

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de doctorat

Option : didactique

S U J E T :

Enjeux du plurilinguisme dans la formation continue des enseignants de français : Une étude sociodidactique –Le cas du primaire en Algérie

Volume II (Annexes)

- **Présenté par :** Mohammed SMAIL.

- **Sous la direction de :** Pr. Malika BENSEKAT.

- Membres du jury :

- **Président :** Pr. Amara ABDEREZZAK (Université de Mostaganem)
- **Rapporteur :** Pr. Malika BENSEKAT (Université de Mostaganem)
- **Examineur 1:** Pr. Ibtissem CHACHOU (Université de Mostaganem)
- **Examineur 2:** Pr. Safia ASSELAH-REHAL (Université d'Alger2)
- **Examineur 3:** Pr. Nabila BENHOUHOU (ENS d'Alger)
- **Examineur 4:** Dr. Ouardia ACI (Université de Blida 2)

Année universitaire : 2019-2020

Tables des Annexes

Annexes 1 Colloques et journées d'études	05
1a Colloque de l'ENS d'Alger (2011).....	06
1b Colloque l'Université de Chlef (2012)	33
1c Journée d'étude de l'université de Mostaganem (2014)	37
1d Colloque de l'université de Constantine (2014).....	42
1 e Colloque de l'université de Batna (2014).....	45
1f Colloque de l'université de Khenchela (2015).....	50
1g Journée d'étude de l'ENS d'Alger (2016)	55
1h Journée d'étude de l'université de Blida (2016)	60
1i Journée d'étude du CRASC (2017).....	63
Annexes 2 Thèses de doctorat en sociodidactique.....	68
2a Résumé de la thèse de Meksem (2007)	69
2b Résumé de la thèse de Bensekat (2010)	71
2c Résumé de la thèse de Méfidène (2010).....	72
2d Résumé de la thèse de Menguellet (2013)	73
2e Résumé de la thèse de Ouali (2015)	74
2f Résumé de la thèse de Aci (2016)	77
Annexes 3 Articles scientifiques	78
3a Article d'Asselah-Rehal, Méfidène et Blanchet (2007).....	79
3b Article de Benhouhou (2014).....	89
3c Article de Kara (2010)	107
3d Article de Bensekat (2016)	118
3 e Article de Stambouli (2016)	126
3f Article de Cherrad (2016)	139
Annexes 4 Les supports de formation	161
4a Documents d'accompagnement 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année primaire.....	162
4b Documents d'accompagnement 5 ^{ème} année primaire	211

5c Extrait du support de formation « Enseigner le français : approches et méthodes ».....	248
Annexes 5 Séances d’observation des pratiques formatives.....	273
Annexes6 Les entretiens	286
6a Guide d’entretien.....	287
6a Entretiens n°01.....	289
6bEntretiens n° 02	293
6c Entretiens n°03	300
6d Entretiens n°04.....	310
6 e Entretiens n°05.....	318
6f Entretiens n° 06	330
6g Entretiens n°07.....	335
6h Entretiens n°08	339

ANNEXES 1

Colloques et journées d'études

ANNEXES 1a

Colloque de l'ENS d'Alger (2011)

Colloque International du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS)
et
du Groupement d'Intérêt Scientifique « Pluralités Linguistiques et Culturelles »
(GIS-PLC)
en partenariat avec
L'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréa - ALGER

**Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux
transpositions politiques, éducatives et didactiques**

Les 31 mai, 1er et 2 juin 2011

Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Bouzaréa (Alger)

Organisation : Laboratoire LISODIP de l'ENS Bouzaréa, Laboratoire PREFics de l'Université
Rennes 2, GIS PLC, RFS

*

CIRCULAIRE n° 3bis, mai 2011

Programme

Contexte

Un colloque intitulé « France, pays de contacts de langues » tenu en 2000 à l'Université François Rabelais de Tours a initié la mise en place progressive d'un réseau scientifique et d'un cycle de colloques de sociolinguistique au sens large. Ce réseau, d'abord informel et nommé Réseau Français de Sociolinguistique (2000-2006), s'est structuré au fil des actions réalisées, et notamment de ses colloques internationaux et journées d'études (Grenoble 2001, Lyon 2003, Rennes 2003, Paris 2005, Amiens, 2007, Rennes 2009). Fort de plus de 400 participants de plus de 20 pays, travaillant principalement en français, ce réseau est devenu en 2009 une association scientifique internationale de droit français nommée depuis 2007 *Réseau Francophone de Sociolinguistique* [RFS]. Il a parallèlement donné naissance à une structure institutionnelle reconnue par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le *Groupement d'Intérêt Scientifique « Pluralités Linguistiques et Culturelles »*, dont sont membres les laboratoires de sociolinguistique et didactique des universités d'Amiens, Cergy-Pontoise, Grenoble 3, La Réunion, Tours, Rennes, Strasbourg, le siège étant à l'université Rennes 2.

Lors du colloque de Rennes (2009) qui a entériné la création de l'association internationale à dimension francophone, il a été décidé que le prochain colloque devait se tenir en 2011 dans un autre pays que la France. Au regard des liens entretenus avec de nombreuses universités algériennes (et notamment par l'université Rennes 2 sous convention avec l'ENS de Bouzaréa - Alger), et vu les interconnexions entre le RFS et l'EDAF, l'Algérie et la ville d'Alger ont été choisies, avec l'accord de principe des collègues d'Alger présents au colloque et de la Direction de l'ENS de Bouzaréa-ALGER.

Dans cette perspective, il a été décidé avec nos partenaires d'Alger de centrer le colloque sur la thématique : « Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques », afin de répondre notamment à des questionnements adaptés et d'actualité pour l'Algérie qui nous accueille, ainsi que pour de nombreux contextes. Le champ didactique est, du reste, le champ connexe le plus régulièrement étudié lors des travaux du RFS (thème central des colloques de Grenoble et Lyon).

Les objectifs de ce colloque sont :

1. de faire le point sur les connaissances renouvelées produites par l'étude scientifique des situations de plurilinguisme depuis une vingtaine d'années, tant sur le plan de l'observation des pratiques individuelles, que sur celui des représentations sociales, de la gestion in vivo des territoires urbains, des politiques linguistiques, des politiques éducatives et de la didactique du développement des compétences plurilingues et interculturelles (en prolongement du colloque *Enjeux et effets des contextes plurilingues sur les textes et les discours* co-organisé par l'ENS de Bouzaréa et le PREFics à Alger en 2008) ;
2. de discuter et de poursuivre la réflexion sur le bilan actuel des connaissances ainsi rassemblées, sur les effets de leurs premières transpositions dans les nouvelles politiques plurilingues mises en place dans certains pays et notamment au Maghreb, sur les enjeux didactiques de ces transpositions (le Cadre Européen Commun de Références pour l'enseignement des Langues, par exemple) ;
3. d'identifier et de dynamiser de nouveaux axes de recherches suscités notamment par les observations longitudinales ou synchroniques de ces transpositions, ainsi que par les reconfigurations méthodologiques, théoriques et épistémologiques auxquelles conduit l'étude sociolinguistique de la pluralité linguistique (dont les premiers jalons ont été posés au sein du RFS lors des journées d'études de Rennes 2003 et des colloques de Paris, d'Amiens et de Rennes entre 2005 et 2009 et notamment synthétisés par les Journées Scientifiques Inter-Réseaux de l'Agence Universitaire de la Francophonie à Damas en 2009 : *Emergence et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en contextes francophones plurilingues*).

Modalités de travail

Introduits par les conférences de chercheurs et praticiens invités, des ateliers seront centrés sur des problématiques ciblées qui viendront concrétiser la thématique large et inclusive du colloque. Partant principalement de situations dites « francophones » (c'est-à-dire de situations plurilingues dans lesquelles certaines des formes linguistiques individuelles ou collectives utilisées peuvent être identifiées comme relevant aussi ou surtout de la langue française), ces ateliers s'ouvriront sur d'autres contextes communicationnels, sociolinguistiques et didactiques.

La forme atelier privilégiée, où auront lieu toutes les communications, suppose une organisation concrète qui laissera de larges plages de discussions. Les communications dureront 20 minutes suivies du 10 minutes de discussion. Des interventions écrites plus longues et plus nombreuses seront retenues ou suscitées pour publication.

Comité scientifique

Le comité scientifique du colloque est constitué :

-du Conseil scientifique du RFS :

ANDRADE GRIMALDOS Gladys (Université de Genève, Suisse), BLANCHET Philippe (Université Rennes 2, France), BOUZIRI Raja (Institut supérieur des langues de Tunis. Université de 7 novembre à Carthage, Tunisie), CASSAGNAUD Josy (France), CAUBET Dominique (INALCO - CJB CNRS Paris - MAE, Rabat Maroc - LaCNAD), DUCHÊNE Alexandre (Université de Fribourg et HEP - Suisse), ELOY Jean-Michel (Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France), FORLOT Gilles (Université de Picardie Jules Verne / IUFM, France), LECHEVREL Nadège (EHESS, Paris, France), MABROUR Abdelouahad (Université Chouaïb Doukkali. El Jadida, Maroc), MCLAUGHLIN Mireille (Université d'Ottawa, Canada), MOORE Danièle (Simon Fraser University, Vancouver, Canada), TIANA RAZAFINDRATSIMBA Dominique (Université d'Antananarivo, Madagascar), WHARTON Sylvie (Université de Provence, France).

-du Conseil de Groupement et du Conseil scientifique du GIS PLC :

Marie-Madeleine BERTUCCI (Cergy-Pontoise), Philippe BLANCHET (Rennes 2), Arlette BOTHOREL (Strasbourg), Thierry BULOT (Rennes 2), Jean-Michel ELOY (Amiens), Dominique HUCK (Strasbourg), Véronique CASTELLOTTI (Tours), Gilles FORLOT (Amiens), Gudrun LEDEGEN (La Réunion), Didier de ROBILLARD (Tours), Jacky SIMONIN (La Réunion).

-d'universitaires de laboratoires français partenaires de l'institution d'accueil :

Claude CORTIER (UMR CNRS ICAR, Université de Lyon) ; Jacqueline Billiez et Marielle Rispaïl (Université Grenoble 3), Danièle Moore (SFU, Vancouver), Pierre Martinez (Université Paris 8).

-d'universitaires de l'institution d'accueil (ENS Bouzaréa, Alger) et de l'Université de Bouzaréa, Alger :

Abdallah KOLLI, Mitidja BACHIR, Attika-Yasmine ABBES-KARA, Malika KEBBAS, Safia ASSELAH-RAHAL, Saleha AMOKRANE.

Comité d'organisation

Philippe Blanchet, Attika-Yasmine Kara, Malika Kebbas, Mitidja Bachir, Kamel Aiter, Abdelali Becetti, Ahmed Boualili, Amina Sadès-Slatni, Samia Bahmed, Habiba Zemouli, Mezali Latifa, Marielle Rispaïl.

Modalités pratiques

L'adresse électronique pour tout échange à propos du colloque est : colloqueRFS@gmail.com.

L'inscription est gratuite. Seuls les communicant-e-s ayant confirmé leur participation sont retenus au programme. **Leurs repas et hébergement sont pris en charge par l'ENS LSH d'Alger-Bouzaréa. Les coordonnées vous en seront communiquées d'ici peu.**

Le transport est à la charge des participants. Nous vous suggérons d'arriver à Alger au plus tard le 30 mai et d'en repartir au plus tôt le 3 juin. Il vous est demandé de nous communiquer vos horaires d'arrivée pour qu'un accueil soit organisé à l'aéroport d'Alger pour vous conduire sur le lieu d'hébergement.

Tous les communicant-e-s ont reçu une lettre d'invitation officielle leur permettant de demander un visa au consulat d'Algérie dont ils dépendent. Vous êtes en situation de solliciter un visa dit « culturel » (de type « affaires », non touristique), qui nécessite moins de justificatifs. Les informations et documents nécessaires se trouvent sur le site de l'ambassade et/ou du consulat d'Algérie dont chacun dépend en fonction de sa nationalité et de son lieu de résidence.

Les personnes qui souhaitent participer au colloque sans être communicant-e-s doivent demander une inscription à l'adresse électronique du colloque (ci-dessus).

Attika-Yasmine Kara-Abbès, Malika Kebbas et Philippe Blanchet

PROGRAMME PREVISIONNEL

Mardi 31 mai 2011

8h30 — **Accueil**

9h — Intervention de M. A. KOLLI, directeur de l'ENS LSH d'Alger-Bouzaréa

9h15 — Présentation du colloque par A.Y. KARA ABBES, M. KEBBAS et Ph. BLANCHET

9h 45 — **Conférence inaugurale** : Safia ASSELAH-RAHAL (Université d'Alger II) « L'introduction des langues maternelles en contexte algérien : pour une didactique du plurilinguisme »

10h45 — Pause

11h – 13h — **Ateliers en parallèles** :

- Epistémologie, méthode et théorie A : remises en questions
- Etudes de politiques linguistiques 1: problèmes généraux
- Etudes de situations didactiques 1: la question des représentations
- Etudes de situations sociolinguistiques 1: langues minoritaires

13h – 14h30 — Repas

14h30 – 16h30 — **Ateliers en parallèles** :

- Etudes de situations didactiques 2: diagnostics et remédiations
- Etudes de politiques linguistiques 2: effets d'interventions
- Etudes de situations sociolinguistiques 2: situations et enseignement
- Etudes de situations sociolinguistiques 3: regards sur l'océan indien

16h30 — Pause

17h – 18h — **Table Ronde n° 1** animée par M. RISPAIL : *Rencontre de la sociolinguistique et de la didactique : questions méthodologiques autour des études de cas et des démarches qualitatives*

20h — Repas

Mercredi 1^{er} juin

8h30 — **Conférence plénière** : Moussa DAFF (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)
« Frontières linguistiques et éducatives »

9h30 — **Conférence plénière** : Khaoula TALEB-IBRAHIMI (Université d'Alger II) « Quelle didactique de l'arabe en contexte algérien ? »

10h30 — Pause

11h – 13h — **Ateliers en parallèles** :

- Etudes de situations didactiques 3: regards sur le plurilinguisme
- Etudes de situations didactiques 4: comparaisons internationales
- Etudes de situations sociolinguistiques 4: dynamiques urbaines
- Etudes de transpositions didactiques 1: pratiques de classes

13h – 14h30 — Repas

14h30 – 16h30 — **Ateliers en parallèles** :

- Etudes de situations didactiques 5: dispositifs et stratégies
- Etudes de situations sociolinguistiques 5: parlars jeunes?
- Etudes de transpositions didactiques 2: textes et curriculum
- Etudes de situations sociolinguistiques 6: dynamiques en question

16h30 — Pause

17h – 18h — **Table Ronde n°2** animée par V. CASTELLOTTI, D. DE ROBILLARD, A. DUCHENE et PH. BLANCHET : *Sociolinguistique(s) (francophones) : concepts et débats*

20h — Soirée de gala

Jeudi 2 juin

8h30 — Conférence plénière : C. CORTIER, A.Y. KARA-ABBES et M. KEBBAS (ENS LSH de Bouzaréa) « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie. Vers une approche de la complexité »

9h30 — Table Ronde n° 3 animée par P. LAMBERT, C. TRIMAILLE, A. DUCHENE, KH. TALEB-IBRAHIMI, V. FEUSSI, E. HUVER, G. FORLOT : *Conceptions de la diversité linguistique et formation des enseignants. Enjeux, questions et propositions*

10h30 — Pause

11h – 13h — Communications en plénière :

- Epistémologie, méthode et théorie B : pluralités, sociolinguistique et didactique, quelles perspectives ?

13h – 14h30 — Repas

14h30 – 16h30 — Clôture du Colloque par A.Y. KARA ABBES, M. KEBBAS, T. BULOT et J.-M. ELOY

16h30 — Pause

17h — 19h00 — Assemblée générale de l'association *Réseau Francophone de Sociolinguistique*

20h — Repas

Laboratoire LISODIP de l'ENS de Bouzaréa – ALGER

Et

Laboratoire PREFics de l'Université Rennes 2, GIS PLC, RFS

En partenariat avec

**L'Agence Nationale pour le Développement de la Recherche Universitaire,
Alger (ANDRU)
Le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à
Alger (SCAC)**

Colloque International du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS)

Et du

***Groupement d'Intérêt Scientifique « Pluralités Linguistiques et Culturelles »
(GIS-PLC)***

**Dynamiques plurilingues : des observations de terrains
aux transpositions politiques, éducatives et didactiques**

Liste des participants et résumés

31 mai, 1er et 2 juin 2011

SOMMAIRE

Présentation.....

Conférences plénières

ABBES-KARA Attika-Yasmine & KEBBAS Malika & CORTIER

Claude.....

ASSELAH-RAHAL Safia.....

DAFF Moussa.....

TALEB-IBRAHIMI Khaoula.....

Tables rondes

CASTELLOTTI Véronique.....

FORLOT Gilles.....

RISPAIL Marielle.....

Communications en ateliers

AHMED TAYEB Mounir.....

AISSAOUI Sabrina.....

BECETTI Abdelali.....

BEDDA ZEKRI Nadia.....

BELONDO Sandra.....

BEN ABDALLH Kaouthar.....

BENBACHIR Naziha.....

BILLIEZ Jacqueline & LAMBERT Patricia.....

BOUDEBIA Afaf.....

BOUMEDDINE Farida.....

BOUNOUARA Yamina, & LEGROS Denis.....

BOUTHIBA Fatima Zahra.....

BOUZIRI Raja & CHENOUI Raja.....

BRISS Akima.....

BULANE Nthatsi.....

BULOT Thierry.....

CASSAGNAUD Josy.....

CASTELLOTTI Véronique & LEROY Marie.....

CHIBANE Rachid.....

CLERC Stéphanie.....

COLONNA Romain.....

DANARD Christelle & LEBRETON Emilie & MATALAH Abla.....

DEBONO Marc.....

ELOY Jean-Michel.....

ETRILLARD Aude.....

FEUSSI Valentin.....

FILLOL Véronique.....

FORLOT Gilles.....

HANNACHI Radia.....

HEDID Souheila.....

HOTEIT Sanaa.....

HUVER Emmanuelle.....

JABLONKA Frank.....

JAFFE Alexandra.....

KNOERRICH ALDABO Isabel.....

KRÜGER Ann-Birte.....

MATHIEU Cécile & REY Christophe.....
MATHIS Noëlle.....
MAURER Bruno.....
MEDANE Hadjira.....
MENGUELLAT Hakim.....
MERBOUH Hadjer.....
MEYER Jeanne.....
MONTENAY Yves.....
MUGNIER Saskia.....
NOYAU Colette.....
PEETERS Jean.....
PETITJEAN Cécile.....
RANAIVOSON Jeannot Fils.....
RASOLONIAINA Brigitte.....
RAZAFI Elatiana et GOÏ Cécile
RICCO Carole.....
ROBILLARD Didier de & DEBONO Marc & RAZAFI Elatiana
& TENDING Marie-Laure.....
ROUSSI Maria.....
SAKRANE Fatima Zohra.....
SEBOUSSI Zahir.....
SEDDIKI Zinab.....
TAGUIDA Abla.....
TEXIER Mélanie.....
TRONCY Christel.....
TUPIN Frédéric & WHARTON Sylvie.....
VILPOUX Claire.....

Présentation

Un colloque intitulé « France, pays de contacts de langues » tenu en 2000 à l'Université François Rabelais de Tours a initié la mise en place progressive d'un réseau scientifique et d'un cycle de colloques de sociolinguistique au sens large. Ce réseau, d'abord informel et nommé Réseau Français de Sociolinguistique (2000-2006), s'est structuré au fil des actions réalisées, et notamment de ses colloques internationaux et journées d'études (Grenoble 2001, Lyon 2003, Rennes 2003, Paris 2005, Amiens, 2007, Rennes 2009). Fort de plus de 400 participants de plus de 20 pays, travaillant principalement en français, ce réseau est devenu en 2009 une association scientifique internationale de droit français nommée depuis 2007 *Réseau Francophone de Sociolinguistique* [RFS]. Il a parallèlement donné naissance à une structure institutionnelle reconnue par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le *Groupement d'Intérêt Scientifique « Pluralités Linguistiques et Culturelles »*, dont sont membres les laboratoires de sociolinguistique et didactique des universités d'Amiens, Cergy-Pontoise, Grenoble 3, La Réunion, Tours, Rennes, Strasbourg, le siège étant à l'université Rennes 2.

Lors du colloque de Rennes (2009) qui a entériné la création de l'association internationale à dimension francophone, il a été décidé que le prochain colloque devait se tenir en 2011 dans un autre pays que la France. Au regard des liens entretenus avec de nombreuses universités algériennes (et notamment par l'université Rennes 2 sous convention avec l'ENS de Bouzaréa - Alger), et vu les interconnexions entre le RFS et l'EDAF, l'Algérie et la ville d'Alger ont été choisies, avec l'accord de principe des collègues d'Alger présents au colloque et de la Direction de l'ENS de Bouzaréa-ALGER. Dans cette perspective, il a été décidé avec nos partenaires d'Alger de centrer le colloque sur la thématique : « Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques », afin de répondre notamment à des questionnements adaptés et d'actualité pour l'Algérie qui nous accueille, ainsi que pour de nombreux contextes. Le champ didactique est, du reste, le champ connexe le plus régulièrement étudié lors des travaux du RFS (thème central des colloques de Grenoble et Lyon).

Les objectifs de ce colloque sont :

1. de faire le point sur les connaissances renouvelées produites par l'étude scientifique des situations de plurilinguisme depuis une vingtaine d'années, tant sur le plan de l'observation des pratiques individuelles, que sur celui des représentations sociales, de la gestion in vivo des territoires urbains, des politiques linguistiques, des politiques éducatives et de la didactique du développement des compétences plurilingues et interculturelles (en prolongement du colloque *Enjeux et effets des contextes plurilingues sur les textes et les discours* co-organisé par l'ENS de Bouzaréa et le PREFics à Alger en 2008) ;

2. de discuter et de poursuivre la réflexion sur le bilan actuel des connaissances ainsi rassemblées, sur les effets de leurs premières transpositions dans les nouvelles politiques plurilingues mises en place dans certains pays et notamment au Maghreb, sur les enjeux didactiques de ces transpositions (le Cadre Européen Commun de Références pour l'enseignement des Langues, par exemple) ;
3. d'identifier et de dynamiser de nouveaux axes de recherches suscités notamment par les observations longitudinales ou synchroniques de ces transpositions, ainsi que par les reconfigurations méthodologiques, théoriques et épistémologiques auxquelles conduit l'étude sociolinguistique de la pluralité linguistique (dont les premiers jalons ont été posés au sein du RFS lors des journées d'études de Rennes 2003 et des colloques de Paris, d'Amiens et de Rennes entre 2005 et 2009 et notamment synthétisés par les Journées Scientifiques Inter-Réseaux de l'Agence Universitaire de la Francophonie à Damas en 2009 : *Emergence et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en contextes francophones plurilingues*).

Introduits par les conférences de chercheurs et praticiens invités, des ateliers seront centrés sur des problématiques ciblées qui viendront concrétiser la thématique large et inclusive du colloque.

Partant principalement de situations dites « francophones » (c'est-à-dire de situations plurilingues dans lesquelles certaines des formes linguistiques individuelles ou collectives utilisées peuvent être identifiées comme relevant aussi ou surtout de la langue française), ces ateliers s'ouvriront sur d'autres contextes communicationnels, sociolinguistiques et didactiques.

La forme atelier privilégiée, où auront lieu toutes les communications, suppose une organisation concrète qui laissera de larges plages de discussions. Des interventions écrites plus longues et plus nombreuses seront retenues ou suscitées pour publication.

* * * * *

Conférences plénières

ABBES-KARA Attika-Yasmine & KEBBAS Malika & CORTIER Claude, ENS de Bouzaréa, Alger / SCAC de l'Ambassade de France à Alger, ALGERIE

**Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ?
Vers une approche de la complexité.**

La recherche en sociolinguistique, comme « prolongement » d'une linguistique structurale classique, s'est pendant longtemps préoccupée de méthodes d'enquêtes et de modèles théoriques des grands chercheurs nord-américains (J. Fishman, W. Labov, J. Gumperz...) qu'elle tente d'appliquer sur des corpus. La recherche en Algérie dans ce domaine, n'a pas échappé à cette tendance.

En effet, nos expériences universitaires professionnelles nous ont conduit souvent à nous interroger sur la réalité sociolinguistique algérienne aux contours bien différents en y testant la validité et la portée de concepts qui auparavant avaient été forgés le plus souvent à partir de situations sociolinguistiques et de terrains différents. De même, les nombreux travaux de doctorants que nous avons eu à évaluer et à diriger présentent des méthodologies redondantes et pour la plupart du temps, adoptent l'approche hypothético-déductive, indépendamment des contextes et des historicités.

Cette méthode, décontextualisée en partie car elle décrit un état de langue figé dans un corpus recueilli, préalablement défini, sans implication du chercheur, favorise la prédictibilité - puisqu'elle est utilisée en générale pour valider ou réfuter une ou des hypothèses émises au départ - et ignore ou rejette totalement, hors de leur champ d'étude, la complexité et le désordre de la langue observée sur le terrain. Les chercheurs tentent de faire la description pour la plupart du temps d'un ordre qui justifie généralement leurs hypothèses sans toutefois expliquer ou donner du sens à la complexité et au désordre trouvés.

Ce type d'approche dans l'explication des phénomènes langagiers est réducteur dans la mesure où il part du principe que « la langue » est homogène, que c'est un code cohérent, un système régi par la rationalité et par des lois, un objet invariant, figé au point où parfois la langue est décrite sous forme de « *langues écrites, congelées, qui n'ont plus rien à voir avec les pratiques réelles.* » (Calvet, 2007 : 72)

Cette « linguistique de monolingue (...), précise Blanchet, a ignoré totalement la complexité chaotique et au moins partiellement imprédictibles des pratiques effectives » (Blanchet, 2007 : 254) qui continuent de leur côté leur évolution et leurs variations.¹

Sans dissocier la réflexion théorique des principes méthodologiques, nous allons, à la suite de L.-J. Calvet, Ph. Blanchet, D. De Robillard, J.-M. Eloy, tenter de réfléchir à un possible positionnement méthodologique dans l'approche de la situation linguistique de l'Algérie. Cette réflexion va nous permettre de mieux comprendre les pratiques langagières réelles des algériens, de réorganiser et de faire avancer la recherche en sociolinguistique dans le contexte algérien. Mais « *avancer* » dans notre cas signifie « se poser des questions différemment », « se poser plus de questions », « se poser des questions avec une pertinence différente » (D. de Robillard, I. Pierozak et Ph. Blanchet, 2003) et surtout solliciter des avis différents afin de ne plus produire une représentation stabilisée, homogénéisée des langues avec toutes les conséquences qui en découlent pour les résultats de la recherche.

¹ La relation ordre /chaos est également développée par D. de Robillard (2001) et est à la base de la pensée complexe (cf. E. Morin dans le premier tome de *La méthode*)

Réflexion sur la didactique du plurilinguisme en construction en contexte algérien

A l'heure actuelle, nous savons que toute recherche en didactique s'inscrit dans une orientation prenant en charge le plurilinguisme global comme partie prenante de toute opération didactique (apprentissage/ enseignement). Mais, en contexte algérien, comme cela a déjà été souligné à juste titre, comment peut-on exploiter les langues parlées en Algérie à des fins didactiques ou plus précisément, comment faire pour que les langues premières des apprenants jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères ? Si nous devons tenir compte des langues premières en situation d'apprentissage encore faudrait-il que celles-ci ne soient pas perçues négativement par les institutions éducatives. Il est vrai, que nous ne pouvons qu'appuyer et corroborer les propos de A. Kara lorsqu'elle insiste sur le fait que « *dans le contexte algérien, les apprenants sont en majorité plurilingues et c'est l'institution scolaire ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tente de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique, politique et identitaire si bien que les LI sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptées aux réalités du terrain* ». C'est pourquoi, il semble important, en tant qu'acteurs sociaux, de se mobiliser et de contribuer largement à cette entreprise, qui peut paraître utopique pour certains, à savoir, non seulement, encourager l'apprentissage précoce des langues étrangères pour s'ouvrir sur la diversité du monde mais également de « travailler » les attitudes et les représentations des enseignants et des apprenants. Pour aller dans le même sens que A. Kara je propose d'orienter mon intervention par rapport au contenu d'une interview qui est parue en mars 2001 dans le journal *Le Matin* concernant, la réforme de l'école algérienne, et plus précisément, l'introduction de l'enseignement du français au primaire. Depuis fort longtemps, nous savons pertinemment qu'en Algérie la question linguistique est fortement liée à des considérations d'ordre idéologique et politique. En effet, Waciny Laredj insiste particulièrement sur ce point lorsqu'il dit : « *les langues n'ont pas de problèmes à se retrouver dans un même territoire. Ce sont plutôt les hommes qui se murent derrière des bétons idéologiques et identitaires* ». Par conséquent, il me semble que l'attitude à adopter, pour ne pas être aveuglé par des considérations idéologiques, est, bien au contraire, d'introduire, non seulement, une éducation à la pluralité linguistique mais également d'encourager un apprentissage précoce des langues afin de faire admettre, dans le cadre d'une politique éducative, l'importance de s'orienter vers une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien et, par conséquent, de mobiliser les acteurs concernés. Or, il semblerait difficile de vouloir réfléchir, en ces lieux, sur une didactique du plurilinguisme en construction en contexte algérien lorsque nous lisons ces propos: « *Pour bon nombre de raisons, certains parmi nous ont opté non pas pour l'introduction du français dès la deuxième année primaire mais plutôt en troisième année non pas pour protéger la langue arabe mais pour ménager le passage de l'enfant de l'arabe dialectal à l'arabe classique, sans qu'il soit traumatisé. Ce passage nécessite deux années. Par conséquent, nous ne voulons pas lui faire affronter deux difficultés en même temps* ».

DAFF Moussa, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, SENEGAL

Frontières linguistiques et éducatives

La recherche conduite est une recherche de linguistique appliquée, notamment à la didactique du français en milieu multi langue dans plusieurs pays de l'Afrique Francophone subsaharienne. Elle s'inscrit dans le cadre général des recherches en didactique des langues portant sur les « convergences » et plus spécialement dans le domaine grammatical sur le concept de « bi grammaire ». Le témoignage prendra plus particulièrement l'exemple du Wolof.

Première question : *Comment le choix de notre recherche comparative s'inscrit-il dans le « contexte » postcolonial de l'Afrique francophone subsaharienne ?*

La question linguistique reste en effet un des problèmes majeurs, après 50 années d'indépendance, des sociétés africaines multilingues où le français conserve une place privilégiée et l'une des questions les plus difficiles pour les politiques éducatives: quelles langues enseigner, dans quelles langues enseigner et comment ?

Deuxième question : *A quels problèmes théoriques avons-nous été confronté dans la construction de l'objet de la comparaison ?*

-Le concept d'espace linguistique : l'espace linguistique ne se définit pas par de frontières territoriales, il ne coïncide ni avec l'espace politique, ni avec l'espace culturel, il est en Afrique une espace où de multiples langues de statut différents coexistent et sont en concurrence : le territoire de l'Etat Nation ne peut être pour la linguistique comparée « l'unité d'analyse » pertinente.

-L'identification des interactions : la question linguistique n'est pas seulement une question pédagogique. Elle au cœur d'un débat politique et social, d'une part comme élément constitutif de l'identité d'un Etat Nation indépendant à construire et d'autre part comme réponse aux exigences d'une « modernité » qui passe par l'intégration réussie dans un monde globalisé. Quelles interactions entre politiques de développement, politiques linguistiques et politiques éducatives ? Comment la recherche comparative en didactique des langues peut-elle penser ces interactions pour construire des réponses aptes à éclairer les décisions politiques ?

Troisième question : *Quelles difficultés méthodologiques concrètes avons-nous dû résoudre?*

Les prescriptions didactiques n'ont d'efficacité que si les acteurs de terrain sont en mesure de se les approprier.

La méthodologie de cette recherche est celle de la « recherche action », méthodologie par définition comparative, contrainte de s'adapter à la diversité des situations et donc à toujours réinventer ses outils.

TALEB-IBRAHIMI Khaoula, Université d'Alger, ALGERIE

Il s'agit, pour nous, dans un premier temps de discuter le schéma diglossique souvent invoqué pour traiter des situations arabophones pour lui préférer une vision dynamique de la variation dans la sphère arabophone qui permette d'intégrer les autres langues structurant le plurilinguisme algérien dans un continuum animé par la circulation entre ces différents idiomes.

Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à mettre en évidence les implications didactiques qu'induit la prise en compte de ce continuum pour l'enseignement des langues en Algérie et plus particulièrement de la langue arabe. Pour ce faire, nous passerons en revue très rapidement l'évolution des pratiques didactiques en classe de langue arabe en insistant sur les dysfonctionnements, les remédiations apportées et les perspectives envisagées.

* * * * *

Tables rondes

CASTELLOTTI Véronique, Université François Rabelais, Tours, FRANCE

Animatrice d'une table ronde sur le thème :

Sociolinguistique(s) (francophones) : concepts et débats

Participants :

Didier de Robillard, Philippe Blanchet (avec la collaboration d'autres chercheurs)

Les dynamiques plurilingues sont au cœur du projet de la sociolinguistique, depuis son émergence ; elles sont centrales dans la structuration du Réseau francophone de sociolinguistique, depuis sa naissance suite au colloque « France, pays de contacts de langues ? » organisé à Tours en 2000.

On proposera, après 10 ans de réflexion collective et avec l'objectif de donner davantage de portée et de visibilité à notre « domaine », de réunir des points de vue diversifiés sur son histoire, sur l'évolution des principales notions et courants qui le construisent et sur les débats qu'ils ne manquent pas de susciter. On s'interrogera, plus particulièrement, sur les genèses des principaux concepts et sur leurs réinterprétations en fonction des différentes traditions de recherches, sur les échanges entre courants selon les lieux, langues, etc. et sur les enjeux qui produisent et maintiennent ces courants, ou les font s'allier, fusionner, etc.

On abordera également la question des rapports avec des champs / spécialités parfois considérés comme limitrophes : sciences du langage, didactique des langues, géographie sociale, littérature, histoire, politologie, analyse du discours, ethnométhodologie...

L'objectif de cet atelier est à la fois de tester ce projet, d'en montrer l'intérêt en vue d'une publication commune, et également d'en explorer les aspects pratiques et organisationnels.

FORLOT Gilles, Université François Rabelais, Tours, FRANCE.

Animateur de la table ronde sur le thème :

Conceptions de la diversité linguistique et formation des enseignants.

Enjeux, questions et propositions

Programme :

- Interventions
 - Emmanuelle Huver et Gilles Forlot²
 - Khaoula Taleb-Ibrahimi³
 - Patricia Lambert et Cyril Trimaille⁴
 - Valentin Feussi⁵
 - Alexandre Duchêne⁶
- Discussion avec la salle

² EA 4246 Dynadiv – Université François Rabelais, Tours / EA 4283 LESCLaP – Université de Picardie Jules Verne

³ Lisodil – Université d'Alger

⁴ UMR 5191 ICAR (Lyon2, ENS-Lyon, CNRS, INRP) / EA 609 Lidilem – Université Grenoble 3

⁵ Université de Douala ; membre associé de l'EA 4246 Dynadiv

⁶ Institut du Plurilinguisme, Université/Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

Les chercheurs impliqués dans le champ de la didactique du plurilinguisme mettent régulièrement en avant la nécessité de formation des enseignants et des formateurs d'enseignants, en considérant ce domaine comme une pierre de touche de la diffusion des approches qu'ils développent.

Cette table ronde propose ainsi d'explorer des liens entre les apports de la recherche sur les dynamiques plurilingues et le domaine de la formation, en partant de différents contextes nationaux : l'Algérie, le Cameroun, la France et la Suisse.

L'examen de textes officiels, outils et référentiels pour l'enseignement des langues permettra de mettre en évidence les tensions idéologiques qui traversent et contribuent à construire, dans l'ensemble de ces contextes, des conceptions souvent paradoxales de la diversité linguistique et culturelle. Celle-ci fait en effet aujourd'hui l'objet, sous différentes formes et à des degrés divers, d'entreprises de promotions politiques et institutionnelles dans des sociétés de plus en plus envisagées sous l'angle de leur pluralité linguistique. Les systèmes de valeurs dominants continuent néanmoins à favoriser la conception de publics scolaires idéalement homogènes et monolingues⁷.

Par ailleurs, si la didactique couvre aujourd'hui de multiples aspects de la diversité des langues, elle reste encore relativement en retrait en ce qui concerne le travail sur la variation intralinguistique. Force est de reconnaître qu'il demeure souvent délicat d'exploiter, à des fins formatives, des théories sociolinguistiques qui ne sont souvent pas complètement achevées, et qui sont souvent encore moins unifiées dans le champ des sciences du langage.

Dans les contextes considérés, il apparaît ainsi que la mise en œuvre de modalités de planification éducative moins essentialisantes – tant au plan linguistique qu'identitaire – supposeraient l'instauration de nouveaux rapports aux langues, à leurs usages et à leurs enseignements en formation initiale et continue.

Quelles voies formatives sont susceptibles de favoriser cette conversion de regard sur la diversité linguistique et les enjeux dont elle est porteuse, notamment en termes de réussite scolaire et de cohésion sociale ?

Afin de contribuer à la réflexion sur des conditions pratiques – et pragmatiques – d'une inscription cohérente de connaissances sociolinguistiques dans le champ de l'action formative, les participants à la table ronde s'interrogeront sur des modalités concrètes de sélection et d'intégration de connaissances des phénomènes de variation inter et intra-linguistiques dans des cursus de formation, en tenant compte de contraintes et de ressources locales (scientifiques, politiques, linguistiques, matérielles, institutionnelles...). Dans ce but, ils réfléchiront notamment à l'utilisation de matériaux de recherche, extraits de corpus, textes littéraires ou films de fiction dans des dispositifs de formation propres à inscrire la pluralité linguistique et la diversité des normes qui la régule au cœur de projets éducatifs.

RISPAIL Marielle, UJM de St Etienne, CELEC / CEDICLEC de St Etienne et LIDILEM de Stendhal / Grenoble 3, France

Animatrice d'une table ronde sur le thème :

Rencontre de la sociolinguistique et de la didactique : questions méthodologiques autour des études de cas et des démarches qualitatives

Participants :

- Hadger Merbouh
- Zinab Seddiki
- Hakim Menguellat
- Malika Bensekat
- Housseem Makhlouf
- Akima Briss

Il s'agit d'animer un symposium, qui rassemblerait plusieurs communications de jeunes chercheurs autour de 2 axes centraux et qui interfèrent :

- les méthodes d'enquête empiriques (pour le recueil de données) et qualitatives (pour l'analyse des données) ;
- les recherches portant sur une rencontre entre sociolinguistique et didactique.

En effet, je m'inscris dans le courant des recherches qui revendiquent des méthodes de travail communes, à savoir : enquêtes par entretiens, analyses de discours, analyses conversationnelles et interactionnelles, que réunit un objectif commun : celui de contribuer à décrire la réalité langagière sous l'angle des plurilinguismes et de leur transmission. Il va de soi que ce programme inclut entre autre la transmission par l'enseignement et affiche donc une volonté d'inscrire la didactique dans le champ sociolinguistique. Ce type d'enquête mène à analyser, dans diverses situations, des phénomènes de contacts des langues et de métissages linguistiques, voire de minorisation ou marginalisation linguistiques. On peut ainsi être amené-e à utiliser l'outil des « biographies langagières », des enregistrements « écologiques », à rencontrer dans les classes la démarche d'Eveil aux langues ou autres approches plurielles, les répertoires plurilingues des élèves, groupes d'élèves ou autres groupes sociaux – autant de données qui recueillent des traces, la plupart du temps orales et enregistrées, d'un plurilinguisme en actes et à l'œuvre, à l'école et dans la société en général. Ces recherches se caractérisent de plus souvent par les enjeux culturels et identitaires que leurs analyses mettent au jour et par l'importance déterminante des contextes linguistico-politiques qui leur servent de terreau.

Nous voudrions montrer, dans cet atelier, à la fois l'homogénéité des recherches menées dans cette optique à travers leur diversité, et les difficultés communes rencontrées par les jeunes chercheurs : comment analyser un entretien, des entretiens ? Comment comparer deux biographies langagières ? Comment faire une étude de cas dans une classe ? Comment lier biographies langagières des élèves et productions scolaires ? Comment tirer des analyses généralisables à partir de cas particuliers ? Autant de questions (parmi d'autres) qui pourraient être abordées par les communications des jeunes chercheurs suivants

En résumé, cet atelier pourrait se caractériser par l'exploration du champ socio-didactique et par la dimension méthodologique dudit champ.

⁷ Ou, non moins idéalement, « parfaitement bilingues ».

* * * * *

ANNEXES 1b
Colloque Université de Chlef 2012

Colloque internationale sur l'enseignement du français en Algérie à l'ère de la réforme.

Université Hassiba Benbouali de Chlef
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de français
COLLOQUE INTERNATIONAL EN DIDACTIQUE DU FLE
L'enseignement du français en Algérie à l'ère de la réforme

Le département de français de l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef organise un colloque international sur la réforme de l'enseignement du français en Algérie, les 20 et 21 novembre 2012.

ARGUMENTAIRE

Le système éducatif algérien a fait l'objet d'une réforme (refonte ?) qui a démarré en 2003 et qui s'est traduite par l'adoption d'un train de mesures destinées à donner un nouveau souffle à l'école algérienne, et la mettre en conformité avec les impératifs de la modernité. A cet effet, une commission nationale composée de spécialistes, chargée d'engager une réflexion sur les programmes, les méthodes et les moyens matériels, a été mise sur pied ; après des mois de discussion, des décisions allant dans le sens de la redéfinition des missions de l'école ont été prises et appliquées sur le terrain. Une partie importante de la réforme porte sur l'enseignement des langues.

Première conséquence de la réforme : introduction du français, 1^{ère} langue non maternelle sans conteste, dès la 2^{ème} année primaire. La disposition est cependant annulée une année plus tard, pour des raisons techniques, selon le Ministère. L'horaire hebdomadaire imparti au français a également été revu. De nouveaux manuels ont vu le jour, et on a parlé dans les milieux de l'enseignement et de la formation de nouveaux choix méthodologiques : l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Neuf ans après le lancement de cette réforme, une évaluation d'étape s'impose : où en est-on, dans les pratiques de classes et dans les formations d'enseignants ? Comment les enseignants se sont-ils approprié cette réforme ? Quels en sont les apports et les limites ?

LES OBJECTIFS DU COLLOQUE

Pour traiter cette problématique, ce colloque s'assigne les objectifs suivants :

- Impliquer l'université, en tant qu'institution habilitée à former les formateurs, dans le débat sur l'école algérienne.
- Réfléchir sur les finalités assignées à la réforme et voir dans quelle mesure celles-ci s'inscrivent dans le cadre des nouvelles orientations politiques et socio-économiques de l'Etat algérien
- Analyser les choix méthodologiques assignés à l'enseignement du français.
- Analyser les documents officiels, les manuels scolaires et les pratiques de classe en tant que produits de la réforme.

LES AXES DU COLLOQUE

Sans être exclusifs, les grands axes retenus pour le colloque sont les suivants :

L'axe n°01

Quelle réforme ? Pour quels objectifs ?

Il s'agit d'engager une réflexion sur le concept-même de réforme en tant que projet social et politique s'inscrivant dans un contexte particulier. Qu'entend-on par *réforme du système éducatif* et quelles finalités a-t-on assignées à ce projet ambitieux ? A ce titre, des comparaisons avec d'autres expériences menées dans d'autres pays seraient les bienvenues. En outre, une lecture des textes officiels, notamment la « loi d'orientation scolaire », les programmes et leurs documents d'accompagnement, serait riche d'enseignements.

L'axe n°02

Programmes / manuels / pratiques de classe : quels objectifs, quels choix méthodologiques et quelles démarches ?

Le programme étant la traduction immédiate des finalités éducationnelles, il serait intéressant d'analyser sa pertinence aussi bien interne qu'externe pour voir, d'une part, dans quelle mesure les choix méthodologiques retenus et les objectifs d'apprentissage fixés font écho aux grandes finalités de départ, et d'autre part, analyser d'un point de vue didactique, la conformité des démarches proposées avec la théorie d'apprentissage adoptée. Les documents d'accompagnement feront également l'objet d'une analyse afin de déterminer avec précision les intentions pédagogiques des concepteurs des programmes.

En outre, le manuel scolaire étant une lecture possible du programme, des interventions pourraient être axées sur la matérialité du document, sur les supports qui y sont proposés et, enfin, sur les activités d'apprentissage et leur rapport avec les différents types de compétences à installer.

Par ailleurs, le passage programmes / manuels / pratiques de classe constitue une des problématiques posées par le colloque. Aussi, les communications s'appuyant sur des observations empiriques de classes, et des corpus qualitatifs seront-elles privilégiées.

L'axe n° 03

Quelle didactique de l'écrit et quelle prise en compte du plurilinguisme algérien ?

Dans les nouveaux programmes de français, les compétences à installer relèvent aussi bien de l'oral que de l'écrit. Les deux aptitudes devraient être acquises dans le cadre

d'un projet que les apprenants sont appelés à réaliser en réinvestissant des connaissances et en activant un certain nombre de processus cognitifs. L'évaluation portant généralement sur l'écrit, et dans un contexte linguistique spécifique en ce sens que plusieurs langues y sont en contact, une réflexion sur l'acquisition d'une compétence scripturale en milieu plurilingue s'avère nécessaire. Les questionnements que suscite ce type de problématique sont multiples : *Que savent les enseignants du plurilinguisme algérien ? Comment se représentent-ils l'activité d'écriture ? Comment se manifeste la situation plurilingue de la société algérienne dans les productions écrites des apprenants ? Quels processus cognitifs nos apprenants sont-ils en mesure de déclencher en rédigeant ? Est-ce que ces derniers sont entraînés à le faire, et ce, de façon régulière ? Comment se fait le transfert de connaissance (s'il a lieu) et qu'est-ce qui pourrait le favoriser? etc. ...*

L'axe n° 04

Quelle didactique de l'oral et quelle prise en compte du plurilinguisme algérien ?

La compétence langagière est si complexe qu'il serait réducteur de l'appréhender uniquement sous l'angle linguistique. Il en est ainsi car différents paramètres interviennent lors de la prise de parole. Ces derniers peuvent avoir des effets positifs ou négatifs sur la prestation du locuteur-apprenant. Aussi pourrait-on, en s'inscrivant dans une approche socio-didactique, analyser les représentations que se font les enseignants et les apprenants de l'oral en général, et de l'expression orale en langue étrangère pour voir dans quelle mesure celles-ci constituent une source de motivation ou, au contraire, de blocage pour le locuteur. L'influence du plurilinguisme sur les comportements langagiers des apprenants pourrait également être étudiée. En outre, un examen des programmes et des manuels révélerait la véritable place accordée à l'oral dans le cadre de la réforme.

CALENDRIER

Les chercheurs (ses) désireux (ses) de participer au colloque sont priés (es) de respecter les échéances suivantes :

- 1^{er} mars – 30 avril 2012 : Envoi des résumés de communications.
- Entre le 15 et le 30 juin : réponse du comité scientifique aux auteurs.
- Entre le 30 juin et le 30 octobre : Phase de dialogue avec le comité scientifique du colloque (pour les résumés à améliorer)
- 30 octobre 2012 : confirmation définitive de participation par les auteurs.

Les propositions sont à envoyer à l'adresse suivante : mokrane_verbe@yahoo.fr

QUELQUES RECOMMANDATIONS

- Le résumé ne doit pas excéder une page : 3000 signes maximum.
- La structure du résumé suivra le plan suivant :
- un titre,
- justification du sujet,
- problématique,
- hypothèses,
- référents théoriques,
- quel corpus ou recueil de données,
- quel type d'analyse des données,
- résultats ou objectifs escomptés.
- La présence d'un corpus à analyser est indispensable dans les communications.

- Les communications orales ne doivent pas dépasser 20 mn. Eviter les textes lus.
- Utiliser le power point pour illustrer et enrichir, et non pour répéter ce qui est dit.

NB : le CS se réserve le droit de demander des modifications aux résumés présentés pour donner plus de cohérence à l'ensemble du colloque.

COMITE SCIENTIFIQUE

- El Djamhouria AIT SAADA
- Denis LEGROS
- Marielle RISPAIL
- Karima AIT DAHMANE
- Malika KEBBAS
- Saâdane BRAIK
- Khédidja MOKADDEM
- Mohammed KASSOUL
- Fouzia RIAG
- Mohand Amokrane AIT DJIDA
- Wassila BENETTAYEB

Président du colloque :

Mohand Amokrane AIT DJIDA

ANNEXES 1c
Journée d'étude de l'université de Mostaganem 2014

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Abdelhamid Ben Badis
Mostaganem



Laboratoire de didactique des projets de formation
et construction de curricula - Mostaganem

En Collaboration avec



Centre de recherche en anthropologie sociale
et culturelle - Oran

Organisent une

Journée d'étude

07 Mai
2014

Pour une
éducation
au plurilinguisme dès l'enfance

1 - Les langues du Maghreb : où en est-on ?

L'éducation aux langues et aux cultures dès l'enfance est devenue l'une des nouvelles priorités des politiques linguistiques éducatives en Algérie (cf. Référentiel général des programmes, CNP, MEN, Alger, 2008) et ailleurs (cf. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010, et Maurer, 2011, critique quant au risque de délaisser l'apprentissage de la/des langue-s pour l'éducation aux langues. Effectivement, des recherches en psycholinguistique et en neurolinguistique donnent du crédit à l'importance et à l'efficacité d'apprendre des langues dès le jeune âge, mais de façon ordonnée (Colletta, 2004). Dalgalian (2000 & 2007) associe l'âge du langage à la faculté de langage, qui se développe une seule fois dans la vie de l'être humain entre zéro et sept ans : « Ce qui est définitivement terminé vers sept ans, c'est la mise en place d'une faculté fondatrice pour le fonctionnement intellectuel de toute une vie : le langage » (Dalgalian, 2000 : 25).

Les théories de l'apprentissage précoce des langues vont également dans le même sens. Ainsi en est-il de Hagège (1996) et de Gaonac'h (2006) qui ont souligné la plasticité du cerveau de l'enfant par rapport à celui de l'adolescent ou de l'adulte. A cet effet, les notions d'âge optimum (Penefield & Robert, 1959), d'âge critique (Lenneberg, 1967), de période critique ou sensible (O'Neil, 1993), de seuil fatidique et d'oreille nationale (Hagège, 1996) ont éclairé la facilité avec laquelle les enfants apprennent à parler, et cela d'autant plus qu'ils sont reconnus comme locuteurs et ont des interlocuteurs suffisamment attentifs (Vygostky, 1930/1985), mais cette capacité s'étiolle si elle n'est pas stimulée, entretenue dès l'enfance.

N'oublions pas le point de vue de la sociolinguistique dans l'apprentissage des langues, car il faut considérer le poids de la et des langues sur la réussite ou l'échec scolaire et social : l'échec scolaire pourrait être dû à l'échec linguistique mais dans la langue et les genres de l'Ecole, comme le montrent les travaux de la sociolinguistique américaine. Labov (1972) a montré à propos des enfants et adolescents afro-américains des banlieues pauvres aux USA que le problème n'est pas de communiquer, mais de se comporter et de s'exprimer dans la langue de l'Ecole. Les programmes d'éveil aux langues conçus originellement pour les enfants en difficulté d'apprentissage par Hawkins (*Language Awareness*, 1984) n'ont pas connu le succès qu'on était en droit d'attendre et cela même si le Conseil de l'Europe a repris l'idée.

De son côté, l'Institution scolaire a pris en compte autant qu'elle le pouvait le point de vue de la psycholinguistique et de la sociolinguistique pour développer et entretenir l'enseignement des langues à l'école, enseignement qui gagne à être introduit par une sensibilisation : éducation plurilingue ou *language awareness*, cela passant par des professeurs formés. Cependant, la question du plurilinguisme ne se pose pas uniquement aux USA ou en Europe, elle se pose différemment dans les pays du

Maghreb et de l’Afrique surtout. A vrai dire, au Maghreb et en Afrique subsaharienne, la question ne se pose pas dans les mêmes termes qu’en Europe, car les Maghrébins et les Africains sont d’emblée – par apprentissage familial et social – plurilingues. Il y a une coexistence des langues maternelles, nationales, secondes et étrangères (Roulet, 1980, Maurer, 2007) avec la langue (ou des langues) de scolarisation, et peut-être la difficulté est-elle là, dans cette appropriation réglée d’une langue normée, censée être la langue des apprentissages, comme semblent le montrer les initiatives visant à une scolarisation primaire (tout ou partie) en langue première. C’est pourquoi la question des langues maternelles en Algérie, minoritaires dans l’Institution mais majoritaires dans la société, ce potentiel langagier que Elimam (2003, 2006, 2012) qualifie de *maghribi*, devrait être pris au sérieux pour élaborer des curricula et des référentiels en langues et en apprentissage, et au-delà, le passage de ce *maghribi* - et du berbère - à la fois vernaculaires et véhiculaires, aux langues de scolarisation, arabe moderne écrit, français, anglais....

2 – Choix de questionnements

Alors, nous nous demanderons...

- Quelles expériences ont les pays ex-colonisés en matière de plurilinguisme, d’enseignement « précoce » des langues et d’enseignement bilingue ? A savoir qu’un enseignement « précoce » des langues ne signifie pas un enseignement bilingue.
- Qu’est ce qui retarde les écoles publiques pour intégrer le système des classes bilingues ou les classes de sections internationales ? (Et pourtant il y avait en Algérie des classes bilingues publiques après la décolonisation pour certaines filières scientifiques seulement),
- Cela étant, comment réfléchir à une didactique intégrée, plurilingue et contextualisée ?

Autant de questions qui justifient la tenue de la présente journée d’étude.

Cette journée d’étude a pour but de faire le point sur les recherches et les réformes menées sur l’éducation plurilingue et pluriculturelle dès l’enfance dans des pays socialement plurilingues (Maghreb, Afrique subsaharienne, mais pas seulement) et de formuler les objectifs et attentes de notre projet de recherche sur « L’éducation plurilingue et pluriculturelle des enfants : constructions curriculaire et transversale » (2012-2015). Nous privilégions ainsi trois axes de communication, pour permettre de présenter des expériences innovantes en la matière au triple niveau :

- 1) de la place de la littérature de jeunesse, d’enfance (en langues de scolarisation et étrangères) en classe de langue ;
- 2) des relations avec la famille, des relations informelles ;
- 3) des décisions du pays, des politiques linguistiques éducatives.

Bibliographie

- COLLETTA, Jean-Marc (2004) : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans. Corps, langage et cognition*, éd. Hayen, Mardaga, Belgique.
- DALGALIAN, Gilbert (2000) : *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, éd. L'Harmattan, Paris.
- DALGALIAN, Gilbert (2007) : *Reconstruire l'éducation ou le désir d'apprendre*, éd. du temps, Nantes.
- ELIMAM, Abdou (2003) : *Le maghribi, alia ed-darija, la langue consensuelle du Maghreb*, éd. Dar el Gharb, Oran.
- ELIMAM, Abdou (2006) : *L'exception linguistique en didactique*, éd. Dar el Gharb, Oran.
- ELIMAM, Abdou (2012) : *Le français, langue seconde d'enseignement : repères théoriques et didactiques pour la formation des formateurs*, éd. ILV, France.
- GAONAC'H, Daniel (2006) : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, éd. Hachette, Paris.
- HAGEGE, Claude (1996) : *L'enfant aux deux langues*, éd. Odile Jacob, Paris.
- HAWKINS, Eric (1984) : *Awareness of language : An introduction*, éd. Cambridge University Press, Cambridge.
- LABOV, William (1972) : *Language in the Inner City : studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LABOV, William, (1978) : *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, tome 1, (traduit de l'américain par Alain Kihm), éd. de Minuit, Paris.
- LABOV, William, (1978) : *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, tome 2, (traduit de l'américain par Alain Kihm), éd. de Minuit, Paris.
- MAURER, Bruno (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, éd. L'Harmattan, Paris.
- MAURER, Bruno (2011) : *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, éd. des archives contemporaines, Paris.
- O'NEIL, Charmian (1993) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, éd. Didier, Paris.
- ROULET, Eddy (1980) : *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, éd. Didier, Paris.
- STAMBOULI, Meriem (2004) : « Apprentissage précoce des langues : le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme ? », in Cahiers de langue et de littérature, n°2, publication de l'Université de Mostaganem, Mostaganem, juin, pp. 172-184.
- STAMBOULI, Meriem (2009) : « Français précoce : quand et comment ? », in Le français dans le monde, n°364, juillet-août, éd. CLE international, Paris, pp. 36-38.
- VYGOTSKY, Lev (1997) : *Pensée et langage*, (traduction revue par Françoise Sève), éd. La dispute, Paris.

Comité organisateur : Nadia Bentaifour, Mahdia Bentounes, Amina Maghraoui, Meriem Stambouli

Comité scientifique : Malika Bensekat, Nadia Bentaifour, Ibtissem Chachou, Meriem Stambouli.

Date limite d'envoi de proposition (300-350 mots) : 7 avril 2014, proposition à envoyer à
meriem_stambouli@yahoo.fr

Notification d'acceptation ou de rejet : 18 avril 2014.

ANNEXES 1d

Colloque de l'université de Constantine 2014



ALGÉRIE : 50 ANS DE PRATIQUES PLURILINGUES

Colloque organisé par le Laboratoire de recherches en sciences du langage, analyse de discours et didactique (SLADD) de l'Université de Constantine 1. dimanche 27, lundi 28 et mardi 29 avril 2014

Je parle toutes les langues mais en arabe
Abdelfattah Kilito¹



Argumentaire

En cinquante ans d'indépendance, la recherche en sciences du langage a accumulé un nombre conséquent de données sur les pratiques linguistiques des Algériens². Ces pratiques que tous les chercheurs caractérisent comme plurilingues sont, comme dans toute situation sociolinguistique, des pratiques hétérogènes. Ce caractère hétérogène est, peut-être, encore plus accentué, plus frappant dans le cas de l'Algérie qui est, depuis l'indépendance, toujours en quête de valeurs, normes sociales, repères adaptés aux besoins et aspirations permettant aux citoyens de vivre leur passé et d'inventer leur avenir.

Pour caractériser cette période de tâtonnements et les difficultés qui en résultent pour le travail du chercheur, les sociologues utilisent de façon récurrente les termes de *bouleversements, mutations, évolutions, transformations, changements* qui révèlent une représentation du fonctionnement social fondée sur l'instabilité et la pluralité. Pratiques sociales hétérogènes et pratiques linguistiques sont bien en corrélation. Parmi les facteurs qui contribuent à l'agencement des systèmes langagiers, on peut citer :

- Les politiques linguistiques (arabisation, promotion de tamazight comme langue nationale et comme langue d'enseignement-apprentissage, maintien de la langue française) et les politiques scolaires et éducatives mises en place depuis l'indépendance ainsi que l'évolution de ces politiques sous la pression des réalités sociales.
- Le développement massif de la scolarité (estimée, aujourd'hui, à 97%) qui s'accompagne de la présence massive des filles dans l'ensemble du système éducatif et en particulier dans le supérieur, qui contribue, par ailleurs, au développement de l'écrit sans la communication sociale, y compris pour les langues réservées jusqu'ici à la communication orale.
- La déstructuration de la famille patriarcale au profit de la famille nucléaire dans laquelle les rôles sociaux traditionnellement assignés aux hommes et aux femmes *bougent* et tentent de se redéfinir.
- Le monde du travail qui cherche à s'ouvrir, progressivement, à l'économie de marché, à la mondialisation et où les femmes cherchent à tenir leur place.
- Les phénomènes de migrations internes qui entraînent une urbanisation massive et par conséquent de nouvelles configurations des rapports villes/campagnes, des pratiques sociales et sociolinguistiques³.

1. Tel est le titre de l'ouvrage de A. Kilito qui vient de paraître aux éditions Actes Sud. Dans cet ouvrage Kilito reprend la question lancinante du rapport des écrivains maghrébins et arabes à leurs langues.

2 Cf. MORSLY, Dalila, 2012, « La sociolinguistique en Algérie. État des lieux et perspectives », *Réflexions et perspectives* (Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger II), Alger, OPU, p. 243 – 258.

3. Saïd BELGUIDOUM explique que « La question urbaine est au cœur des mutations de la société algérienne. Espace de vie de près de 80% de la population en 2008, l'urbain de par ses effets, est devenu le cadre structurant de la majorité de la population. En 45 ans, le phénomène a été massif, rapide et parfois brutal tant les bouleversements dans les modes de vie et les structures sociales ont été profonds » (2012, « La ville en question. Analyse des dynamiques urbaines en Algérie. », *Réflexions et perspectives* (Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger II), Alger, OPU p. 91).

Les *convulsions* sociales et culturelles qui en découlent et secouent le pays ont nécessairement une influence sur la distribution des variétés d'arabe et de tamazight, sur les normes d'arabe institutionnel (arabe dit *standard*) et de français, sur le poids des langues et des variétés, les formes de contacts entre ces langues et variétés. Les travaux réalisés dans les centres de recherches et les universités d'Algérie ou d'autres pays ont bien souvent entrepris d'observer et de décrire les pratiques caractéristiques de tel ou tel contexte sociolinguistique. Ils contribuent, ainsi, à cerner un aspect de la réalité sociolinguistique algérienne.

Le colloque se propose de rassembler les résultats et conclusions auxquels ont abouti ces recherches, pour essayer de repérer les tendances et dynamiques linguistiques en cours dans les différents champs de la communication sociale. Les communications devront s'articuler autour des questions suivantes : quels savoirs pouvons-nous fixer, aujourd'hui, sur l'état des pratiques dans les différentes langues et variétés (arabe, tamazight, français) ? Quels dispositifs théoriques et méthodologiques sont mis en œuvre dans les recherches pour décrire et analyser la distribution des langues/variétés ainsi que les phénomènes d'alternance ? Elles devront, après avoir défini soigneusement les paramètres sociaux et culturels retenus pour le recueil des données, présenter une situation d'enquête précise et faire ressortir les pratiques représentatives de cette situation. Elles porteront sur l'un ou l'autre des contextes de communicatifs suivants :

1. *Pratiques orales*

- En situation de communication formelle (contextes scolaires, universitaires, liés au monde du travail...),
- En situation de communication non-formelle (conversations familiales, amicales, commerciales...).

2. *Pratiques écrites*

- écrits scolaires, universitaires...,
- écrits professionnels, journalistiques, publicitaires, électroniques...

Comité scientifique provisoire

Karima AÏT DAHMANE. Safia ASSELAH. Henri BOYER. Ibtissem CHACHOU. Nedjma CHERRAD. Yasmina CHERRAD. Yacine DERRADJI. Joseph DICHY. Abderrazak DOURARI. Dalila GUIDOUM. Daouïa HANACHI. Atika KARA. Foued LAROUCI. Fabien LIENARD. Nadja MAILLARD. Bruno MAURER. Mohamed MILIANI. Dalila MORSLY. Amar NABTI. Chérif SINI. Meriem STAMBOULI. Khaoula TALEB-IBRAHIMI. Abdesslem ZETILI.

Comité d'organisation

Mehdi Bendia. Redha Benmessaoud. Abdedjallil Bennouni. Antar Bensakesli. Meriem Boughachiche. Cherifa Chently. Nedjma Cherrad. Yasmina Cherrad. Yacine Derradji. Achraf Djeghar. Ramzi Hachiche. Dalila Morsly. Cherid Souti.

Calendrier

- Appel à communication : juillet 2013.
- Date limite d'envoi des propositions de communication : 30 septembre 2013, dernier délai.
- Réponses, après étude des propositions par le comité scientifique, le 30 novembre
- Les informations concernant les modalités de transport et d'hébergement seront précisées après la sélection des communications.
- Le SLADD publiera les actes du colloque fin 2014.

Fiche de soumission d'une proposition Nedjma CHERRAD cherradnedjma@yahoo.fr
à adresser conjointement à : Dalila MORSLY dal.morsly@wanadoo.fr

Nom :

Prénom :

Titre :

Institution de rattachement :

Titre de la communication :

Résumé (1000 signes espaces compris)

ANNEXES 1d

Colloque de l'université de Batna 2014

Laboratoire de recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures en Algérie. « LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. » LDIFLE.



**Pour une didactique contextualisée en Algérie :
Enjeux, état des lieux et perspectives.**

**1^{er} Colloque international du LDIFLE :
23 au 25 novembre 2014.**

Date limite d'envoi : 15 Juin 2014

Le Laboratoire de recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures en Algérie organise en novembre 2014 un colloque international centré sur les questions de recherche en didactique du FLE, sur l'Enseignement/Apprentissage de la langue française et la formation des formateurs en Algérie. Sachant que dans notre région, se superposent des contextes différents (culturels, historiques, linguistiques, scientifiques, etc.) ; les pays du Maghreb sont des exemples à étudier.

Ce colloque a pour but d'inventorier et d'analyser les effets des contextes locaux sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la formation des formateurs en vue de décrire, caractériser et comprendre les processus de contextualisation didactique. Grâce à la confrontation d'expériences diverses chez nos collègues du Maroc et de la Tunisie mais axées sur un certain nombre de problématiques communes, ce colloque devrait aboutir à l'élaboration d'objectifs et de pistes pour des politiques éducatives adaptées.

Comme l'indiquait M. Kaddache, qui a dit un jour, que dans une Algérie de langue arabe, avec le français comme langue complémentaire et non plus concurrente, le bilinguisme sera considéré de manière plus objective dans le cas de l'Algérie et de l'utilisation de l'arabe et de Tamazight.

Notre région possède cette particularité où l'utilisation du français dans les stratégies d'apprentissage est aujourd'hui un point qui devrait permettre aux pays du Maghreb de travailler ensemble, de partager leurs expériences en formation et d'ouvrir la voie à une coopération éducative et interculturelle.

PRESENTATION GENERALE DU COLLOQUE DU LDIFLE.

En Algérie, comme dans les autres pays du Maghreb, les acteurs de l'enseignement de toutes les disciplines sont confrontés à des effets de contextes. Ceux-ci sont de natures variées (langagière, culturelle, socio-économique, géographique, historique, identitaire) et ne s'appliquent pas tous aux mêmes objets : objets d'enseignement, liés au système éducatif, aux documentations pédagogiques, aux représentations des acteurs, etc.

En identifiant et en comparant les effets de contextes dans différentes disciplines d'enseignement, ce colloque permettra de comprendre les mécanismes menant à leur apparition. Les travaux sur des didactiques contextualisées (Prudent, Tupin & Wharton, 2005 ; Blanchet, Moore & Rahal, 2008 ; Leurette & Forissier, 2009 ; Factum- Sainton, Gaydu & Chéry, 2010) en fonction des diversités culturelles et langagières, pourront servir de référence dans le cadre d'approches comparatives sur les enseignements.

Les contributions attendues porteront, par exemple, sur des comparaisons de systèmes éducatifs, de situations d'enseignement, de conceptions d'apprenants, ou de pratiques éducatives par ailleurs, des travaux présentant des cadres théoriques et méthodologiques spécifiques basés sur la formulation de problématiques qui sont propres à l'identification et à la prise en compte de la diversité culturelle, des contextes plurilingues sont attendus.

Des réflexions d'ordre sociologique, historique ou épistémologique sur les processus de métissage des savoirs locaux et universels, permettront d'éclairer des travaux portant sur l'observation d'effets de contexte et des études comparatives.

Thème 1 : APPROCHES COMPAREES EN EDUCATION ET FORMATION

Il est possible de mettre en évidence et d'étudier des effets de contexte par des comparaisons à divers niveaux : systèmes éducatifs, objets pédagogiques, conceptions d'apprenants. Nous attendons des communications portant sur des études comparatives allant dans ce sens :

-Comparaisons de systèmes éducatifs dans leur organisation et dans leur fonctionnement (caractéristiques curriculaires, objectifs, interactions entre les différents acteurs et avec le reste de la société) éclairant l'impact des contextes socioéconomiques et culturels sur les enseignements.

-Comparaisons d'objets pédagogiques tels que les programmes officiels, les manuels et documents, utilisés lors de la préparation de cours ou pendant des situations d'apprentissages opposant des contextes clairement identifiés.

-Comparaisons de conceptions d'apprenants ou d'autres acteurs du système éducatif permettant de repérer l'origine d'effets de contexte et d'en concevoir la prise en compte.

Les recherches comparatistes proposent de faire évoluer les problématiques des différentes didactiques disciplinaires. Les disciplines de référence envisageant les relations au local et à l'universel de manières différentes, on peut formuler l'hypothèse que les didactiques disciplinaires appréhendent également le rapport aux

contextes d'enseignement selon des approches variées. Des travaux qui illustreraient cette hypothèse, des questionnements voisins ou tout enrichissement susceptible d'être apporté par les approches comparatives, sont également attendus de même que les approches co-disciplinaires permettant de comparer l'importance de pratiques de références, de domaines de savoir ou de logiques disciplinaires.

Thème 2 : EDUCATION ET SOCIALISATION EN CONTEXTES ET MULTICULTURELS.

Nous attendons pour cette thématique des travaux et des analyses portant principalement (mais non uniquement) sur la didactique des langues en contextes plurilingues et multiculturels (langues officielles, régionales, étrangères), sur la didactique du français en milieu exolingue, ainsi que sur la didactique du plurilinguisme (éveil aux langues, enseignement bilingue, didactique intégrée des langues, inter culturalité, etc.).

Il s'agit d'apprécier des études sur les profils linguistiques des locuteurs, les représentations sociolinguistiques et les pratiques langagières, tant des élèves que des enseignants, dans l'enseignement des langues et des autres disciplines, de la maternelle à l'université, en contextes bi/plurilingues et multiculturels (aspects phonologiques, morphologiques, grammaticaux, phénomènes psycho-identitaires, (comportements linguistiques, alternance codique).

La question posée initialement est de savoir dans quelle mesure, à quels niveaux et de quelles manières, les processus d'éducation et de socialisation peuvent être adaptés aux contextes socioculturels dans lesquels ils se déroulent. Il convient également d'évaluer les effets de cette prise en compte des contextes sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, nous attendons pour cette thématique des études quantitatives ou qualitatives susceptibles de décrire et d'éclairer les processus de contextualisation didactique notamment sur les plans linguistiques, culturels.

Thème 3 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION EN CONTEXTE.

Cette thématique vise à collecter, comparer et organiser des récits et des analyses d'expériences d'enseignants, de formateurs et/ou de chercheurs qui ont été amenés à prendre en compte l'existence d'effets de contextes dans leurs représentations, leurs pratiques et/ou leurs recherches. Les contributions permettront de décrire des dispositifs d'enseignement particuliers ou d'évoquer des réactions ponctuelles d'étudiants ou d'élèves, mais aussi de proposer des pistes de réflexion quant à la nature et la définition des contextes repérés et à leurs effets sur les apprentissages.

Nous souhaiterions que les participants exposent le «terrain» (au sens sociologique et anthropologique du terme) sur lequel ils ont eu à rencontrer, définir et analyser ces contextes et leurs effets. Nous attendons qu'ils décrivent les processus de découverte et de formalisation qu'ils ont dû opérer de ces contextes pour les rendre testables, comparables voire transférables vers d'autres contextes et situations d'enseignement et/ou de formation.

Ainsi, trois groupes de questionnement se dégagent :

1. Comment repérer ces effets de contextes ?

Comment les participants ont-ils rencontré et envisagé les thématiques de la contextualisation dans leur cheminement personnel, dans leur vision de la didactique et dans leurs recherches en formation et enseignement ?

2. Comment prendre en compte ces effets de contexte et les analyser pour améliorer l'efficacité des apprentissages ?

Comment les participants les ont-ils « affrontés » ?

Les ont-ils perçus, à l'origine, comme des obstacles ou des tremplins à l'apprentissage ?

3. Comment ces questionnements et ces approches ont-ils été reçus par leurs pairs, collègues enseignants et personnels institutionnels, ainsi que par leurs élèves, étudiants et enseignants stagiaires ?

Les participants ont-ils pu, déjà, en cerner ou en produire un récit qui puisse servir de fondement à une histoire de la prise en compte de ces contextes dans leur(s) discipline(s), leurs parcours de formation ou leurs institutions ?

4. Comment prendre en compte ces effets de contexte et les analyser pour améliorer l'efficacité des apprentissages ?

Comment les participants les ont-ils « affrontés » ?

Les ont-ils perçus, à l'origine, comme des obstacles ou des tremplins à l'apprentissage ?

5. Comment ces questionnements et ces approches ont-ils été reçus par leurs pairs, collègues enseignants et personnels institutionnels, ainsi que par leurs élèves, étudiants et enseignants stagiaires ?

Les participants ont-ils pu, déjà, en cerner ou en produire un récit qui puisse servir de fondement à une histoire de la prise en compte de ces contextes dans leur(s) discipline(s), leurs parcours de formation ou leurs institutions ?

COMITE SCIENTIFIQUE :

N°	Nom & Prénoms	Qualité	Grade	Fonction	Etablissement
01	Pr. ABDELHAMID Samir	Président	Pr	R/Pôle	U.BATNA
02	Dr AIT DAHMANE Karima,	Membre	//	E/C	U. ALGER 2
03	Pr. AOUADI Saddek,	//	//	R/Pôle	U. ANNABA
04	Pr AREZKI Abdenour	//	//	E/C	U. BEJAIA
05	Pr.BENAMAR Aicha,	//	//	//	U. ORAN
06	Pr. BENMOUSSAT Boumédiene,	//	//	//	U. TLEMCEM
07	Pr. BENSALAH Bachir;	//	//	C/D	U. BISKRA
08	Pr. BOUALIT Farida	//	//	E/C	U. BEJAIA
09	Pr. BRAIK Saadane,	//	Pr	Doyen	U. Mosta
10	Pr. BOUGUERRA Tayeb	//	//	E/C	U Montp
11	Pr. CHERRAD Yasmina	//	//	//	U. Cne
12	Pr CORTIER Danielle	//	//	P/LF	MAROC
13	Pr. CUQ Jean-Pierre	//	//	//	U. Nice
14	Pr. DAHOU Foudil	//	//	V/Recteur	U. Ouargla
15	Pr. DAKHIA Abdelouaheb,	//	//	E/C	U. BISKRA
16	Pr DERRADJI Yacine	//	//	//	U. Cne
17	Pr. KADI Latifa,	//	//	V/Doyenne	U. ANNABA
18	Pr. KADIK Djamel	//	//	E/C	U. Médéa
19	Pr. KASHEMA Laurent Bin Muzigwa	//	//	//	U. Strasbourg
20	Pr. KHADRAOUI Said,	//	//	//	U.BATNA
21	Dr. KHENNOUR Salah	//	//	Recteur	U. Alger 2
22	Pr. LEGROS Denis	//	//	E/C	U. Paris 8
23	Pr. MABROUR Abdelouahed	//	//	//	U.CD Maroc
24	Pr. MANAA Gaouaou,	//	//	//	U.BATNA
25	Pr MELIANI Hadj	//	//	R/A	U. Mosta
26	Dr. METATHA Med –El Kamel	//	MC/A	V/Doyen	U.BATNA
27	Pr. MILED Mohamed	//	Pr	E/C	U. Ca Tunis
28	Pr. PRIEUR Jean-Marie	//	//	//	U Montp
29	Pr. RISPAIL Marielle	//	//	//	U. St. Etienne
30	Dr. SIMON Rachida	//	MC/A	//	U.BATNA
31	Pr. SPRINGER Claude	//	Pr	//	U. Aix-Mars
32	Dr. ZETILI Abdesslem	//	MC/A	//	U. Cne.

ANNEXES 1f

Colloque de l'université de Khenchela 2015

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABBES LAGHROUR KHENCHELA

27 et 28 octobre 2015

ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES EN ALGERIE.

SITUATION, PRATIQUES, ÉVALUATION ET PERSPECTIVES.

1° Colloque international organisé par L'UNIVERSITE ABBAS LAGHROUR KHENCHELA, ALGERIE sur l'enseignement des langues en Algérie avec la collaboration du laboratoire CHArt /Lutin, Université de Paris 8 et le Laboratoire de Traduction et Analyse de Discours, Université Abbès Laghrour- Khenchela

Problématique du colloque.

Le statut de la langue française en Algérie a connu, depuis l'indépendance, une série de changements qui n'ont pas été sans impact sur son enseignement dans les écoles et les universités algériennes : langue de communication (fonction véhiculaire), langue d'ouverture sur l'Occident (vocation méditerranéenne du pays), français langue de culture, première langue étrangère, langue étrangère privilégiée.

Ces différentes appellations du français contenues dans les Instructions officielles trahissent la gêne et le malaise liés à l'ambiguïté de son statut.

Cette hésitation à définir un statut clair et cohérent du français, conjuguée à l'arabisation des enseignements scientifiques et techniques au secondaire, à l'inégalité d'accès

à la langue française (privé/public, zone urbaine/zone rurale), à la qualité des programmes et des méthodes d'apprentissage du français et à la formation des enseignants du secondaire a abouti, ces trente dernières années, à une baisse du niveau de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Ainsi, plus des 2/3 des étudiants inscrits à l'université n'ont pas le niveau linguistique requis pour suivre correctement les cours dispensés en français dans les disciplines scientifiques, économiques et juridiques. Résultat : échec scolaire, abandon, chômage...

Notre souhait, dans ce colloque, est d'enrichir cette expérience ambitieuse afin de proposer à l'apprenant algérien une nouvelle manière d'acquérir et de maîtriser la langue française pour un meilleur accès à la fois au monde du savoir et au monde de l'emploi.

Nous vous invitons donc, sur la base de ces considérations, à soumettre des contributions témoignant d'une variété d'approches de l'enseignement/apprentissage.

Nous souhaitons que ce colloque puisse représenter les courants actuels de recherche, que ce soit dans une perspective théorique, méthodologique ou pratique.

Argumentaire, appel à communication, modalités d'organisation

Ces journées se proposent de mettre en questionnement les fondements épistémologiques et méthodologiques des apprentissages des langues étrangères en présentiel et de la didactique du FLE. Le but est d'élargir les fondements théoriques et en particulier de montrer les apports des sciences cognitives et de la recherche expérimentale aux travaux sur la compréhension, la production de texte et la construction des connaissances dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement en FLE.

Deux thématiques transversales émergent dans ce contexte:

- les apports des sciences du langage et de la cognition dans la recherche sur l'apprentissage (compréhension, production et construction des connaissances) / enseignement du FLE et en FLE ;

- les apports de la recherche expérimentale à la didactique du FLE et en FLE en contexte plurilingue.

Afin d'enrichir ce champ de recherche, les propositions de communication pourront aborder l'un des aspects suivants :

- Quels sont les apports des modèles du fonctionnement cognitif de l'apprenant dans les tâches de lecture, compréhension et production de textes dans la recherche didactique de l'apprentissage du FLE et en FLE ? Intérêts pour l'apprentissage du français en Algérie ?

- Rôle des contextes linguistiques et culturels dans la construction des représentations des connaissances ? Etude du rôle de ces représentations dans les activités de compréhension et de production de texte en contextes plurilingues et pluriculturels. Implications pour l'analyse des besoins en formation ?

- Conception et validation d'aides et de systèmes d'aide à l'apprentissage du FLE et en FLE en contexte plurilingue et diglossique.

Trois axes seront privilégiés

1. De l'influence des représentations des connaissances et des contextes linguistiques et culturels sur l'enseignement/ apprentissage du français et en français en contexte plurilingue

Dans le contexte algérien, le plurilinguisme, le statut spécifique du français, l'Internet, les disciplines scientifiques enseignées en français, etc. conduisent à de nouvelles problématiques de recherche qui bouleversent la conception de la didactique du français.

Il s'agit d'analyser les liens entre les contextes linguistiques et culturels et l'apprentissage et leurs effets sur les stratégies d'apprentissage/enseignement et de réfléchir aux enjeux du plurilinguisme dans le contexte de la mondialisation à l'ère du numérique.

- Quel constat peut-on établir à l'heure actuelle sur l'enseignement/apprentissage du français et en français ?

- Quelles pratiques et quelles aides concevoir à la lumière de ces nouvelles problématiques de recherche ?

- Dans quelles conditions, l'Internet et les TICE peuvent-ils promouvoir l'enseignement/ apprentissage du FLE et en FLE au niveau moyen, secondaire ou universitaire?

2. Le F.O.S. ou une didactique de la construction des connaissances des différents domaines du monde et de ses effets sur les activités langagières

Il s'agit de réfléchir sur les bases cognitives de l'enseignement du FOS et sur les effets du développement technologique et de la mondialisation sur ce type d'enseignement/apprentissage. Le but est d'analyser les effets des interactions entre représentations des connaissances disciplinaires et représentations langagières et, à partir de ces analyses, d'envisager les implications pour la didactique et la pédagogie du FOS.

- Quels sont les apports de la psychologie cognitive de l'apprentissage à la didactique et à l'enseignement du FOS ?

- Que peut apporter le FOS à l'apprentissage/enseignement du français et en français ? Quels besoins de formation ?

3-L'apport de la science des textes littéraires dans l'enseignement

-Quel(s) pistes pour investir les théories linguistiques dans l'enseignement du texte Littéraire dans les différents pallier et à l'université

- Le rôle des ateliers d'écriture dans le développement des compétences métacognitives à l'université.

Mots clés : didactique actionnelle et cognitive, Français Langue Etrangère, méthodologies de la recherche expérimentale, plurilinguisme et cognition, rôle des contextes, apprentissage et co-apprentissage en contexte plurilingue à l'ère du numérique.

ORGANISATION ET CALENDRIER :

Le colloque se déroulera les **27 et 28 octobre 2015** à L'UNIVERSITE ABBAS LAGHROUR / KHENCHELA.

Les résumés d'environ 200 mots permettant d'apprécier la problématique de la recherche et ses modalités de mise en œuvre, devront parvenir par courriel à l'adresse électronique bs_sr_2007@yahoo.fr avant le **30 Juin 2015**.

Notification de la décision du comité scientifique le **01 septembre 2015**.

La publication des actes du colloque est envisagée.

ANNEXES 1g
Journée d'étude de l'ENS d'Alger 2016

JOURNÉE D'ÉTUDE

Mardi 3 mai 2016

Quelle didactique intégrée des langues en Algérie ?

Depuis quelques années, la politique linguistique éducative en Algérie s'oriente vers une refonte du système scolaire où l'enseignement des langues étrangères occupe une place importante. L'un des principaux objectifs est de développer chez l'élève, à travers un plan de formation qui s'étale sur tous les paliers du système éducatif, un savoir-faire en langues étrangères qui lui permettent de s'ouvrir sur le monde. Néanmoins, A. ABBES –KARA (2010 : 77) souligne que « *la politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants* ».

Il est également important de souligner que dans le contexte social plurilingue, il y a lieu de tendre vers l'enseignement/apprentissage d'une compétence plurilingue qui renvoie selon D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1997 : 12) à l'aptitude à « *communiquer langagièrément et à interagir culturellement possédée par un locuteur 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. 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 une entant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* ». En ce sens, D. Moore et V. Castelloti (2008) précisent que la compétence plurilingue correspond précisément à « *la capacité à mettre en relation des ressources linguistiques diversifiées pour résoudre des problèmes (...); à être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui leur sont liés pour gérer des situations de contact dans l'appropriation et avoir une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences* ». Ce qui sous entend que l'enseignement/apprentissage des langues qui cible le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles chez l'apprenant, doit avoir des soubassements méthodologiques communs à l'ensemble des langues enseignées à l'école pour assurer la transférabilité des acquis d'une classe de langue vers une autre. En effet, S. Borel (2014 : 87) affirme que « *la didactique du plurilinguisme repose largement sur le concept de décloisonnement des enseignements proposé par le*

Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2007). Les principes fondamentaux de la didactique du plurilinguisme peuvent être résumés comme suit :

- Normalisation/didactisation des phénomènes de contact de langues ;
- Prise en compte simultanée de plusieurs langues dans le curriculum ;
- Considération de toutes les ressources linguistiques ;
- Le bi-/plurilinguisme est une ressource éducative avant d'être un but en soi ;
- Les langues secondes compilent un double statut, à la fois matières et vecteurs d'enseignement ;
- Le bi-/plurilinguisme se construit selon une perspective additive (vs soustractive), mais non cumulative (Une perspective cumulative correspondrait à un point de vue monolithique et monolingue du bilinguisme (...) et où la compétence en L2 est clonée sur la L1, mais déconnectée de celle-ci, et donc située à l'opposé d'une perspective de décroisement didactique) ;
- L'opacité/la complexité de la L2 entraîne une décontextualisation ou une défamiliarisation des formes linguistiques ».

Transposé au contexte scolaire algérien, cela implique sans doute un enseignement/apprentissage du français, de l'arabe littéraire et du tamazight, comme un « tout » homogène et interdépendant et où s'impose désormais la nécessité de valoriser et d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis à travers ses expériences langagières au niveau familial, social et scolaire. Bien plus, l'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire dans une didactique intégrée des langues qui prendrait en charge chacune des langues en présence dans le contexte social de manière générale et scolaire de manière particulière, notamment en tenant compte des apports respectifs et des interactions entre les divers apprentissages linguistiques et culturels.

Partant du principe que la compétence plurilingue et pluriculturelle requiert de la part des élèves un ensemble de capacités qui doivent être soutenues par des pratiques enseignantes fondées sur des méthodologies orientées vers le développement des savoir-faire langagiers communs à toutes les langues/cultures enseignées, nous nous demanderons, dans le cadre de cette journée d'étude :

- comment le plan de formation destiné aux élèves prend en charge cet aspect méthodologique inhérent à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le contexte plurilingue algérien ;
- quels principes méthodologiques sous-tendent l'enseignement/apprentissage des langues et comment ils se traduisent au niveau des plans de formation ;
- quelle didactique mettre en place face à ce contexte d'apprentissage

complexe. Notre réflexion s'articulera autour de quatre axes :

Axe 1 : Discussion autour des notions de « convergence », « intégration », « adaptation » et contextualisation en didactique des langues.

Axe 2 : Place du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans la politique linguistico-éducative en Algérie : des textes officiels à la pratique de classe en tenant compte des représentations sociolinguistiques.

Axe 3 : Place de la didactique intégrée des langues au plan des méthodologies sous-tendant l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : analyse des programmes, des guides d'accompagnement, des manuels scolaires, etc.

Axe 4 : Place de la didactique intégrée des langues au plan des pratiques enseignantes dans le système scolaire algérien : observations de classe, entretiens, questionnaires, etc.

Bibliographie indicative :

ABBES-KARA A., «Enjeux socioculturels et didactiques de la variation dans le contexte algérien : analyse et perspectives », in Pierozak Isabelle, Bulot Thierry, Blanchet Philippe (Dirs.), 2010 [2011], *Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation)*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

ABBES-KARA A. et KEBBAS M., «Pratiques institutionnelles en matière de curricula de FLE : le cas de l'Algérie », Colloque international *Les programmes de formation universitaire (Didactique et TICE 4)*, Université Antonine, Beyrouth (Liban), 11-14 mai 2010.

ABBES-KARA A. et KEBBAS M., «Le français en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication » Revue *Socles*, LISODIP/ ENS de Bouzaréah, n°1, décembre 2012.

ASSELAH-RAHAL S. et BLANCHET P., *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.)

BLANCHET P., KEBBAS M., ABBES-KARA A.Y., *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges : Lambert-Lucas.

BLANCHET P., KARA A.-Y. et KEBBAS M., *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*, in *Cahiers internationaux de Sociolinguistique*, n°2, Paris, L'Harmattan, 2012.

BOREL, S., « Enjeux didactiques et typolinguistiques de l'alternance en classe bilingue Ouvertures théoriques pour l'apprentissage du FLE en contexte caribéen », in *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Québec : éd. AIEQ, 2008. pp. 85-97.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. 1997.

KEBBAS M., « Dimension culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie » in D. Coste et Ph. Blanchet, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan, 2010.

KEBBAS M., ABBES-KARA A., CORTIER C., « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité » in Ph. Blanchet, A. Becetti, R. Colonna, *Politiques linguistiques et plurilinguistiques. Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan, 2013, pp. 177-190.

KEBBAS M., ABBES-KARA A., CORTIER C., « Pratiques linguistiques et cadre institutionnel de l'enseignement du français en Algérie », in *Les Programmes de formation universitaire* (C. Eid, dir.), Beyrouth : Editions de l'université Antonine, 2011.

KEBBAS M., ABBES-KARA A.Y. et DAFF M., *Dynamiques plurilingues. Transpositions politiques et éducatives*, *Cahiers de Linguistique*, N° 39/2, 2013.

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (Dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Fribourg, Peter Lang, collection Transversales, 2008.

Modalités de participation : Les fiches d'inscription (voir page 5) ainsi que les propositions de communication (titre et résumé en français d'environ 500 mots), accompagnées d'une brève notice biobibliographique (nom, prénom, grade, affiliation, courriel, principales publications) seront à envoyer par mail aux deux adresses suivantes : sacinawel@yahoo.fr et ouardia.aci@gmail.com

Calendrier :

- Date de diffusion de l'appel : 17 février 2016.
- Date limite pour l'envoi des propositions : 3 avril 2016.
- Réponse du comité scientifique : 13 avril 2016.
- Date limite pour l'envoi de la communication : 2 mai 2016.
- Date de la journée d'étude : 3 mai 2016.

Les interventions qui auront été sélectionnées par le comité scientifique feront l'objet de publication dans un numéro de la revue *Socles* à paraître en 2016.

Comité d'organisation :

Nawel SACI; Ouardia ACI; Houda AKMOUN; Fatiha FERHANI, Nassima MOUSSAOUI ; Kamila OULEBSIR ; Latifa MEZALI.

Comité scientifique :

Pr. Attika-Yasmine KARA ; Pr. Malika KEBBAS ; Pr. Nabila BENHOUBOU ; Pr. Saliha AMOKRANE ; Pr. Belkacem BENTAIFOUR ; Pr. Djilali ATTATFA ; Pr. Phillipe BLANCHET; Pr. RISPAIL Marielle ; Dr. Stéphanie CLERC; Dr. Salah AIT CHALLAL; Dr. Abdelali BECETTI; Dr. Noudjoud BERGHOU; Dr. Lamia OUCHERIF.

ANNEXES 1h
Journée d'étude de l'université de Blida 2016



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

COMITÉS SCIENTIFIQUE & ORGANISATION

Comité Scientifique

Président d'honneur : Pr CHAALAL Ahmed

Amina BEKKAT (Professeure, Université de Blida 2) ; Belkacem BENTAIFOUR (Professeur, ENS de Bouzaréah) ; Claude CORTIER (MC, Université de Lyon) ; ; Dalila Brakni (Professeure, Université de Blida 2) ; Hadj MÉLIANI (Professeur, Université de Mostaga-nem) ; Hakim MENGUELLAT (MC, Université de Blida 2) ; Houda AKMOUN (MC, Université de Blida 2) ; Karima AIT DAHMANE (Professeure, Université d'Alger 2) ; Malika KEBBAS (Professeure, Université de Blida 2) ; Marielle RISPAIL (Professeure, Université de Saint-Etienne) ; Nabila BENHOUBOU (Professeure, ENS de Bouze-réah) ; Nacereddine BOUHACEIN (Professeur, Université de Blida 2) ; Nawel SACI (MC, Université de Blida 2) ; Noudjoud BERGHOUT (MC, Université d'Alger 2) ; Ouardia ACI (MC, Université de Blida 2) ; Safia ASSELAH RAHAL (Professeure, Université d'Alger 2) ; Wafa BEDJAOUI (MC, Université d'Alger 2).

Comité d'organisation

Responsables de l'organisation : Ouardia ACI & Djazia HABET

- Nassima Moussaoui
- Hakim Menguellat
- Hichem Laouami
- Kamel Bendjafer



Université de Blida 2 — LOUNICI Ali
<http://www.univ-blida2.dz/>
Tel. 025.25.00.03

PROGRAMME

JOURNÉE D'ÉTUDE

POUR UNE APPROCHE

SOCIODIDACTIQUE DES CONTEXTES

D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

EN ALGÉRIE : *VERS L'INTÉGRATION DU*

PLURILINGUISME À L'ÉCOLE ALGÉRIENNE.

JOURNÉE ORGANISÉE PAR : OUARDIA ACI & DJAZIA HABET

10 OCTOBRE 2016

A PARTIR DE 09H00—AMPHI 4—BLOC 'C'

PROGRAMME

09h30 — Discours d'ouverture de journée d'étude

09h40 — Séance 1 — Modérateur : Dr Djazia HABET

- 09h45 — *La composante interculturelle dans le secondaire en Algérie : entre finalités et réalité.* **Saida BOUACHA**
Univ. Annaba
- 10h00 — *Enseignement/ apprentissage de la culture-civilisation : un préa-lable à la didactique du plurilinguisme.* **Abd-Rezak HEBBACHE**
Univ. Béjaïa
- 10h15 — *L'intégration de l'interculturel dans les manuels scolaires de français en Algérie : entre objectifs visés et réalités vécues.* **Tahir MAHAMMEDI**
Univ. Alger 2
- 10h30 — *De la culture source à la culture cible: Vigotsky, quels apports ?* **Nassima MOUSSAOUI**
Univ. Blida 2

10h45 — Séance 2 — Modérateur : Dr Ouardia ACI

- 10h50 — *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues en classe de langue.* **Hakim MENGUELLAT**
Univ. Blida 2
- 11h05 — *Plurilinguisme et petite enfance : dynamique langagière au sein des établissements d'accueil de la petite enfance.* **Fatima GUENDOZEN**
Univ. Mostaganem
- 11h20 — *Relations entre langues dans les programmes scolaires : écho ou indifférence ?* **Fatma FERHANI**
U.F.C. d'Alger
- 11h35 — *Une convergence sociodidactique dans les nouveaux fondements de l'école algérienne.* **Mohammed SMAIL**
Univ. Mostaganem

11h50 — Séance 3 — Modérateur : Mme Nassima MOUSSAOUI

- 11h55 — *La traduction comme outil de médiation arabe/français.* **Mohamed GACEMI**
Univ. Mostaganem
- 12h10 — *Vers une didactique du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage des langues en FLE: apport de la L1 dans la compréhension d'un texte scientifique en L2.* **Nassima ABERKANE**
E.N.S. Bouzaréah
- 12h25 — *Comment motiver les apprenants du grand sud Algériens à apprendre le français ? Enseignement/ apprentissage de la lecture/ écriture aux cycles secondaire.* **Rachid CHIBANE**
C. Univ. Tindouf
- 12h40 — *La compétence interculturelle dans le système éducatif algérien: entre volonté politique et élaboration des manuels scolaires.* **Djazia HABET**
Univ. Blida 2
- 12h55 — *L'influence du milieu extrascolaire de l'apprenant sur le développement de ses compétences en FLE et sur ses représentations — perspective sociodidactique.* **Imène TAIBI**
Univ. Blida 2

13h30 — Clôture & Déjeuné

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- Abdallah-Pretceille M., Porcher L., (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, 192 p.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005), *L'éducation interculturelle*, Que sais-je, PUF, Paris.
- Bensekat, M. (2011), « Le français conversationnel des jeunes de Mostaganem : une forme hybride », dans Rispaïl, M. (dir.), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne... Et de quelques autres*, Didacstyle, n° 4, pp. 8-21.
- Benhouhou, N. (2010), « Nouvelles variétés du français : vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue », in *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones*, (sous la direction de Ph. Blanchet et P. Martinez), éd. des archives contemporaines, AUF, Paris, pp. 205-211.
- Blanchet, Ph. & Asselah Rahal, S. (2008), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, (sous la direction de Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal), éd. des archives contemporaines, L'AUF, Paris, pp. 9-16.
- Cohen-Émerique, M., « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », in Demoreon J. et Lipiansky (sous la dir.de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Collès, L. (2006), *L'interculturel : des questions vives pour le temps présent*.
- Dabène, M. & Rispaïl, M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, pp. 10-13.
- Dourari, A. (2003), *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah.
- Fleming, M. (2009), « Langues et scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle », Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 08-10 Juin, in www.coe.int/lang/fr.
- Kateb, K. (2005), *École, population et société en Algérie*, Paris, l'Harmattan.
- Kebbas, M. (2010), « Dimensions culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie », in *Regards critique sur la notion d'« interculturalité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Ph. Blanchet et D. Coste (Dir.), L'Harmattan, Paris.
- Queffélec, A. & al. (dir.), (2002), *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Paris, Duculot.
- Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif.
- Rispaïl, M. (2005), *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement : Le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan.
- Rispaïl, M. (2012), *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan.
- Zarate G. (1997), « La notion de représentation et ses déclinaison », in Zarate, G et Candelier, M. *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en question*, Rencontres en didactique des langues, numéro 2, Paris.

ANNEXES 1i
Journée d'étude du CRASC 2017



Appel à communication

Journée d'étude : langues d'entre les deux rives de la Méditerranée : contacts, variations, mobilités et transmissions

24 octobre 2017

Argumentaire

Au-delà de leur processus de maturation et de standardisation acquis, bien souvent, suite un consensus politico-idéologique majoritaire et { l'émergence 'hégémonique' d'un idiome qui finit par s'imposer en tant que variété véhiculaire et normative de référence, toutes les langues du monde, celles considérées comme incontournables, comme celles dites 'minoritaires' et/ou minorées, entretiennent des relations et des phases de contact indispensables à leur développement respectif.

La littérature scientifique en la matière foisonne d'études descriptives, contrastives et diachroniques pluridisciplinaires considérées comme utiles et positives malgré une longue période durant laquelle ces contacts et emprunts, parce qu'ils déclinent un plurilinguisme de fait, ont été considérés comme étant 'nuisibles'. Nuisibles car ils auraient pu constituer un obstacle à la réussite scolaire pour certaines populations, atténuer l'efficacité de la langue véhiculaire en place et générer des conflits linguistiques susceptibles de remettre en question son maintien comme unique source de légitimation identitaire (Pichon, 1936 ; Pieron, 1951 ; Galisson, 1980 ; Causa, 1995)¹.

Ce n'est qu'à partir des années 1960 que la question du contact des langues commence à occuper une place, plus ou moins, positive dans les sciences du langage. Tout d'abord à travers la sociolinguistique qui, depuis ses origines (Weinreich, Ferguson, Labov, Fishman, Sankoff, Hymes, Marcellesi, Lafont), a proposé une vision synchronique pour l'étude ce type de contacts et en mettant en évidence la question de la valeur sociale des langues, engagée jusque dans leurs usages quotidiens (diglossie vs bilinguisme, conflit linguistique). Elle a aussi fourni des outils de description des usages linguistiques en milieux multilingues (corpus et statut des langues). Selon William Labov, les parlers dits 'ethniques' ou territoriaux, { l'instar des parlers des jeunes des cités, ne sont pas susceptibles de 'contaminer' la langue véhiculaire malgré les variations syntaxiques, grammaticales et lexicales que véhiculent ces idiomes et l'utilisation de termes faisant partie des registres familier ou vulgaire (Labov, 1966), malgré la tendance générale d'alors qui affirmait le contraire. La sociolinguistique interactionnelle (Hymes, Gumperz) a permis une étude plus fine des interactions plurilingues et

¹ Pour Maria Causa (1996) qui cite Galisson (1980) : « Les passages d'une langue (langue cible) à l'autre (langue maternelle) ont été trop souvent jugés négatifs, voire néfastes, pour l'acquisition d'une langue étrangère, notamment par certains courants de la didactique des langues ».

l'émergence de concepts permettant d'analyser des situations langagières construites à partir du contact de langues (alternance codique, parler bilingue, répertoire verbal...). La coexistence de deux ou plusieurs langues dans une société engendre, avec les capacités plurilingues et pluriculturelles, les attitudes et les consciences langagières des locuteurs, des phénomènes sociolinguistiques variés.

Pour les études de terrain, Philippe Blanchet (2003) prône une démarche, principalement *empirico-inductive* (Blanchet, 2000 : 28 et suiv.), construite « à partir de modélisations (à la fois théoriques et pratiques) susceptibles de prendre en compte le plus complètement possible et dans le but d'une compréhension la plus approfondie possible des données du terrain dans toute leur complexité ». Il nous explique que : « Les langues sont faites pour être variables (par l'arbitraire du signe), les humains ont la capacité innée d'être plurilingues (par leurs capacités cognitives et leur vie sociale), et des contacts linguistiques sont { l'œuvre partout de façon majeure, y compris entre les « variétés » d'une même langue dans des communautés et chez des locuteurs tendant vers le monolinguisme ».

La didactique des langues étrangères, notamment du français langue étrangère et seconde (FLES), a grandement bénéficié de ces divers apports conceptuels. Une approche plus récente a permis l'émergence d'une didactique du bi-plurilinguisme qui prend en compte positivement les contacts tant au plan curriculaire et disciplinaire qu' celui des apprentissages (Castellotti, Coste et Duverger, 2007).

Certains chercheurs et acteurs de terrain ont montré également que la prise en compte du plurilinguisme des élèves (notamment en contexte migratoire : descendants de l'immigration et nouveaux arrivants) pouvait contribuer à leur réussite scolaire (Moore, 2006), cette pratique ayant des effets positifs sur des aspects cognitifs (Kroll, 2010 & 2016), langagiers, mais aussi de confiance et de sécurité linguistique (Cenoz et Valencia, 1994 ; Klein, 1995 ; Belhadj Hacen et Legros, 2010 ; Cortier, 2010 ; Blanchet , 2010 ; Blanchet, Clerc et Rispail, 2014).

Comment intégrer alors concrètement ces langues et cultures d'origine { l'intérieur de l'Ecole ? Plus généralement, que fait-on, dans nos systèmes scolaires, des connaissances des élèves acquises hors du système scolaire ? Comment reconnaître l'Autre { l'intérieur de cette Ecole égalitariste ? Autrement dit, comment peut-on faire de la différence et des ressources plurilingues un atout ?

Les tentatives pour faire avancer ces lourdes machines que sont les systèmes scolaires, notamment français et maghrébins, en matière de plurilinguisme, sont encore bien timides. D'autre part, si l'on sait désormais que les langues familiales sont de première importance pour le développement de l'enfant, il faut également penser { la façon dont l'Ecole peut accompagner la famille dans la transmission de ces langues, transmission qui n'est pas toujours aisée selon les contextes. Cette réalité est, de par sa complexité, assujettie aux problèmes émanant de la langue-culture de la rue (la culture urbaine) qui n'est pas sans conséquences sur le développement des répertoires langagiers et du capital culturel.

À côté de cela, la mobilité régulière vers le pays d'origine et vers la France offre des opportunités de contact et de socialisation langagière en LCO non négligeable.

Prôner l'égalité des chances { l'école, nécessite de reconnaître la diversité qui existe en son sein et d'adapter ses méthodes d'enseignement { cette diversité de façon { compenser les différences existant entre les enfants (Coste, Moore, & Zarate, 2009), notamment au début de leur scolarité (Van Avermaet, 2006 ; Belhadj Hacen, 2011).

En citant Jaspaert (2005) et en reprenant { son compte le concept 'd'inclusion'², Van Avermaet (op. cit.) réaffirme la nécessité pour l'école « de s'adapter alors aux apprenants et non les apprenants { l'école ».

Valoriser les langues familiales, ce n'est pas seulement proposer d'étudier des catégories sociales prototypiques et considérées uniquement à travers des variables dans une enquête spécifique, { l'instar de ce que l'on entreprend en direction des enfants issus de l'immigration. Cette valorisation commence { l'intérieure des frontières de la sphère familiale, la maison. Ce qui suppose des stratégies, voire une politique linguistique portée par des parents ayant un profil de parents transmetteurs et passeurs de la LCO.

Enfin, les processus de transmission des langues, notamment chez les populations issues de l'immigration nous interpellent autant car ils nous renseignent sur l'ampleur des phénomènes cités en amont, à savoir le contact des langues, la pluralité des langues en présence chez ces locuteurs, la variation des idiomes qu'ils utilisent, ainsi que sur les stratégies intrafamiliales mises en place pour opérer, en premier lieu, un choix de langues cibles (Deprez, 1996 & 1999 ; Billiez, 1997) et des pratiques culturelles au service d'une future insertion socioprofessionnelle adéquate (Belhadj Hacen et Delcambre, 2015 ; Ali-Bencherif, 2009). L'acquisition de ces compétences linguistiques et culturelles est en effet susceptible de réduire décrochage et abandon scolaires et favoriser l'accès aux savoirs indispensables à une insertion socioprofessionnelle effective (Bonnéry, 2004 & 2007)³.

Su le plan méthodologique, Deprez suggère la convocation de « [...] trois approches (sociologique, interactionnelle et représentationnelle) conjointement pour intégrer la communication familiale bilingue dans un modèle dynamique du changement linguistique qui permet de se dégager des modèles monolingues, pour finir par donner une place prépondérante aux alternances et aux mélanges de langues. »

Pour Calvet (1999) le focus doit également être mis sur les attitudes des membres de chaque famille { l'égard des langues qui dictent leurs pratiques.

Plusieurs questions, parmi lesquelles celles qui suivent, constitueront le fil conducteur de notre réflexion : Pourquoi certains plurilinguismes – plus que d'autres – sont-ils

²Ce terme utilisé, d'abord en milieu scolaire, dénote un changement de paradigme. Il se distingue de la notion

d'"intégration' qui, { priori, exige une adaptation { sens unique, centrée sur la personne { intégrer. Par contre, l'inclusion implique que l'environnement d'accueil fasse également un effort d'adaptation pour favoriser l'accueil des personnes concernées. Dans un processus d'inclusion, l'arrivée d'une personne qui ne se situe pas dans la 'norme' oblige cette dernière { être questionnée, l{ où une démarche d'intégration impliquerait surtout une nécessité pour les personnes de se conformer à cette norme (Plaisance, 2007).

³Pour Stéphane Bonnéry (2003) : « Les élèves en grandes difficultés sociales et scolaires, interprètent l'école d'une façon qui ne leur permet pas de s'approprier les savoirs et les activités intellectuelles attendues ».

perçus comme des handicaps et non comme des compétences ? Cette vision serait-elle directement liée aux représentations que nous avons des langues de l'immigration ? Lesquelles ? Existe-t-il d'une part, de bons plurilinguismes, valorisés et valorisants, et d'autre part, des plurilinguismes qui seraient des obstacles { l'apprentissage ? Quelle est la place des discriminations glottophobes (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2016 ; Blanchet, 2016) dans ces dynamiques ? Comment appréhender la transmission des langues au sein des familles immigrées et leurs attitudes { l'égard des langues qui dictent leurs pratiques ? Ces dernières peuvent-elles constituer une source d'inspiration didactique et de valorisation des pratiques plurilingues ? Quel rôle joue la mobilité vers le pays d'origine des parents dans le développement d'une identité plurilingue et pluriculturelle susceptible de participer à l'atténuation du sentiment de l'entre-deux qui un des problèmes majeurs dont souffrent beaucoup de descendants de l'immigration ?

OBJECTIFS SCIENTIFIQUES

Cette journée d'étude se propose de mettre en avant les objectifs suivants :

- Dresser un bilan sur la question du bi-plurilinguisme en lien avec l'école et la transmission des langues de l'immigration, notamment en France et au Maghreb ; à la fois au niveau des pratiques individuelles/familiales et au niveau des politiques linguistiques éducatives ;
- Apporter des éclairages sur le contact entre ces langues, sur leurs modes de transmission, leurs pratiques et leurs représentations ;
- Définir le rôle de la mobilité et du lien avec le pays d'origine des parents (en tant que stratégie familiale) dans le développement du capital de la mobilité (existentiel, identitaire, linguistique et culturel) et cerner les éléments qui amènent à changer le rapport au pays d'origine et le pays de naissance (pour les descendants de l'immigration) et le pays d'accueil (pour les primo-migrants). Le rapport aux deux pays diminue, à notre sens, le sentiment de l'entre-deux, ce sentiment qui peut contribuer à l'exacerbation des difficultés socioculturelles, socio-éducatives et socioprofessionnelles.

Les membres du comité scientifique

- 1- Pr Blanchet Philippe, Rennes 2,
- 2- Pr Belhadj Hassen Abdelhamid, associé au CRASC
- 3- Pr Ali Bencherif Zakaria, univ. Tlemcen , associé au CRASC
- 4- Pr Bousigua Aissa, univ. Blida, associé au CRASC
- 5- Pr Benmouset Boumediene, univ Tlemcen
- 6- Pr Miled Mouhamed , Univ. Carthage , Tunis

Les délais

- L'envoi des résumés avant 30 avril 2017
- L'envoi des réponses par le comité scientifique avant 31 mai 2017
- L'envoi des textes avant 17 septembre 2017.

ANNEXES 2

Thèses de doctorat en sociodidactique

ANNEXES 2a

Résumé de la thèse de doctorat de Meksem 2007

Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle

Résumé

Ce présent travail a pour objet d'étude l'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Sur le plan sociolinguistique, tamazight est une langue qui a vécu dans l'oralité depuis des siècles. Elle reste actuellement une langue minorée, sans statut et sans marché linguistique, dans tous les pays où elle est parlée. Même si son passage à l'écrit a été entamé depuis le XIX^{ème} siècle, elle se caractérise toujours par une absence de tradition scripturale et peu de visibilité graphique. C'est uniquement depuis 1996 qu'elle est introduite à l'école. Cependant, cette nouvelle situation suscite plusieurs interrogations d'ordre didactique. Il s'agit entre autres de : comment enseigner cette langue ? Quoi enseigner dans cette langue pour permettre aux apprenants d'accéder à l'écrit en réception et en production dans cette langue ?

L'objet de ce travail est de chercher des réponses à ces interrogations. Pour cela nous nous sommes appuyé sur deux types de données du terrain, à savoir des données sociolinguistiques et des données didactiques. Sur le plan sociolinguistique, nous avons recueilli par des entretiens et des questionnaires le discours des locuteurs qui ont servi à analyser leurs représentations envers les langues en présence en Algérie, leurs attitudes et leurs pratiques langagières orales et écrites. Sur le plan didactique nous avons mené une recherche-action et nous avons procédé à une expérimentation en classe. Cette expérimentation a pour objectif de vérifier si en se basant sur les séquences didactiques pour enseigner-apprendre des genres et

types de textes pourraient faciliter aux apprenants l'entrée dans l'écrit dans cette langue. Afin d'éprouver cette hypothèse, nous avons élaboré deux séquences didactiques : l'une porte sur l'explicatif et l'autre sur le texte publicitaire et nous les avons, nous-même, présentées en classe. Puis, nous avons soumis les productions des élèves à deux évaluations distinctes : pré-test (phase d'écriture) et post-test (phase de réécriture). Ces deux évaluations nous ont servi à nous rendre compte s'il y a progression ou pas des apprenants au terme de chaque séquence didactique.

Au terme de ce travail, nous pouvons avancer qu'enseigner une langue minorée qui commence de proche en proche à connaître un présence graphique nécessite de s'inscrire dans l'approche sociodidactique qui recommande de baser sur des données sociolinguistiques telles les représentations linguistiques des parents et des élèves, les textes sociaux de référence, la prise en charge de la variation. Ces paramètres semblent garantir un enseignement-apprentissage qui se fonde sur des réalités langagières de l'élève et lui permettent l'entrée dans l'écrit avec aisance.

Mots clés

Langue amazighe, entrée dans l'écrit, langue minorée, représentations linguistiques, textes sociaux de référence, textes publicitaires, texte explicatif, didactique, sociodidactique, sociolinguistique, variation, genre et type de textes, langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, recherche-action, pratique scripturale, écriture, séquence didactique, enseignement-apprentissage, didactique de l'écrit, langue berbère, le Kabyle.

ANNEXES 2b

Résumé de la thèse de doctorat de Bensekat 2010

Analyses d'interactions verbales en Algérie, en milieu universitaire francophone : Entre pratiques de classe et conversations ordinaires

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le champ de l'analyse des interactions en classe de langue. Elle ouvre la voie à des confrontations entre les représentations du français oral véhiculées par les situations d'enseignement et la réalité des discours oraux en français en Algérie. Elle a pour objectif de mettre l'accent sur les différentes façons dont les étudiants de Mostaganem gèrent l'enchaînement discursif dans leurs productions verbales, en particulier dans deux types d'interactions en français, le dialogue pédagogique et le dialogue entre amis. L'analyse qualitative et quantitative, est menée grâce à une optique comparative et en double corpus qui mettent en relief les éventuelles spécificités des phénomènes linguistiques et des activités métalinguistiques dans l'échange, pouvant contribuer à l'appropriation de la langue dans et hors de la classe. Cette recherche inscrite dans une perspective sociodidactique, à pour but de montrer que la connaissance et l'exploitation des différences entre ces deux situations, entre les deux systèmes interactionnels engagés et les deux processus langagiers mis en route, pourraient devenir des vecteur d'apprentissage linguistique, discursif, et communicationnel.

ANNEXES 2c

Résumé de la thèse de doctorat de Mefidène 2010

Effets du contexte plurilingue sur les pratiques didactiques en classes de langue étrangère en Algérie

Ce travail de recherche étudie le rôle que la « langue étrangère » 1, le français, peut jouer dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère 2, l'anglais, en Algérie. La première partie est consacrée à la description de la situation sociolinguistique et éducative algérienne, ainsi que des concepts théoriques qui nous semblent pertinents pour notre travail. La seconde partie présente, dans un premier temps, le déroulement de l'enquête ainsi que le corpus (questionnaires enseignants et élèves, extraits, entretiens). Dans un deuxième temps, l'analyse de l'ensemble des données afin de comprendre, d'une part, les représentations que se font les enseignants et les apprenants des langues qu'ils utilisent ; et d'autre part, les fonctions des alternances de langues dans la classe de Langue étrangère 2. Nous montrons, en effet, comment les apprenants utilisent systématiquement les alternances de langues pour signaler un lieu de détresse et pour confirmer la compréhension. Les enseignants, eux-aussi, ont recours aux alternances pour des objectifs pédagogiques, soit le développement de compétences langagières, soit la construction de compétences communicatives. La conclusion préconise d'adopter une perspective plurilingue contextualisée face aux alternances de langues afin d'exploiter leur potentiel acquisitionnel

This research examines the role that the first "foreign language" , i.e. French , can play in the process of learning a second foreign language, i.e. English, in Algeria. The first part is devoted to describing the Algerian sociolinguistic and educational situation and the theoretical concepts that seem relevant to our work. The second part presents, in a first step, the investigation and the corpus used (teacher and student questionnaires, excerpts, interviews), and a second step, the analysis of our data in order to understand, on the hand, the perceptions that teachers and learners have about the languages they use, and on the other hand, the functions of language alternation in second foreign language classes. We show indeed, how learners resort systematically to languages alternation to indicate a moment of distress in their learning or to confirm understanding. The teachers themselves also have resort to language alternation to reach their educational goals either for developing language skills, or for the construction of communication skills. In our conclusion, we recommend the adoption of a contextualised multilingual perspective in a situation of language alternation because of its potential help for acquisition

ANNEXES 2d

Résumé de la thèse de doctorat de Menguélet 2013

Contextes plurilingues et compétences en lecture— cas des élèves du moyen à Blida

RÉSUMÉ

Le plurilinguisme, contrairement aux idées reçues, est la règle et le monolinguisme est l'exception. Ainsi l'école prend place dans ce plurilinguisme. Nous avons choisi d'étudier les plurilinguismes dans la Wilaya de Blida, où cohabitent des populations de diverses origines. Et nous nous demandons si ces origines culturelles et linguistiques ont des répercussions sur les pratiques scolaires des élèves. Notre recherche présente les résultats d'une double enquête, sociolinguistique et didactique, pour déterminer l'éventuelle influence des facteurs sociolinguistiques sur les pratiques de lecture, entre autre. Notre méthodologie est empirique et qualitative. Imposer une seule et unique langue aux élèves c'est les contraindre à avoir un raisonnement restreint et une difficulté à agir devant les obstacles dont ils sont confrontés durant leurs cursus scolaire et leur vie professionnelle. Notre conclusion essaie donc d'ouvrir à l'exploitation des répertoires plurilingues des élèves. Mots clés : plurilinguisme – représentations sociales – compétences en lecture.

ANNEXES 2e

Résumé de la thèse de doctorat de Ouali 2015

Les effets du contexte plurilingue dans l'apprentissage de la langue française par des élèves algériens du cycle primaire

Mots clés : plurilinguisme, enseignement, apprentissage, FLE, didactique.

Résumé :

Ce projet s'inscrit dans une problématique située à la croisée de la sociolinguistique et de la didactique des langues en Algérie (Dabène : 94). Nous partons du fait que le plurilinguisme est une donnée incontournable dans la société algérienne où se côtoient l'arabe dialectal, les langues berbères, et le français dont la place est privilégiée. Leurs contacts créent des situations d'enseignement- apprentissage complexes et particulières qu'il importe d'étudier afin de mettre en place des dispositifs adaptés pour exploiter la richesse du plurilinguisme.

Ainsi, nous nous proposons de rendre compte de la manière dont s'effectue l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère (statut officiel) au cycle primaire. C'est pourquoi nous nous pencherons sur les classes de la troisième année et cinquième année primaire de l'enseignement public, réparties dans la région de Cherrhell (ville située à 100km à l'ouest d'Alger) caractérisée par la présence du « chenoui » variante du berbère. Nous tenterons de répondre à certaines interrogations qui représentent nos hypothèses de départ :

-Les élèves ont-ils recours à d'autres langues (arabe classique ou dialectal, berbère) pour l'apprentissage du français, si c'est le cas pour quels objectifs et dans le cadre de l'acquisition de quelles compétences ?

-Les enseignants ont-ils recours, eux aussi, à d'autres ressources linguistiques et surtout à quelles fins ? Dans quelle langue se font les explications, les réponses aux questions posées par les élèves ainsi que les différentes consignes données par l'enseignant ?

-Quelles représentations se font les élèves et les enseignants des langues qu'ils utilisent ?

-Que disent les instructions officielles concernant l'enseignement du français au primaire et comment sont-elles mises en application sur le terrain ?

A travers cette recherche j'aimerais insister sur la nécessité de prendre en compte par les enseignants des phénomènes langagiers pour aider les élèves dans l'apprentissage du français, car l'apprenant qui entre au primaire vient avec des connaissances antérieures acquises dans la cellule familiale ou à l'extérieur. C'est pourquoi, on suppose qu'il pourra recourir à l'alternance pour se faire comprendre ou pour apprendre. C'est à partir de ces alternances codiques et des interactions observées en classe que nous allons essayer de vérifier l'idée selon laquelle le recours à la L1 ne serait plus un indice d'incompétence mais servirait à l'apprentissage. Ainsi, didactiser l'alternance consisterait à encourager les stratégies pour faire avancer la classe de langue vers un espace plurilingue. J'aimerais également rendre compte de la place qu'occupe le français au primaire et peut-être mettre à jour les nombreuses contradictions concernant le statut des langues et leur emploi réel au sein de la société.

Méthodologie adoptée :

L'observation participante en classe de langue étrangère.

Le questionnaire.

L'entretien.

Références (liste non exhaustive)

Asselah Rahal S, 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Alger. EME.

Cambra Giné M, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.

Castellotti V. et Moore D, 1999, *Alternances des langues et construction des savoirs*. Cahiers du français contemporain. Lyon. ENS Editions.

Dabene L, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

Moore D, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

Summary :

This project is located at the intersection of sociolinguistics and language teaching in Algeria. The multilingualism is an important fact in Algerian society which combines colloquial Arabic, the Berber languages and French whose place is preferred. Theirs contacts create situations of teaching and learning that we should study in order to exploit the wealth of multilingualism. We

choose the third, the fourth and the fifth classes of the primary years of public education in the region of Tipaza (west Algeria). We will try to answer some interrogations which are the following:

- Do students use others languages for learning French? If so for what purposes?
- Do teachers also use other languages resources and for what purposes?
- What are the representations of the students and the teachers of the language they use?

ANNEXES 2f

Résumé de la thèse de doctorat d' ACI 2016

Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie). Université Saad Dahlab de Blida. Thèse de doctorat de Français, option Didactique.

RÉSUMÉ

Dans la présente recherche, inscrite au carrefour des domaines de la sociolinguistique, de la sociodidactique et de la didactique des langues, il s'agit, d'une part, de comprendre comment est enseigné l'oral en arabe littéraire et en français en 5^e année primaire à Blida (Algérie). Et, d'autre part, de comparer les deux enseignements d'un point de vue sociolinguistique (statut des langues et représentations sociolinguistiques) et du point de vue des pratiques de classe. Face à cet objectif, une recherche empirique et qualitative est mise en place ; sa démarche d'investigation – complexe – consiste au recours à plusieurs outils : les entretiens directifs enregistrés puis transcrits, la recherche documentaire et les observations de classe d'arabe (L1) et de français (L2). Une analyse qualitative a donc été utilisée afin d'interpréter les résultats.

Mots-clés : oral ; didactique du plurilinguisme ; L1 (arabe littéraire)/L2 (français) ; plurilinguisme ; représentations sociales et sociolinguistiques ; pratiques de classe.

الملخص

في بحثنا الحالي الذي يندرج ضمن تقاطع مجالات اللسانيات الاجتماعية و تعليمية اللغات والتعليمية الاجتماعية ، يجري الحديث، من جهة ، عن فهم كيفية التدريس الشفوي لكل من اللغة العربية الادبية و اللغة الفرنسية في السنة الخامسة ابتدائي بالبلدية (الجزائر)، و من جهة اخرى ، عن مقارنة كيفية التدريس من وجهة نظر اللغويات الاجتماعية (وضعية اللغات و التصورات السوسيو لغوية) وكذا من وجهة نظر التطبيقات داخل القسم. أمام هذا الهدف، تم اجراء بحث تجريبي و كفي ، منهجية البحث فيه -المعقدة- اعتمدت على عدة وسائل : المحادثات التوجيهية المسجلة ثم المدونة، البحث التوثيقي و الملاحظات المجراة في قسم اللغة العربية (اللغة 1) و في قسم اللغة الفرنسية (اللغة 2). تم استخدام التحليل الكيفي من أجل ترجمة النتائج.

الكلمات المفتاحية: الشفوي، تعليمية تعدد اللغات، اللغة 1(العربية الادبية)، اللغة 2(الفرنسية)، تعدد اللغات ، التصورات الاجتماعية و السوسيو لغوية ، تطبيقات القسم.

ANNEXES 3

Articles scientifiques

ANNEXES 3a

Article d'Asselah-Rehal, Mefidène et Blanchet (2007)

Sciences du Langage

Safia ASSELAH-RAHAL
et Philippe BLANCHET éds

**Plurilinguisme
et enseignement des langues
en Algérie**

*Rôles du français
en contexte didactique*

Proximités



E.M.E.

3. Conclusions et recommandations

3. 1. *Propositions pour une didactique du plurilinguisme* (Safia Asselah-Rahal, Philippe Blanchet, Tassadit Méfidène)

« Normalement, les individus acquièrent une langue, et quelquefois plus d'une, dans le processus de socialisation qui commence dès la naissance : l'acquisition des langues est ainsi un élément profond du développement d'un sentiment d'appartenance à un (ou plusieurs) groupes sociaux et culturels. L'acquisition des langues comprend donc l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir. La profondeur de cet engagement et l'identification avec des groupes et des individus qui parlent d'autres langues dépend non seulement de l'acquisition des langues mais de nombreux autres facteurs individuels et sociaux, ainsi que des modalités d'apprentissage. » (Beacco, J.-C., 2003 : p. 34)

La rentrée scolaire 2003 n'a pas été en Algérie une rentrée comme les autres. Elle a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif.

Sur le plan de l'organisation du système quelques changements apparaissent concernant directement l'enseignement des langues :

- La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire (mise en place prévue pour la rentrée 2004/2005 ; en fait l'enseignement du français a été introduit en troisième année en 2004 et non en deuxième année, par manque d'enseignants) ;

- la durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans ;
- l'enseignement de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) se fait dès la première année du moyen (au lieu de la deuxième selon l'ancien système fondamental).

Sur le plan du contenu, l'objectif de la réforme est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement des langues en général et notamment des langues étrangères. La politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire (dans les années 70) fait que le français a perdu la place prépondérante qu'il occupait auparavant dans ce domaine. La modification des programmes des langues étrangères, et des langues en général (arabe et berbère compris), ainsi que des modes d'organisation de leurs enseignements introduit donc la perspective plurilingue que veut se donner la réforme du système éducatif, et qui permet ainsi de sortir à la fois de l'alternative dichotomique arabe - français et de l'alternative réductrice monolinguisme - bilinguisme.

Au vu des résultats de notre programme de recherche, ces changements nous apparaissent importants et pertinents étant donné qu'ils portent sur le point central de notre questionnement. En effet, il s'agissait pour nous d'identifier le rôle du français (première « langue étrangère » enseignée à l'école et langue fortement présente dans la société algérienne) dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, c'est-à-dire second degré d'identifier les fonctionnements et l'importance du plurilinguisme algérien. Cela implique bien sûr un intérêt particulier pour la « didactique du plurilinguisme » telle que définie plus haut :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par

apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. » (CECR, Conseil de l'Europe, 2001 . 11).

Cela implique qu'un élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un « débutant » partant de zéro du fait qu'il possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue et que, de toute façon, ce qu'il apprendra, c'est à étendre son répertoire et ses compétences plurilingues déjà là.

L'enseignement des langues étrangères se fait depuis déjà longtemps par l'approche communicative qui vise le développement de quatre habiletés fondamentales interdépendantes (compréhension et production orales et écrites) et qui accorde désormais une grande place à l'interculturel. L'alternance de langues est aussi une composante très importante de cette approche communicative interculturelle plurilingue, qui considère d'ailleurs que « l'erreur » ou, pour le dire de façon plus rigoureuse, les tâtonnements, approximations et appropriations personnelles, font partie du processus d'apprentissage.

Ainsi, les nouveaux manuels d'anglais conçus pour le collège en Algérie intègrent la dimension plurilingue des apprenants. En effet, dans le manuel de 1^e AM, un glossaire bilingue arabe / français est proposé à la fin du livre. Dans le manuel de 2^e AM, certains exercices comportent la consigne suivante : *translate into a language you know (Arabic, Tamazight, French)*.

Dans le même sens, les nouveaux programmes de langues de 1^e AM, publiés en avril 2003 et rédigés en français, portent sur quatre langues en même temps : arabe, amazighe, français, anglais. Les orientations méthodologiques sont clairement de type socio-constructivistes, visant des compétences communicatives. Les textes distinguent les places différentes des quatre langues dans la société algérienne, même si des stéréotypes ou des approximations discutables subsistent. Ainsi le programme de « français langue étrangère » (alors que l'Algérie a participé — certes uniquement comme invité — aux sommets des états francophones depuis celui Beyrouth en 2002) vise des compétences très élevées, alors que les compétences visées en anglais restent instrumentales : l'écart est significatif même en tenant compte du décalage de début d'apprentissage. Dans les documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, on note par exemple :

« Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme une étape intermédiaire dans l'apprentissage » (p. 35)

ou encore :

« La compétence du 'bien parler' peut se définir comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication » (p. 40).

Dans les documents d'accompagnement des programmes d'anglais, présenté comme « deuxième langue étrangère » (p. 72), on note :

« L'introduction d'une deuxième langue étrangère à ce niveau se fonde sur ses acquis antérieurs [il s'agit de l'élève] (en langue d'enseignement et en langue étrangère 1) ».

Des grilles d'autoévaluations sur le modèle du *Portfolio* européen des langues se trouvent à la fin de chaque projet. Elles sont rédigées en anglais et permettent à l'élève d'évaluer ses compétences et de faire le point sur la somme

de ses connaissances. Les concepteurs des manuels ont décidé qu'on devait dispenser désormais un savoir-faire en cohérence avec un savoir être.

Il ne s'agit certes pas encore d'une véritable sociodidactique du plurilinguisme. Les langues restent massivement distinctes, tout comme et leur enseignement, et rien n'indique que les compétences visées sont celles de plurilingues et non de monolingues. Mais, si l'on compare ces nouvelles orientations aux programmes précédents (analysés *supra*), on mesure l'importance du changement de cap, lequel permet désormais d'envisager de passer à une étape plus affirmée.

Partant de là, il nous semble important de voir quels sont les principes à retenir pour une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien. Car les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarche pédagogique, du plurilinguisme des apprenants dans l'enseignement / apprentissage des langues. De fait, notre recherche a montré que ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, qui réalise cette « ouverture à la base » dont parle M. Benrabah (2007), même dans un contexte qui lui est défavorable et, en l'occurrence, dans segments éventuellement moins francophones de la société algérienne. Il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

Ce sont les recherches somme toute récentes en didactique du plurilinguisme qui ont étudié principalement l'introduction des pré-acquis linguistiques et culturels des apprenants dans les stratégies didactiques et pédagogiques (voire Moore, 2007 pour une synthèse). Or, comme nous l'avons déjà souligné à propos des modalités d'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien, il s'avère que la dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage a été omise jusqu'ici (comme dans beaucoup d'autres systèmes éducatifs, par exemple en France).

Il semble indispensable de s'intéresser aux langues de « départ » et aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants dans leur contexte familial et social. Celles-ci peuvent et doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, c'est-à-dire dans l'extension multidimensionnelle de leur répertoire linguistique. Par ailleurs, un des principes fondamentaux à retenir pour une didactique du plurilinguisme est de doter les apprenants des moyens leur permettant « la communication interculturelle ». En effet, didactique du plurilinguisme et didactique interculturelle allant de pair, il s'agit d'intégrer le savoir « hétéroculturel » des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, intégrer dans l'espace scolaire les différences de langues et de cultures et les modalités de gestion de ces différences. Il faut développer la conscience et la réflexion des élèves quant à la diversité et à la rencontre des langues et des cultures. Il est nécessaire de proposer des activités, des observations menées non seulement en direction de la langue maternelle des élèves, des différentes langues maternelles lorsque l'univers scolaire se présente comme linguistiquement hétérogène, mais également en direction des autres langues présentes à des degrés divers dans l'environnement des élèves. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur le répertoire plurilingue des élèves, de la société algérienne et de ses partenaires. Cela est d'autant plus nécessaire dans la mesure où, dans une situation de plurilinguisme, il y a un écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et les pratiques linguistiques variées de l'environnement quotidien. Aussi dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'enseignant doit prendre en compte le parler propre de l'élève car « une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle » (Dabène, 1994.154). Il s'agit également de retenir comme principe l'usage raisonné de l'alternance codique, sachant que celle-ci est une conséquence et un indicateur de la pluralité linguistique. Il est vrai que si les changements de langues jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de

langues étrangères, leur présence obéit à une grande diversité d'une classe à une autre.

La didactique du plurilinguisme doit être indissociablement accompagnée d'une didactique de l'interculturalité. Nous emprunterons alors les principes suivants qui sont fondamentaux dans le domaine de l'apprentissage interculturel :

« L'exemplarité des efforts pédagogiques pour permettre aux élèves de comprendre les cultures étrangères et les problèmes de toute communication interculturelle. L'apprenant doit comprendre que la culture de sa famille, de son environnement et de sa nation ne représentent qu'une ou peut-être deux formes culturelles parmi quelques milliers d'autres qui existent. » mais également avoir pour principe d' « enseigner une compétence interculturelle à travers une réflexion sur les langues et les cultures pour notre propre pratique communicative personnelle : *A quoi me sert ma langue maternelle ? ...mon anglais ? ...mon dialecte ? ...ma langue préférée scolaire ? Qu'est-ce que cela signifie quand mon camarade parle une autre langue que la mienne avec sa famille ? ... quand il n'a pas le droit de l'utiliser en classe ? Est-ce qu'il y a des similitudes et des dissimilitudes entre sa langue et la mienne ? Est-ce que j'arrive à comprendre des langues étrangères que je n'ai jamais apprises sous leur forme écrite ? Est-ce que le fait que mon camarade parle une langue que je ne comprends pas signifie qu'il est profondément différent de moi ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas vraiment bien exprimer dans ma propre langue et qu'on exprime mieux dans une autre langue que je connais ? » (ibid.).*

C'est pourquoi une didactique du plurilinguisme tend vers :

« des concepts pédagogiques qui ouvrent la bipolarité traditionnelle du travail en classe de langue entre 'une' culture de départ (privilegiée) et 'une' culture cible (privilegiée) en faveur de cultures tierces. Celles-ci peuvent être celles des pays voisins, des langues déjà apprises à l'école ou celles des enfants de familles étrangères. Les méthodes ouvertes du travail en classe correspondent à la composition multiculturelle de nos populations scolaires. Une didactique qui ouvre les yeux des élèves non seulement pour voir une ou deux langues et leur

cultures, mais qui leur permet, à travers une compétence réceptive plurilingue, la rencontre avec plusieurs cultures se mettra au service d'une pédagogie en faveur de la paix » (ibid).

Des propositions didactiques et des outils pédagogiques concrets existent. Il serait trop long et probablement fastidieux de les lister ici (voir par exemple Beacco et Byram, 2003 ; Blanchet, 1998 ; Castellotti, 1997 et 2001b ; Coste et alii 1997, Moore et Castellotti, 1999b ; le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* ; les divers *portfolio des langues*, etc.).

L'essentiel reste de les exploiter pleinement, ce qui ne va pas sans une formation adaptée des enseignants qui y seront amenés et une large communication vers les parents d'élèves et la société en général sur la pertinence de cette nouvelle éducation à la pluralité linguistique.

ANNEXES 3b

Article de Benhouhou (2014)



Sous la direction de
Jean-François de Pietro
et
Marielle Rispaill

L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme

Presses universitaires de Namur

École privée, école publique, premiers apprentissages du français pour apprenants plurilingues en contexte algérien

Nabila BENHOUBOU
ENS de Bouzaréah-Alger/PREFics EA 4246

Vers la fin des années 90, une nouvelle configuration du système éducatif algérien a vu naître et se multiplier jusqu'à nos jours de nouvelles écoles, privées, agréées par l'Etat¹, à distinguer des écoles publiques où la scolarité est gratuite. Leur caractéristique est qu'elles dispensent les enseignements en français et en arabe à la différence des écoles publiques où la langue d'enseignement est l'arabe standard et où le français est enseigné en tant que langue dite étrangère. La tendance actuelle est que beaucoup de parents choisissent de scolariser leurs enfants dans ces écoles, pour plusieurs raisons : les données du terrain montrent qu'il s'agit de parents qui ont une formation en français (formation universitaire) et qui manifestent le désir de fournir à leurs enfants un enseignement bilingue (français/arabe) ; il s'agit également de parents dont la mère travaille : lorsqu'elle place son enfant dans l'école privée, celle-ci le prend en charge toute la journée jusqu'à 16h30, contrairement aux écoles publiques (pour le cycle primaire, les cours s'arrêtent à 11h15 pour reprendre l'après-midi à 13h et s'arrêter à 15h. ; par ailleurs, peu d'établissements scolaires publics sont dotés d'une cantine).

À ces raisons sociales, s'ajoutent les changements socio-économiques qui ont eu pour conséquence que les gens optent de plus en plus pour le français qui bénéficie d'un fort potentiel économique en Algérie. On privilégie ainsi l'enseignement bilingue pour préparer l'enfant à affronter le « marché linguistique » et on vise la maîtrise d'au moins deux langues, ce qui constitue désormais une compétence clé sur le marché du travail et un critère de recrutement. Les avantages du profil bilingue arabe/français sont multiples dans de nombreux secteurs économiques en Algérie, dans le Maghreb et dans les pays du Golfe qui attirent de plus en plus de diplômés et cadres algériens.

¹ Il faut préciser que ces écoles n'ont aucun statut lié à un enseignement religieux.

Dans cette contribution, nous nous intéressons à ces deux structures, école privée (désormais EPR) et école publique (désormais EPU), pour voir comment s'y réalise l'enseignement-apprentissage du français sachant qu'il fait partie du répertoire verbal des apprenants, qu'il entre en contact avec leurs langues premières (dorénavant L1) et qu'il constitue une des L1 des enfants de l'EPR. Contribuant à la formation bilingue des uns (EPR) et envisagé en tant que langue étrangère pour les autres (EPU), le français s'inscrit dans un contexte spécifique qui gagne à être étudié sur un plan didactique afin de dégager les modalités de son enseignement et, partant, de mieux comprendre comment il pourrait contribuer au développement de compétences langagières plurilingues. Pour cela, nous présenterons dans un premier temps les langues parlées en Algérie et celles du système éducatif, puis nous montrerons quelle place occupent les L1 et quel rôle elles jouent en classe de langues. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse de deux séquences d'apprentissage du français afin d'étudier l'impact du phénomène de contact des langues et ses retombées sur l'apprentissage du français.

LES LANGUES EN PRÉSENCE

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 *maghrabi* (Elimam, 2003).

L'usage de cette langue se réalise avec des variétés différentes selon les usagers, les domaines d'utilisation et l'espace géographique où ont cours ces variétés. Véhiculant l'identité de nombreux citoyens algériens, elle est la langue de communication courante, jugée pourtant par ses propres utilisateurs *d'a-langue* (Benhouhou, 2009) tant ses formes linguistiques alternées sont perçues comme signe de « non maîtrise de quelque langue que ce soit » comme on l'entend souvent². Pour les locuteurs des pays arabes du Moyen-Orient et du Golfe persique, la langue parlée en Algérie relève d'ailleurs beaucoup plus du français que de l'arabe : « Mais vous parlez français, vous ne parlez pas arabe, on ne vous comprend pas ! ».

Légitimée socialement, cette langue panachée est de plus en plus utilisée par les médias (presse arabophone et francophone, télévision, radio) et dans l'administration (réunions officielles...). Elle obéit à des

² On entend souvent dire en effet : « Les Algériens ne maîtrisent ni l'arabe, ni le français, ils sont analphabètes bilingues ».

normes endogènes et donne donc lieu à des formes dans lesquelles les unités linguistiques d'une langue s'imbriquent dans celles de l'autre langue. Ces unités entretiennent des relations d'interdépendance et de complémentarité si fortes que le linguiste qui se penche sur un énoncé formé avec ces diverses variétés y trouve des combinaisons lexicales, morphologiques et syntaxiques qu'il est nécessaire d'analyser avec minutie pour comprendre comment il est formé et ce qui préside à l'homogénéisation de la structure linguistique.

Par exemple, l'énoncé suivant est couramment utilisé et compris : *rani rayah n'chargé l'camion* (= je vais charger le camion). L'observation permet de dégager un mode d'articulation composé des éléments suivants : *rani* désigne en arabe dialectal une des formes de la 1^{re} personne du singulier amalgamée au verbe « être » (*rani* = « je suis » ; *rani m'ridh* = « je suis malade »), mais qui n'existe ni en arabe classique, ni en arabe standard. Lorsque ce groupe verbal *rani* est associé dans un énoncé au verbe *rayah*, « aller », il a le sens de « je m'en vais ». Mais la structure que nous avons ici se compose de trois verbes, *rani* + *rayah* + *n'chargé*, les deux premiers en arabe et le dernier en français et elle désigne l'action d'« aller charger » le camion ; de plus, le verbe en français est amalgamé à « n' », morphème désignant, en arabe dialectal, la 1^{re} personne du singulier. Enfin, le syntagme *l'camion* se compose de (è)l, le déterminant en arabe, et du nom « camion » prononcé en algérien³.

Pour reprendre les propositions de catégories esquissées par Coste (2010), nous pouvons dire que le plurilinguisme en Algérie est hérité (histoire migratoire des populations et différentes colonisations), familial (par apprentissage naturel), mais pas du tout scolaire. Il est précoce (les enfants l'utilisent avant d'entrer à l'école) et le plus souvent déséquilibré (certains locuteurs sont plus arabophones, d'autres plus berbérophones ou plus francophones). Mais, dans leur grande majorité, les locuteurs font usage de l'alternance, qui est de plus en plus revendiquée dans les pratiques sociales et dans les médias.

Toutefois, le plurilinguisme est propre à une communauté de pratiques, et les jeunes d'aujourd'hui, issus de l'école arabisée, ont tendance à utiliser de moins en moins le français dans l'alternance – un français qui se caractérise d'ailleurs davantage par une aisance dans le français parlé, car les langues en présence sont à tradition orale. Ainsi, la coexistence de variétés linguistiques au niveau sociétal doit être distinguée de la coexistence de variétés linguistiques au niveau individuel, il n'existe pas de relation simple entre les deux.

³ Le phonème [ð] n'existe pas en arabe, il est prononcé [u].

LES LANGUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les L1 des enfants scolarisés (arabe algérien/berbère, arabe algérien/français, arabe algérien/berbère/français, berbère/français) se caractérisent par une même dépréciation chez les acteurs du système éducatif, elles sont marginalisées à l'école, étouffées dans l'espace de la classe et largement prohibées par les instances éducatives chargées de concevoir les programmes d'enseignement des langues dans les écoles.

Dans l'Algérie post-indépendance, c'est l'ordonnance n° 75-35 du 16 avril 1976 qui opère les transformations radicales du système hérité de la colonisation, les objectifs majeurs étant la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous les enfants et l'arabisation de l'enseignement. Le français, langue unique d'enseignement, passe alors au statut de langue enseignée, qui plus est considérée officiellement comme langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe. Depuis lors, la langue unique d'enseignement est l'arabe standard⁴. Ce n'est que vers la fin des années 90 que le berbère, autre L1, est reconnu comme langue nationale. La deuxième réforme du système éducatif (2000) introduit le tamazight (variété du berbère) comme langue enseignée dans le cycle moyen.

Il ressort de cette évolution que les L1 des enfants scolarisés n'ont pas de place dans le système éducatif, si bien que certains élèves, dès leur première année de scolarisation, se retrouvent coupés de leur réalité socio-langagière aussi bien pour les berbérophones que pour les arabophones ; certains ont même l'impression d'apprendre une langue étrangère. En effet, avant sa scolarisation, l'enfant algérien dispose d'un répertoire qui se caractérise par l'usage de l'alternance des langues (arabe local/berbère, arabe local/français, arabe local/berbère/français, berbère/français) ; il aborde l'école avec sa (ses) L1 mais il est surpris d'y trouver une langue de scolarisation (arabe standard) éloignée de celle qu'il utilise avec sa famille et ses pairs. Dans sa vie quotidienne, il n'est que rarement exposé à l'arabe standard caractérisé par une phonétique et une grammaire très normées. D'importants écarts phonétiques, prosodiques, lexicaux et syntaxiques existent entre les variétés de l'arabe algérien (langue parlée) et l'arabe standard (langue écrite). D'aucuns désignent cette situation comme polyglossique (Riley, 2003) tant est grand le fossé qui sépare la langue parlée dans la communication quotidienne et la langue de l'école.

⁴ Ce qui n'est pas le cas à l'université où le français est langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques.

Avec l'imposition de l'arabe standard comme langue de scolarisation, les interactions en classe (enseignant/élèves et élèves/enseignant) devaient se faire dans cette langue et ce, dans toutes les disciplines enseignées. Les élèves n'avaient pas le droit de poser des questions ni de répondre à celles de l'enseignant en usant de leur langue première. L'exemple suivant, tiré d'une situation réelle, témoigne du rejet des langues premières dans l'espace de la classe et de la véhémence des propos de l'enseignante qui applique les directives de l'institution lorsque l'élève ose les utiliser. Un groupe d'élèves composé de quatre filles entre en cours d'arabe avec un retard de quinze minutes. Sachant qu'il faut justifier ce retard dans la langue de l'école – qui n'est pas utilisée dans la communication courante –, le groupe délègue celle qui, à ses yeux, maîtrise le mieux cette langue :

- *Oustàbba, l'bus tab en panne* (= Madame, le bus est tombé en panne)⁵

et l'enseignante de répliquer :

- *Oud'na min haytbou ataytounna !* (arabe standard) (= Retournez par où vous êtes venues),

exprimant ainsi qu'elles sont exclues du cours pour, entre autres raisons – si ce n'est la principale ! –, avoir utilisé une langue qui n'a pas de place à l'école, la langue première de l'élève, une langue qui « marie » l'arabe au français.

L'énoncé de l'élève se caractérise par une entrée dans le discours en arabe standard, *oustàbba* qui est d'usage dans la communauté scolaire pour interpeller l'enseignante. La suite de l'énoncé est caractéristique du parler courant dans lequel l'arabe, / (déterminant) et *tab* (tomber, en arabe algérien), épouse le français à travers deux unités linguistiques, *bus* et *en panne*, sans que la syntaxe de l'une ou de l'autre langue soit détériorée.

Les interactions élèves/élèves se déroulent avec ces formes linguistiques représentatives des L1, c'est leur langue d'intercommunication. Et nous ajouterons avec Coste que, même si « le plurilinguisme des individus n'est ni partout reconnu, ni généralement présenté comme un objectif, ni pleinement considéré comme véritable objet d'étude » (2010 : 144), les descriptions qu'on en fait et qui laissent voir un système homogène sont utiles pour fonder des interventions didactiques, pour l'élaboration conceptuelle, pour l'acquisition du fonctionnement et des modalités d'imbrication des systèmes linguistiques, pour la mise en place de dispositifs d'enseignement des langues imbriquées. Une réflexion méthodologique relative à la

⁵ Nous avons transcrit nos corpus arabes en alphabet latin pour qu'ils soient « audibles » par des francophones.

contextualisation de l'enseignement du français impose de tenir compte de ces données.

Aujourd'hui, les pratiques au sein de la classe sont plus souples à l'égard de l'usage des L1 et/ou de l'alternance. En effet, les formes linguistiques mélangées ont été imposées petit à petit par les élèves qui ont recours aux langues qu'ils maîtrisent déjà pour comprendre le cours, accéder au sens et au savoir, et ce dans toutes les disciplines scolaires, y compris dans le cours de français. Ils demandent à l'enseignant des explications, des éclaircissements, posent des questions en L1, comme ils l'ont toujours fait entre pairs. Ces langues leur servent de passeport pour l'acquisition du savoir. Confrontés à la faiblesse des résultats qu'obtiennent les élèves dans les examens, les tests et les contrôles aussi bien en arabe standard qu'en français (en tant que disciplines enseignées), les enseignants ont fini par céder, ayant compris l'intérêt de ne pas évacuer ces langues qui constituent, pour les élèves, une « bouée de sauvetage », qui permettent l'apprentissage, qui participent à la construction de leur identité : un élève est aussi un être/sujet social. La configuration de cette nouvelle situation où les L1 sont convoquées en classe de langues nécessite qu'on s'y attarde.

COMPARAISON DE DEUX SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, EN ÉCOLE PUBLIQUE (EPU) ET PRIVÉE (EPR)

Nous proposons de partir du contexte et des acteurs eux-mêmes pour montrer comment on enseigne le français dans les écoles publiques et dans les écoles privées, plus précisément au cycle primaire qui marque les premiers apprentissages institutionnels. Notre but est de vérifier si, dans l'apprentissage du français, on tient compte (ou non) des L1 des apprenants. Et si oui, quelle place et quel rôle occupent ces langues dans l'acquisition du français. Nous avons retenu une école privée⁶ située aux environs de la capitale et une école publique, « Foura Mahmoud », de la ville de Koléa située à 40 kms à l'ouest d'Alger. La comparaison des deux structures pourrait suggérer des pistes relatives à la contextualisation de l'enseignement du français. Pour cela, nous soumettons les deux séquences à un ensemble de questions qui ont pour but de dégager les éléments constitutifs de l'apprentissage du français, langue entrant en contact avec les L1 des enfants scolarisés et constituant une des L1 des enfants de l'EPR. Ces questions portent sur les modalités de gestion (ou non) du répertoire verbal pluriel des enfants, sur les implications de

⁶ À la demande de l'enseignante qui a eu l'amabilité de nous laisser assister aux cours, nous taïrons les noms de l'école et de la ville.

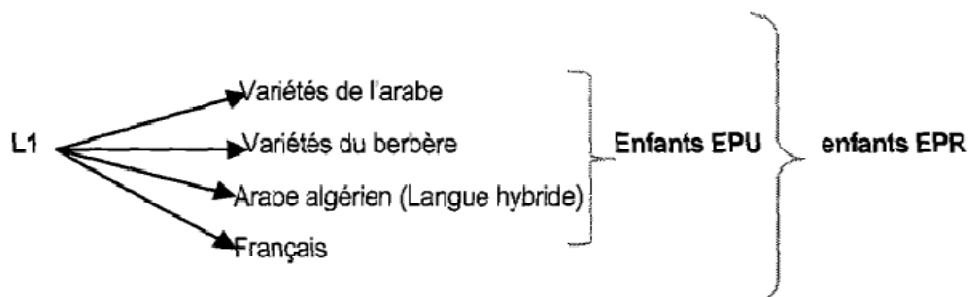
l'enseignement bilingue sur l'acquisition du français et sur la possibilité d'établir des transversalités entre le français et l'arabe.

Dans les écoles publiques, le français est donc enseigné en tant que langue dite étrangère à partir de la troisième année, à raison de 5 heures par semaine au cycle primaire, aux côtés de l'arabe standard, langue de scolarisation. Les disciplines enseignées sont régies par des programmes et des manuels conçus en Algérie, y compris le manuel de français. Dans les écoles privées, le français est enseigné à raison de 15 heures par semaine, réparties sur l'ensemble des matières (français, mathématiques, sciences naturelles), en lien à des programmes et manuels conçus en France. Aux côtés de l'apprentissage *du* et *en* français, les élèves suivent parallèlement un enseignement en arabe pour les mêmes matières issues de programmes et de manuels conçus en Algérie (ceux de l'école publique), à raison là aussi de 15 heures par semaine.

Ce qui frappe de prime abord, c'est que le système d'enseignement en école privée se fait sur la base de l'apprentissage de l'arabe et du français réparti selon une programmation séparée des contenus et des deux langues. Dans l'enceinte de l'école (et même en dehors), les élèves n'interagissent avec les enseignants, avec les parents, entre eux, qu'en français : excepté durant les cours en arabe, tout porte à croire qu'ils ne sont exposés qu'à cette langue. Ce qui donne à voir autrement le concept de langue *maternelle*. En effet, si l'on suit la définition communément admise de « langue acquise pendant l'enfance, celle de la première socialisation de l'enfant. [...] langue dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et, par conséquent, la langue qui lui permet de construire sa personnalité et se construire en tant que sujet » (E. Klett, citée dans Blanchet & Chardenet, 2011 : 456), la langue maternelle de l'enfant n'est pas obligatoirement celle de la mère. Ici le français n'est pas la langue de la mère qui a fait le choix de communiquer avec son enfant dans une langue qu'elle maîtrise (le français) mais qui n'est pas forcément la sienne, le but étant de préparer son enfant à une scolarité en français⁷ (première préoccupation) mais aussi en arabe (seconde préoccupation). Peut-on alors parler de « double identité linguistique » ? (Abdelilah-Bauer, 2006)

Dans tous les cas, il faut souligner que le français n'est pas la seule L1 de ces enfants. Le schéma suivant résume la situation linguistique des enfants scolarisés dans l'une et l'autre structures :

⁷ Nous n'avons pas ici l'espace pour creuser la question, sociologiquement intéressante, des familles financièrement aisées dont ni le père ni la mère ne maîtrise le français mais qui scolarisent leurs enfants dans ces écoles pour, entre autres raisons, le prestige social.



Les observations, conduites dans les deux classes, de janvier à mars 2013, laissent voir des modalités et des cultures d'enseignement très empreintes du système éducatif algérien, car les enseignants de français qui exercent dans les écoles privées viennent, dans leur grande majorité, du secteur public. Ils ne sont pas formés pour assurer un enseignement bilingue ou un enseignement alterné des langues, ils sont non natifs du français et partagent avec leurs élèves les mêmes L1.

Nous avons choisi de rendre compte de séances dont l'objectif est le développement de la même habileté langagière, la lecture et la compréhension de l'écrit. Elles se sont déroulées la première semaine de janvier et concernent la 5^e année primaire pour l'EPU (enfants âgés de 10 ans) et la classe de CM1 pour l'EPR (enfants âgés de 9-10 ans).

LE FRANÇAIS DANS L'EPU

L'enseignante de l'EPU travaille avec le manuel intitulé *Mon livre de français*⁸. Elle entame le deuxième projet⁹ du manuel intitulé « Lire et écrire un conte » et la séquence 1 qui porte sur l'identification de la structure narrative. Durant la séance, nous nous sommes intéressée à deux types d'interactions (Pekarek-Doehler, 1994), celles où l'enseignante et les élèves interagissent en arabe algérien et celles où l'enseignante et les élèves alternent le français et l'arabe (algérien).

Les interactions enseignante/élèves en arabe algérien se manifestent dans la gestion de la discipline en classe, pour rétablir l'ordre, pour faire des remarques sur le comportement des élèves ou pour interpeller un élève sur des actions à effectuer en marge du cours. L'élève interagit dans la même langue, comme le montrent les extraits suivants :

⁸ *Mon livre de français*, 5^e année primaire, Office National des Publications scolaires, Algérie, 2012.

⁹ Dans le système éducatif algérien, la méthodologie d'enseignement du français se fait sur la base de la pédagogie du projet (Jonnaert, 2000), projet entendu comme tâche écrite et orale (Conseil de l'Europe, 2001) qui se subdivise en séquences, délimitant en cela des situations d'apprentissage et les situant dans une progression.

Extrait 1¹⁰

Ens. : ... *Lyès ! barka ma tabdar, tebbaâ ! wâch biïik ?* (= Lyès (prénom de garçon) ! arrête de parler, suis [du verbe *suivre*] ! qu'est-ce qui te prend ?)

E1 : *machi âna ! madert walou !* (rires) (= Ce n'est pas moi, je n'ai rien fait)

Extrait 2

Ens. : (L'enseignante s'adresse à une élève) *djebtili l'ktab allî goutiouk âalîh ?* (= Tu m'as ramené le livre dont je t'ai parlé ?)

E2 : *ih djebtou* (= oui, je l'ai ramené)

Les interactions élèves/enseignante avec alternance français/arabe parcourent toute la séance. Le français en cours d'acquisition (L2) chevauche la L1, comme en témoigne l'extrait suivant :

Extrait 3

Ens. : ... ouvrez le livre à la page 45¹¹ (...) regardez le titre, vous connaissez *Babar ?*

(...) pas de réponse.

Ens. : *Histoire de Babar*, ça veut dire quoi ?

E2 : *H'kaya* (= une histoire)

Ens. : oui, histoire *bia h'kaya* (l'enseignant confirme la traduction) vous allez lire en silence l'histoire de Babar et vous me dégagerez les personnages principaux (consigne de l'activité)

Lecture silencieuse.

Ens. : alors ? Qui peut me dire quels sont les personnages de cette histoire ?¹²

Réponse collective : Babar, sa mère (...)

Ens. : et qui d'autre ?

E5 : la sorcière

Ens. : ah ! bon ? Siham (prénom de l'élève), où tu as vu la sorcière ?

E5 : *méchant* (dans le texte : « *un jour, un méchant chasseur* »)

Ens. : mais on ne parle pas de la sorcière !

E9 : Fi les histoires *lokbrine* (= dans les autres histoires), méchant c'est la sorcière, moi, j'adore pas les sorcières.¹³

¹⁰ Dans les extraits présentés ici, nous désignerons l'enseignante par « Ens. » et les élèves par « E ».

¹¹ Le texte de la page 45 est intitulé « *Histoire de Babar* », extrait de J. de Brunhoff, *Babar*, Paris : Hachette.

¹² L'enseignante n'utilise pas les questions de compréhension qui suivent le texte dans le manuel : « Que fait l'auteur dans ce texte ? Combien de paragraphes y a-t-il dans le texte ? Par quoi commence chaque paragraphe ? Lis le premier paragraphe : de qui parle-t-il ? Où vivent ces personnages ? ... ».

¹³ Alors que le type textuel censé faire l'objet de l'apprentissage – le conte – est appréhendé pour la première fois, l'apprenant (E5) crée ici un système de traitement basé sur ses acquis antérieurs : l'objet de discours « méchant » est conceptualisé en lien avec « la sorcière ». Le personnage et le mot « sorcière » font partie de son univers (lié à des dessins animés, à des films...), de sa « compétence encyclopédique » (Maingueneau, 1998) nécessaire dans le

Dans l'extrait suivant, c'est l'enseignante qui a recours à l'arabe standard pour expliquer un nouveau concept (« évènement »), le recours au français et au paraverbal n'ayant pas apporté la réponse attendue :

Extrait 4

Ens. : Nous avons délimité la situation initiale de ce récit, la situation finale, maintenant dites-moi où commence le déroulement des évènements (...)
pas de réponse.

Ens. : les évènements se déroulent, l'histoire marche, où commencent les évènements ?

(...) pas de réponse.

Ens. : (Elle agite ses mains pour signifier qu'elle parle d'actions), les évènements, *el-ab'dath* (= évènements, en arabe standard)

E1 : il a tué la maman

Ens. : qui il ?

E10 : le méchant

Ens. : qui est le méchant ?

E1 : caché derrière les arbres (l'élève reprend telle quelle la phrase du texte : « Un jour, un méchant chasseur, caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman ») (...).

L'accès au sens a nécessité, après plusieurs tentatives en français et par gestes, de recourir à d'autres ressources linguistiques que l'élève apprend en parallèle : la langue de l'école, qui est mise à contribution pour construire et élaborer le savoir en français. Le recours à la langue de scolarisation (*el-ab'dath* = évènements) débloque la situation. Toutefois, l'enseignante n'a pas obtenu la réponse attendue car la focalisation a porté sur l'objet de discours connu des élèves (*méchant*) mais pas sur l'acteur de l'action : le nom « chasseur » ne fait pas partie de l'univers lexical et discursif des apprenants. La structure linguistique formée avec un déterminant antéposé semble suggérer l'image d'un groupe nominal (*un méchant*) à l'élève, qui semble alors évacuer de l'énoncé le nom inconnu. Celui-ci fera finalement l'objet d'un apprentissage non prévu dans le manuel : en effet, dans cette séquence et pour l'acquisition du vocabulaire, les auteurs du manuel ont prévu « les articulateurs logiques : les mots qui organisent un récit ». On voit ici comment les interactions langagières en classe peuvent favoriser le développement de compétences diverses, faisant surgir des objets d'apprentissage imprévus et des chemins pour les apprendre.

L'extrait suivant montre comment l'élève apprend à verbaliser son idée en français. Il construit son énoncé en surmontant l'obstacle qu'il

développement des compétences langagières. Toutefois, l'enseignante ne relève pas ce lien et, par conséquent, l'opération de guidage en matière d'appropriation de la L2, censée être menée par l'enseignante pour établir le savoir, ne se fait pas.

rencontre par le recours à sa langue première ; et un véritable processus de régulation se met ainsi en place :

Extrait 5

E5 : (l'élève pose la question à l'enseignante) quoi on va dessiner *walla ketbi* ? (= qu'est-ce qu'on va dessiner ou écrire ?)

Ens. : (l'enseignante a compris mais ne corrige pas la formulation de la question) vous dessinez sur le cahier le tableau en bas de la page 45 et vous le complétez.¹⁴

La structure « quoi on va dessiner » est formée sur celle de la L1 (*wach n'dissiniwon* = qu'est-ce qu'on va dessiner¹⁵). Signalons également que la forme interrogative « quoi » s'explique par le fait que la forme linguistique « qu'est-ce que » n'a pas encore fait l'objet d'un apprentissage. Quant à la structure *walla ketbi* (= « ou écrire »), elle est élaborée sur la base de la syntaxe du français : en effet, le savoir acquis de l'élève semble avoir servi de base pour la construction de l'expression car *walla* (en arabe dialectal), équivalent de *ou*, est un joncteur qui associe deux termes de même nature (ici deux verbes à l'infinitif) ; or, comme l'infinitif des verbes n'existe pas en arabe, l'élève a élaboré la forme infinitive d'un verbe en arabe algérien, *ketbi*, en se basant sur la dimension phonétique : en arabe standard, nous avons *kataba, yaktoubou* = il a écrit, il écrit ; l'équivalent en arabe dialectal donne : *k'teb, yaktab* ; le « i » placé ici à la fin du verbe semble donc constituer pour l'élève la modalité infinitive de ce verbe.

La classe de français dans l'EPU apparaît ainsi comme un microcosme caractérisé par l'usage de l'alternance codique et par la capacité des élèves à user de stratégies pour le traitement langagier. L'interaction verbale favorise la médiation pour la construction des savoirs lexicaux et syntaxiques. Les phénomènes observés ici pour l'apprentissage du français laissent voir les opérations menées sur les objets linguistiques comme des indices d'une conscience linguistique plurilingue en construction.

¹⁴ Le tableau en question a pour but de synthétiser l'histoire (situation initiale, déroulement des événements, situation finale).

¹⁵ *n'dissiniwon* étant déjà une forme discursive hybride née du lexème français « dessiner », régi par la conjugaison arabe au moyen des particules *n'* et *won* désignant la 1^{re} personne du pluriel et par la phonétique de l'arabe dialectal (les voyelles *i-i-i* au lieu de *e-i-e*).

LE FRANÇAIS DANS L'EPR

L'enseignante de l'EPR, elle, travaille avec le manuel de CM1 (cycle 3) intitulé *L'île aux mots*¹⁶. L'objectif de la séance est de faire acquérir du vocabulaire en français et de développer la compréhension du texte de la page 62¹⁷. Après une lecture silencieuse, l'enseignante fait observer l'image qui accompagne le texte au moyen de questions (*Que voyez-vous ? Où se passe l'histoire ?...*) puis entame les questions dans l'ordre où elles figurent à la page 63¹⁸ du manuel.

Toute la séance s'est déroulée selon le mode d'interaction monolingue en français. L'exclusivité du français (enseignement *du* et *en* français) est un des principes qui régissent le règlement dans l'établissement. Le répertoire verbal plurilingue n'est visible ni chez les élèves, ni chez l'enseignante. Par conséquent, et par manque de place ici, nous n'allons pas rendre compte du déroulement de la séance mais nous contenter de quelques observations.

L'absence remarquable du recours aux L1 montre bien que les objectifs d'apprentissage visent uniquement le français, langue clairement délimitée et normée, et que les élèves ont été préparés dès la première année de scolarisation à l'idée qu'ils sont engagés dans un espace où le métissage des langues n'a pas de place. D'ailleurs l'argument avancé par l'enseignante le confirme : « ils sont là pour apprendre le français correct ». La configuration de l'enseignement « bilingue » tel qu'il se déroule dans ce contexte laisse voir un mode d'enseignement qui sépare les aptitudes, selon un mode de type immersif.

Comparés aux élèves de l'EPU, ceux de l'EPR manifestent plus d'aisance dans la verbalisation des idées en français, notamment dans la construction de la phrase. Si Ghimenton & Wharton soulignent que « les enfants [...] ayant eu un contact fréquent avec une maîtresse dont les énoncés sont syntaxiquement complexes produisent, à leur tour, des énoncés dotés d'une complexité syntaxique plus importante que d'autres enfants ayant eu un contact régulier avec une maîtresse dont les réalisations langagières étaient plus simples au niveau de la structure phrastique » (2013 : 30), nous pouvons imaginer aussi que l'environnement linguistique familial dans lequel ont évolué ces élèves a fortement contribué à leur fluidité verbale et à leur capacité accrue

¹⁶ *L'île aux mots*, Français, CM1, Nouvelle édition, programme 2008, Nathan.

¹⁷ Texte intitulé « *Construire une pirogue* », extrait de M. Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Coll. « Folio Junior », Gallimard.

¹⁸ Questions de la rubrique *J'identifie les personnages, leurs actions et leurs sentiments* : *Qui sont les deux personnages principaux ? Qui est Tenn ? Comment le sais-tu ?...*

d'élaboration des phrases car il ne semble pas que l'enseignante de français de l'EPR ait eu recours à des constructions syntaxiques plus élaborées que celles de l'EPU.

IMPLICATIONS DIDACTIQUES : MODALITÉS DE CONTEXTUALISATION

De la comparaison de ces deux séances de compréhension, il ressort des points de similitude qui étayent l'idée énoncée *supra* de pratiques enseignantes héritées d'un même système éducatif, mais également des points de divergence quant à la gestion de l'apprentissage. Toutefois, nous ne retiendrons que ceux qui, nous semble-t-il, pourraient constituer des paramètres de contextualisation didactique en situation plurilingue.

Notre analyse a permis de montrer deux situations d'apprentissage du français, l'une (l'EPR) où le français constitue une des L1 des enfants scolarisés dans une formation bilingue (français/arabe) et l'autre (l'EPU) où le français ne constitue pas une L1 mais entre en contact avec leurs L1. Ce sont ces dimensions qui appellent à une « contextualisation didactique » au sens que lui donne Blanchet : « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 449), c'est-à-dire qu'on ne peut occulter les spécificités socioculturelles du contexte qui influent sur les acteurs (apprenants, enseignants, institution...).

Il est évident que cette étude gagnerait à être étendue à un plus grand nombre d'écoles relevant des mêmes structures et préfigurant le même contexte pour pouvoir dégager des invariants. En effet, la multiplication des observations sur le terrain peut fournir des données quant à la configuration du contexte spécifique dans lequel le français s'enseigne et s'apprend. Néanmoins, quelques pistes d'action contextuelles ainsi que des orientations pratiques et méthodologiques se dessinent à partir des deux situations observées. La pluralité linguistique dans laquelle se situe le français permet de construire un projet d'intervention qui consisterait à mettre en avant une démarche d'acquisition basée sur le développement de la capacité de l'apprenant à mobiliser ses diverses compétences langagières et ce, dès les premiers apprentissages scolaires. Car ces enfants sont exposés très tôt, bien avant d'entrer à l'école, au français, à l'arabe (non pas uniquement standard mais à ses différentes variantes) et à d'autres langues, grâce aux chaînes de télévision satellitaires (dessins animés et jeux) et grâce à Internet ; ils interagissent dans ces situations, avec ces langues et en développant toutes leurs ressources disponibles.

Dans la séance de compréhension, les élèves de l'EPU, même s'ils n'ont pas le même degré de maîtrise du français que ceux de l'EPR, développent des stratégies (recours à la L1) pour accéder au sens, pour construire les objets du discours, pour s'appropriier la langue cible (le français). Dans ce cas, les interventions didactiques devraient consister à amener l'élève à comparer la structure linguistique produite avec des formes mixées avec celle « normée » correspondant au système linguistique des deux langues, l'objectif étant de développer la conscientisation des divergences, des écarts et des traits marginaux. Quand l'élève est en difficulté langagière en français, il développe des stratégies pour élaborer les objets du discours (extrait 5 EPU : *quoi on va dessiner walla ketbi*), des négociations se font sur la langue et débouchent sur des productions qui, appréhendées en tant que continuum, peuvent constituer un point de départ et un processus pour l'acquisition du français. L'opération consiste à expliquer, par exemple, comment la syntaxe française a régi les formes en arabe dialectal (*walla ketbi*). Ainsi, le traitement interactionnel des objets linguistiques dans l'appropriation du français peut constituer une étape importante pour la compréhension du fonctionnement de la langue. C'est cette opération de déconstruction des structures linguistiques amalgamées qui amène l'élève à le comprendre. La compétence plurilingue repose sur des combinaisons, des rétroactions complexes qu'il faut démanteler pour en comprendre les processus.

Le deuxième élément entrant dans les modalités de contextualisation de l'enseignement du français, visible dans les deux situations de classe, relève du mode de relation avec la culture de la langue cible. Comme nous l'avons vu dans les extraits recueillis, le questionnement visant l'accès au sens passe par une étape de pré-inscription culturelle (EPU : *Vous connaissez Babar ?*). Il s'agit de multiplier le recours à des supports littéraires dans leur diversité francophone pour mettre en évidence les aspects culturels qui sous-tendent les textes dans les variétés présentées.

Dès lors que la grande majorité des élèves utilise une variété dialectale de langue majoritaire (l'arabe algérien), le développement des compétences littéraires en français passe par l'élaboration des contenus conceptuels. Avant sa scolarisation, l'enfant a développé des compétences en narration dans cette variété de langue. Le travail dans le cadre de l'apprentissage du français consiste à mettre l'accent sur la capacité à transférer les structures narratives vers la langue en cours d'acquisition pour améliorer ses performances narratives. Les structures produites sont soumises à une comparaison inter-linguistique, aux niveaux discursif et langagier. Le matériau langagier fait l'objet d'opérations d'explication de son fonctionnement et de son élaboration

par le biais d'activités de médiation. Une *approche inclusive et transversale*¹⁹ permet de procéder au démantèlement de l'agencement des systèmes linguistiques en présence. Il s'agit ainsi de rendre compte de l'impact et des fonctions que peut remplir l'arabe algérien dans l'acquisition du français (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007).

La contextualisation didactique du français retient comme troisième paramètre pour le développement des compétences réceptives le recours aux documents sociaux où l'ancrage local va servir de tremplin pour exprimer les réalités locales en français, langue en construction. Cette dimension était davantage visible dans d'autres séances auxquelles nous avons assisté en EPU, mais totalement absente en EPR dès lors que le manuel de français est édité en France.

Dans cette contribution, nous n'avons pas rendu compte du développement des compétences orales en français. Mais pour circonscrire le champ des compétences en langue à développer, nous proposons de recourir à des activités de réception et de production qui mettent l'accent sur la diversité des formulations langagières, sur les plans phonétique, prosodique, lexical et sémantique, et sur les manifestations des fonctions discursives. Sélectionner par exemple, pour les premiers apprentissages du français, des histoires racontées par diverses voix francophones (française, québécoise, algérienne, sénégalaise... et autres), parce que nous avons été sensible à la réaction amusée de beaucoup d'enfants qui suivent les dessins animés (américains, japonais ou français) traduits en arabe standard et qui disent : « mais on ne parle pas comme ça ! ».

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous soulignerons les points suivants :

- dans des contextes éducatifs linguistiquement et culturellement divers, il ne peut y avoir d'approche universelle pour enseigner les langues. On ne peut donc envisager partout l'enseignement du français avec les mêmes contenus, selon une seule et unique méthodologie, pour le développement des mêmes compétences ;
- la contextualisation didactique du français appelle à la prise en compte des spécificités socioculturelles de l'univers dans lequel elle s'inscrit ;

¹⁹ C'est-à-dire une approche qui travaille l'énoncé caractérisé par la pluralité linguistique en décortiquant les unités appartenant à telle ou telle langue (« inclusive ») et en expliquant le fonctionnement syntaxique qui a présidé à l'homogénéisation d'unités linguistiques plurielles : démanteler celles du français, celles d'autres langues, et procéder à l'analyse du fonctionnement syntaxique dans toutes les langues en présence (« transversale »).

- l'intervention didactique pour l'apprentissage du français, dans un contexte tel l'Algérie, consiste notamment à mener une réflexion sur la répartition des unités linguistiques lorsque le français entre en contact avec d'autres langues et à comparer les contextes d'usage ;
- l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte plurilingue ne peut se faire sans l'apport de la (des) langue(s) qui entoure(nt) le français ;
- les interactions autour des objets de discours et d'apprentissage, autour des langues en contact, sont indispensables pour l'enseignement. L'objet-langue se construit dans et par l'interaction.

ANNEXES 3c
Article de Kara (2010)

LA VARIATION DANS LE CONTEXTE ALGÉRIEN

Enjeux linguistique, socioculturel et didactique

Attika-Yasmine Abbes-Kara

Presses univ. de Rennes | « Cahiers de sociolinguistique »

2010/1 n° 15 | pages 77 à 86

ISSN 1273-6449

ISBN 9782753513105

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm>

!Pour citer cet article :

Attika-Yasmine Abbes-Kara, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique* 2010/1 (n° 15), p. 77-86.
DOI 10.3917/csl.1001.0077

Attika-Yasmine ABBES-KARA,
Ecole Normale Supérieure Bouzaréah
Alger

LA VARIATION DANS LE CONTEXTE ALGERIEN :

ENJEUX LINGUISTIQUE, SOCIOCULTUREL ET DIDACTIQUE

La politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants ; c'est la norme « standard » qui est largement ancrée et valorisée que ce soit pour l'enseignement de l'arabe ou des « langues étrangères », ce qui en complexifie l'enseignement/apprentissage, provoque des distorsions à tous les niveaux de l'éducation et des déperditions non sans conséquences sur l'acquisition et la diffusion du savoir pluridisciplinaire dans la société.

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de mener une réflexion, d'une part, sur la configuration réelle du paysage linguistique algérien en nous intéressant à la réalité socio-langagière des locuteurs et en mettant l'accent sur la place des politiques linguistiques dans le re-façonnement des statuts des langues. Nous tenterons à cet effet, d'examiner quels pourraient être l'impact et l'utilité opératoire d'une planification linguistique par défaut intervenant soit sur les langues reconnues et/ou les langues minoritaires présentes dans l'espace socio-scolaire.

Nous nous intéresserons, d'autre part, aux enjeux de la variation sociolinguistique comme pratique d'enseignement/apprentissage. La variation, en contextes urbain et rural, existe aussi bien en milieu social qu'en milieu d'apprentissage et il s'agit d'une donnée incontournable pour une parfaite intégration scolaire et professionnelle. C'est ainsi que nous avons mené une expérimentation auprès des étudiants du département de français de l'école normale supérieure d'Alger-Bouzaréah, expérimentation qui a montré les possibilités de développer des compétences langagières et méta-langagières plurilingues et de réconcilier les locuteurs algériens avec leurs langues.

□ SITUATION SOCIOLANGAGIERE DES LOCUTEURS ALGERIENS

Traversée par plusieurs peuples (Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Portugais, Espagnols, Turcs et enfin Français) qui se sont succédés pour occuper un espace géographique déjà habité par des populations berbères, l'Algérie a été un carrefour de civilisations et un lieu de brassages sociolinguistiques que l'on peut percevoir dans la réalité des pratiques langagières actuelles (Taleb-Ibrahimi, 1995 ; Morsly, 1988).

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, la réalité langagière des locuteurs va complètement changer non seulement par la généralisation, à l'école, de l'arabe classique comme langue nationale mais aussi du français, au statut de première langue étrangère. L'arabisation a été instaurée par le biais d'une politique linguistique¹ imposée et puissamment contrôlée avec pour objectif la généralisation de son utilisation dans tous les organismes et institutions étatiques. Cette situation assez complexe et paradoxale, où les minorités linguistiques (kabylo et autres ethnies arabophones) étaient ignorées, mises à l'écart, a provoqué « de la part des Kabyles principalement, une opposition déterminée à cette politique » (Grandguillaume, 2004 : 76).

Par ailleurs, comme l'enseignement du français va toucher une population plus large qu'au temps de la colonisation et va donc être largement diffusé, la volonté d'arabisation – sans planification effective qui tienne compte des moyens humains et matériels à mettre en œuvre – va produire l'effet escompté inverse, elle consolidera le français.

Ainsi, le paysage sociolinguistique qui se donne à voir en Algérie aujourd'hui, est plurilingue, situation complexe et multiforme où les langues/variétés de langues² en contact semblent créer une configuration sociolinguistique kaléidoscopique et singulière (français, arabe classique, arabe dialectal et variantes, berbère et variantes) à tel point que la dénomination de ces « langues » procéderait plus d'une « illusion positiviste » (Aroux, 2004 : 128) cherchant à englober le réel complexe, donc, à le réifier en le réduisant à des entités saillantes, que d'une volonté de compréhension de la réalité dans ses ramifications les plus profondes.

□ POLITIQUE LINGUISTIQUE SUR FOND DE PARADOXES SOCIOLINGUISTIQUES : IDEOLOGISATION OU RECONCILIATION ?

La volonté de substituer la langue arabe à la langue française s'est traduite, depuis les premières années de l'indépendance, par la promulgation de textes législatifs et réglementaires ; la question linguistique devient, de ce fait, une composante clé de la conception de la nation mais aussi un lieu de réalisation du

¹ Il s'agit de la politique d'arabisation qui a été généralisée à toutes les sphères de l'Etat algérien et a produit des polémiques politiques et des antagonismes hautement idéologisés.

² A supposer qu'elles existent (Calvet, 2004), elles ne sont que manifestations empiriques de comportements langagiers ou tendancielles (Calvet, 2007) ou chaotiques (Robillard, 2007) ou encore complexes (Blanchet, 2007).

Pouvoir et de la reconfiguration qui se veut légitimée des rapports structurant la société. Cette composante est liée à une dimension théologique qui projette de (ré) islamiser l'école, et par là même la société en y inscrivant un enseignement basé sur l'apprentissage d'une langue arabe à haut potentiel référentiel coranique. Dans ce cadre, la politique d'arabisation va être menée selon deux tendances : la première, dite « *arabisation-traduction* » (Grandguillaume, 1983 : 31) va consister à se parer de l'illusion d'une certaine pseudo-modernité acquise au contact du français et donnant l'impression d'ouverture au monde extérieur et de réconciliation avec la langue de « l'ennemi » ; la seconde qualifiée d'« *arabisation-conversion* » (Grandguillaume, 1990 : 156) répondra à un désir de rupture avec toute velléité francisante tout en ancrant une idéologie qui érige l'Islam et l'arabe classique en unique norme identitaire.

Un tel aménagement linguistique ne pouvait qu'échouer car il occultait l'impact de tout un passé historique dans lequel le français et toutes les autres langues locales sur la réalité actuelle où il continue d'exercer ses forces symboliques dans l'imaginaire mais aussi dans les pratiques quotidiennes des locuteurs algériens.

Toute l'armada des textes officiels sur l'arabisation, véhicule une vision monolinguisante, et va à l'encontre des répertoires verbaux plurilingues/plurilingues des locuteurs algériens, réalité que ne cessent de confirmer les travaux récents en sociolinguistique s'intéressant à l'Algérie.

Ces paradoxes apparaissent dans des polémiques qui secouent régulièrement l'opinion publique et divisent les chercheurs autour du statut des langues en présence, des enjeux des protocoles pédagogiques à mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage des langues. Autant de controverses qui n'en finissent pas de reposer la question de la prise en compte ou non des réalités sociolangagières dans l'aménagement linguistique aussi bien dans la version politique que pédagogique.

□ REFLEXIONS SUR LE STATUT DES LANGUES EN ALGERIE OU COMMENT PLANIFIER LA VARIATION ?

En soutenant que « *l'hétérogénéité appartient à la structure même de la langue* » (Encrevé, 1977 : 05), la sociolinguistique a affranchi le champ des investigations empiriques d'une vision monolithique, normée/normative des phénomènes langagiers ; elle a contribué également à enrichir le fonds épistémologique et méthodologique des sciences humaines en leur proposant une approche qui prenne en charge la multidimensionnalité du réel et la complexité des situations d'interactions intersubjectives ; bref, elle a offert aux approches disciplinaires des terrains de discours ainsi que les choix herméneutiques de leur compréhension.

Les langues présentes en Algérie co-interagissent, s'influencent entre elles de par les usages polyfonctionnels qu'en font les locuteurs ; cela les expose à des reconfigurations qui se manifestent par des phénomènes linguistiques tels

l'alternance codique, les emprunts, la créativité lexicale et autres. En effet, les pratiques langagières des Algériens s'offrant au regard de l'analyste (sociolinguiste ou didacticien) se posent en un continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent : l'extrême abondance des mots dont l'apparence « *morphonosémantique* » (Hagège, 1986 : 332) est du français tels que [tabla] « table », [busta] « poste », [likul] « l'école », etc., mais qui ne sont pas perçus comme tel par les locuteurs eux-mêmes, lesquels ne perçoivent qu'une langue, matériau langagier mis à leur disposition, qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens. C'est ce à quoi aboutit l'analyse de D. de Robillard (2001a : 26) : « *On pourrait essayer de traduire cela en disant que là où le linguiste a l'impression de voir utiliser des langues (matériaux préaffectés), le locuteur utilise de la langue³ (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation)* ». L'usage qui est fait de ces variétés langagières dans les différents paliers de l'enseignement (primaire, moyen, secondaire, universitaire) en Algérie est lui aussi soumis à des tendances disparates avec prédominance du français dans l'enseignement universitaire à orientation techno-scientifique et de l'arabe dans les sciences humaines.

Quant aux autres domaines d'usage (médias par exemple), ils se font les diffuseurs des pratiques plurilingues et posent la problématique des frontières entre les langues et la place du linguiste/descripteur face à ces matériaux hétérogènes : « *où se placer pour décrire les langues/ situations, où existent-il des contacts de langues ? Ces situations changent-elles quelque chose aux procédures d'une linguistique « classique », bien adaptée aux descriptions de langues prises isolément ? [...] Et quels sont les critères qui permettent de reconnaître/ construire une langue* » (Robillard, 2001b : 465-466). Toutes ces interrogations placent au centre du débat la question de la politique et de l'aménagement linguistiques à appliquer à la réalité sociolinguistique algérienne.

L.-J. Calvet parle de « *planification par défaut* » à propos de la situation malienne pour désigner le cas où l'on décide justement de ne pas intervenir. Auquel cas, la posture à adopter est celle qui consiste à « *se situer dans le grand désordre des pratiques linguistiques, des bruits, des sons, des mélanges, partir de ce désordre, le considérer comme une donnée de la situation.* » (2007 : 12). C'est dans ce contexte méthodologique que la variation peut être installée comme pratique incontournable de l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie.

□ POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA VARIATION

L.-J. Calvet considère que « *les actions à mener sur les langues* » (1987 : 157) dans un milieu scolaire et leur mise en œuvre relèvent à la fois de la politique linguistique (le choix des langues et les finalités de leur enseignement) et de la planification linguistique. Cette réflexion dans le contexte européen a donné lieu à des expérimentations à large échelle qui valident certaines de nos hypothèses. En

³ Souligné par Robillard, N.D.L.R.

revanche, elle nous incite à aborder le problème autrement car, dans le contexte algérien, les apprenants sont en majorité plurilingues et c'est l'institution scolaire ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tentent de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique, politique et identitaire si bien que les L1 sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptées aux réalités du terrain.

En effet, lors de la première année primaire, l'arabe classique est enseigné comme une langue nouvelle et toute référence à la langue dialectale est bannie sous prétexte que c'est la langue de l'oral et que celle-ci nuirait à l'apprentissage de la norme. C'est pour cette raison que la langue arabe imposée comme Sur-norme et le français normé que l'on tente d'enseigner par la suite et qui ont été longtemps véhiculés par des universitaires, escamotent les réalités linguistiques qui prennent et reprennent quotidiennement corps dans les usages composant une multi-expressionnalité vivante. Ainsi, au lieu de tenter d'évaluer la saisie des écarts par rapport à un système, posé comme idéal et idéal, il serait plus convenable, à partir de la saisie des différentes productions effectives, de retrouver les conditions concourant à l'appréhension d'une aire linguistique commune soutenue et dynamisée par un imaginaire social commun. C'est donc le projet originel d'une arabisation du système éducatif qui a d'emblée écarté de l'usage l'arabe dialectal, les différentes variantes du tamazight ainsi que le français parlé algérien en focalisant sur l'arabe conventionnel scolaire, en ouvrant la voie à l'écart et par la suite à la distance entre intelligence linguistique sociale et intelligence linguistique scolaire. De même, le projet de remplacer la langue française par la langue arabe, qui se poursuit jusqu'à présent sous des fortunes diverses, est donc essentiellement un processus d'apprentissage d'une langue extérieure à la sensibilité linguistique algérienne et c'est précisément ce qui pose problème car il s'agit de savoir dans quelles conditions s'effectue cet apprentissage, dans quels types d'interactions linguistiques et culturelles il a lieu et si réellement il s'effectue, tant sur le plan éducatif que social. La question des effets de l'interculturalité linguistique dans le procès d'apprentissage social soulève inmanquablement les aspects épistémologiques que cet apprentissage fait surgir.

■ Modalités scolaires et plurilinguisme

« La réflexion sur les modalités scolaires les plus appropriées pour que les sujets se forment et/ou développent des répertoires verbaux multilingues » (Billiez, 2003 : 37) passe par des dispositifs différents. Introduire au sein de l'école primaire « l'éveil aux langues » et agir sur les attitudes et représentations à la fois des enseignants et des apprenants, nous paraît être une des voies de réconciliation des enfants et des Algériens en général avec leur plurilinguisme, leur culture plurielle, leur identité nationale.

J. Billiez précise à ce propos :

« Pour éviter le faux-contact et les courts-circuits provoqués par les dispositifs précédents, il apparaît plus judicieux d'opérer un détour par la « conscientisation » du contact des langues et par le développement d'actions sur les représentations et attitudes pour

revaloriser les langues d'appartenance. Ce qui ne peut s'obtenir qu'en changeant les regards sur l'objet d'acquisition, sur le bilinguisme, sur ce qu'est une langue, ce que sont les erreurs des apprenants, les mélanges de langues, etc. Il s'agit donc de déployer des activités réflexives pour créer et optimiser les conditions psychosociologiques favorables au développement des compétences bi-plurilingues en relation avec les pratiques et les représentations. » (2003 : 38).

G. Grandguillaume, qui connaît la situation linguistique de l'Algérie, avait bien perçu cette nécessité : la politique linguistique ne peut se réaliser sans la situation effective du marché linguistique (1995 : 26). L'expérience menée sur l'enseignement du berbère a montré qu'enseigner une langue jugée comme minorée ne suffit pas à la légitimer auprès des locuteurs algériens notamment arabophones.

Par conséquent, les dispositifs à mettre en place doivent être suivis, dans le contexte de l'enseignement, d'opérations didactiques qui viseraient à changer les attitudes et représentations des apprenants et des enseignants car leur impact n'est plus à démontrer. Ce travail à la fois de types cognitif et affectif doit réconcilier le locuteur avec son moi afin que ce dernier s'assume comme un être plurilingue et que son attitude et ses représentations envers les langues soit positive. Il s'agit d'apprendre à l'élève et à l'enseignant à adopter une stratégie qui consisterait à ne pas désigner la langue et la culture d'un autre groupe comme inférieures ou comme supérieures à lui. Comment y parvenir ?

En jouant d'abord sur la construction et les stratégies identitaires des enfants et des adolescents en milieu scolaire, en valorisant les langues d'origine par la mise en lumière de leurs répertoires verbaux multilingues, des phénomènes langagiers inter-langues comme les emprunts par exemple, en développant leur plurilinguisme et en encourageant les enseignants à avoir des représentations et des attitudes positives face à l'identité plurilingue.

Ensuite, en développant ou en encourageant l'acquisition, dès le plus jeune âge, de compétences méta- et inter-linguistiques dans les diverses langues concernées, compétences à même de faciliter le développement des répertoires plurilingues.

■ Quelle démarche didactique préconiser ?

Avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), une évolution méthodologique semble se dessiner dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Un concept clé a émergé, la compétence à communiquer langagièrement, différent de celui bien établi depuis fort longtemps en didactique : la compétence de communication, concept sociolinguistique développé par D. Hymes en réaction à celui élaboré par N. Chomsky (compétence/performance). Pour D. Hymes en effet, la compétence de communication marque l'inscription du langage dans le social et se définit ainsi : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes, de grammaire et de normes d'emploi (1984 : 47). Or, la compétence à communiquer

langagièrement, née « d'un besoin de... », implique une action finalisée donc une perspective actionnelle. La conception du langage comme action prise dans un faire social semble s'imposer. C'est dans cette perspective qu'un élargissement du concept de « genre de discours » serait pertinent dans l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie. En effet, pour peu que l'institution accepte et reconnaisse pour genres à part entière le théâtre populaire ou le rap, la voie serait alors ouverte à la didactique de la variation, à la communication langagière pluriilingue et pluriculturelle.

■ Proposition didactique

En première année de licence de français, des modules de PSL (pratique systématique de la langue) et de TEEO (techniques d'expressions écrites et orales) ont été introduits dans le cursus afin de remédier aux lacunes d'un public hétérogène. En effet, certains étudiants de l'ENS, issus pour la plupart d'un milieu rural ou de l'intérieur du pays ont des difficultés à maîtriser la langue française. De plus, ils développent et intériorisent un sentiment d'insécurité linguistique, ce qui ne facilite pas du tout le développement de leur compétence à l'oral et à l'écrit. Pour palier ce problème, nous avons introduit des discours oraux ou écrits, issus des pratiques langagières réelles, comme facilitateur vers une compétence langagière normée. La démarche pédagogique que nous avons proposée tient compte du quotidien langagier des étudiants : présenter par exemple la langue enseignée dans ses multiples facettes et ses registres en faisant appel à des genres nouveaux. C'est cette ouverture vers des langues autres que celles institutionnalisées qui est un préalable à la détermination des stratégies à adopter pour l'établissement d'une pédagogie qui tienne compte à la fois des jugements qu'une communauté linguistique porte sur ses langues et sur la langue d'autrui.

Cette proposition pédagogique, qui met en avant la variation sociolinguistique comme source de richesse et non comme un handicap, a été menée à l'ENS, en séance de TEEO, avec des étudiants de 2^{ème} année de licence de français et ce, en deux temps. Dans un premier temps, nous avons amené nos étudiants à réfléchir sur la variation. Pour ce faire nous leur avons distribué des copies d'étudiants en préservant l'anonymat. La tâche proposée consistait à relever sur le plan lexical et syntaxique les éléments de discours qu'ils considéraient comme relevant de l'oral. Nous leur avons alors demandé s'ils pensaient que certains mots de l'arabe algérien rencontrés dans les copies tels « *hittiste* », (*chômeur*), « *redjla* » (virilité) devaient être considérés comme fautifs et s'il fallait pénaliser les étudiants pour ces emprunts à une langue autre que celles reconnues et enseignées à l'école ou au contraire les réutiliser. Dans un second temps, nous leur avons présenté des extraits de pièces de théâtre algériennes et des extraits musicaux de rap où le mixage des langues est en parfaite adéquation avec la réalité des répertoires verbaux des jeunes algériens et ce, afin de les déculpabiliser et de les sensibiliser à l'intercompréhension entre des registres différents, car nous pensons qu'entre une attitude laxiste et une attitude normative, il y aurait un juste milieu d'intervention

et de tolérance qui permettrait de redonner confiance à l'étudiant et d'améliorer ses compétences.

Le but de cette pratique, qui en est à son stade expérimental et fait l'objet d'études dans le cadre d'une équipe de recherche de l'ENS Bouzaréa, vise à exploiter la richesse et la spécificité des ressources offertes par ces contextes (variété des pratiques, alternances de langues, variations géographiques, linguistiques et sociales) pour le développement de compétences linguistiques : l'étudiant pourra ainsi élargir son répertoire linguistique en partant de ses propres expressions pour déboucher sur une connaissance des différents registres de langues. Dans ces discours théâtraux et musicaux, le français est volontairement prononcé avec l'intonation algérienne, le système vocalique aménagé et les interférences sont exploités à des fins humoristiques. Inciter l'étudiant à s'approprier ces registres et à les utiliser dans des contextes différents, c'est le déculpabiliser et lui permettre d'accéder à la norme. Redonner aux langues en contact dans le contexte algérien la place qui leur revient et s'adapter à la réalité linguistique des apprenants peuvent enrayer le sentiment de culpabilité qu'ils ont envers tel parler ou telle langue. Les étudiants pensent souvent que la norme exigée est inaccessible et donc, partir de leur bagage linguistique, de leur langue quotidienne permettrait de les encourager à se perfectionner. Si l'on sensibilise les étudiants au fait que le perfectionnement linguistique est un élargissement de leurs connaissances et non un rejet de leur langue quotidienne, ils seront plus disposés à travailler à son amélioration et à accéder à la norme qui est essentielle à leur réussite académique et sociale.

C'est ce type d'activité que l'école algérienne devrait proposer en mettant en place des dispositifs éducatifs novateurs de valorisation du patrimoine linguistique (blagues, chansons, contes, théâtre populaire, ...) afin de favoriser les rapprochements et le métissage inter-linguistique. Il s'agit d'amener l'apprenant à porter un regard nouveau sur sa langue première, de lui permettre de tâtonner librement à la recherche de rapprochements lexicaux tout en lui proposant de vérifier ses hypothèses de sens par le biais de la traduction et de croiser les indices linguistiques avec tout autre indice culturel ou extra linguistique pour atteindre l'aspect sémantique.

G. Granguillaume déclare, à juste titre, lorsqu'il aborde la question de la créativité des algériens,

« ...les dialectes sont la véritable langue maternelle, celle dans laquelle tout individu a structuré sa personnalité, langue du désir et du rêve. Langue qui est la source de la créativité authentique. Ce qui est vrai pour les individus se révèle aussi dans la création collective, particulièrement dans le théâtre et la chanson. »

Pour conclure, nous pouvons donc considérer qu'un enseignement/apprentissage des langues dites « étrangères » et « maternelles » au sein du système éducatif algérien est une nécessité, non seulement pour tenter de réconcilier entité identitaire individuelle et entité linguistique individuelle, sans pour autant briser les liens de l'entité linguistique collective qui forge dans l'expression de sa richesse l'identité nationale, mais aussi pour réconcilier les

locuteurs avec leurs pratiques langagières sans avoir ce sentiment de culpabilité qui bloque toute tentative d'apprentissage et favorise le développement du sentiment d'échec. Cela passerait par un dispositif d'intervention qui tienne compte de la variation et donc laisserait aux locuteurs le choix d'user des langues en fonction de leurs besoins communicatifs. C'est à cette condition que les *«phénomènes langagiers issus de situations plurilingues trouveront leur place et ne seront plus considérés comme des aberrations par les pédagogues.»* (Kara, 2004 : 38) et serviront de transition vers l'apprentissage de la norme qui reste à définir dans un contexte linguistique aussi multiforme que mouvant, contexte où les brassages linguistiques n'obéissent pas à des déterminismes logiques mais plutôt à des phénomènes complexes et, comme le dit si bien L.-J. Calvet (2007) *« tendanciels »*.

ANNEXES 3d
Article de Bensekat (2016)

Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives didactiques ?

Dr. Malika BENSEKAT
Université de Mostaganem, Algérie
Laboratoire DPF
Chercheure-associée au CRASC

Introduction

Inviter les langues des apprenants dans la classe procède bien plus que de la prise en compte scolaire de ce constat. Le travail présenté ici cherchera précisément à montrer ce que la problématique sur le développement de la compétence plurilingue peut apporter à la didactique des langues en général. Aussi, devrait-on pouvoir se représenter comment elle s'inscrit dans les débats et orientations actuels de la discipline.

En effet, le français, dans une vision plurilingue du monde, est désormais à inscrire dans un espace francophone et multilingue où il est « *arrimé à d'autres langues* », dans un rapport « *pacifié* » et « *partenarial* ». Cette position de Christiane Perregaux (2004 :148) entraîne des conséquences concernant la définition de l'objet à enseigner, les objectifs de cet enseignement et la nature de ses relations avec ces « autres langues ». Cette vision sociale des langues « *plaide en faveur de ce que nous appelons, avec Marielle Rispaïl, une « socio-didactique », c'est-à-dire « une didactique inséparable des conditions d'émergence sociale de ses réalisations scolaires et d'apprentissage en général* » (Bensekat : 2012)¹.

1. Selon Marielle Rispaïl (2003 : 256), on doit le terme de « socio-didactique » à Michel et Louise Dabène : Celui-ci « *a été employé par Louise Dabène pour désigner,*

État de la question socio-didactique

Les recherches de Marielle Rispaïl² (1998, 2003-a, 2003-b, 2004, 2005) représentent, en effet, de véritables modèles pour le travail d'approche de situations d'enseignement-apprentissage du F.L.E. La méthodologie, l'épistémologie de la voie de recherche que ses travaux ont ouvert, constituèrent des précédents précieux. Marielle Rispaïl revendique le concept de « socio-didactique » pour « *souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'apprenant un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective* ». (1998 :445). Le terme fait pour elle référence à une « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux* ». (2005 : 100). Son travail s'attache en effet à la « *relation primordiale et réciproque entre langue et société* » (Rispaïl, 1998 : 21). Elle pose que « *la langue comme fait social, déjà affirmée par Saussure, doit aider à définir le sujet parlant comme lieu de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires* ». (1998 : 446) et affirme « *que toute recherche portant sur la classe ne peut que s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit cette classe* ». (2005 : 102).

Marielle Rispaïl veut que « *soit posée la situation scolaire comme situation sociale à part entière* » (1998 : 416) et qu'on lui rende « *toute la dimension sociale qui est la sienne* » (1998 : 308). Ses analyses ont voulu mettre l'accent d'une part sur le rôle déterminant des paramètres externes dans l'organisation des discours oraux. La production

en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des apprenants, dont la combinaison donnerait lieu à une typologie des situations d'apprentissage et permettrait de réaliser la « trop fameuse et rarement réalisée centration sur l'apprenant » (Dabene, 1990). Dans un autre contexte, celui de la didactique de l'écriture, Michel l'a repris, quelques années plus tard, pour prôner une didactique qui engloberait les variations individuelles pour les dépasser, tout en s'appuyant sur l'étude des représentations et des habitus culturels. » (Rispaïl, 1998 : 445).

2. Philippe Blanchet est également l'un des premiers porteurs de la socio-didactique avec l'approche complexe de l'enseignement du F.L.E. développée dans son ouvrage de 1998, ses travaux sur l'enseignement du français en Algérie (avec Asselah-Rahal, 2007) ainsi que dans l'ouvrage co-dirigé avec cette dernière et Danièle Moore (2008).

verbale est saisie « *dans la perspective globale de la conduite humaine* ». (Rispaïl, 1998 : 415). Prendre en compte le social, c'est aussi, à un deuxième niveau, « *faire circuler les expériences, dire et faire dire, faire parler de la pluralité, poser la variation comme norme. [...] Nombre de chercheurs l'ont montré depuis longtemps, le milieu socioculturel pèse d'un poids plus grand que l'origine ethnique ; et dans le milieu socio-culturel, l'influence du groupe de pairs, souvent multiculturel, la culture forgée ensemble, risquent de marquer davantage l'enfant que son origine individuelle* » (Rispaïl, 1998 : 450).

Nous l'avons compris, la socio-didactique est une didactique de l'intégration du social, du poids du milieu socio-culturel des apprenants dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage qui s'élabore à partir de cette prise en compte.

Plurilinguisme, Complexification des regards et de questionnements

L'étude du langage dans le contexte social spécifique qu'est l'école conduit directement au constat du contact des langues, largement étudié dans ses conséquences didactiques à partir des premiers textes rassemblés par Henri Boyer autour des affirmations de Weinreich rappelées par Martinez (2000), des travaux de Py et Lüdi (2004) et de leur définition du « parler bilingue », de la valorisation du « déjà-là » mise en relief par ceux de Coste et Moore pour ne citer que ceux-là. L'analyse de ces contacts en a montré la diversité et les différentes facettes à travers une histoire déjà riche. En réponse à l'analyse contrastive des années 1970 qui stigmatisait le « mélange des langues » chez l'apprenant comme une « maladie » à laquelle il fallait trouver « remède » en en prévoyant les origines et en les éradiquant si possible (Ducancel et Simon, 2004 : 13), a pris naissance peu à peu une analyse de type « multilingue » qui pose davantage les langues dans leur relation que dans leur opposition.

L'alternance des langues³ a ainsi été déstigmatisée, voire valorisée, en tout cas posée comme une étape inévitable de l'apprentissage des langues, avant de l'être comme une compétence sociale en soi

3. Voir les travaux de l'équipe du LIDILEM autour de Jacqueline Billiez, les travaux de Neufchatel ou de Coste *et alii* par exemple.

sur le plan communicatif. Même si « *ce retour de balancier n'a pas réglé l'inévitable question de l'écart, sur les questions de monolinguisme et plurilinguisme, entre les représentations et les pratiques de l'école et celles de la société hors l'école* ». (Coste, 2001 : 191), on peut parler d'une vraie avancée due à la complexification des regards et des questionnements sur les phénomènes de plurilinguisme.

En effet, nous sommes loin désormais d'une conception posant l'apprentissage d'une langue comme l'ajout d'un étage à une construction dont la connaissance d'une langue première serait la base – ce qui avait pour conséquence, comme le note Véronique Castellotti (2001, 167) « *de ne jamais considérer que la didactique d'UNE langue après l'autre, puisqu'on se situait sur un continuum chronologique et non dans une configuration de type stellaire* ».

Pluralité linguistique et contexte d'enseignement

Reconnaître (la) pluralité linguistique comme une donnée importante des contextes dans lesquels on enseigne les langues, voire comme une richesse pouvait bouleverser quelques perspectives didactiques. On peut se demander si « plurilinguisme » et « pluralité linguistique » sont des expressions synonymes : la deuxième pourrait être considérée comme une explicitation de la première. En effet, « *le mot « plurilingue » a été employé souvent dans des sens différents, parfois contradictoires : certains l'ont opposé à « multilinguisme »⁴ pour désigner les diverses langues présentes chez un individu par opposition à celles qui seraient présentes dans une communauté donnée ou sur un territoire géographique donné ; d'autres l'utilisent indifféremment dans les deux cas. D'autres encore en sont restés à des conceptions plus anciennes, qui taxeraient de « plurilingues » des compétences (soi-disant) égales ou équivalentes entre deux ou plusieurs langues, etc.* » (Rispaïl et Dinvaut, 2012 : 7).

Nous pouvons déduire que la notion de « pluralité linguistique » est plus ouverte car « *elle réfère aux pratiques des individus et non à un système clos qu'on appellerait langue* » (*idem*).

Il importe, donc, d'affirmer, et de vouloir prouver par des recherches, que les diverses langues ou pratiques langagières

4. Voir préambule du CECR.

auxquelles est confronté un individu sont pour lui un apport et non une charge. Il est important non seulement de « *considérer l'élève comme porteur de connaissances linguistiques et métalinguistiques fécondes, qui vont l'aider à aborder l'apprentissage d'autres langues, mais aussi de se dire que l'élève en sait parfois plus que l'enseignant ! non en termes de langue à apprendre (le français par exemple) mais en termes de réflexion sur les langues, d'opérations de transferts, de passages, de traduction, etc., suivant la richesse de ses expériences passées et actuelles* » (Marillette Rispaïl et Marie Dinvaut, 2012 : 8). Tout cela pourrait être pris en considération dans une nouvelle didactique qui orienterait les savoirs collectifs vers de nouvelles acquisitions, par des opérations et activités de dialogue et d'interactions à construire.

Perspectives didactiques

Il s'agit à présent de se demander, à la suite de Jacqueline Billiez, « *comment aider les élèves à se construire comme êtres plurilingues* » (Billiez, 1990 : 53). Ce que Daniel Coste (2001 : 191) justifie en écrivant qu'une discipline comme la didactique des langues ne peut puiser sa légitimité que dans la « *pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère* ». Selon Daniel Coste, la question qui se pose à la didactique des langues aujourd'hui est la suivante : « *Comment penser la relation entre, d'une part, des pratiques plurilingues observables et des représentations repérables observables du plurilinguisme et, d'autre part, des compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations* ». (Coste, 2001, 192).

Dans le même sens, il affirme que « *la relation entre didactique du plurilinguisme en contexte et sociolinguistique semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire [...]* ». (Coste, 2005 : 416).

En effet, dans la continuité des travaux sur la didactique des langues et le plurilinguisme, la recherche scientifique devrait :

- Proposer une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues, dans une perspective sociodidactique et une optique variationniste, qui met au premier plan les liens entre l'espace de la classe et les autres espaces sociaux.

- S'interroger sur les relations entre la situation sociolinguistique et les modalités effectives d'enseignement/apprentissage. (Bensekat et Chachou, 2014 : à paraître).

Ces propositions ne sont pas seulement didactiques, car elles ouvrent un horizon de possibles : une école qui ne serait plus l'espace d'applications des politiques linguistiques, mais son inspiration ; l'école comme médiation entre les pratiques linguistiques réelles et les instances de pouvoir, espace de re-création des savoirs plus que d'exécution de consignes. Un nouveau contexte pour l'enseignement se dessine alors, dû à une mutation des représentations qu'il véhicule, à des définitions notionnelles qui « bougent », entraînant une approche variationniste des langues et une prise en compte des ressources langagières des élèves.

La question du contexte en didactique des langues se montre, dès lors, d'une grande importance en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « *des usages effectifs dans des situations de communication (contexte « authentique ») produites ou imitées en situations de classe (contexte pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)* ». (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 68).

Dans ce sens, s'interroger sur les contextes en didactique des langues, revient à « *développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques, non pas eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent* ». (Blanchet & Asselah-Rahal, 2008 : 10). Il faut signaler que ces dynamiques sont principalement sociolinguistiques mais pas seulement.

Tout cela conduit vers ce que Louis Porcher nomme une « didactique vivante », qui s'intéresse aux variétés linguistiques et langagières et aux capacités d'adaptation et de souplesse qui en dérivent du côté des apprenants. Il en résulte divers types de conséquences, que nous pouvons classer, à la suite des travaux de Marielle Rispaïl, dans deux catégories principales, celles qui contribuent à une redéfinition de la compétence linguistique ; celles qui entraînent une autre conception de la formation des enseignants.

Eléments de conclusion

Nous avons voulu, en intégrant dans un même mouvement le contexte sociolinguistique et les questions d'apprentissage linguistique, souligner que tout ce qui relève de la didactique est partie prenante du social, tant dans ses origines que dans ses débouchés. En effet, la didactique montrait de plus en plus « *son incapacité à faire progresser les élèves si elle se contentait de repenser les savoirs à transmettre et la façon de le faire ; et la sociolinguistique prenait de plus en plus, outre d'autres domaines qui la définissent, le terrain scolaire et ses discours comme objets d'étude* » (Rispaïl, 2012 : 7). Il s'agit, donc, de montrer comment la contextualisation d'une situation de transmission des savoirs par l'école influe sur cette situation, et donc sur la transmission elle-même et donc sur les savoirs. Il faut noter que cette contextualisation peut prendre diverses formes et décrire divers objets : les représentations des acteurs en présence, leur biographie langagière, leur passé culturel ou socio-culturel, la politique linguistique, le statut et la rencontre des langues en présence dans leur environnement, les usages sociaux de ces mêmes langues, les rapports de force ou de conflit qui régissent ces paysages linguistiques.

C'est cette prise en compte concrète des contextes dans les pratiques didactiques qui nous mène de la classe comme espace social à l'espace social (et donc la classe comme lieu d'interactions : de langues, de cultures, de discours, de relations et statuts cognitifs ou institutionnels). Cette imbrication nous semble justifier le recours à une socio-didactique, qui s'engage autant dans la mise en regard des phénomènes de discours dans la classe avec le positionnement socio-linguistique des élèves et du contexte, que dans l'analyse des phénomènes sociolinguistiques comme des paramètres éclairants des situations scolaires, réelles ou potentielles.

Un état des lieux de la question a montré que ce champ, s'il apparaît comme riche et adapté à de nombreuses problématiques actuelles, est encore peu balisé, peu théorisé, peu articulé aux questionnements de terrain et non défriché quant aux disciplines connexes qu'il côtoie et qui l'éclairent.

ANNEXES 3e
Article de Stambouli (2016)

Projets de formation au plurilinguisme : l'arabe standard et le français, langues transversales à l'université et à l'école

Dr. Meriem STAMBOULI
Université de Mostaganem, Algérie
Laboratoire « Didactique des projets de formation et construction de curricula »

Introduction

La francophonie maghrébine est une francophonie à valeur sociolinguistique, héritée de l'ère coloniale. Avec le recul nécessaire, la francophonie au Maghreb devient de plus en plus une francophonie économique et politique : une francophonie mercantiliste, l'impérialisme linguistique du français au Maghreb, un mélange de faits et de volonté. Ces dernières années, des projets ont été réalisés en Algérie et au Maghreb afin de maintenir et de promouvoir la francophonie. Mais de quelle manière ? Comment faire perpétuer une francophonie dans un pays arabophone ? Et comment se présente cette coexistence arabophone/francophonie ? Nous parlerons dans cet article des politiques linguistiques éducatives algériennes, des besoins de la formation linguistique en langues et en disciplines non linguistiques et des langues transversales de l'École et de l'Université algériennes. Quels sont les enjeux du plurilinguisme ? Quels sont les objectifs de la formation au plurilinguisme ? Et quels sont les résultats espérés de cette formation ? Enfin, quel est le rapport entre plurilinguisme et élitisme ?

Des expériences linguistiques éducatives algériennes : l'arabe à l'École, le français à l'Université

Suite à la politique d'arabisation du système éducatif et de l'administration en Algérie, la constitution a octroyé à l'arabe standard le statut de langue officielle de la République et celui de langue d'enseignement à l'école. Le français, qui était langue officielle durant la colonisation, redevient progressivement langue étrangère à l'École quelques temps après la décolonisation mais reste une langue d'enseignement des disciplines non linguistiques à l'Université, notamment dans les filières scientifiques. Les travaux de référence cités dans *Arabisation et politique linguistique au Maghreb* (Grandguillaume : 1983) présentent de manière claire la situation sociolinguistique maghrébine.

Après la dernière réforme du système éducatif en Algérie (Unesco, 2003, PARE, 2005, 2006, Référentiel général des programmes, 2008, etc.), et un an après l'arrivée du président Abdelaziz Bouteflika, le rapport à la francophonie a été décomplexé. En effet, nous pouvons noter une ouverture vers l'international surtout avec les besoins de la compétitivité et de la mondialisation, des discours politiques formels en deux langues – arabe et français – par les membres du gouvernement et un intérêt prononcé pour les langues nationales et étrangères. L'Algérie, pays plurilingue par ses langues et ses cultures, s'est battue pour transposer et exploiter son patrimoine identitaire pluriel dans la formation et l'éducation. A ce sujet, le ministère de l'éducation nationale a fourni de son côté des efforts considérables en matière d'enseignement précoce¹ des langues étrangères : le français qui était enseigné en 4^{ème} fondamentale (de 1976 à 2003) à l'école primaire derrière l'arabe, langue de scolarisation, revient en 3^{ème} année primaire (depuis 2007), après un essai en 2^{ème} année primaire (de 2003 à 2007). L'anglais qui était enseigné en 8^{ème} année fondamentale sera avancé d'une année dans la nouvelle réforme du cycle moyen (depuis 2003), l'italien, une langue romane et méditerranéenne, a été introduit pour la première fois en Algérie

1. Sur la notion de précocité dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, cf. notre article « Français précoce : quand et comment ? », in *Le français dans le monde*, n°364, juillet-août, CLE international, pp. 36-38.

au lycée dans les filières de langues étrangères appliquées (depuis 2013). Ce sont là des progrès notables en matière de plurilinguisme institutionnel.

Nous voudrions toutefois ajouter ces éclaircissements fondamentaux sur l'usage du français en Algérie. Il faudrait distinguer les positions officielles des fonctionnements réels ; langue étrangère d'un point de vue officiel mais langue seconde au plan des usages – qui correspondent aux critères habituellement appliqués à une langue seconde – et des enjeux de la maîtrise de cette langue qui dépassent les enjeux habituels de la maîtrise d'une langue étrangère. Au plan de l'enseignement, l'apprentissage précoce du français – qui a été avancé par la réforme ces dernières années – atteste bien de l'importance qui lui est accordée. Ces fonctionnements réels sont constatés surtout dans le vécu, le travail, l'administration, les médias, l'université, la formation professionnelle, la recherche, etc. L'université est l'une des institutions qui fonctionnent aussi bien en français qu'en arabe. Les nouveaux bacheliers, étant scolarisés en arabe, arrivent à l'université avec un niveau insuffisant en français – encore plus faible en anglais – ; et le passage de l'arabe à l'école vers le français à l'université se fait avec l'obstacle et la contrainte de la maîtrise du français comme langue d'enseignement. L'enseignement des filières médicales, des sciences exactes est toujours dispensé en français, d'où la nécessité de réfléchir à mettre en place des dispositifs de formation FOS (français sur objectif spécifique) et/ou FOU (français sur objectif universitaire). Les sciences humaines et sociales, juridiques, économiques, étant arabisées, posent moins de problèmes en politique des langues et d'enseignement à l'université. La disparition de l'enseignement bilingue à l'école est une cause majeure de ce déséquilibre qui touche le plurilinguisme institutionnel.

Dans une logique et une perspective de continuité entre l'éducation nationale et l'enseignement supérieur, l'Université de Mostaganem a ouvert un Master en *Didactique du plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives*² (2013-2014) afin d'améliorer la formation des formateurs en français langue étrangère – mais aussi seconde – et de former des experts en politiques linguistiques éducatives pour les pays du Maghreb. L'enjeu de ce projet est de redresser le niveau

2. Il s'agit d'une première offre de formation de Master en Algérie sur le plurilinguisme et la politique linguistique éducative du Maghreb.

du français langue transversale d'enseignement au même titre que l'arabe et de répondre à de forts besoins socio-économiques selon une didactique intégrée (Roulet, 1980, Maurer, 2007), plurilingue (Coste, 2008) et contextualisée (Blanchet & Asselah Rahal, 2008). Le terrain sociolinguistique algérien et/ou maghrébin, à la fois complexe, multilingue et plurilingue, est favorable à ce type de formation. Elimam (2013) aborde cette contextualisation du français langue seconde d'enseignement :

« Dans les trois pays du Maghreb [Algérie, Maroc, Tunisie], l'une des caractéristiques essentielles du caractère « langue seconde » de la langue d'enseignement, c'est qu'elle fait objet d'une connaissance « passive » par les apprenants. Situation qui présente un rapport particulier entre connaissances disciplinaires et connaissances linguistiques. En fait les connaissances disciplinaires sont plus ou moins détachées du support linguistique pour leur expression, mais leur mise à disposition par les processus cognitifs, autres que la langue, demeure active » (Elimam, 2013 : 21-22).

Connaissances passives de la langue + Connaissances actives de la spécialité enseignée = Excellentes prédispositions d'accès à la langue de spécialité
--

(Elimam, A, *Le français langue seconde d'enseignement*, 2013 : 22).

Si l'on ne réfléchit pas à la mise en place des écoles plurilingues et/ou des classes de section internationale en collaboration avec l'éducation nationale, combien de temps le modèle « l'arabe à l'Ecole, le français à l'Université » va-t-il durer ? Peut-il encore tenir ? D'autant plus que le français est en déperdition ces dernières années en Algérie, et même au Maghreb. Il faut dire que la politique linguistique éducative algérienne est souvent vue comme négative (Benrabah, 2002), voire monolingue (Dourari, 2011), par certains linguistes algériens. Nous dirons que cette « négativité », ce « monolinguisme » sont des considérations subjectives et individuelles. L'ouvrage de Benrabah (*Language conflict in Algeria : from colonialism to post-independence* : 2013) comporte des notions telles que *conflict linguistique, rivalité*,

tension. . .renvoyant comme à une sorte de guerre des langues, mais pas seulement. Dans le plurilinguisme algérien, n'apparaissent pas que des éléments négatifs ; la coexistence des langues, la diversité culturelle, la compétence plurilingue, etc., sont des éléments positifs à prendre en considération dans l'analyse de la situation sociolinguistique algérienne.

Des plans d'urgence de réforme ont été enclenchés au Maghreb en faveur de l'éducation, de la formation et de l'enseignement supérieur : le programme PARE³(2004-2006) en Algérie, le programme NAJAH⁴(2009-2012) au Maroc, le programme tunisien « Ecole de demain⁵ » (2002-2007), sont des programmes positifs, encourageants et ambitieux quant à l'enseignement et la formation dans les secteurs infra-universitaire, professionnel et universitaire... Passons aux expériences internationales bilatérales touchant à la francophonie.

La coopération algéro-française : de l'EDAF à La FEE, quel bilan ?

Sur le plan des relations internationales entre l'Algérie et la France en matière de formation linguistique et de formation à la francophonie, l'Ambassade de France à Alger a mis en œuvre des

3. Le programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE, 2004-2006) : est un programme réalisé entre l'éducation nationale et l'UNESCO, financé principalement par le Japon. Il vise l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'enseignement par le renforcement du dispositif de pilotage de la réforme, la formation des formateurs, la refonte des manuels scolaires et l'accès aux TIC's.

4. Le Programme NAJAH 2009-2012 (ou *Réussite* en français) est un programme d'urgence de réforme du système éducatif marocain, un plan d'action à plusieurs objectifs : « rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans..., stimuler l'initiative à l'excellence au lycée et à l'université..., s'attacher à affronter les problématiques transversales du système..., se donner les moyens de réussir... », pp. 5-6 du Rapport de synthèse, 3^{ème}Draft du 12.06.08.

5. Ce programme tunisien « Ecole de demain » (2002-2007) est un programme ambitieux dont la tâche et la mission d'«aujourd'hui et demain, est de former un citoyen qui apprend à apprendre, à agir, à être et à vivre avec les autres », p. 15 du programme de la nouvelle réforme du système éducatif tunisien, Programme pour la mise en œuvre du projet « Ecole de demain », octobre 2002.

programmes de solidarité prioritaire pour l'Afrique (FSP). Ces projets de formation visent :

- la création d'une école doctorale algéro-française (2006-2010, EDAF) ; l'objectif de cette école doctorale est de former des docteurs en français (en sciences du langage, en didactique des langues et en science des textes littéraires principalement) ;
- l'appui à l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie (2007-2011) ;
- le remplacement de l'EDAF par le réseau mixte LaFEF (langue française et expression francophone (2011-...)) ;

Dans un rapport de clôture de l'EDAF, remplacée par la FEF, M. Saidani, Directeur de la coopération et des échanges interuniversitaires au Ministère de l'enseignement supérieur algérien, souligne « l'importance que souhaite donner le MESRS⁶ aux langues étrangères :

- redéfinir le type de langues enseignées ;
- analyser en profondeur les besoins avec les opérateurs économiques notamment ;
- développer des outils d'apprentissage des langues étrangères » (Compte rendu du conseil scientifique mixte, n°1, MESRS, 2012)

À vrai dire, le dispositif EDAF a été lancé à la suite d'un constat fait en 2004, celui d'un manque important de professeurs de français en Algérie. La problématique n'est pas vue sous le même angle : l'Algérie disposait de seulement 211 universitaires en langue française sur tout le territoire dont 6 Professeurs des Universités et 21 maîtres de conférences. La situation était devenue alarmante, du fait qu'il y avait un besoin urgent de former en français langue à enseigner et langue d'enseignement. La France, de son côté, voit la situation autrement et investit dans l'entretien et la promotion de son patrimoine linguistique et culturel via le français et la francophonie. Suite à ce constat, la France a débloqué dans ce programme FSP une enveloppe de 6,5 millions d'euros ; l'Algérie, de son côté, en y

a investi des millions d'euros⁷. L'EDAF⁸ n'a pas été négociée sous forme de cotutelle entre les universités françaises et algériennes pour qu'il n'y ait pas de fuite de diplômés à l'étranger, mais soyons réalistes, ce n'est pas seulement la cotutelle qui encouragerait les diplômés algériens à quitter le pays.

Aujourd'hui (2013-2014), la situation a changé et l'EDAF, qui est devenue La FEF (un réseau mixte de recherche et de formation sur la langue française et les expressions francophones) à partir de 2011, mise désormais sur des formations en cotutelles pour impliquer les universités françaises à rémunérer leurs enseignants-chercheurs et leurs directeurs de recherche, mais aussi pour consolider le service de la coopération qui ne peut plus gérer et agir seul ; cela permettrait surtout aux doctorants algériens d'accéder à un statut au sein des universités françaises et d'être considérés comme chercheurs à part entière dans l'institution d'accueil. En plus des efforts consentis par l'EDAF, le réseau LaFEF permet aux doctorants français de venir en Algérie effectuer des stages et des recherches. La bilatéralité apparaît d'ores et déjà des deux côtés. Ainsi, les objectifs de LaFEF sont « d'assurer la finalisation et la pérennisation des actions entreprises par l'École Doctorale Algéro-Française de France depuis 2004 »... et de contribuer à la formation pédagogique... ; de mettre en place des programmes de recherche... ; – et de contribuer à la promotion scientifique des jeunes chercheurs... » (Convention de LaFEF, 4 décembre 2011). Ce réseau a incité la partie algérienne à ouvrir des laboratoires de recherche et à y intégrer chercheurs, doctorants et mastérants afin de pouvoir bénéficier des prestations du réseau LaFEF.

Il est important de noter que la coopération universitaire bilatérale internationale entre l'Algérie et la France ne se limite pas uniquement à l'EDAF ou à LaFEF, elle est entretenue aussi par d'autres programmes qui existaient déjà avant la mise en place de cette école doctorale et nous pouvons citer à juste titre le programme TASSILI HUBERT CURRIEN « CMEP », le programme PROFAS

7. Nous n'avons pas de chiffres officiels du côté algérien, nous avons préféré ne pas mettre le montant dont nous ne sommes pas sûrs.

8. Le rapport de résultats d'évaluation de l'EDAF n'est pas encore publié par le Ministère des affaires étrangères français et le Ministère de l'enseignement supérieur français. Une commission d'experts français et algériens a été chargée dans ce cadre d'expertiser et de rédiger le rapport d'évaluation.

(ex. BAF), le CNRS, l'INSERM, qui ont tous contribué à la formation des ingénieurs, des cadres, des enseignants-chercheurs, des agents administratifs, etc., d'où la nécessité aujourd'hui de s'appuyer sur des partenaires socio-économiques et de miser sur des formations professionnalisantes.

Formation au plurilinguisme, formation des élites

Le plurilinguisme est l'une des caractéristiques majeures des élites maghrébines, notamment dans les domaines économique, social et politique. Avec le manque de formation au plurilinguisme (arabisation massive, changement du statut du français, désormais « langue étrangère », absence d'enseignement bilingue...), s'est formée une élite arabophone qui, tant bien que mal, maîtrise la langue arabe standard moderne, mais aussi l'arabe littéral. Aujourd'hui, l'enseignement privé est venu renforcer l'enseignement public – rappelons que l'enseignement privé était interdit en Algérie avant les années 1990 – ; un enseignement qui a évolué avec le chômage, la crise économique et la mondialisation :

« De la sorte, des centaines d'écoles privées, notamment préscolaires et primaires, fleurissent dans chacun des trois pays [Algérie, Maroc, Tunisie], afin d'inculquer aux jeunes enfants la maîtrise précoce d'une langue française (voire anglaise) si déterminante pour leur avenir. Les parents savent qu'elle est la clef de la réussite future de leurs enfants, qu'elles qu'en soient les conséquences sur les classes pauvres exclues du système » (Vermeren, 2005 : 52).

Il y a une prise de conscience des parents des enjeux, des objectifs et des résultats du plurilinguisme à long terme. Cette éducation élitiste est plus un choix parental qu'institutionnel ; le savoir-devenir de l'enfant-apprenant est au cœur de la question et le coup de la formation au plurilinguisme dès l'enfance n'est pas à la portée de tous les ménages.

La réussite et/ou l'échec de l'enfant-apprenant sont liés à la maîtrise ou à la non maîtrise d'au moins deux langues d'accompagnement de l'enfant dès la scolarisation primaire (langues de scolarisation, secondes, étrangères). Ce plurilinguisme d'élite est plus qu'un choix ;

il est une prise de conscience et une prise de risque individuelle qu'une décision politique proprement dite.

Ainsi, nous dirons, au sujet de la relation entre plurilinguisme et élitisme, que l'ouverture aux langues et aux langues étrangères dès l'enfance contribue à la réussite scolaire et sociale. Les travaux en psycholinguistique, notamment ceux de Hagège (1996) et de Gaonac'h (2006), ont montré la facilité avec laquelle un enfant apprend une langue étrangère, soutient l'enseignement précoce des langues dès le jeune âge. Les classes bilingues d'immersion, le programme *language awareness*, l'approche intégrée des langues, la pédagogie de la rencontre, etc., sont des modèles d'éducation plurilingue et interculturelle.

D'un autre côté, la sociolinguistique ne néglige pas non plus l'enseignement des langues. Les travaux de la sociolinguistique britannique (Bernstein, 1971) et américaine (Labov, 1972) renverraient également la problématique de l'échec scolaire et à la non-maîtrise de la langue de l'École. Aujourd'hui, cet échec est partagé entre apprenant, formation et système éducatif. Donc, la thèse du déficit de la compétence langagière et du milieu social de l'enfant se voit remplacée progressivement par la remise en cause de l'École, qui doit et qui devrait prendre en considération les langues de première acquisition (maternelles et vernaculaires) de l'enfant dans l'élaboration des curricula pour ainsi réduire l'échec scolaire, un échec difficile à diagnostiquer, à prononcer et à assumer. Et dire que c'est à travers l'obstacle, l'échec et l'erreur que nous progressons et nous apprenons dans la vie.

Ce système de formation des élites, qui a évolué principalement chez les couches sociales aisées, laisse peu de place et peu de chance à tous les enfants d'apprendre et d'évoluer dans les mêmes conditions. Mais malheureusement, il s'agit d'un mode de formation qui est plus basé sur l'aristocratie que sur la méritocratie⁹, et ceci est une remarque valable dans le monde entier. Dans son analyse de l'enseignement d'excellence au Maghreb, Vermeren (2005) traite des facteurs socio-politiques pour le cas de l'Algérie :

« *En Algérie, la nature de l'État, les richesses pétrolières et la guerre civile des années 1990 ont donné un autre visage aux filières d'élites.*

9. Dans son ouvrage *La Noblesse d'état* (1989), Pierre Bourdieu souligne les limites de la méritocratie en soulignant les notions de capital économique, capital social, capital culturel, voire de capital symbolique.

Les ingénieurs pétroliers et les hauts cadres militaires constituent le cœur des élites, même si médecin, juristes et commerciaux de plus en plus souvent, conservent leur valeur » (Vermeren, 2005 : 48).

Toutefois, il faut le reconnaître, ce sont les pays anciennement colonisés qui sont le plus touchés par le flux migratoire, par l'internationalisation des curricula et donc par la problématique de la formation des élites. Ces pays – souvent en matière de développement économique et de recherche scientifique – se trouvent toujours en position de suivre le rythme de la compétition et des normes internationales. Il est souvent difficile de s'accrocher à ce rythme qui les dépasse :

« L'inscription de la formation des élites dans une logique internationale est plus forte dans les pays dont les systèmes éducatifs sont influencés par des modèles étrangers du fait d'un passé colonial ou parce que leur système éducatif, encore peu développé, rend la migration des élites nécessaire pour leur formation supérieure » (Darchy-Koechlin & Zanten, 2005 : 22).

Ainsi, la didactique du plurilinguisme prend ancrage dans ces pays plurilingues et multilingues, et a pour rôle d'intégrer et de valoriser les langues premières, nationales et étrangères avec la/les langues de scolarisation. Cette prise de conscience et cette valorisation des langues et des cultures pourraient se concrétiser par :

- l'ouverture de classes de section internationale ou de classes bilingues (arabe-français) à l'école publique ; et pourtant il y avait des classes bilingues après la décolonisation en Algérie pour les filières scientifiques ;
- et – pourquoi pas – la création de filières internationales à l'Université en co-diplomation et/ou en co-tutelle.

À ce titre, le système universitaire LMD est basé sur la mobilité des étudiants dans le territoire national et vers l'étranger, l'internationalisation des programmes, la médiation dans l'apprentissage, le tutorat et l'autonomie. Cette élite maghrébine a fait le choix d'un enseignement, d'une formation francophone ; et c'est justement ces cadres diplômés plurilingues qui sont souvent courtisés par l'Europe. Avec la formation au plurilinguisme, s'ouvrent

les possibilités de compétitivité et de mobilité internationale des étudiants où les valeurs recherchées relèvent plus de la compétence et non de l'identité. La question de l'identité, bien qu'on essaie de l'évacuer, reste une problématique centrale et complexe dans l'éducation et la formation; quand bien même on soutient qu'elle n'est pas importante dans le profil de compétence recherché, elle reste toutefois importante pour son locuteur-utilisateur et ses relations sociales dans le monde du travail. La/les langue(s) et la culture forment l'identité individuelle d'abord, et la complexité réside dans le passage de l'identité individuelle vers l'identité collective. Donnons l'exemple de l'arabe standard en France où sa représentation reste assez négative dans le système éducatif français :

« Appréhendées comme la « richesse du pauvre » en 1993, puis reconnues comme constitutives du patrimoine linguistique national en 2002, la langue et la culture arabes restent tout de même le parent négligé des choix éducatifs français » (Zarate, 2005 : 13).

Ces représentations négatives ne sont pas figées mais relatives, et c'est le rôle de la didactique de l'interculturel de lever les barrières et de dépasser les stéréotypes de langue dominante/langue dominée, langue colonisatrice/langue indigène, langue supérieure/langue inférieur, etc., et l'histoire de l'Algérie et de la langue arabe a bien montré que la langue arabe standard est loin d'être une « petite » langue.

La question qui se pose désormais, après cette formation élitiste magrébine francophone est de savoir s'il y a une possibilité de faire revenir ces élites dans leurs pays d'origine ? L'exil des compétences est une question qui mérite d'être traitée avec le plus grand soin.

Conclusion et perspectives

Nous avons abordé les différentes expériences de plurilinguisme et de coopération francophone en Algérie. Des expériences algériennes, des expériences algéro-françaises et la place des élites maghrébines dans cette formation à la francophonie ont toutes montré la nécessité de cette transversalité de l'arabe et du français afin de coordonner disciplines non linguistiques et disciplines linguistiques. Il serait

intéressant de penser à des formations pluridisciplinaires telles que le parcours LMD LEA (langue étrangère appliquée) – qui n'existent pas en Algérie - où l'on forme des diplômés plurilingues pouvant évoluer dans le monde de l'entreprise, le management, le droit, l'économie, l'informatique, la traduction et la médiation. Aujourd'hui l'Algérie investit de plus en plus dans de grandes réformes, et la politique des langues occupe une place non négligeable chez les décideurs (journal officiel, 2008) et universitaires. L'Université algérienne s'intéresse aujourd'hui de plus près à l'enseignement du chinois et du turc pour les besoins de la compétitivité et de la productivité. A présent, il n'y a plus de langues valorisées/dévalorisées ; toutes les langues sont les bienvenues pourvu que nous, locuteurs-utilisateurs, sachions nous en servir et les exploiter dans le bon sens.

ANNEXES 3f
Article de Cherrad (2016)

Plurilinguisme et enseignement/apprentissage en cours de licence de français à l'université

Dr. Nedjma CHERRAID
Université de Constantine, Algérie
Laboratoire Sciences du Langage, Analyse du Discours et
Didactique (SLADD)

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le cadre des travaux consacrés à l'enseignement du français en Algérie. Elle introduit, selon nous, deux perspectives qui induisent deux grandes lignes de force. La première réside dans le choix du terrain, l'université, quelque peu délaissée, jusqu'ici, par les chercheurs. La seconde dans les données recueillies : un premier corpus qui comprend les deux offres de formation de licence de français, un second corpus constitué de textes oraux et qui rassemble des interactions entre les différents acteurs aux différents stades de l'enseignement apprentissage du français, en licence.

Le français, langue à apprendre et à enseigner, demeure, pour les chercheurs en sciences du langage et en didactique, un objet d'étude dont la complexité et la dynamique ne cessent d'enrichir divers travaux. Son statut officiel de langue étrangère est contredit par la réalité : tous les travaux sur les pratiques langagières décrivent un pays où, dans le quotidien, cette langue reste présente dans les situations formelles comme informelles à la fois scripturales et orales.

Ce contexte soulève au moins deux questions didactiques : comment enseigner des savoirs et comment forger les compétences linguistiques des étudiants ? Les licences de français (classique et LMD) ont retenu notre attention car elles illustrent une situation didactique bien particulière qui ne peut intégrer les catégories

rigides de FLE ou de FLS. À ce propos, Y. Derradji, (2001) sur un ton interrogatif, fait parler les chiffres en faveur d'une présence incontestable du français dans le paysage linguistique en Algérie, et hésite à considérer le français comme une langue étrangère, au sens que l'on attribue, généralement, à ces termes. La question ne semble pas définitivement tranchée et à l'occasion de rencontres scientifiques le débat sur les appellations «FLE, langue seconde, première langue étrangère» resurgit.

Transposé sur le terrain didactique, ce questionnement continue d'alimenter les débats sans pour autant être définitivement résolu. Nous nous proposons d'aborder cette problématique en examinant d'une part les langues en présence au sein des programmes des licences de français (classique et LMD) ; et d'autre part, le contact des langues lors des interactions verbales dans les cours de licence de français.

Nous ne pouvons considérer les échanges dans les cours de français en licence comme un ensemble de pratiques langagières coupées de l'univers social, du vécu réel des interactants. En réalité, la situation concrète de l'étudiant, nous renvoie à l'hétérogénéité linguistique, à la question de la variation linguistique, de la diversité des pratiques linguistiques/langagières, du degré de maîtrise individuelle et de la légitimité sociale et institutionnelle. À l'école, et de plus en plus à l'université, les enseignants eux-mêmes utilisent des néologismes (taxieur, profitage, dégoutage, etc.) et des tournures syntaxiques décrites et analysées dans les travaux de Dalila Morsly, Yasmina Cherrad et Yacine Derradji. Il n'est pas certain, d'ailleurs, que les enseignants comme les étudiants aient toujours conscience d'un écart entre l'usage local et le français standard. Ce dernier, dans son emploi courant, subit des transformations spécifiques, au moins au niveau discursif et lexical et cette empreinte ne s'efface guère chez les étudiants même à l'écrit.

Nous ne gloserons pas sur les phénomènes de baisse de niveau, pour éviter d'enfermer notre projet dans une problématique qui construit sa réflexion strictement sur l'échec de la formation à l'université. Il est plus fécond, et c'est notre objectif, d'observer les acteurs dans leurs tâches quotidiennes, confrontés à l'apprentissage et à l'enseignement de cette langue, et de « disséquer » des cours en les décrivant et en les analysant, non du point de vue des écarts

à la norme académique, mais de celui de la progression dans l'acte d'apprendre et de transmettre des savoirs.

Nous nous proposons dans un premier temps d'examiner la manière dont s'inscrivent les langues et leur statut au sein des licences de français à l'université de Constantine. Dans cette optique, nous analysons les programmes des licences qui y sont enseignées afin de mettre en évidence la présence/usage des langues autres que la langue cible auxquelles se réfèrent les offres de formation et les perspective(s) visées.

Notre analyse a pour objet deux licences de français. Elaborées par des enseignants de français, ces deux licences ne diffèrent que par la durée de leur formation. La première licence est une licence classique de 4 ans qui date de 1980, la deuxième licence est une licence LMD de 3 ans proposée en 2005.

Le programme de la première licence renferme en plus des axes généraux, des contenus pédagogiques, alors que le programme de la deuxième licence ne contient que des axes généraux. Il revient donc aux enseignants, lors des comités pédagogiques d'année de déterminer les contenus à enseigner. Aussi, notre analyse porte-t-elle autant sur les axes généraux, quand ces derniers se réfèrent explicitement aux langues autres que la langue cible, que sur les contenus détaillés réalisés par les comités pédagogiques.

Nous focalisons notre attention sur les modules qui évoquent d'autres langues que la langue cible à travers leurs enseignements, puis nous étudions les objectifs assignés à ces enseignements.

Dans un second temps, nous tentons d'expliquer le rôle que les langues en présence maternelle(s), première(s) ou étrangère(s) jouent et les fonctions qu'elles assurent dans les cours de licence à l'université de Constantine. En partant de l'observation des cours des licences classique (LC) et LMD, nous tentons de mettre en relief les séquences interactives au sein desquelles s'opèrent les passages de la langue cible (le français) à la langue maternelle des interactants de la classe (l'arabe algérien) ou à d'autres langues.

La référence aux autres langues dans les programmes des licences de français, classique (LC) et LMD.

La licence classique, premier objet de notre étude, repose sur un programme de quatre années conçu en 1980/1981, la mise en application de ses enseignements destinés à tous les départements et sections de français du pays, débute en 1982. Les contenus de cette licence sont entièrement rédigés en français. L'arabe -langue officielle et nationale- est enseigné dans le module : *Langue et Littérature Arabe* (L.L.A) tout au long des trois premières années de la licence. Contrairement aux autres modules, dont le contenu est largement développé dans cette offre de formation, le programme de cette licence ne précise ni les lignes directrices du module d'arabe ni son contenu.

La deuxième licence que nous examinons est une licence récente de type LMD (Licence, master, Doctorat). Proposée en 2003/2004, elle ne fut appliquée que lors de la rentrée universitaire 2005. Comme pour la précédente, les contenus sont confectionnés dans leur intégralité en français. L'arabe-langue nationale et officielle ne figure pas au programme de cette licence. L'anglais est enseigné comme langue étrangère. Cette offre de formation, contrairement à la première, ne spécifie guère ni les lignes directrices, ni le contenu des modules; seul l'intitulé de ces derniers est préconisé. Nos observations s'effectuent exclusivement, à partir des contenus pédagogiques élaborés par les enseignants lors des comités pédagogiques d'année.

Une différence nodale apparaît entre les contenus des programmes de LC et de LMD, la présence ou l'absence de la langue arabe, qui mérite que l'on s'y attarde un tant soit peu. Si le programme de LC prévoit un enseignement conséquent de la langue arabe (*Langue et Littérature arabe*), la raison en est que les lycéens qui arrivent en première année à l'université dans les années 1980 sont issus de filières bilingues. Ces filières dispensent un enseignement bilingue : les matières « littéraires » (histoire/géographie, philosophie) sont prodiguées en langue arabe, les matières scientifiques, (mathématiques, sciences naturelles et physique/chimie) le sont en français. Au secondaire, pendant cette période, la langue arabe, langue d'enseignement, se partage donc, le terrain pédagogique avec la langue française. Les matières fondamentales, enseignées en

français sont quantitativement plus conséquentes. Une consolidation linguistique de la langue arabe a semblé donc nécessaire à l'université pour cette catégorie d'étudiants.

En 2000, la langue arabe étant devenue, depuis plusieurs années déjà, langue d'enseignement pour tous les Algériens, à partir du primaire jusqu'au lycée, sa programmation en licence ne paraît plus être justifiée.

Les tableaux qui suivent présentent les intitulés des modules de la « licence classique » et ceux de la « licence LMD ». Les contenus pédagogiques qui se réfèrent à d'autres langues que le français, langue d'enseignement/apprentissage de ces licences, sont mis en exergue puis commentés.

Tableau 1 : cours de 1^{ère} année.

<i>Licence classique</i>	<i>Licence LMD</i>
<i>Pratique Systématique de la Langue</i>	<i>Pratique systématique de la Langue</i>
<i>Lecture Critique</i>	<i>Technique d'Expression Ecrite et Orale</i>
<i>Technique d'Expression Écrite et orale</i>	<i>Phonétique corrective</i>
<i>Initiation à la Linguistique</i>	<i>Initiation aux cultures de la langue.</i>
<i>Textes et Histoire</i>	<i>Description de la langue.</i>
<i>Auteur Français</i>	<i>Initiation aux textes littéraires.</i>
<i>Lettre et langue arabe</i>	<i>Langue de Spécialité</i>
<i>/</i>	<i>Anglais</i>

Ce tableau montre distinctement que le programme des cours de première année des licences classique et LMD ne stipule guère le recours à une autre langue que la langue cible au sein des enseignements notifiés.

Tableau 2 : Cours de deuxième année.

<i>Licence classique</i>	<i>Licence LMD</i>
<i>Littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers Monde.</i>	<i>Pratique systématique de la Langue</i>
<i>Phonétique et Phonologie</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Analyse phonologique du français et de l'arabe.</i> • <i>Variation des systèmes phonologiques.</i> 	<i>Technique d'Expression Écrite et Orale</i>

<i>Syntaxe.</i> • Familiariser les étudiants à l'analyse syntaxique de corpus français, arabe et berbère.	<i>Civilisation de la langue</i> /
<i>Lexico-sémantique</i>	<i>Théories et méthodes linguistiques</i>
<i>Littérature et Société.</i>	<i>Description de la langue.</i>
<i>Textes et Histoire</i>	<i>Phonologie.</i>
<i>Lettre et langue Arabe</i>	<i>Littératures de la langue.</i>
/	<i>Thème et version</i>
/	<i>Initiations aux sciences</i>
/	<i>Anglais</i>

Dans les cours de deuxième année de licence classique, le module de *phonétique/phonologie* et celui de *syntaxe* incluent dans leurs contenus pédagogiques les langues arabe et berbère. Si le premier module convoque ces deux langues dans une perspective comparatiste, le second quant à lui entend y recourir afin d'habituer les étudiants à examiner différentes données.

Toutefois, l'analyse fine de la maquette révèle un contenu où n'est précisée nullement la variété d'arabe à étudier. S'agit-il de l'arabe scolaire ou de l'arabe algérien ?

Toutefois, interrogés sur leurs pratiques de classe, les enseignants du module de *phonétique/phonologie* affirment recourir à l'arabe scolaire et à l'arabe algérien, et également à l'anglais mais jamais au berbère. Linguistiquement, le Constantinois est une région arabophone, les enquêtes sociolinguistiques affirment que l'usage du berbère demeure confiné dans l'espace strictement privé pour les quelques familles berbérophones, ce qui explique son absence de la scène didactique.

Connaissant les enseignants qui, dans les années 1970 ont conçu ces programmes, entre autres D. Morsly, C. Achour, B. Tabti et plus tard Y. Cherrad, ces chercheurs précurseurs sur le plurilinguisme en Algérie ne pouvaient oublier ou omettre le berbère, une des composantes cardinale du paysage linguistique de leur pays et langue maternelle d'une grande partie de la population. Comme le révèlent les pratiques des enseignants constantinois, c'est particulièrement dans les départements de français situés dans des villes où cette langue rentre dans les pratiques quotidiennes des locuteurs, que les étudiants bénéficient d'un enseignement sur le fonctionnement

phonétique/phonologique et même morphosyntaxique du berbère à partir de corpus authentiques.

En effet, les entretiens réalisés avec les enseignants constantinois révèlent les différences entre ce que préconise le programme officiel, « *l'analyse syntaxique de corpus français, arabe et berbère* », et ce qui s'effectue réellement au sein de la classe. En effet, si le programme prône aussi l'examen des formes syntaxiques de l'arabe et du berbère à partir de corpus, les enseignants affirment que dans les cours de *syntaxe*, ils peuvent faire appel parfois à l'arabe scolaire dans la seule perspective de fournir des exemples de fonctionnement similaire ou différent d'une autre langue connue par les étudiants mais ne se hasardent nullement jusqu'à l'étude de corpus, par méconnaissance affirment-ils de cette langue et de son organisation linguistique.

L'introduction de l'anglais, dès la première année, dans les contenus de la licence LMD, n'étonne nullement : il s'agit, à l'heure actuelle, de ne pas oublier de s'inscrire dans le processus de la mondialisation, et l'intégration de l'anglais dans les programmes scolaires et universitaires devient une obligation pour répondre et se plier à une demande internationale. Les objectifs évoqués, pour justifier l'enseignement/apprentissage de cette langue tout au long de la scolarité des élèves et des étudiants algériens, revêtent également un aspect socioprofessionnel corollaire de la mondialisation : faciliter leur mobilité probable.

Tableau 3 : cours de 3^{ème} année.

Licence classique	Licence LMD
Littérature Contemporaine	Pratique systématique de la Langue
Sémiologie Générale	Technique d'Expression Ecrite et Orales
Linguistique Contrastive et Grammaire des fautes. Spécificités des structures linguistiques du français et de l'arabe. Problèmes linguistiques dus au contact des langues : le cas de l'interférence. Approche d'une situation bilingue à travers une analyse contrastive. Analyse phonologique comparée entre le français et l'arabe. Étude de corpus oraux recueillis en situation algérienne.	Théories de la littérature.

Théâtre	Écrits comparés
Langue de spécialité	Linguistique (sociolinguistique/ psycholinguistique)
Introduction à la Sociolinguistique et à la Psycholinguistique	Didactique des langues.
Textes et Histoire	Pragmatique et Sémiologie
Lettre et langue Arabe	Processus d'acquisition
	Littérature.
	Méthodologie de la recherche.

Dans le cours de *linguistique contrastive* en troisième année de licence classique, le programme stipule le recours à la langue arabe afin de réaliser diverses tâches : « *déterminer les spécificités structurelles de cette dernière, aborder les problèmes linguistiques dus au contact des langues, appréhender une situation bilingue à travers une analyse contrastive, procéder à une analyse phonologique comparée entre le français et l'arabe et enfin étudier des corpus oraux recueillis en situation algérienne* ». Une fois encore, le contenu pédagogique n'apporte aucune précision quant à la spécificité de la langue arabe (arabe algérien et/ou arabe scolaire). Lors des entretiens, les enseignants soutiennent qu'ils ne font appel à l'arabe que pour illustrer les situations d'interférences en étayant leur propos par des productions de locuteurs algériens.

Le cours de *sociolinguistique* en licence classique et en licence LMD offre un espace propice et particulier à l'utilisation des différentes langues. Même si les deux programmes de formation ne le stipulent pas, les enseignants assurent que pendant le déroulement du cours, l'ensemble des interactants de la classe se servent de l'arabe scolaire, de l'arabe algérien, et parfois même de l'anglais pour expliquer les différentes situations de contact de langues, de variation linguistique ou d'alternance codique.

Tableau 4 : cours de 4^{ème} année.

Cours de 4 ^{ème} année
Initiation à la littérature comparée
Théorie de la littérature.
Didactique des textes littéraires
Systèmes Grammaticaux
Didactiques des langues étrangères
Psychopédagogie

Dans aucun cours de quatrième année de licence classique, il n'est fait référence à quelque usage que ce soit d'une autre langue que la langue cible.

Cet axe de réflexion nous a permis de rechercher la présence d'autres langues que la langue cible dans les programmes des deux licences de français. Aussi nombreux que soient les modules proposés par la licence LMD, aucun de leur contenu pédagogique ne suggère le recours à d'autres langues que le français dans le processus d'enseignement/ apprentissage. L'absence de recours à d'autres langues dans cette formation signifie clairement que ses concepteurs restent sous l'influence des théories recommandant le cloisonnement des langues. Cloisonnement remis en question par les enseignants qui, lors des entretiens, affirment employer, dans leurs cours, d'autres langues, comme l'arabe scolaire ou l'arabe algérien, langue maternelle des apprenants. Ces déclarations prouvent que l'objectif qui viserait à isoler les interactants de la classe de leur environnement social demeure une erreur. Enseignants et apprenants, fermement ancrés dans leur société, usent de l'ensemble de leur répertoire linguistique dans diverses perspectives que nous abordons dans l'analyse des corpus oraux recueillis au moment des cours.

Cependant, pour certains modules de la licence classique, et notamment ceux de *syntaxe, phonétique/phonologie, et linguistique contrastive* les programmes évoquent l'arabe et le berbère. La programmation des langues citées s'effectue dans une optique comparatiste qui restreint l'analyse, ne concevant l'approche du contact des langues que par le biais des différences et des similitudes. Cette vision du plurilinguisme contribue amplement à circonscrire et à limiter la compréhension des étudiants du phénomène des langues en contact.

Par ailleurs, seuls les modules de linguistique préconisent le recours aux langues présentes dans le paysage sociolinguistique des étudiants. Cette organisation didactique, où les langues locales ne sont même pas signalées dans les programmes des modules de littérature, reste difficile à comprendre et admettre, lorsqu'on sait la place majeure occupée par la littérature algérienne et maghrébine qui constitue le corpus premier et quasi fondamental des recherches des enseignants universitaires algériens. Romans comme poésies s'ancrent dans la réalité algérienne avec leurs créations linguistiques,

leurs emprunts, leurs calques, leurs proverbes pris dans les langues locales : arabe algérien et tamazight. Ils offrent à l'ensemble des acteurs pédagogiques une opportunité incontournable de procéder à une approche plurilingue et authentique des textes littéraires. Comment dès lors expliquer cette carence dans les programmes ?

Les langues pratiquées par les enseignants et les étudiants dans les cours

L'axe suivant aborde les langues alternées au sein des cours de ces licences. Aussi, plaçons-nous au centre de notre réflexion les dynamiques de la construction et de la transmission du savoir en nous penchant sur les fonctionnements didactique et interactionnel des passages entre les langues. Le recours aux langues, maternelle, première ou étrangère ne semble pas être un procédé inhabituel dans les cours des deux licences de français. Dans certains de nos travaux antérieurs nous nous sommes particulièrement intéressés à ce contact des langues au sein de cette scène didactique.

Module : Initiation aux textes littéraires, première année

Extraits du cours, corpus, « Les mouvements/genres littéraires »

10. E : madame le mouvement littéraire et euh euh le genre./.
Euh madame je comprends pas quand vous dites euh euh dans un mouvement on peut trouver plusieurs genres./.
comment ça se fait/

11.P : d'accord je comprends ta question./.
je reprends les définitions./.
un mouvement littéraire c'est quoi> c'est une tendance en littérature qui regroupe des œuvres qui ont des des ./.
des constantes comme les thématiques abordées ou le style de l'auteur ./.
c'est aussi un groupe d'auteurs qui ont une idéologie commune ./.
on a comme courant le romantisme le réalisme le naturalisme par exemple ./.
le genre littéraire correspond à la forme du texte à l'aspect formel de l'écriture de l'auteur donc le roman le poème le théâtre la nouvelle./.
donc on peut trouver dans un mouvement./.
euh par exemple le romantisme./.
des poèmes romantiques ./.
des romans aussi./.
là tu vois un mouvement mais plusieurs genres./.
d'ailleurs en arabe vous avez la même chose./.
courant veut dire [madfieb] mais genre veut dire [naw ʕ]/

La séquence de négociation est provoquée par l'intervention de l'étudiante qui manifeste spontanément son incompréhension d'un point du cours. Dans cet extrait, l'équivalence métalinguistique est un procédé qui établit un rapport de « synonymie » entre un signe de l'arabe scolaire -langue enseignée et d'enseignement/apprentissage des étudiants lors de leurs précédents paliers d'apprentissage- et un signe du français, langue cible. L'équivalence métalinguistique répond à un processus de définition/concordance dont la forme correspond selon M. Causa (2002) au schéma X (renvoie au mot de la langue cible) signifie Y (renvoie au mot de la langue source). Aussi, courant (X) est-il l'équivalent de [madʕieb] (Y) de même que genre (X) est l'équivalent de [naw ʕ] (Y).

Cette équivalence métalinguistique en alternance codique se réalise grâce au verbe métalinguistique « vouloir dire », par ailleurs, ce verbe métalinguistique est énoncé en langue cible. Il permet la mise en relation entre « courant » et « genre » et leurs équivalents en arabe scolaire [madʕieb] et [naw ʕ].

Cette équivalence métalinguistique succède à l'explication de l'enseignante, explication entièrement fournie en français. Auto-déclenchée, elle se fixe comme objectif d'aider et de faciliter l'accès à la langue cible et de pallier les problèmes de décodage de l'étudiant. La définition de « courant » s'effectue en arabe scolaire, afin que l'étudiante puisse parfaitement saisir le sens de ce mot.

En somme, si l'enseignante recourt au procédé d'équivalence métalinguistique, c'est pour lever l'ambiguïté et pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants. Ainsi, l'arabe scolaire représente un moyen supplémentaire dont l'enseignant dispose afin de vérifier l'intercompréhension au sein de la classe d'une part, et de favoriser l'acquisition de la langue cible, d'autre part.

Module : Langue de spécialité, troisième année

Extrait du cours, corpus, « *L'objectivité scientifique* »

25. P : (...) donc la première caractéristique du texte scientifique c'est son objectivité././ objectivité vous savez tous ce que ça veut dire/

26. E : [mawdoʕi ya] c'est dans les les euh euh sciences ././ l'auteur n'exprime pas ses sentiments././

27. P : oui l'objectivité c'est ça././ (...)

Cette négociation correspond au schéma traditionnel des négociations de sens, car sa structure se conforme à la structure IRE. L'interactante enseignante introduit l'échange en posant une question sur la signification d'« objectivité ». Le début de l'intervention de l'étudiant se réalise en arabe scolaire, cependant, il poursuit son intervention en langue française. Il revient à la langue cible pour contextualiser le domaine de référence et d'usage de cet énoncé.

La séquence se clôt par une évaluation positive que formule l'enseignante à l'égard de la réponse de son étudiant. Par ailleurs, la réponse que fournit l'étudiant [mawdoʕiyya] est la traduction littérale d'« objectivité ». Ce procédé de traduction est largement observé en cours de langue. Il est pertinent de souligner que la traduction s'effectue ici sur un mot qui renvoie à un référent unique ce qui ne provoque aucune ambiguïté. Les procédés de passage mis en place par les apprenants ne se résument pas à de simples transferts d'une langue à une autre langue. D'un point de vue linguistique, ces items sont réinterprétés au sein des systèmes des langues connues par l'apprenant.

Cette pratique de la traduction s'explique, ici, par le fait que l'apprentissage s'effectue dans une première autre langue, l'arabe moderne scolaire. Cette situation pédagogique nous rappelle, au moins, la position chronologique de l'enseignement/apprentissage du français, langue qui n'occupe nullement la première place, réalité que le théoricien comme le praticien doit intégrer dans ses données ou ses pratiques.

Module : Langue de spécialité, troisième année

Extrait du cours, corpus, « *Les sciences expérimentales* »

13.P : le texte est un texte de>

14.Ep : sciences././ madame././ sciences expérimentales /

15.P : oui././ c'est ça c'est un texte de sciences expérimentales./
vous savez ce que ça veut dire ce genre de sciences././ allez dites moi
comment on dit sciences expérimentales en arabe<

16.E1: [ʕolom daqiqa] (trad. « sciences exacts »)

17.P: non c'est [ʕolom tedjrebiya] (trad. « sciences expérimentales ») (...)/

Cette séquence d'échanges ne correspond pas tout à fait à une négociation de sens qui porterait sur les « sciences expérimentales ».

L'enseignante demande aux étudiants de fournir en arabe son équivalent. Ce procédé renvoie à ce que D. Coste désigne comme « *une alternance de répétition* » (1997). On constate que le changement de code est initié, sollicité voire même « autorisé » par l'enseignante. En enjoignant les étudiants de fournir en arabe l'équivalent du mot « sciences expérimentales », l'enseignante réussit à vérifier à moindre coût la compréhension de l'input en langue cible. En effet, l'objet du cours n'étant pas « les sciences expérimentales », en recourant à l'arabe scolaire, elle évite au groupe-classe de s'enliser dans une longue séquence de réparation et de co-construction de sens qui l'aurait éloignée du contenu du cours.

À travers cette séquence d'échange, nous constatons que parfois, il est nécessaire et pertinent d'introduire une autre langue que la langue cible en classe de langue étrangère. Dans cet extrait, l'enseignante considère le recours à l'arabe scolaire comme une stratégie d'enseignement/apprentissage, elle en use afin de vérifier, de confirmer ou d'infirmer, d'une part, l'intercompréhension au sein de la classe, et d'autre part, l'acquisition de la langue cible.

Module : littérature, quatrième année

Extrait du cours, corpus, « Un restaurant littéraire »

14- P : (...) vous avez euh euh à Constantine il y a eu à une certaine époque et même un peu maintenant Tidis vous connaissez le restaurant Tidis ./ en allant à [Bab ʔal qantra] quand vous empruntez le chemin de la gare ./ vous avez un restaurant qui s'appelle Tidis/ c'était un restaurant littéraire ./ il animait il invitait il choisissait un thème ./ et des spécialistes étaient invités et c'était ouvert au public et bien sûr vous consommez ./ comme on dit c'était [ħaʕa w' ħwi jɕa] ./ (trad. « *une chose et une autre petite chose* ») c'était bien ça attirait une certaine clientèle ./ et l'avantage c'est qu'on ne mange pas idiot comme on dit ./

Dans cette intervention, l'enseignante explique aux étudiants le concept du « restaurant littéraire ». Elle prend l'exemple de Tidis, un restaurant littéraire de la ville de Constantine, tout en soulignant l'aspect original de ce genre d'établissement où on associe plaisir culinaire et plaisir intellectuel. Séduite par le double agrément offert par ce restaurant, l'enseignante emploie l'expression [ħaʕa w' ħwi jɕa] pour traduire sa pensée. Ainsi, pour faire part

de ses sentiments, l'enseignante utilise sa langue maternelle qui lui permet de livrer aux étudiants un avis personnel.

Module : méthodologie de la recherche, troisième année

Extrait du cours, corpus, « *La référence* »

50.E : madame!./ donc à la fin!./ euh donc on est obligé de mettre le livre de la citation>

51.P : comment< je ne comprends pas> c'est quoi le livre de la citation>

52.E : euh euh!./ madame [eɛlmɑrʃeʃ] (trad. « la référence »)/

53.P : pourquoi tu le dis en arabe!./ dis le en français!./ je n'arrête pas de le dire depuis trois ou quatre cours!./ tu veux poser une question c'est bien!./ mais en français/ pas en arabe!./ comment vous le dites en français [eɛlmɑrʃeʃ] (trad. « la référence »)/

54. Ep : référence madame !./ référence/

Cet extrait attire notre attention sur les raisons qui motivent et sous-tendent le choix des langues au sein des cours de langue étrangère et permet de constater le net déséquilibre des compétences des apprenants quant à leurs connaissances en langue première et en langue étrangère, et ce, malgré leur stade avancé en apprentissage de la langue étrangère.

Le désappointement que l'enseignante manifeste clairement lors de son intervention « *pourquoi tu le dis en arabe!./ dis le en français!./ je n'arrête pas de le dire depuis trois ou quatre cours!./ tu veux poser une question c'est bien!./ mais en français/ pas en arabe!./ comment vous le dites en français [eɛlmɑrʃeʃ] (trad. « la référence »)* » est dû à l'usage du terme « la référence » en arabe scolaire. En effet, l'enseignante n'accepte pas le changement de code qu'opère l'étudiante et le perçoit négativement car il traduit non seulement le peu d'attention que porte l'étudiante au cours mais aussi le déséquilibre des compétences de cette dernière qui continue à utiliser L1 pour pallier ses lacunes en LE. Ainsi, « référence » est dit en arabe scolaire et non en arabe algérien, car il s'agit de savoir scolaire transmis dans cette langue. Aussi, et même si les contextes d'apprentissages diffèrent, les apprenants bénéficient-ils généralement de connaissances déjà construites et plus au moins stabilisées d'une ou de plusieurs langues apprises préalablement qu'ils réintroduisent lors de leur formation en langue étrangère.

En outre, l'enseignante semble vouloir faire respecter le contrat pédagogique-codique quant à l'usage des langues en classe. Le contrat codique en tant qu'élément constitutif du contrat didactique demeure le plus souvent établi, maintenu, voire même imposé par l'enseignant. Dans cet extrait, l'enseignante n'accepte pas la transgression de ce contrat. En effet, traditionnellement, en classe de langue étrangère on recommande l'emploi quasi exclusif de la langue cible, car cet espace reste le lieu privilégié de l'enseignement/apprentissage de cette langue, et pour les échanges, les interactants doivent également se soumettre à cette règle. C'est la raison principale qui oblige l'enseignante à exhorter l'étudiante à prendre la parole en langue française.

Module : TEEO, première année

Extrait du cours, corpus « *L'émetteur pluriel* »

1.P : (...) alors vous avez fini ./ donnez moi des exemples dans lesquels l'émetteur et le récepteur peuvent être pluriel

2.E1 : c'est un ensemble ./ heu euh un groupe c'est un groupe d'enseignants ./ pour les étudiants ./ pour le conseil de discipline/

3.P : oui tout à fait tu as raison ./ [ʃaħ ʃaħ] (trad. « c'est vrai c'est vrai ») c'est un récepteur pluriel c'est un groupe d'étudiants/

4.E2 : madame euh l'émetteur ++++++ /

5.P : je t'assure que je n'entends rien ./ mais rien [mani nasmaħ fi waɫu] (trad. « je n'entends rien »)/

6.E2 : c'est un ensemble de spécialistes en maladies infectieuses ./ des médecins qui sont émetteurs pour prévenir les gens ./ la population contre la tuberculose ./ émetteur pluriel ./ récepteur euh euh il est aussi pluriel/

7.P : oui tout à fait ./ c'est des médecins des spécialistes [*bajna*] (trad. « c'est clair ») c'est très clair ./ même si ./ euh regardez quand vous dites la communauté scientifique ou l'ensemble de la communauté scientifique là aussi ./ c'est pluriel/

8.E3 : la liste des étudiants réorientés parce qu'ils ont de mauvaises notes ./ émetteur le le comité péda pédagogique ./ récepteur les les étudiants qui ont de mauvaises notes ./ les deux pluriels/

9.P : (rire)

10.E1 : madame euh euh ./ on peut dire que le journal ./ euh euh c'est euh ./ dans le journal il y des émetteurs ./ et des récepteurs/

11.P : oui ././ alors pour le journal c'est un peu compliqué ././ vous avez effectivement la situation où les journalistes collaborent à deux ././ pour mener une enquête par exemple ././ mais dans le fonctionnement du journal vous avez aussi le comité de rédaction [maɖlis ʔa aħrir] (trad. « le comité de rédaction ») qui lui décide des articles à publier ././ alors les articles doivent être dans la ligne éditoriale du journal euh en arabe c'est euh [ʔlmanfiatʃ ʔaʔaħriri] (trad. « ligne éditoriale ») ou euh euh j'ai oublié euh ././ on peut dire que c'est un émetteur pluriel dans ce sens ././ d'accord ↗

En 3.P ainsi qu'en 7.P l'enseignante intervient en arabe algérien afin d'évaluer positivement la réponse des étudiants, l'objectif en plus d'être didactique semble aussi être communicatif, car une évaluation positive en langue maternelle des apprenants tend certainement à les encourager à poursuivre l'échange.

En 5.P l'enseignante réitère ses propos en arabe algérien, cette répétition a pour premier objectif d'attirer l'attention de l'étudiante sur le fait que sa réponse est inaudible, c'est un « ordre » implicite que lui adresse l'enseignante afin qu'elle élève la voix. Le deuxième objectif semble être beaucoup plus psychologique, cet « ordre » implicite donné en langue maternelle semble atténuer l'impact psychologique de « l'obligation » et préserver ainsi la face de l'étudiante.

L'examen de cet extrait montre clairement l'aspect fonctionnel et non aléatoire des alternances codiques. En 11.P l'enseignante reprend son dire en traduisant « comité de rédaction » et « ligne éditoriale » transposant ainsi dans une langue ce qui a été appris dans une autre langue. Ici, l'enseignante a fort bien discerné la difficulté ; sa décision de puiser dans l'arabe scolaire s'est avérée très judicieuse. La substitution s'opère au sein de l'arabe moderne scolaire car la question porte sur des savoirs et des connaissances dont la transmission s'effectue quasi essentiellement dans cette langue.

En outre, l'enseignante use à bon escient de l'arabe scolaire. En effet, la scène didactique que nous examinons est l'exemple type de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte social plurilingue où l'acquisition du savoir s'opère dans une autre langue que la langue maternelle des apprenants. Il est donc certain que la connaissance et le savoir que l'apprenant des langues possède, et qui constituent son répertoire, influence la manière dont il saisit les

données linguistiques et apprend la langue cible, notamment quand il s'agit de l'acquisition du lexique.

En prenant donc appui sur le procédé de traduction dans une perception dynamique, l'enseignante use d'une stratégie qui prévient toute difficulté, facilitant de la sorte l'apprentissage.

Module : Sociolinguistique, troisième année

Extrait du cours, corpus « *L'alternance codique* »

8.P : oui l'alternance codique est entre deux langues././ c'est une langue qui va être un mixage ././ entre deux langues ././ qu'est ce que ça veut dire ↗ bon maintenant on a l'anglais qui est la langue véhiculaire par excellence ça veut dire que peu importe où vous allez ././ on parle anglais même si c'est d'une manière euh euh basique tout le monde comprend [*yes* et *no*] (trad. « oui et non ») ou alors [*good morning* et *good bey*] (trad. « bonjour et au revoir ») D'accord././ mais avant non ././ donc on crée des langues (...)

9. E : madame euh dans la fonction de l'alternance codique ././ euh le discours rapporté ././ on utilise la langue euh originale/

10.P : ça dépend ././ si moi je vous dis comme a dit Shakespeare [*to be or not to be*] (trad. « être ou ne pas être ») ././ d'accord en utilisant l'anglais ././ c'est ça un discours rapporté n'oubliez pas quand on parle de l'alternance codique ././ il y a deux langues deux codes utilisés par la même personne dans son discours et quotidiennement././

Dans cet exemple, le plurilinguisme des étudiants est valorisé car l'enseignante, dans son discours, met explicitement en rapport les deux langues étrangères acquises durant leur scolarité. En effet, l'enseignante emploie l'anglais afin d'illustrer ses propos. Toutefois, si dans le premier extrait l'alternance codique permet au discours de l'enseignante d'être plus explicite, dans le second extrait, en plus de le rendre plus précis, elle fournit un exemple de la fonction de citation ou de celle du discours rapporté. Le recours à l'anglais, langue enseignée, prouve que toutes les langues qui composent le répertoire des étudiants sont exploitées.

Les séquences de cours analysées montrent nettement le recours à LM et à L1 des interactants de la classe. Dès lors, notre réflexion ne se fixera plus sur la présence des langues en classe, car cela nous semble désuet. Désormais notre attention doit se porter sur la manière de prôner leur exploitation didactique et méthodologique.

Les alternances codiques observées sont spontanées et non planifiées. Par ailleurs, elles ne peuvent pas simplement être analysées en termes d'énoncés fautifs. Même si, souvent l'interactant enseignant alterne grâce à la maîtrise de deux codes et que parfois l'interactant apprenant, alterne, quant à lui, pour combler certaines de ses lacunes en langue cible.

Ainsi, ces alternances codiques interviennent durant l'interaction verbale pendant le cours et de manière occasionnelle sur des problèmes ponctuels. Elles font l'objet d'une gestion efficace, opérante et stratégique de la part de l'enseignant. Toutefois, l'enseignant peut réagir de différentes manières aux transgressions linguistiques des apprenants : il peut leur refuser la possibilité de recourir à une autre langue que celle de la classe, comme il peut les encourager et les inciter à recourir à d'autres langues que la langue cible.

La variation linguistique : présence et fonctions

Module : Pratique systématique de la langue, troisième année
Extrait du cours, corpus, « *Normal* »

4. E : madame on fait l'exercice ./ euh madame le deuxième euh normal./ comme le premier on le fait normal>

5 .P : oui normal exactement comme le premier./ mais vous faites à la fin un tableau comparatif/

6 .E : madame euh euh./ mais avant le tableau ./ comme le premier on le fait normal/

7. P : oui./ c'est ce que j'ai dit./ c'est en plus la même consigne/

Le recours aux particularismes lexicaux demeure relativement fréquent en cours de licence de français. Ainsi, dans le contexte de la classe de langue étrangère, il s'avère désormais difficile d'appréhender les diverses variations ou particularismes lexicaux comme des parenthèses qui vont à l'encontre des objectifs d'apprentissage. En effet, l'ensemble des interactants de la classe aussi bien enseignant qu'apprenants considèrent ces créations lexicales comme des régularisations au sein du système de la langue cible. En outre, on note que souvent ces variantes jouent un rôle important de marqueurs identitaires pour les communautés concernées. Y. Derradji souligne

que: « *Le particularisme lexical, dans le contexte du français en usage en Algérie, est un mode d'expression ou un usage (du lexique entre autres) de cette langue qui puise sa normalité du sentiment collectif partagé par l'ensemble des membres de la communauté linguistique à propos d'un prétendu écart par rapport à la norme référentielle. Le terme prétendu est significatif car c'est la précaution que nous prenons pour avancer l'idée que l'écart, dans ce contexte, n'est pas perçu par le sujet parlant comme une faute par rapport aux règles normatives mais plutôt comme une façon d'être, une volontaire affirmation de soi qui se réalise par l'exercice d'un travail sur toutes les potentialités de la langue française* » (2004 : 15). De ce fait, une réflexion approfondie sur la norme s'impose de la part de tous ceux qui sont d'une façon ou d'une autre impliqués dans ce processus d'enseignement /apprentissage. La norme est en effet une question qui induit différents niveaux d'engagement et d'analyse et dont la réflexion principale appréhende particulièrement la définition de (s) norme (s) de référence par rapport à (aux) (la) quelle (s) une langue va être enseignée.

Module : Linguistique, deuxième année

Extrait du cours, corpus : « *La contrefaçon* »

97. P : en fait la contrefaçon est une reproduction presque identique d'un produit././ c'est une imitation/

98. E1 : il est fait illégalement ././ ils n'ont pas l'autorisation pour le faire /

99. E2 : comme les produits taiwans chez nous ././ c'est des imitations ././ c'est des faux pas des vrais ././ on voit les noms des marques ././ mais c'est pas les maisons de ces marques qui font le le produit././

100. P : (rire) l'exemple est assez véridique pour les produits que vous nommez/

Toute situation d'enseignement apprentissage s'ancre dans une réalité sociale ou culturelle. Aussi, les acteurs de la scène didactique invoquent-ils des contextes extérieurs à celui de la classe afin d'illustrer leur propos ou de multiplier les référents au sein de l'espace classe.

La réalité sociale algérienne constitue un inépuisable monde de références dont tout étudiant et tout enseignant ne peut se départir. Le mot « taiwans » est un particularisme lexical propre à l'usage du français en Algérie. Le français académique scolaire qui est souvent

assimilé à LA LANGUE, alors qu'il n'est qu'une de ses variantes, liée à un contexte particulier, le contexte d'apprentissage organisé se prête ici à la décontextualisation/ recontextualisation, travail grâce auquel s'opère une continuité entre le milieu sociolinguistique des étudiants et l'université.

Module : Techniques d'Expression Ecrite et Orale

Extrait du cours, corpus, « *Allumage des feux d'un véhicule* »

22. P : allumage des feux d'un véhicule./ est-ce un signe./ un indice ou un symbole>

23. E3 : madame euh euh pour se garer euh lorsqu'on double il y a les feux pour tourner euh changer de direction euh aussi pour prévenir les autres euh euh conducteurs madame/

24. E2 : euh madame euh aussi pour euh pour leur dire euh c'est un un faux barrage par exemple madame/

25.P : (rire) ça y est c'est fini cette période c'est bon [hamdu lafi] « *dieu soit loué* » mais bon l'exemple est bon quand même (rire)/

Dans cet échange, l'intervention de F2 « *madame eh aussi pour leur dire eh c'est un faux barrage par exemple* » est lourde de signification implicite. Le terme « faux-barrage » est propre à la réalité algérienne. Pendant les douloureux événements que l'Algérie a traversés, il était fréquent que des terroristes déguisés en policiers, militaires ou gendarmes établissent des postes de contrôle routiers et assassinent ainsi toute personne empruntant la route. La variation lexicale est un processus actif dont la dynamique s'apparente en grande partie à la mémoire, mémoire individuelle ou collective. Ainsi pour une étudiante algérienne le simple allumage des feux d'un véhicule devient un signal d'alerte pour prévenir de la présence de terroristes. « Faux-barrage » est un néologisme dont le sens est difficilement transposable en langue étrangère sans la connaissance du contexte algérien, vu qu'il décrit une réalité vécue par les Algériens.

Conclusion

À partir des cours que nous avons observés et enregistrés, nous avons repéré deux aspects fondamentaux du fonctionnement des cours de français : le métalinguistique et l'interculturel.

Les résultats obtenus à l'issue de nos réflexions, confirment le fait que la langue est effectivement appliquée à des fins de communication didactique, son insuffisante maîtrise est atténuée par le recours aux ressources fournies par les langues et les cultures premières. Nous sommes donc parvenus à mettre en évidence que même en cours de licence de français, où la parole doit être fortement normée, toute activité déployée à travers le langage, par l'étudiant comme par l'enseignant, reste une activité sociale où ces derniers se réfèrent à des degrés divers à leur environnement socioculturel ainsi qu'à leurs visions du monde. Aussi, la parole demeure-elle fortement ancrée dans l'espace culturel des interactants.

En termes de stratégies, les alternances codiques observées peuvent relever de stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la part des enseignants et des apprenants, stratégies principalement orientées vers l'acquisition de la langue cible, et qui permettent souvent de situer, discursivement, l'identité de l'apprenant.

Dans un pays plurilingue où quotidiennement étudiants et enseignants évoluent dans des espaces où souvent diverses langues se mêlent, il paraît incongru d'évincer cette pluralité lorsqu'il s'agit de la classe de langue, quelle que soit la langue cible. Le passage d'une langue à l'autre s'effectue d'une manière ou d'une autre durant les enseignements. Ainsi, ce plurilinguisme reste intégré dans les pratiques langagières et vouloir s'en défaire dans la classe de langue n'est ni chose aisée ni adéquate. Les concepteurs des programmes de licence ne peuvent ignorer cette situation ainsi que les récentes évolutions théoriques concernant l'enseignement des langues en milieu plurilingue qui fondent leur postulat de base sur la prise en charge pédagogique de tout le répertoire linguistique des apprenants. C'est en amont que la construction des savoirs doit être réfléchie ne se laissant pas surprendre par la réalité des pratiques pédagogiques en les devançant et en les prévoyant par la programmation, dans toutes les licences, des diverses langues en présence. Ce choix est cardinal et conduit à une action pédagogique revisitée, centrée sur les relations, les rapports entre l'apprenant et son environnement à partir de l'identification des cohésions, des ruptures, des connexions entre l'université et la société.

ANNEXES 4

Les supports de formation

ANNEXES 4a

Documents d'accompagnement de 3^{ème} et 4^{ème}

Année primaire

**DOCUMENT d'ACCOMPAGNEMENT
du PROGRAMME de FRANÇAIS**

DE LA 3^o et 4^o ANNEE PRIMAIRE

JUIN 2011

SOMMAIRE

1- Le français dans le cycle primaire

- 1.1- Profil d'entrée
- 1.2- Profil de sortie
- 1.3- Progression dans le cycle primaire

2- Démarche pédagogique

- 2.1- Principes théoriques
- 2.2- Méthodologie et cheminement d'apprentissage
- 2.3- Pédagogie du projet

3- Pratiques de classe

- 3.1- Volume horaire et répartition
- 3.2- Gestion de la classe
- 3.3- Comment dérouler un projet
- 3.4- Comment conduire un questionnaire pédagogique
- 3.5- Comment construire une situation d'intégration

4- Contenus

- 4.1- A l'oral
- 4.2- A l'écrit
- 4.3- Les moyens linguistiques et communication

5- Activités

- 5.1- Travailler l'oral
- 5.2- Travailler l'écrit

6- Evaluation

- 6.1- Evaluation formative
- 6.2- Evaluation certificative

Annexes

- A.1- Glossaire
- A.2- Tableau rapport phonie/graphie
- A.3- Tableau pluri-système graphique du français
- A.4- Tableau des phonèmes communs à l'arabe et au français

1- Le français dans le cycle primaire

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des élèves au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour la 3^o AP afin de mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

1.1- Profil d'entrée :

Au plan psychologique, l'enfant de 8/9 ans est un esprit curieux et éveillé.

Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. A l'aise dans la vie de groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'individu et d'exprimer sa personnalité. Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

Au plan pédagogique, l'élève de 3^o AP vient d'achever le 1^{er} palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail.

Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fondant sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre des activités prévues dans le programme.

1.2- Profil de sortie :

La définition du profil de sortie met en relation les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissances (voir programmes de 3^o AP et 4^o AP). Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique, de structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative terminale.

Pour le cycle primaire, le profil de l'élève s'exprime dans un OTI (Objectif Terminal d'Intégration). L'OTI exprime ce qui est attendu de l'élève au terme du cycle primaire.

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration sera ainsi défini :
OTI : *Au terme de la 5^o AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*

Pour chaque année du cycle, l'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire (fin 4^o AP, fin 3^o AP).

Pour la 4^o AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : *Au terme de la 4^o AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.*

Pour la 3^o AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : *Au terme de la 3^o AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.*

1.3- Progression dans le cycle primaire :

	ORAL	ÉCRIT	
		LECTURE	PRODUCTION ECRITE
3^o AP Apprentissages Premiers	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement un texte oral. - Répondre à une question. - Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié. - Réagir à une consigne scolaire. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le code phonologique. - Maîtriser la correspondance graphie/phonie. - Comprendre globalement un texte lu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la graphie. - Maîtriser la correspondance phonie/graphie. - Répondre à une question par un mot, une phrase. - Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).

<p style="text-align: center;">4^o AP</p> <p style="text-align: center;">Consolidation des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié. - Répondre à une question. - Poser une question. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des hypothèses de lecture. - Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture. - Lire un texte pour agir. - Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel. - Lire couramment et d'une manière expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule). - Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. - Produire un court texte (20 à 30 mots) adapté à une situation de communication.
---	---	---	---

<p>5° AP</p> <p>Approfondissement des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié. - Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible. - Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction. - S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire couramment. - Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). - Emettre des hypothèses de lecture. - Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux. - Lire un texte et en résumer l'essentiel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les différentes graphies. - Ecrire pour dire ce qui a été compris. - Donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces). - Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.
--	---	--	--

2- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée dans le programme est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

2.1- Principes théoriques :

L'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire. Par ailleurs, l'oral et l'écrit n'étant pas parallèles, il sera développé chez l'élève une « conscience phonologique » dans le cadre de la progression phonologique définie dans le programme de 3° AP.

L'opposition de paires minimales permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens. Ex : [pẽ] pain / [bẽ] bain. La science dont on a besoin pour apprendre l'oral d'une langue est **la phonologie**.

L'apprentissage à l'oral s'organise autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme. L'écrit comme instrument de communication trouve sa place dans le programme de 3^o AP et 4^o AP.

Au niveau de la réception, l'écrit se réalise à travers l'activité de lecture.

Au niveau de la production, il se réalise à travers les activités d'écriture.

2.2- Méthodologie et cheminement d'apprentissage :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, il développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension.
- à l'oral il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter ...
- à l'écrit, en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée **du code et du sens**.
- en production écrite, il sera amené à produire de courts énoncés.
- les apprentissages linguistiques se feront pour la première année de français (3^o AP), de manière **implicite**. On prendra soin de distinguer les marques du code oral et du code écrit. Pour la 4^o et 5^o AP, la grammaire fera l'objet d'un apprentissage **explicite**. C'est par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.
- L'évaluation formative est complètement intégrée au processus d'apprentissage parce qu'elle permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires. Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire et non comme une accumulation de connaissances.

L'appropriation progressive de la langue se fera :

A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.

A l'écrit, par reproduction, substitution et réemploi.

Le cheminement d'apprentissage comprend quatre moments :

- Un moment de découverte (mise en contact avec un texte oral ou écrit).
- Un moment d'observation méthodique (analyse du texte oral ou écrit).
- Un moment de reformulation personnelle (dire avec ses propres mots).
- Un moment d'évaluation (pour faire le point).

2.3- Pédagogie du projet :

Les apprentissages se réalisent dans le cadre du projet. **Le projet** est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral (un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs ...) ou d'un produit écrit (un abécédaire, une fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques ...). Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent **tout leur sens**. Il permet en outre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche **pour la réalisation d'un objectif commun**. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, participer à l'élaboration d'un écrit collectif, etc.

Le produit scolaire réalisé par les élèves peut avoir des destinataires différents (élèves d'une autre classe, d'une autre école, chef d'établissement, parents d'élèves et autres partenaires de l'école ...). Le projet est donc un facteur de **socialisation**.

3- Pratiques de classe

3.1- Volume horaire et répartition :

L'année scolaire compte 32 semaines dont 4 semaines pour l'évaluation.

Soit : 01 semaine = évaluation diagnostique en début d'année

01 semaine = évaluation du 1^{er} trimestre

01 semaine = évaluation du 2^e trimestre

01 semaine = évaluation du 3^e trimestre

La gestion du volume horaire se fera sur cette base :

	Nombre de semaines/ l'année pour l'application du programme	Volume Horaire Hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
3^eAP	28 s.	3 heures	45 mn	/
4^eAP	28 s.	5 h.15 mn	45 mn	01
5^eAP	28 s.	5 h.15 mn	45 mn	01

La Répartition se caractérisera par de **la souplesse** (pédagogie du projet) et de **la rationalité** (gestion rigoureuse du temps) en tenant compte des éléments suivants :

- 3 à 4 projets par an
- 1 projet : 3 à 4 séquences
- 1 projet : environ 6 à 7 semaines
- Une séquence se déroule en six heures environ en 3^oAP et en huit heures environ en 4^oAP,
- des activités d'apprentissage : oral réception/production, écrit réception/production, des activités d'intégration et des moments d'évaluation intégrée.

Les activités varieront de 20 à 45 mn à l'intérieur d'une séance en fonction :

- * des objectifs à atteindre
- * du niveau des élèves
- * de l'effectif de la classe
- * de la place du projet dans l'année scolaire (1^{er}, 2^{ème}, ou 3^{ème} trimestre.)

La gestion du temps scolaire, pour être efficace, doit prendre en considération :

- des impératifs **pédagogiques** : en variant les types d'activités, les formes de travail des élèves, en alternant des séances d'apprentissage selon les besoins et le rythme des élèves,
- des impératifs **de contenus** : les notions sont données dans le document programme,
- des impératifs **d'ordre psychopédagogique** : l'enseignant(e) devra doser la durée des différentes phases dans une séquence de projet, la quantité de travail écrit, de travail oral, les efforts demandés aux élèves et les exercices ludiques

entre les séances (dire une comptine collectivement, répondre à une devinette, prononcer des sons selon des intonations différentes ...).

Il appartient à l'équipe pédagogique de faire les ajustements nécessaires : ménager des moments de concertation avec les élèves, prévoir des moments d'intégration, prévoir des moments d'évaluation ...

3.2- Gestion de la classe :

La classe est le lieu privilégié d'immersion pour les activités de langue.

▪ Organisation de l'espace classe

Les activités orales exigent la mise en place d'un matériel adéquat : lecteur de cassettes (à préparer avant le début du cours) affichettes-supports, saynètes imagées... L'aménagement de la classe se fera en fonction des activités : en groupe classe, en sous groupes, en binômes.

▪ Organisation des activités

Dans le cadre du projet déroulé, les enseignants procéderont d'abord à des activités orales. Ainsi l'élève aura-t-il l'occasion d'écouter et de s'exprimer à chaque séance.

L'écrit portera sur des activités de lecture et des activités d'écriture visant à la production d'énoncés (un mot, un groupe de mots, une phrase). La multiplication des supports (tableau, ardoise, cahier) doit obéir à une logique de progression en fonction des objectifs d'apprentissage.

▪ L'affichage didactique

- Il sera fonctionnel c'est-à-dire au service des apprentissages (lecture, écriture ...).
- Il sera multidirectionnel c'est-à-dire visible des différents points de la classe.
- Il sera évolutif c'est-à-dire actualisé au fur et à mesure des apprentissages.
- Il sera diversifié en rapport avec les différents supports authentiques (affiches, étiquettes, boîtes d'emballages ...).

▪ Les produits obtenus à la fin des projets

Un dépliant, un recueil de cartes d'identité d'animaux, un lexique illustré ou une B.D. sont autant de projets à réaliser par les élèves durant l'année. Ils sont le fruit de leur savoir faire d'élève et le reflet d'un travail d'équipe.

Que faire de ces produits scolaires ? Quelle destination leur donner ?

Rappelons que le produit lui-même n'est pas une fin en soi et que l'on privilégie le processus de construction et d'intégration des connaissances. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le fait d'accorder de l'importance à ce que les élèves ont

produit, c'est donner du sens à leur apprentissage et les encourager à produire mieux encore.

Aussi est-il important de conserver ces produits scolaires, si modestes soient-ils pour valoriser les élèves qui apprécient la présentation de ce qu'ils ont réalisé dans des moments de production collective et de communication. Ces produits seront motif à des échanges inter-élèves, inter-classes ou inter-écoles. Présentés à des destinataires (différents partenaires de l'école), ils peuvent donner lieu à des échanges langagiers pour raconter, pour décrire, pour donner des informations, ou pour expliquer, contribuant ainsi à la consolidation des apprentissages. Ils peuvent enrichir l'affichage de la classe, une bibliothèque scolaire, une exposition (journée de l'enfance, journée du savoir) dans le cadre d'activités scolaires et péri-scolaires.

3.3- Comment dérouler un projet :

Le projet se déroule en séquences. La séquence, qui est une étape d'un projet, vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage qui se réalisent à travers des activités d'oral, de lecture et d'écriture. Chaque séquence est suivie d'une évaluation.

La planification du projet, qui relève du **pré pédagogique**, précède sa mise en œuvre en classe. C'est donc la préparation du projet par l'enseignant qui doit :

▪ **Sélectionner :**

- une ou deux compétences à maîtriser,
- les objectifs d'apprentissage (et les démultiplier si cela est nécessaire),
- les contenus appropriés,
- les activités nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage, tant à l'oral (compréhension/expression) qu'à l'écrit (compréhension/expression),
- les supports indispensables, qui doivent être diversifiés.

▪ **Déterminer :**

- le nombre de séquences (de 3 à 4) en fonction de la dominante orale ou écrite du projet,
- les modalités de fonctionnement (en groupe-classe, en sous-groupes, en binômes ...),
- les délais de réalisation du projet (de 3 à 4 semaines),
- les modalités d'évaluation (évaluation individuelle, évaluation collective ... ?).

▪ **Prévoir :**

- un moment de **présentation** du projet aux élèves et de **concertation**,
- des moments d'**organisation** du travail,
- des temps de **réalisation** des activités d'apprentissage,
- des moments de **retour** vers le projet (produit) afin d'intégrer les apprentissages et faire avancer le projet (1^{er} essai),

Document d'Accompagnement du Primaire

- des moments de **métacognition** : faire réfléchir les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage (comment as-tu fait pour arriver à cette réponse ? Et maintenant que dois-tu faire ? ...),
- des moments de **réécriture** du « produit » (2^{ème} essai) à la lumière de ce moment d'évaluation formative (réécriture qui peut aller vers un troisième essai si nécessaire),
- des moments **d'évaluation** du projet et d'**évaluation** des apprentissages (évaluation certificative).

En classe l'enseignant, avec les élèves, déroulera le projet selon les étapes suivantes :

<i>Etapes du projet (déroulement chronologique du projet)</i>	<i>Rôle</i>	
	<i>de l'enseignant</i>	<i>des apprenants</i>
<i>1. Présentation et négociation collective du projet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - présente à l'ensemble de la classe le(s) projet(s) - mène la négociation avec les élèves - amène la classe à déterminer la situation de communication relative au projet : à qui, dans quelle intention de communication ? - questionne les apprenants pour faire émerger ce qu'ils savent des caractéristiques du produit - recourt à des exemples de produit pour permettre à la classe d'identifier davantage le produit - amène les apprenants à dégager les critères de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves donnent leur avis sur le projet et l'"adoptent" - déterminent le(s) destinataire(s) et l'intention de communication - proposent, à partir de leur vécu des caractéristiques du produit à réaliser - recensent, avec l'aide du prof, les caractéristiques du produit qui seront autant de critères de réussite
<i>2. Organisation du travail</i>	<ul style="list-style-type: none"> - définit les moments d'évaluation du projet 	
<i>3. Réalisation des activités d'enseignement/ apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> - planifie les séquences d'apprentissage à l'oral (compréhension/expression) et à l'écrit (compréhension/expression) - propose des situations d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - réalisent les activités à l'oral et à l'écrit

<p>4. Intégration des apprentissages et "rédaction" du produit : 1^{er} essai</p>	<ul style="list-style-type: none"> - donne la consigne de travail pour entamer l'écriture collective du projet - guide, oriente, conseille - met à la disposition des apprenants les ressources nécessaires : cahiers, dictionnaires, livres ... 	<ul style="list-style-type: none"> - chaque groupe essaye d'écrire, de réciter ... (selon la nature du projet : oral ou écrit)
<p>5. Confrontation et verbalisation (évaluation formative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - invite les groupes à présenter leur produit - leur demande de comparer leur produit avec celui des autres groupes - leur demande de vérifier s'ils ont pris en considération les critères de réussite déterminés au départ 	<p>Chaque groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présente son texte (oral ou écrit) - échange sa production avec celle des autres - écoute les observations des autres sur son produit - donne son avis sur celui des autres - évalue son travail en se référant aux critères de réussite
<p>6. Réécriture : 2^{ème} essai</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rappelle les critères retenus - remobilise les apprentissages en s'appuyant sur les ressources disponibles - invite les groupes à réécrire leur 1^{er} jet 	<ul style="list-style-type: none"> - relisent les critères retenus - améliorent leur production à la lumière des remarques de l'enseignant, des échanges et de leurs observations quant au respect des critères de réussite
<p>7. Réécriture : (3^{ème} essai) ; si nécessaire !</p>	<p>Même déroulement</p>	
<p>8. Evaluation du projet (degré de réussite)</p>	<p>//</p>	<p>//</p>
<p>9. Evaluation des compétences (évaluation certificative)</p>	<p>//</p>	<p>//</p>

Le 1^{er} essai, le 2^{ème} essai, voire le 3^{ème} essai peuvent dès le début prendre en charge la totalité du texte à insérer dans le "produit" final : dépliant, catalogue ...

Mais le "texte" peut être parfois long ou comprenant plusieurs parties (introduction, développement, conclusion); son écriture se fera donc en plusieurs étapes. Ces dernières doivent respecter la même logique de prise en charge : 1^{er} jet,

2^{ème} jet, 3^{ème} jet si nécessaire. Entre chacune des étapes, viendront s'intercaler des activités d'apprentissages

3.4- Comment conduire un questionnement pédagogique :

Le questionnement pédagogique est au cœur de la pratique quotidienne de la classe. C'est par le biais d'un questionnaire précis et bien ciblé que l'enseignant obtiendra des réponses apportant des informations en vue de l'objectif visé : à l'oral, en lecture, en langue et en production écrite. Il est donc important de veiller à la formulation des questions.

• Formulation des questions

On peut distinguer 5 types de questions pour exploiter un texte :

- celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte (type 1).
- celles qui supposent une compréhension globale du texte (type 2).
- celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ».Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une connaissance du sujet dont il est question dans le texte (type 3).
- celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte mais en allant chercher des informations ailleurs : dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc. (type 4).
- celles dont la réponse est hors du texte : question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte (type 5).

En 3^o AP et en 4^o AP, c'est évidemment les types 1, 2, 3 qu'il faut privilégier si on veut que les réponses apportent des informations en vue d'un objectif visé (exemple : retrouver la situation de communication dans un texte oral ou écrit ...).

• Formulation des consignes

Dans le domaine scolaire, l'élève est confronté à la consigne aussi bien dans le quotidien de la classe que lors des devoirs et examens. La consigne qui est « **l'énoncé oral ou écrit par lequel l'enseignant invite l'élève à exécuter une tâche** » doit être bien formulée.

Dans une consigne on doit trouver :

- 1- des renseignements** (matériel à employer et informations sur ce qu'on donne)
- 2- une tâche à exécuter** (dans un certain ordre et en fonction de ce que l'on doit obtenir)
- 3- le type de produit attendu** (un tableau, un texte, etc.).

Exemple de consigne : *Relève et classe les mots du texte par ordre alphabétique par rapport à la 2^{ème} lettre dans le tableau suivant.*

- matériel à employer : **le tableau suivant**
- informations sur ce qu'on donne : **par rapport à la 2^{ème} lettre**
- dans un certain ordre : **Relève et classe par ordre alphabétique**
- la tâche à réaliser : **Classe les mots du texte dans le tableau suivant**
- le type de produit attendu : un tableau avec les mots classés.

Une bonne consigne est une consigne qui détermine une tâche précise (c'est-à-dire que les élèves ont une représentation très claire de ce qu'il leur est demandé.), qui facilite la tâche à entreprendre et qui est adaptée à l'objectif poursuivi. Elle aide l'élève qui apprend à construire son savoir. Elle est le chemin qui mène aux apprentissages. L'enseignant doit veiller à la mise en place d'une bonne compréhension de la consigne. L'élève doit être en mesure de la reformuler.

3.4- Comment construire une situation d'intégration :

Avant de voir les étapes pour la construction d'une situation d'intégration (S.I.), il importe de la définir.

L'intégration est une opération individuelle : c'est l'élève qui intègre dans une démarche personnelle exigeant de lui des mises en association, des mises en relation, des assemblages, des mises en relief de points communs ou d'éléments (règles, concepts, procédures ...) pour appréhender une nouvelle situation. L'intégration consiste donc pour l'apprenant, à **mettre ensemble** des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance de coordination et de production.

En classe, l'exploitation de situations d'intégration aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant **plusieurs objectifs** ou à la fin du projet. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant à la famille des situations rencontrées leur permettant ainsi d'intégrer (non de juxtaposer) des acquis réalisés antérieurement.

Les situations dites **situations d'intégration** donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis. Ce sont des situations de réinvestissement dont les caractéristiques sont les suivantes :

- elles mobilisent un ensemble d'acquis,
- elles sont significatives (porteuses de sens),
- elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline,
- elles sont nouvelles pour l'élève.

Document d'Accompagnement du Primaire

La construction d'une S.I. connaît les étapes suivantes :

- Identifier la ou les compétence(s) disciplinaire(s) et transversale(s) à faire « exercer » par l'élève,
- Cerner les objectifs d'apprentissage à faire intégrer,
- Choisir une situation pertinente,
- Rédiger les modalités de mise en œuvre : la consigne, ce que fait l'élève, les modalités de travail (collectif, en binôme ou travail individuel ...), les étapes du travail et les ressources disponibles (pré-acquis, ressources matérielles, aide de l'enseignant(e)).

Mettre l'élève en situation d'intégration c'est l'amener à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant (non en restituant) ce qu'il a appris pour résoudre des situations-problèmes.

4- Contenus

4.1- A l'oral :

C'est en situation de communication que l'élève développe une compétence de l'oral qui lui permet de comprendre et de parler.

Cependant, la communication orale est complexe parce qu'elle est constituée du langage *verbal* (ce que l'on dit : énoncé linguistique), de facteurs non verbaux (comment on le dit *le tonal et le postural*) *et de la prise en compte du contexte*.

Comment ces composantes participent-elles à la communication ? Quelle est leur importance ?

a) Importance du tonal : l'intonation, le rythme, le débit, la hauteur de la voix et les pauses sont porteurs de sens. En effet, un même énoncé peut avoir une multiplicité d'interprétations en fonction de la variabilité de la voix. Exemple, « la porte » peut signifier :

- La porte (on parle de la porte).
- La porte ? (la porte et pas la fenêtre ou autre chose).
- La porte ! (Sortez ! prenez la porte).

Il faut veiller à :

La qualité articulatoire : une mauvaise articulation entraîne une réception qui gêne la compréhension du message et peut même la fausser.

Exemple : le savant/savon est dans le laboratoire.

Document d'Accompagnement du Primaire

La connaissance du fonctionnement de l'appareil phonatoire est indispensable. De ce fait, l'enseignant doit faire prendre conscience à l'élève du rôle de chaque organe dans l'émission du son par **l'audition** et la **perception**.

Exemple, pour produire [p], il explique et il décrit :

- l'air est emmagasiné dans la bouche fermée
- l'air est brusquement libéré (explosion)

L'enseignant doit mettre en place des exercices de phonétique articulatoire pour aider à construire **l'image sonore** de chaque son, surtout si celui-ci n'existe pas dans la langue maternelle, (il peut avoir recours au miroir, à la feuille de papier ...).

La qualité prosodique : dans un échange oral, un message est incompréhensible si les groupes de souffle ne sont pas respectés et si l'accent est mal placé. Un accent mal placé peut entraîner une mauvaise compréhension.

Exemple : un abri côtier, un abricotier

La **liaison** assure une fluidité verbale.

Exemple : Les enfants sont au parc.

b) Importance du postural : l'attitude, la gestuelle et l'expression du visage (la proxémique) soutiennent et complètent le sens d'un message.

c) Importance du contexte : un énoncé ne peut prendre du sens que dans un contexte (le cadre, des locuteurs ayant une intention de communiquer, leur statut, l'implicite ...).

4.2- A l'écrit :

4.2.1- La lecture :

En lecture, la démarche s'appuie sur des stratégies convergentes basées sur la **prise de sens** et la **connaissance du code**.

Si on part du principe que :

« L'acte de lire serait la production d'interactions entre les **processus « primaires »** (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte ...) et **des processus « supérieurs »** (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte ...). Le déchiffrage n'est ni l'étape première, ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture du débutant ; ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire ... L'habileté (b-a = ba) ... ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur »¹, **apprendre à lire c'est donc mener de front l'apprentissage du code** (correspondance phonie-graphie et combinatoire) et l'accès au sens.

¹ CHAUVEAU (G), ROGOVAS- CHAUVEAU(E), "Lectures", in Les Cahiers Pédagogiques, Paris, janvier 1989.

Document d'Accompagnement du Primaire

Cela suppose de pouvoir mener simultanément des opérations dont les procédures peuvent être automatisées (montage des syllabes ...) et d'autres opérations, plus complexes, qui exigent la prise et le traitement de l'information.

Le point de départ de l'enseignement /apprentissage de la lecture est **le texte**. On évitera, en lecture, de présenter à l'élève une suite de phonèmes dépourvue de signification.

Exemple : la syllabe, parce que la syllabe est vide de sens et que la segmentation (découpage) orale et la segmentation écrite ne coïncident pas toujours. Exemple :

[i lɛ ku tɛ] → - oral : 4 syllabes

Il – é – cou – tait. → - écrit : 4 syllabes qui ne correspondent pas aux précédentes

~~~~~

De même que la segmentation phonique (orale) ne correspond pas à la segmentation morphosyntaxique. Exemple :

[i lɛ ku tɛ] - segmentation phonique : il y a 4 syllabes.

Il écoute ait - segmentation morphosyntaxique : il y a 3 syllabes.

~~~~~

Tout exercice faisant intervenir des syllabes isolées trouvera sa place en phonétique articulatoire.

En lecture, les contenus portent sur :

- la maîtrise progressive des phonèmes de la langue,
- une bonne discrimination auditive et visuelle,
- la construction du sens à partir de textes de lecture variés : affiches, comptines, listes, recettes, contes ... en rapport avec les thèmes retenus dans le programme, pour développer la capacité à distinguer différents écrits comme : la comptine, la lettre, la liste et la capacité à lire de courts textes.

L'élève de 3^o AP puis de 4^o AP sera sensibilisé au contenu d'un texte, à sa présentation, au message qu'il véhicule. Ainsi, lui demandera-t-on de repérer le titre d'un texte, de retrouver les personnages, de repérer une caractéristique d'un personnage, de nommer un lieu, de lire une illustration ...

La manifestation de la compréhension peut d'ailleurs prendre plusieurs formes :

- la lecture expressive,
- l'expression orale : présenter un document ...,
- la représentation sous forme de dessins, de schémas, d'illustrations ...,
- l'expression par le jeu corporel : lire un conte pour le jouer, pour le mimer ...,
- la réalisation d'une tâche ...

Il est nécessaire de mettre l'élève en contact avec des écrits variés : courts récits, courtes descriptions, petits dialogues ... Les textes à proposer doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les préoccupations de cette tranche d'âge. Ils doivent

traiter de sujets familiers au jeune apprenant. En 3^o AP, on travaillera sur des textes d'une longueur de 20 à 50 mots (avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux). En 4^o AP, au fur et à mesure des apprentissages, les textes pourront atteindre une longueur de 80 mots (avec un pourcentage toujours inférieur à 10 % de mots nouveaux). Le choix portera sur des textes dont les phrases sont des phrases simples et des phrases coordonnées avec des mots relevant d'un vocabulaire courant.

En dehors du manuel scolaire, il est souhaitable de proposer à la classe de regarder et d'explorer divers ouvrages comme des albums, des livres documentaires, des dictionnaires, des mémos, des catalogues, des revues, des imagiers, des bandes dessinées, adaptés à l'âge et à la sensibilité des apprenants. Il ne s'agit pas de « lire » tous ces ouvrages mais d'avoir la possibilité de les feuilleter. Ce contact avec l'écrit contribue à susciter la curiosité de l'élève et à provoquer le plaisir de lire. Cela permet à l'élève, par exemple, de prendre conscience du cadre d'une bande dessinée : vignettes, couleurs, personnages, dialogues, bulles ..., ou d'observer une carte ailleurs que dans un livre de géographie.

L'exploitation des ressources documentaires de l'école, la mise en place d'un coin lecture, la constitution d'une armoire/placard bibliothèque, sont autant de conditions à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Ceci représente une réelle ouverture au monde de l'écrit.

4.2.2- La production écrite :

L'élève de 3^o AP aborde la production écrite par le biais d'activités de (re)production, de complétion et de construction de phrases à partir d'une consigne dans le cadre d'un projet. Il **copie** puis il **écrit** des mots, une phrase ou des phrases destinés au projet (titre d'un texte, légende d'une illustration, noms de personnages, ...). Dans ce cadre, l'interaction favorise l'échange et développe la créativité : les élèves se concertent sur la place du mot dans la phrase, sur son orthographe, sur la ponctuation à adopter ... Les productions écrites sont, dans tous les cas, des productions courtes. Elles répondent à une consigne d'écriture claire et univoque. La production collective ne doit pas se faire au détriment de la production personnelle. C'est cette dernière qui permet d'évaluer la performance de l'élève.

L'élève de 4^o AP poursuivra et consolidera ces apprentissages. Il continuera également à veiller à la présentation de son texte.

4.3- Moyens linguistiques et communication :

4.3.1- Les actes de parole :

C'est dans le cadre de situation de communication que l'élève apprend la langue. Des situations de communications diversifiées seront proposées à l'élève à l'oral et à l'écrit.

Il s'exprimera par l'emploi d'énoncés dits « **actes de parole** » comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter. Ces énoncés traduisent une intention et suscitent la réaction de l'interlocuteur. Par exemple : « inviter quelqu'un » sera suivi d'une acceptation de l'invitation ou d'une excuse polie pour la décliner. « Demander, saluer, inviter » sont des actes de parole parce **qu'on a besoin du langage** pour agir, tout comme « répondre, accepter ou refuser ... ».

« Conduire un vélo » ou « couper du pain » ne sont pas des actes de parole puisqu'on n'a pas besoin de parler ou d'écrire pour exécuter ces tâches.

L'acte de parole appartient à l'oral et à l'écrit.

Ex : l'acte de parole « demander un renseignement » peut correspondre aux énoncés suivants selon la situation :

- Un billet d'avion Alger-Tamanrasset, c'est combien ? (À l'oral)
- Monsieur, je vous prie de me communiquer le prix du billet d'avion Alger - Tamanrasset (à l'écrit).

Les actes de parole retenus dans le programme de 3^o AP seront déclinés avec plus de variantes en 4^o AP.

4.3.2- Les moyens linguistiques :

La mise en place des apprentissages linguistiques représente un volet important. A cet effet, quatre opérations sont retenues. Ces opérations qui permettent d'observer, d'analyser et surtout de manipuler la langue sont valables sur la phrase, **axe paradigmatique** et **axe syntagmatique**, et sur le texte.

Ces quatre opérations sont :

- **le remplacement** (ou commutation) sur l'axe paradigmatique (ou axe vertical).

Exemple : L'avion ↑ ↓ est ↓ ↑ un moyen de transport sûr ↑ ↓ confortable.
La voiture ↓ ↑ a été ↓ ↑ un moyen de transport sûr ↓ ↑ rapide.

- **l'effacement** (ou suppression).

Exemple : Malika brode un joli napperon depuis quelques jours.
Malika brode.

- **l'addition** (ou expansion).

Exemple : Malika brode un napperon.
Malika brode un **joli** napperon.
Malika brode un **joli** napperon **blanc**
Malika brode un **joli** napperon **blanc en dentelle**.

- **le déplacement** (ou permutation) sur l'axe syntagmatique (ou axe horizontal).

Exemple : Malika brode un joli napperon **depuis quelques jours**.
Depuis quelques jours, Malika brode un joli napperon.

Les apprentissages linguistiques concernent le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et l'orthographe.

- Le vocabulaire :

• *Pourquoi le vocabulaire ?*

En classe de langue, il faut inscrire l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans une dynamique de découverte de nouvelles combinaisons sémantiques, syntaxiques et discursives (texte à dire, à lire ou texte à produire). Les mots comportent deux faces : **une face formelle** (aspect sonore et graphique du mot) **et une face sémantique** (sens du mot) et ces deux faces sont indispensables au fonctionnement des mots pour communiquer.

En 3^o AP, l'apprenant acquiert un stock lexical qui forme son vocabulaire. Les acquisitions se réalisent par des associations basées sur les formes des mots et leur représentation (iconographique ou gestuelle) et sur les données sémantiques en contexte.

A ce niveau d'apprentissage, l'apprenant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'en emploie dans les tâches langagières orales ou écrites d'où la nécessité d'aborder l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de manière systématique :

- pour construire un savoir lexical,
- pour accroître sa capacité à lire des textes.

En 4^o AP, l'enseignement du vocabulaire tend à développer l'aptitude à reconnaître un mot (des mots) qu'on entend ou qu'on lit (donner du sens) et l'aptitude à activer ce mot (ces mots) pour le (les) produire oralement ou par écrit en adéquation avec le contexte. Il s'agit essentiellement de **consolider** et d'**enrichir** le stock lexical de base par l'acquisition de mots nouveaux relevant du vocabulaire concret et parfois abstrait.

L'objectif de l'enseignement du vocabulaire est de renforcer le stock lexical pour réaliser les actes de parole. Il s'agit de développer une compétence lexicale chez l'apprenant : utiliser les mots qui conviennent pour construire le sens d'un texte qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit.

• *Comment étudier le vocabulaire ?*

La démarche doit offrir la possibilité de capter l'attention de l'apprenant et de mobiliser ses capacités d'observation, de comparaison et de déduction. L'explication

des mots repose sur l'interaction. Elle doit se réaliser avec des mots simples, adaptés au niveau de la classe. Elle doit être illustrée par des exemples concrets.

• *Quand étudier le vocabulaire ?*

A tous les moments de la classe de langue, à l'occasion de la séance de lecture, d'orthographe ou de production écrite. Mais l'activité de choix pour étudier le vocabulaire c'est celle de la lecture/compréhension. Le texte est un contexte qui permet une appropriation des mots pour constituer et enrichir le stock lexical de l'élève.

- **Vocabulaire / lecture** : Pendant la lecture, il faut suggérer un itinéraire rassurant et constructif au cours des différents moments de la séance de lecture.

Les mots nouveaux ou les mots-clés seront présentés par écrit au tableau. Exemple :

- 1) Observation et repérage : pour identifier le matériau linguistique dans une phrase, dans un texte, et nommer le matériau linguistique : synonymes, antonymes, familles de mots ...
- 2) Manipulations : les élèves peuvent expliquer de différentes façons : par un synonyme, par un antonyme, par une périphrase, par une expression de même sens, par la mise en œuvre dans une phrase personnelle ...
- 3) Emploi : prévoir des exercices avec des degrés de difficulté différents : le mot est d'abord employé dans une phrase pour en éclairer le sens puis dans une phrase personnelle pour en assurer l'apprentissage définitif.

- **Vocabulaire/production écrite** : la production écrite est une activité essentiellement individuelle. Chaque élève doit pouvoir se constituer un stock lexical et y puiser pour produire un écrit. - Les activités de réemploi et d'emploi seront variées : complétion de phrases, enrichissement d'un dialogue, de bulles dans une BD ...

- **Vocabulaire/orthographe** : la leçon de vocabulaire est mise en relation avec celle de l'orthographe pour montrer la graphie des mots. Il est important de demander aux apprenants d'avoir leur « carnet répertoire » pour y porter les mots expliqués par un camarade, par l'enseignant. Pour éviter le caractère artificiel des exercices, inviter les apprenants à participer à l'affichage pédagogique, à réaliser un répertoire lexical ...

- **La conjugaison**

En 3^o AP, l'élève apprend à utiliser les pronoms de conjugaison et les formes conjuguées des verbes usuels, insérés dans les actes de parole.

En 4^o AP, la conjugaison est, pour la première fois, abordée de façon systématique, à l'oral et à l'écrit avec des seuils d'exigence différents.

• *Pourquoi la conjugaison ?*

En langue française, le verbe varie dans sa morphologie en fonction de la personne (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} personne), du nombre (singulier, pluriel), du temps (présent, passé, futur) et du mode (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif). Le verbe étant le noyau de la phrase, il est nécessaire que l'élève arrive à une maîtrise progressive de ses variations pour parvenir à une bonne production orale ou écrite dans le cadre de la communication.

• *Quels contenus enseigner en conjugaison ?*

En 3^o AP, les formes conjuguées des verbes être, avoir, aller et faire au présent et au passé composé feront l'objet d'un apprentissage à l'oral.

En 4^o AP, les notions à enseigner en conjugaison sont essentiellement des notions de temps, de personne, de nombre et d'infinitif des verbes. Elles seront travaillées conjointement au fur et à mesure des textes oraux et écrits rencontrés. Elles ne constituent pas une progression.

La conjugaison systématique représente une étape de la conjugaison. Elle se fait à deux niveaux : à l'oral et à l'écrit.

A l'oral, elle concerne les verbes usuels (cf. Programme) au présent de l'indicatif, au passé composé, au futur et au présent de l'impératif, pour questionner, pour raconter, pour donner une consigne, pour répondre.

A l'écrit, elle concerne les verbes être, avoir et les verbes du 1^{er} groupe dans la perspective de production de courts textes pour raconter et pour décrire.

• *Comment étudier la conjugaison ?*

La démarche pédagogique retenue permet de développer chez l'élève des stratégies pour observer et découvrir le système de fonctionnement de la conjugaison. L'apprentissage de la conjugaison des verbes se fera d'abord à partir d'un important travail oral. Le travail sur l'écrit ne viendra qu'ensuite. L'enseignant abordera donc les points au fur et à mesure des besoins de ses élèves pour la réalisation des séquences.


La distinction oral/écrit sera d'une aide précieuse pour la mémorisation. L'enseignant mettra en évidence similitudes (je chante, il chante) et différences (je chante, tu chantes, ils chantent) à l'écrit. Il est plus judicieux de travailler la conjugaison à partir de courts textes dont on assure la compréhension.

Illustration : Le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe.

Objectif d'apprentissage :

Document d'Accompagnement du Primaire

- L'apprenant doit être capable de repérer la variation des verbes du 1^{er} groupe (du type chanter) au présent de l'indicatif (en fonction de la personne et du nombre).

Professeur	Commentaires
<p>.....</p> <p>1. Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none">- Demander aux élèves d'entourer en rouge les verbes conjugués et de souligner les sujets auxquels ils se rapportent.- Faire retrouver oralement l'infinitif et le groupe de chacun des verbes. <p>2. Observation : (consigne pour chercher)</p> <ul style="list-style-type: none">- Demander aux élèves de colorier en rouge ce qui a changé entre l'infinitif et le verbe conjugué et en bleu ce qui n'a pas changé.- Travail par groupes de 4 à 5 élèves L'enseignant contrôle le travail sans intervenir.- Travail collectif : mise en commun des recherches. L'enseignant répond aux questions des élèves.	<p>.....</p> <ul style="list-style-type: none">- Faire le relevé du corpus obtenu au tableau.- Réinvestissement des acquis.- Un texte par élève pour faire travailler chacun sur le texte support.- Les élèves confrontent leurs travaux. - Ils se mettent d'accord. - S'il y a désaccord ; ils sollicitent l'avis des autres camarades et de l'enseignant. - Les élèves du même groupe se mettent d'accord pour faire la synthèse.
 <p>On règle les points de désaccord</p>	
<p>L'enseignant porte au tableau le résultat obtenu.</p> <p>3- Analyse du corpus obtenu</p> <ul style="list-style-type: none">- Identifier les terminaisons.- Faire retrouver les pronoms de la conjugaison. Les porter au tableau.- Faire remplacer dans le texte les noms-sujets par des pronoms.	<ul style="list-style-type: none">- Faire le relevé du corpus obtenu au tableau.- Les relever au tableau Les faire épeler.- Porter au tableau les phrases obtenues par l'opération de remplacement sur l'axe paradigmatique.

Document d'Accompagnement du Primaire

- Remettre les verbes du texte dans l'ordre des pronoms de la conjugaison.
- Faire lire en épelant les terminaisons.
- Faire conjuguer oralement le verbe **tomber** au présent, à toutes les personnes
- Attirer l'attention des élèves sur la relation entre la forme écrite et la prononciation de certaines formes verbales (sur les variations à l'oral et à l'écrit).

- Ex : **Le maître** arrive.
Il arrive.
- Présenter les verbes conjugués dans l'ordre de la conjugaison (je – tu - ...)
 - Porter la conjugaison systématique au tableau.
 - Exemple : je tombe - tu tombes.
Les porter au tableau.

- Faire conjuguer les autres verbes à toutes les personnes (oralement)
- Proposition :**
- Mets le pronom qui convient.
 - Relie chaque pronom à son verbe.
 - Souligne les terminaisons des verbes.
 - Complète par la terminaison qui convient.
 - Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.
- 4- Evaluation :** (consigne pour évaluer)
- Conjugue oralement le verbe **monter** au présent de l'indicatif.
 - Mets les verbes entre parenthèses (dans 1 texte) au présent de l'indicatif.
 - Remplace : Je par Il, Il par Ils, etc.

- Les élèves conjuguent en se concentrant sur les terminaisons.
- Attirer l'attention sur le fait qu'il y a parfois plusieurs possibilités.
- Les élèves sont évalués individuellement.

L'affichage de tableaux de conjugaison sur les murs de la classe aidera à la mémorisation des différentes formes d'un verbe. Des batteries d'exercices seront proposées aux élèves pour un entraînement et une meilleure assimilation des notions étudiées. L'évaluation de la conjugaison doit être fréquente et le plus souvent formative.

- L'orthographe :

Il s'agit de construire graduellement la compétence orthographique qui a déjà commencé à être installée implicitement en 3^o AP.

En 4^o AP, l'enseignant aidera l'élève à intégrer les normes du système d'écriture du français :

Document d'Accompagnement du Primaire

Sur l'axe **phonogrammique**, il s'agit de dépasser la correspondance régulière (à un phonème correspond un graphème) pour aborder la correspondance complexe (à un phonème correspondent plusieurs graphèmes)

Exemple : [K] = c, k, q, ch

Sur l'axe **morphogrammique**, il s'agit de faire respecter les marques du genre, du nombre, les terminaisons des verbes ... avec l'introduction de la grammaire, du vocabulaire et de la conjugaison.

Orthographe / lecture :

A partir du texte de lecture, on peut établir un inventaire de graphies (un corpus) et faire réfléchir l'élève sur le contexte d'apparition de la graphie pour le phonème ciblé. Exemple : le phonème [s] donne s / ss / sc / c / ç / t / x

dans les mots : sac / tasse / scie / citron / garçon / addition / six

Ainsi, un phonème peut avoir plusieurs transcriptions graphiques.

On peut s'interroger sur la fonction d'une lettre : Ex : la lettre O sert-elle uniquement à écrire le phonème [o] ? La lettre combinée à d'autres lettres sert à écrire d'autres sons : ou - on - om - oi - oin – œu.

Ces différentes manipulations, que ce soit autour du graphème ou de la lettre, servent d'amorce pour construire une compétence orthographique. On doit également travailler sur les signes orthographiques : les accents (aigu, grave, circonflexe), l'apostrophe, le trait d'union et le tréma.

Orthographe / vocabulaire :

On peut relier l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la progression du vocabulaire. On apprendra d'abord à orthographier le vocabulaire usuel comme : les jours de la semaine, les mois, les saisons, les couleurs, les fournitures scolaires ... acquis en vocabulaire thématique. Puis on travaillera les familles de mots que l'on peut regrouper sous des formes graphiques.

On aura, par exemple, les mots :

- avec les suffixes : **ette – tion – ement**.

- avec le préfixe **in** qui devient **im** devant m – p – b (exemple : impoli - immobile ...).

- avec le préfixe **dé** qui devient **des** devant une voyelle. Ex : obéir – désobéir.

Il s'agit en fait de faire de la séance de vocabulaire un moment de réflexion sur la relation forme graphique / sens en recourant au sens du mot.

Orthographe / grammaire :

La maîtrise des marques orthographiques grammaticales ne peut être acquise que si l'élève maîtrise la notion grammaticale sous-jacente. L'élève ne peut accorder un

nom avec le déterminant en nombre s'il ne connaît pas la marque du pluriel (s ou x). La règle grammaticale servira donc à expliquer l'exigence orthographique.

Orthographe / production écrite :

La connaissance d'une règle est insuffisante pour intégrer une bonne orthographe si le scripteur ne sait pas l'appliquer quand il faut et où il faut.

Pour cela, l'enseignant doit aider l'élève à acquérir des stratégies qui l'aideront à devenir performant. En classe, l'enseignant peut recourir à différents procédés comme :

- Faire anticiper sur l'erreur avant l'écriture : l'enseignant mène l'élève à s'interroger sur ce qu'il convient de faire. Exemple : « dois-je mettre un s ou un x à « des oiseaux ». La réflexion passe par la verbalisation qui débouche sur un débat constructif entre les élèves.

- Faire repérer l'erreur dans une production écrite : l'enseignant aide l'élève à repérer l'erreur en la signalant par un code établi en commun.

Grâce à ce code, l'élève repère la nature de l'erreur. Ex : pour l'accord sujet/verbe, on aura : AC/V L'élève apporte alors la correction nécessaire. Il agit sur ses propres erreurs et finit par trouver une autonomie de correction. Pour que l'élève acquiert un savoir sur le système orthographique du français, l'enseignant doit savoir distinguer les types d'erreurs (logographiques ou morphographiques) pour proposer un ou des exercice(s) par rapport au domaine qui n'est pas encore maîtrisé ; intégrer et relier l'orthographe aux autres activités de lecture, expression écrite ...

La dictée a de multiples intérêts car elle fait écrire et donne matière à réfléchir sur l'orthographe des mots. Elle n'est pas simplement de l'oral qu'il faut transcrire, mais de l'écrit oralisé par l'enseignant puis transcrit par les élèves. Ces derniers doivent avoir une compréhension globale du texte pour se le représenter mentalement. Pour cela, ils doivent l'entendre en entier, le comprendre pour être capable de faire une bonne segmentation des énoncés en mots. La dictée est souvent un exercice individuel qui prend alors valeur d'évaluation. La dictée n'est pas une activité gratuite, elle a pour objectifs :

- de faire réaliser la correspondance phonie/graphie,
- d'initier à l'orthographe des mots,
- d'évaluer la maîtrise des graphèmes.
- de mettre en place la vigilance orthographique c'est-à-dire développer cette attitude réflexive qui consiste à mobiliser les acquis linguistiques de la relation phonie/graphie dans une situation d'écrit.

La place de cette activité dans le déroulement de la séquence est fonction de l'objectif visé. Il existe différentes sortes de dictées :

Document d'Accompagnement du Primaire

- **la dictée phonétique** : il s'agit de passer de la phonie à la graphie ou aux graphies d'un son étudié.
- **la dictée préparée** : elle est faite sous la dictée de l'enseignant. L'orthographe des mots est travaillée à l'avance.
- **l'auto dictée** : il s'agit de mémoriser un mot, un court texte parfois préparé en classe (repérage des difficultés) afin de le restituer de mémoire par écrit.
- **la dictée à un camarade, la dictée à l'adulte ...**

La maîtrise de l'orthographe passe aussi par l'échange de points de vue. Exemple : les élèves questionnent sur un mot qui leur pose problème (une transcription de son, un accord ...). L'élève en difficulté précise sa question, les autres proposent des indices sans donner tout de suite la solution finale. Ex : [f] de **phoque** s'écrit comme [f] de photo, etc.

La correction de la dictée peut être immédiate ou différée, elle peut être collective ou individuelle. Mais de toutes les façons, elle doit impliquer l'élève et l'inviter à se corriger seul. Il peut disposer du texte complet, repérer lui-même ses erreurs et tenter de les expliciter avec l'aide de l'enseignant. Les problèmes le plus souvent rencontrés sont des problèmes de segmentation, des problèmes de discrimination auditive ou des problèmes de liaison.

Phonèmes (J'entends)	Graphèmes (J'écris)
[s]	s – ss – c – ç – t (tion)
[z]	s – z
[ɛ]	ai - ei – è – ê – e devant la double consonne (enne, elle, ette, erre, esse)
[e]	é – er – et – es - ez
[k]	c – k – qu – ch
[g]	g - gu
[ʒ]	j – g – ge
[ɛ ·]	in – ain - ein
[f]	f - ph
[ɑ̃]	en – an

*L'*orthographe maîtrisée devient un outil au service de l'expression écrite de l'élève.

- La grammaire :

Nous rappellerons que la délimitation du champ disciplinaire a été définie comme suit dans les programmes :

« **Pour le cycle, deux ensembles** complémentaires, **grammaire de texte** et grammaire de phrase sont retenus en vue de **la construction de la** langue et de la construction du sens soit :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte, c'est-à-dire tout ce qui donne à un texte sa cohérence. En effet, les notions de progression et de continuité de l'information sont essentielles à la compréhension et à la production d'un texte. Dès qu'on apprend à lire et à écrire, on fait de la grammaire de texte en identifiant l'organisation du texte (énonciation, progression thématique et substituts).
- les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité, c'est-à-dire tout ce qui donne à la phrase sa cohésion syntaxique (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase et accords) et sa cohérence sémantique (choix lexical, ordre des mots et ponctuation).

En 3^o AP, l'apprentissage est conçu uniquement dans la pratique orale permettant à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin. Les notions qui ont été abordées dans l'interaction et de manière implicite feront l'objet, en 4^o AP, d'un **enseignement explicite**. L'élève apprend à nommer les faits de langue tout en continuant à faire des manipulations linguistiques par le biais de transformations, substitutions ... dans le cadre d'une **démarche inductive** à partir d'un texte écrit.

La démarche :

- 1- **Observation** : Les élèves sont d'abord placés en situation d'observation guidée par une consigne de lecture qui doit servir un objectif d'apprentissage déterminé. Exemple : faire retrouver les différentes appellations d'un même personnage (Le Petit Prince, il, le petit garçon ...).
- 2- **Analyse** : C'est à l'aide d'exemples et de contre exemples que l'enseignant fera peu à peu dégager la règle. A partir des interactions avec les élèves, l'enseignant aide à la construction du savoir : règles de fonctionnement d'un texte ou règles de fonctionnement de la langue au niveau de la phrase. C'est dans des exercices variés que se fera la généralisation de la règle dégagée pour s'approprier le fait de langue.
- 3- **Production** : les élèves réinvestissent les savoirs mis en place dans des productions personnelles d'écriture ou de réécriture.

4- Évaluation : celle-ci se fera en auto-évaluation ou en co-évaluation.

• Contenus

Les contenus sélectionnés dans le programme permettent d'aller vers la construction de la langue par une maîtrise graduelle du fonctionnement des règles morphosyntaxiques. C'est toujours en contexte que les faits de langue seront étudiés dans un souci de lier les manipulations à la communication orale et/ou écrite. La langue est au centre du dispositif, c'est à dire que les points à travailler sont déterminés par les exigences des types de textes à lire ou à produire.

Cela suppose une grammaire qui ne soit pas d'étiquetage, jamais gratuite ou enseignée pour elle-même, mais toujours au service des activités discursives de la classe (dialoguer, donner des informations, raconter, décrire).

La langue devient **objet d'étude**, un objet sans cesse en construction sur le plan textuel puis sur le plan phrastique.

Exemple : **Etude des pronoms personnels sujets.**

Champ disciplinaire	Activités	Objectifs
Grammaire de texte	En lien avec la lecture : - identification des pronoms, - relevé des pronoms personnels, - relevé des substituts (noms propres, noms communs, noms de lieux ...).	- Retrouver l'organisation d'un texte (progression thématique à thème constant) pour une bonne compréhension du texte. - Relever ce qui assure la cohérence d'un texte produit à l'écrit.
Grammaire de phrase	- Grammaire : identifier et nommer la catégorie.	- Nommer le fait de langue. - Analyser le fonctionnement au niveau de la phrase.
	- Vocabulaire : varier les substituts.	- Eviter les répétitions.
	- Orthographe : écrire correctement les pronoms.	- Respecter des marques du genre et du nombre. - Accorder les terminaisons des verbes.

La communication est la fonction essentielle du langage et l'objectif majeur de l'apprentissage d'une langue.

5- Activités

5.1- Travailler l'oral :

En 3^o et 4^o AP, il est indispensable de travailler l'oral au niveau de :

- l'intention de communication (importance du contexte) par le choix des actes de paroles ;
- de la prise de parole (importance du tonal) avec l'intonation appropriée ;
- de l'articulation (importance de la qualité articulatoire) pour se faire comprendre ;
- de la prosodie (importance de la qualité prosodique) pour assurer la mélodie de la phrase ;
- de l'expression (importance du postural) dans des activités qui permettent aux élèves de s'entraîner à l'expression orale en travaillant la voix et le corps (présenter des comptines, mimer des comptines, jouer un personnage). Les exercices de créativité, les jeux de rôle sont tout indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libérée qui se rapproche le plus possible de la communication authentique. Les règles de fonctionnement de l'oral doivent faire l'objet d'apprentissages au même titre que l'écrit.

ILLUSTRATION

ORAL/réception

- ***Moment de découverte*** (mise en contact avec un texte oral ou un support visuel).

Les élèves découvrent pour la première fois sur le plan auditif ou visuel un document : une comptine, une affiche, un dessin, un texte, un conte, ...

- Pour un document sonore :

La consigne d'écoute sera donnée aux élèves avant la mise en situation d'écoute. Exemple : Tu vas écouter un texte et tu diras si c'est une chanson ou un conte. La 1^{ère} écoute portera sur le document dans sa globalité (une comptine complète, une histoire complète ...).

- Pour un document visuel :

Le contact se fera d'abord par la recherche des éléments périphériques à l'aide de questions pour déclencher des hypothèses de sens. Exemple :

- Combien y a-t-il de couleurs ?
- Quel est le titre du texte ?
- Combien y a-t-il de parties ?
- Que représente l'illustration ?
- ...

- ***Moment d'observation méthodique*** (analyse du texte oral)

La 2^{ème} écoute sera guidée par des questions précises. Il est important de les préparer avec un grand soin parce qu'elles constituent un instrument d'analyse.

En 4^e AP, il est important de continuer à travailler l'oral à travers une progression d'apprentissage. Il s'agit de travailler l'oral pour **dialoguer** (questions/réponses) dans le cadre d'une interview, pour **raconter** un événement réel ou fictif de façon structurée, pour **décrire** une scène ou un personnage (en donnant une ou deux caractéristiques) à partir d'un support imagé ou pour **donner des informations** (sur une expérience réalisée en cours de technologie par exemple).

Les tâches langagières (dialoguer, raconter, décrire, informer) à faire réaliser par l'élève doivent être courtes et répétitives (proposées plusieurs fois dans l'année). Dans la classe, l'oral ne sera pas travaillé seul mais en interaction avec l'écrit à travers des exercices d'acquisition linguistique et des exercices de créativité.

5.2- Travailler l'écrit :

Écrit /réception (en lecture)

- **Moment de découverte** (mise en contact avec un texte écrit).

Les élèves découvrent pour la première fois sur le plan visuel un document : une comptine, une affiche, un dessin, un texte, un conte, ...

La prise de contact avec le texte écrit se fera d'abord par la recherche des éléments périphériques (le paratexte) à l'aide de questions pour favoriser l'anticipation.

- Y a-t-il un titre ? Montre-le.
- Y a-t-il un auteur ? Où son nom est-il écrit ?
- Combien y a-t-il de paragraphes ?
- Que représente l'illustration ?
- ...?

- **Moment d'observation méthodique** (analyse du texte écrit)

La première lecture à voix haute est faite par l'enseignant. Cette lecture magistrale de qualité doit se caractériser par : une articulation soignée, une prononciation juste, une prosodie marquée, un débit mesuré, une intensité de voix suffisante.

L'élève fait une double découverte du texte : sur le plan visuel et sur le plan auditif. Cette lecture magistrale s'accompagne d'une lecture silencieuse faite par les

Document d'Accompagnement du Primaire

élèves. Elle sera précédée d'une consigne de lecture ou suivie de questions de compréhension pour trouver des mots, des phrases **dans** le texte conduisant ainsi l'élève à construire progressivement du sens.

- **Moment d'évaluation** (pour faire le point)

Il faut procéder à une lecture oralisée pour vérifier : le décodage, la segmentation et les liaisons. En lecture, l'évaluation portera sur la prononciation des sons, l'articulation des mots, le débit, la vitesse de lecture et sur l'intonation. La lecture du texte par les élèves (lecture expressive) clôt ce moment.

Ecrit /production

- **En écriture :**

L'élève de 3^o AP sera entraîné à employer correctement les règles du code graphique selon le schéma suivant :

Préparation	Déroulement	Activités
-------------	-------------	-----------

Document d'Accompagnement du Primaire

- Tracer une page de cahier au tableau avec lignes, interlignes, marge à gauche (attirer l'attention sur la latéralité gauche/droite).
- Demander aux élèves de compter le nombre d'interlignes entre deux lignes (3 interlignes).

- L'enseignant écrit la lettre en cursive au tableau dans différentes grosseurs, étape par étape sous le regard attentif des élèves.

Travail collectif :

1. Les élèves viennent tour à tour au tableau reproduire par imitation en suivant du doigt la trajectoire et le sens de l'orientation de la lettre.
2. Les élèves repassent avec une éponge mouillée la lettre écrite par l'enseignant.

L'écriture aérienne de la lettre par les élèves se fait en même temps que celle de l'enseignant qui se met face au tableau. Tout en réalisant l'écriture aérienne de la lettre, les élèves comptent le nombre de mouvements nécessaires à la production de la lettre ciblée.

Travail individuel :

1. Les élèves utilisent la pâte à modeler pour s'entraîner à maîtriser les gestes adéquats qui les préparent à mieux aborder l'écriture sur le cahier.
2. Les élèves reproduisent la lettre en grand format sur l'ardoise.
3. Les élèves s'entraînent ensuite sur une feuille volante ou sur le cahier de maison.
4. Bien entraînés sur ces différents supports, les élèves écrivent sur le cahier en respectant les normes d'écriture imposées pour chaque lettre (forme – dimensions de la lettre – latéralité : gauche, droite ...)

La copie est une activité intéressante parce qu'elle met en relation la lecture-compréhension et la production écrite. La copie n'est pas une activité simple et mécanique. C'est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases. Elle développe la conscience phonologique. Pour assurer une bonne copie, l'élève est amené à :

- repérer la gauche par rapport à la droite,
- ne pas écrire dans la marge,
- commencer au bord de la marge,
- respecter les interlignes,
- faire la différence entre les lettres et la ponctuation,
- repérer la première lettre d'un mot,
- percevoir les espaces entre les mots,
- percevoir l'ensemble des mots dans une phrase,
- copier le mot sans oublier de lettres,
- copier la phrase sans oublier de mot,
- couper un mot en fin de ligne et le continuer sur la ligne suivante.

Durant la séance d'écriture, l'enseignant veillera, pour installer des habitudes d'écriture dès les premiers apprentissages, à la bonne position de l'élève et du cahier, à la bonne préhension de l'outil scripteur (stylo, craie, crayon), au respect des différentes étapes de réalisation de la lettre ciblée.

Les mots qui constituent les phrases à copier doivent être des mots familiers, déjà rencontrés dans les textes de lecture. Ces apprentissages se poursuivront en 4^e AP.

- *Moment d'évaluation* (pour faire le point)

En écriture l'évaluation portera sur la réalisation des graphèmes, sur l'attachement des lettres et sur la reproduction des mots.

- **En production écrite :**

En 3^o AP, l'activité de copie est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases. L'apprenant a appris à explorer les possibilités d'utilisation des divers outils scripteurs et des divers supports, à respecter l'espace de l'ardoise, de la feuille blanche et de la feuille de cahier, à mettre en œuvre les différents gestes graphiques : le tracé des lettres et la latéralité.

En 4^o AP, il s'agit de construire des compétences à l'écrit (cf. programme) :

- par le **réinvestissement** des acquis divers des années précédentes,
- par le **prolongement** et l'**approfondissement** de ces acquis pour une meilleure consolidation.
- par la **préparation** de l'activité de **production écrite** qui vise des objectifs :

Objectifs d'ordre linguistique :

- maîtriser la structure de la phrase sur le plan syntaxique : organisation des éléments linguistiques et leurs agencements,
- prendre conscience des éléments orthographiques (consonnes doubles dans certains mots), des marques orthographiques (pluriel en s ou en x, présence des lettres muettes ...),
- renforcer la discrimination visuelle par les allers-retours lecture/écriture qui sont le fondement de l'activité de reproduction écrite.

Objectifs d'ordre affectif :

- dépasser l'angoisse de la page blanche,
- exercer la mémoire et développer la concentration,
- persévérer dans l'activité jusqu'à la fin du texte à recopier ou à produire
- maintenir la motivation.

• *Le rôle de l'enseignant :*

Pendant la préparation pré-pédagogique d'une reproduction de texte, l'enseignant doit se questionner sur les caractéristiques et sur la qualité du texte à recopier ainsi que sur les informations apportées par le texte à reproduire.

Pendant l'activité en classe : il multiplie les aides par la mise en place de facilitateurs pédagogiques (identification de mots, repérage par un code couleur des classes grammaticales, ...) pour obtenir une reproduction de texte réussie.

• **Les caractéristiques du texte à (re)produire :**

D'après les recherches en psycholinguistique, l'enfant de 9 à 10 ans est en mesure de produire des phrases simples et courtes ; aussi, le texte à reproduire doit respecter ce principe.

L'enseignant proposera des textes dont les caractéristiques sont les suivantes :

- textes courts, rencontrés en lecture/compréhension ou autre activité de langue,
- textes contenant des mots outils simples et familiers à l'apprenant,
- textes avec phrases courtes et simples (organisation syntaxique familière à l'apprenant),
- textes où l'orthographe des mots est simple.

ILLUSTRATION :

Cette approche possible est suggérée à titre d'exemple, car enseignant(e) et apprenants ont leurs habitudes et surtout leur inventivité pour travailler ensemble en classe. La construction de l'unité d'apprentissage met en œuvre les étapes que prend le cheminement d'apprentissage décrit dans ce document (présentation/observation, analyse, réalisation et évaluation).

- **Moment de découverte** (mise en contact avec un texte écrit).

Par des questions sur le texte (les textes) de lecture, l'enseignant fait produire oralement le texte à reproduire ou un texte qui s'en rapproche (formulation différente des phrases, choix des mots ...). Puis il affiche au tableau le texte qui est écrit sur une grande feuille blanche. La forme de l'écriture retenue (cursive ou script) obéit à l'objectif arrêté pour la séance. Le texte doit être lisible et esthétiquement bien réalisé. Enfin, après avoir donné une consigne de lecture (identifier le nombre de phrases, les mots connus, les mots- outils ...), il invite les apprenants à une lecture silencieuse.

- **Moment d'observation méthodique** (analyse du texte écrit)

Travail collectif : Pendant cette phase, le texte est questionné pour en découvrir la structure et l'organisation porteuse de sens qui lèvent les obstacles à la lecture/compréhension et donc à la reproduction. Le travail est effectué au tableau avec l'aide de l'enseignant qui pose :

- des questions de compréhension sur le texte à reproduire (mots sélectionnés, mots répétés, association avec d'autres mots connus ...),
- des questions qui induisent l'appropriation de la langue (formation des mots, des phrases, forme de ponctuation ...),

Document d'Accompagnement du Primaire

- des questions sur les marques typographiques, de mise en page et de choix de forme d'écriture.

Cette phase est suivie par un travail de copie de mots retenus pour leur difficulté (nombre de syllabes, lettres muettes, consonnes doubles, ...). Avant de se lancer dans la reproduction de tout le texte, l'enseignant demande aux apprenants de découper du regard : **des unités entières de sens** (pour des apprenants habiles), **des unités syntaxiques** (pour des apprenants moins habiles).

Travail individuel : Un premier essai est réalisé sur le « cahier d'essai » pour une phrase. Elle doit être écrite **vite** et **bien** dans un temps donné. En cas de réussite, l'apprenant est invité à reproduire tout le texte.

- *Moment de réalisation* :

La reproduction de texte :

Si au début de l'année, cette séance de (re)production de texte prend beaucoup de temps, il est nécessaire d'entraîner l'apprenant à travailler vite et bien dans un temps donné afin d'éviter l'éparpillement de l'attention et de la motivation. Cette séance alterne travail collectif, individuel et évaluation. L'interdépendance de la réception de l'écrit et de la production d'écrit démontre combien il est important qu'un travail rigoureux en reproduction de texte prépare l'apprenant à devenir un producteur d'écrit vigilant.

La production de texte :

Le texte que l'apprenant aura à rédiger, seul ou en groupe, dans le cadre du projet, par rapport à une consigne d'écriture, sera court. L'apprenant utilisera des mots, des phrases qu'il a déjà lus ou recopiés, ou qu'il se remémore. Il s'appuie sur l'activité langagière et sur l'activité de reproduction de texte pour réaliser sa production (court texte documentaire, légende à un support imagé).

- **Moment d'évaluation** (pour faire le point)

Pendant l'activité de (re)production, les apprenants sont placés en situation d'auto-correction (revenir au texte affiché) ou en situation de co-correction en cas de dysfonctionnement.

6- Evaluation

6.1- Evaluation formative

L'évaluation formative est partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Elle se fera à l'oral comme à l'écrit pendant le déroulement du projet. Dans les deux cas, elle doit être instrumentée à l'aide de grilles pour évaluer les progrès dans les apprentissages. L'évaluation portera sur des situations proposées en réception et en production.

En évaluation individuelle à mettre en place dès les premières séances de reproduction de texte : l'apprenant doit s'auto-évaluer avant de présenter son travail à son camarade puis à l'enseignant. C'est par un auto questionnement sur les phrases et les mots du texte (est-ce le bon mot ? ai-je respecté le nombre de syllabes ? les accords sont-ils faits ? les majuscules sont-elles bien formées ? la ponctuation est-elle mise ? ...) que l'apprenant trouve des réponses dans une confrontation avec le texte de départ (affiché au tableau).

En co-évaluation, les apprenants sont mis en groupes (2 ou 3 élèves). Chacun présente le travail réalisé aux camarades, ils le lisent ensemble et en discutent. A ce moment-là, il y a confrontation des travaux réalisés avec retour au texte affiché. Cette forme d'évaluation permet un premier repérage des erreurs mais surtout une interaction dans le groupe.

6.2- Evaluation certificative

Elle concerne la certification des compétences définies dans le programme. Deux principes sont à retenir :

- Les compétences sont évaluables.
- Les élèves sont évalués individuellement.

Pour évaluer des compétences à l'oral ou à l'écrit, il est nécessaire de dégager des **critères** d'évaluation définis par un certain nombre d'**indicateurs**. L'évaluation doit se réaliser dans une situation problème qui présente des **tâches nouvelles** de même niveau de complexité sur la base des critères de réussite retenus.

En 3^e AP, à l'oral, la compétence : « Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. », peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante : *Raconte en trois minutes ce que tu as vu au parc zoologique en utilisant les mots : gardien, cage, animaux, lion.*

L'enseignant établit des critères d'évaluation qui à leur tour seront déclinés en indicateurs :

En 4^e AP, à l'écrit, la compétence « Produire un court texte documentaire. » peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante :

- *Complète la fiche technique sur la gazelle à partir du texte. Ajoute une ou des illustrations.*

Document d'Accompagnement du Primaire

L'enseignant aura préalablement dégagé les critères et les indicateurs d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs
C1- Compléter les rubriques.	I ¹ /1- sélectionner des informations. I ¹ /2- organiser des informations.
C2- Faire le lien texte/illustration.	I ² /1- sélectionner l'image. I ² /2- choix de l'emplacement par rapport à la rubrique.

L'évaluation n'est pas une activité accessoire ou une simple formalité administrative. Elle est indissociablement liée au processus d'enseignement/apprentissage. Chaque enseignant est doublé d'un évaluateur.

Critères	Indicateurs
C1- Parler de façon intelligible en mettant le ton.	I ¹ /1- Parler face aux élèves, I ¹ /2- Articuler, marquer l'intonation juste.
C2- Raconter en enchaînant les trois moments du récit.	I ² - Utiliser : d'abord, après, puis, enfin.
C3- Utiliser les mots donnés	I ³ /1- Employer les mots de façon appropriée. I ³ /2- Employer tous les mots donnés.
C4- Respecter le temps imparti.	I ⁴ - Ne pas dépasser les 3 mn.

Annexes

A.1- Glossaire

Document d'Accompagnement du Primaire

Les définitions proposées dans ce glossaire se fondent sur la littérature spécialisée en matière d'enseignement/apprentissage. Toutefois, plutôt que de citer textuellement les auteurs consultés, nous avons opté, dans un souci de clarté, pour une simplification des définitions en fonction de la pratique quotidienne des enseignants. Ils enrichiront ce glossaire par leurs lectures et dans le cadre des actions de formation avec les inspecteurs.

Pour les mots et expressions ci-dessous, le sens suivant a été retenu :

- **actes de parole** : actes de langage, action exercée par la parole (on parle aussi, dans ce même sens, d'« acte de parole »).

- **affect** : état affectif (sensations, sentiments, émotions, sensibilité).

La psychologie de l'enfant a démontré le rôle des affects dans la construction de la personnalité.

- **anticipation** : stratégie de lecture qui consiste à envisager le sens d'un texte à partir d'indices relevés dans le paratexte (titre, illustration) ou dans le texte.

- **API** : Alphabet Phonétique International : répertoire sous forme de signes conventionnels de l'ensemble des phonèmes de toutes les langues du monde

- **champ lexical / champ sémantique** :

• **champ lexical** : ensemble des mots d'un texte relatifs à un même domaine.

Exemple : le champ lexical de la maison : cuisine, chambre, escalier ...

• **champ sémantique** : ensemble des sens que peut prendre un mot dans différents contextes (polysémie). Exemple : lumineux : &) qui signifie qui émet de la lumière, 2 radieux, 3) de la nature de la lumière, 4) génial ...

- **code** : système de signaux conventionnels dans une communauté donnée (signes ou symboles) et destinés à transmettre des messages (code graphique, code iconique).

• **code oral** : code de transmission langagière qui passe par le canal de l'ouïe et de la parole.

• **code écrit** : code de transmission langagière qui passe par le canal de l'écriture et de la vue.

- **communication / expression** :

• **communication** : désigne, à l'écrit ou à l'oral, la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments dans une optique d'échanges et dans une situation donnée.

• **Expression** : désigne, à l'écrit ou à l'oral, la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments personnels.

- **compétence** : capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ».

Document d'Accompagnement du Primaire

- **contexte** : conditions socioculturelles ou langagières de réception et/ou de production d'un texte écrit ou oral.
- **critère** : **indice** de référence qui permet de porter un jugement en cours d'évaluation. Il doit être défini par rapport à un objectif avant un projet ou une évaluation, et construit, si possible, avec les élèves.
- **énoncé/énonciation** :
 - **énoncé** : ce qui est dit oralement ou par écrit et qui résulte de l'énonciation (une phrase, un texte). Exemple :
 - **énonciation** : ensemble des procédés linguistiques qui marquent la présence du locuteur (ou du scripteur) dans son énoncé et révèlent les conditions dans lesquelles il le réalise. Exemple : choix des pronoms, choix des temps verbaux, des modalisateurs, des marqueurs spatio-temporels ... (cf. modalisation).
- **grammaire implicite/explicite** :
 - **grammaire implicite** : pendant les deux premières années d'enseignement/apprentissage, on entraîne l'élève à utiliser des règles linguistiques sans les nommer.
 - **Explicite** : une fois intériorisés, les faits de langue peuvent être nommés et explicités grâce au métalangage. Exemple : sujet - verbe - singulier – pluriel ...
- **hypothèses de lecture** : en activité de lecture, moyen par lequel un élève anticipe sur le sens d'un texte à partir d'indices reconnus. Les hypothèses sont appelées à être confirmées ou infirmées par la suite de la lecture.
- **hypothèses de sens** : inférer du sens, apporter une interprétation à partir d'indices textuels.
- **idiomatiques (tournures)** : formules figées dans une langue qu'on ne peut traduire mot à mot dans une autre langue. Exemple : "il y a", "s'il vous plaît", ou "avoir les yeux plus gros que le ventre ..."
- **indices textuels** : dans une approche textuelle, ce sont les marques formelles repérées dans le texte qui permettent d'en identifier le type. Ces marques (dispositif sémiotique, modalisateurs, champs système verbal ...) permettent un accès au sens et une formulation rapide d'hypothèses de lecture.
- **interaction** : échange verbal (élève/prof – élèves/élèves) qui a pour but de construire un savoir, un discours dans une situation donnée.
- **interlangue** : c'est un code intermédiaire. L'apprentissage d'une langue étrangère se fait en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà dans une approche contrastive et métalinguistique (rappels, comparaisons raisonnées, traduction).

- **lexique** : liste de mots relatifs à un domaine donné.
- **Métalangage** : ensemble des mots qui servent à décrire les catégories et les fonctionnements linguistiques. Exemple : sujet, verbe, types de textes ...

Document d'Accompagnement du Primaire

- **nomenclature** : liste de termes appartenant à un même domaine et présentée sous forme de rubriques organisées.

- **objectif d'apprentissage** : but que l'on se propose de faire atteindre à l'élève en termes de savoir ou savoir-faire. Il comporte deux dimensions :

- un objet d'apprentissage

- et l'ensemble des activités proposées par l'enseignant (ou exercées par l'élève) pour s'approprier cet objet.

- **para texte** : ensemble d'éléments de sens qui entourent, présentent et éclairent le texte. Ex : titre, références, notes, nom d'auteur et qui aident à l'élaboration d'hypothèses de sens.

- **pédagogie/didactique** :

• **pédagogie** : (cf. didactique) manière de gérer la classe dans toutes les activités scolaires. Exemple : pédagogie différenciée, pédagogie du projet.

• **didactique** : (cf. pédagogie) manière de transmettre le savoir et les savoir-faire liés à une discipline donnée (didactique du français, didactique des mathématiques, didactique de l'écrit, didactique de l'oral) et l'ordre dans lequel les transmettre.

- **phonèmes/graphèmes** :

• **phonèmes** : ensemble des sons qui composent une langue.

• **graphèmes** : lettre ou groupe de lettres transcrivant un phonème. Exemple [ã] en - an- em- am dans les mots : présent - enfant – temps - ambulance

- **phonologie** : science qui étudie la fonction des sons dans les langues et dégage ainsi les phonèmes. C'est une phonétique fonctionnelle.

- **phrase** : elle concerne uniquement le code écrit, énoncé autonome porteur de sens. Elle peut être verbale (construite autour d'un verbe) ou nominale (construite autour d'un nom). Ex : Attention danger ! – Viens !

Visuellement, elle se reconnaît en général par une majuscule au début, une ponctuation forte à la fin (sauf pour les titres).

- **planifier** : organiser des actions dans le temps en tenant compte des moyens matériels et humains disponibles pour réaliser un projet.

- **pratiques langagières** : toutes les façons d'utiliser une langue à l'oral ou à l'écrit. Exemple : lire, écrire, parler.

- **procédure** : manière de faire pour arriver à un résultat.

- **processus** : suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat.

- **production** : réalisation personnelle ou collective d'un texte à l'oral et à l'écrit.

- **profil** : ensemble de savoirs et savoir-faire maîtrisés sur long terme (une année, un cycle, un cursus ...). Ils sont mobilisables en situation. Ex : profil d'entrée, profil de sortie.

Document d'Accompagnement du Primaire

- **programmation** : progression planifiée des éléments du programme en fonction de contraintes données (liées au contenu et au temps).
 - **prosodie** : ensemble des phénomènes d'accentuation et d'intonation propres à une langue et liés à l'expression dans la transmission du message oral.
 - **proxémique** : elle étudie la gestion de l'espace physique par les participants d'une interaction verbale.
 - **question** : acte de parole exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un apprenant.
 - **questionnaire** : instrument de recherche essentiel. Il permet de recueillir de manière systématique et empirique des données et de confirmer ainsi des hypothèses formulées. Il est structuré en questions permettant d'accéder au sens d'un texte oral ou écrit.
 - **questionnement** : activité intellectuelle de recherche. C'est le fait de s'interroger sur un problème.
 - **réception** : fait de recevoir et de comprendre des messages divers, oraux ou écrits.
 - **sémantique (adj.)** : tout ce qui concerne le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte. On parle de niveau sémantique, de champ sémantique, de recherche sémantique.
 - **séquence** : mode d'organisation des activités autour d'objectifs d'apprentissage.
 - **situation d'enseignement/apprentissage** : situation dans laquelle l'enseignant crée les conditions matérielles, psychologiques et sociales qui permettent à l'apprenant d'apprendre par essai/erreur ou selon une démarche inductive.
 - **situation d'intégration** : c'est une situation de réinvestissement pour l'élève. C'est créer des liens entre les différents apprentissages afin de résoudre des situations problèmes.
 - **situation problème** : c'est un obstacle à franchir, un défi à relever qui conduit l'élève à faire des apprentissages (situation d'apprentissage) à mobiliser des ressources pour les intégrer (situation d'intégration) ou pour valider l'acquisition d'une compétence (situation d'évaluation).
 - **statut des interlocuteurs** : paramètre d'une situation de communication relatif au choix d'un registre de langue (familier, standard ...) adapté à l'interlocuteur, emploi de « tu » ou de « vous », formules de politesse et d'une syntaxe appropriées.
 - **syntaxe** : ensemble des règles de formation des phrases et d'agencement des éléments qui les constituent. Ex : le pronom relatif suit immédiatement son antécédent.
-
- **morphologie** : morphologie : ensemble des règles de formation des mots sur le plan étymologique et grammatical ex : enchanté (formation étymologique), nous chantons (formation grammaticale).

Document d'Accompagnement du Primaire

- **systématisation** : procédé d'acquisition qui consiste à réunir en systèmes des structures linguistiques afin de les consolider.
- **tâche /activité** :
 - **activité** : désigne les opérations mentales relatives à une tâche à exécuter. Ex : Recueillir des documents sur le fennec. (Organiser la recherche, trouver les critères de classement, classer les documents, bâtir des catégories).
 - **tâche** : travail précis défini par une consigne à exécuter, un support matériel et un but à atteindre. Ex : dessiner, copier, lire, faire un tableau ...
- **texte** : toute production écrite ou orale porteuse de sens.
- **texte poétique** : se distingue par les marques formelles de la poésie et/ou par la fonction poétique.
- **thème** : désigne ce dont on parle, point de départ d'un énoncé.
- **transcription (code de)** : système de signes qui entre dans la constitution d'un message écrit. Ex : on peut transcrire des propos oraux avec le code de sténodactylographie, avec des abréviations, en API (alphabet phonétique international), ou en respectant l'orthographe de la langue ...
- **verbal** : ce qui est dit, énoncé à l'aide de mots.
 - **para verbal** : ce qui accompagne les mots sur le plan sonore (intonation, pauses, accents, rythme, intensité de la voix ...), sur le plan visuel (images, logo, couleurs ...).
 - **non verbal** : ce qui est exprimé autrement que par les mots (symboles comme les panneaux routiers par exemple, gestes, images, dessins, photos ...).
- **verbaliser** : mettre des mots sur des processus, décrire la manière avec laquelle on apprend. Ex : j'ai d'abord lu le titre puis j'ai lu deux fois la question, puis...
- **vigilance orthographique** : attitude réflexive qui consiste à mobiliser les acquis linguistiques de la relation phonie/graphie dans une situation d'écrit.
- **vocabulaire** : ensemble des mots d'une langue, liste ouverte ...

A.2- Tableau rapport phonie/graphie

Document d'Accompagnement du Primaire

J'entends un son (noté par un signe phonétique)	Je vois une plusieurs lettres (l'orthographe)
<p>16 Voyelles</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> [A] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>[a]</p> <p>[ɑ]</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> [E] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>[e]</p> <p>[ɛ]</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> [i] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>[ɔ]</p> <p>[o]</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> [y] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>[u]</p> <p>[œ]</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> [Ē] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>[ə]</p> <p>[á]</p> <p>[é]</p> <p>[õe]</p> <p>[õ]</p> </div> </div>	<p>a, à, ha, e, at as, à é, ée, es, er, e, ez, ed è, ès, ê, ai, aî, ait, ei, et, e i, ie, í, y, ys, ï o, ô, ôt, au, eau, hau o, ho u, ü, uë, eu ou, oux, où, ôû, oût, ous, oup eu, eux, eû, œu, œud e, eu, œ, œu e an, ant, anc, ang, and, am, en, ent, em, emps, aon in, im, ym, ain, aim, ein, en un, um on, ont, om</p>
<p>17 Consonnes</p> <p>[p]</p> <p>[b]</p> <p>[t]</p> <p>[d]</p> <p>[k]</p> <p>[g]</p> <p>[f]</p> <p>[v]</p> <p>[s]</p> <p>[z]</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [ʃ] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>ch, sh, sch</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [ʒ] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>j, j', g, ge</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [m] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>m, m', mm</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [n] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>n, n', nn, mn</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [ŋ] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>gn</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> [r] { <div style="margin-left: 10px;"> <p>l, l', ll</p> </div> </div> <p>[r]</p>	<p>p, pp b, bb t, tt, t', th d, d', dd, dh c, cc, cu, ch, q, qu, k, ck g, gu, c f, ff, ph v, w s, ss, c, ç, sc, t s, z, x ch, sh, sch j, j', g, ge m, m', mm n, n', nn, mn gn l, l', ll r, rr, rh</p>
<p>03 semi-voyelles</p> <p>[j]</p> <p>[w]</p> <p>[y]</p>	<p>i, ii, iie, ï ou, oi, ou, w ui</p>

A.3- Tableau pluri-système graphique du français

Document d'Accompagnement du Primaire

Fonction phonogrammique	Fonction morphogrammique	Fonction logogrammique	Reliquat historique situé hors système
Les phonogrammes assurent la transcription des phonèmes.	Les morphogrammes marquent principalement le genre et le nombre, la personne, les temps, etc. Par ailleurs, ils unissent les mots d'une même famille (phénomènes dérivatifs).	Les logogrammes donnent une figure particulière au mot écrit et permettent ainsi de distinguer les homophones.	Ce sont des graphèmes peu fonctionnels, par exemple certaines consonnes doubles ou les graphies issues du grec ou du latin.
Ex : [o] est transcrit par «o», «au», «eau», «ô».	Ex : le «d» de «réponds» qu'on retrouve dans «répondre», «répondeur».	Ex : l'accent grave de «à» permet de le distinguer de «a» (du verbe avoir).	Ex : le double «f» de «difficile» ou le «s» de «temps».

A 4- Tableau des phonèmes communs au français et à l'arabe

français	exemples	arabe	exemples
[a]	ami	أ - ة	أكل - سأل - جاء
[i]	image	إ - ة	إملاء - جزائر - إبرة
[b]	ballon	ب - ب	باب
[s]	sac	س / ص - ص	سبورة - صحن
[d]	dîner	د	دار
[f]	fleur	ف - ف	فرولة
[ʒ]	jupe	ج - ج	مجلس - تلج
[k]	carreau	ك - ك	كوكب
[l]	lion	ل - ل	ليمون
[m]	malle	م - م	مزرعة
[n]	nez	ن - ن	نشيد
[r]	riz	ر / غ - غ - غ - غ	رمل - غرفة
[u]	roue	ؤ - ة	أذن
[t]	tapis	ط / ت	طير - تمر

- Certains phonèmes existent en français mais pas en arabe :

[y] u - eu ru - il eut

Document d'Accompagnement du Primaire

[p]		papa
[é]	in – ein – ain - aim	matin – rein – pain – daim
[ɛ]	ai – ê – è – ès - et	lait – près
[v]		vélo
[œ]		un – brun - parfum
[ā]	an – en – am - em	maman – vent – bambin - tempe
[õ]	on - om	bonbon - pompe
[e]	è – et - er	blé - tabouret - parler
[o]	o – eau - au	lot - cadeau - saut

- D'autres phonèmes existent en arabe et pas en français :

ساحة	د (ح)
خوخ - دخل	خ
هر - وهيبة	ه
ذئب - ظل - ضفدع	ذ - ظ - ض
أثاث - ثوم	ث
عسل - بائع	ع
قط - بقرة	ق

ANNEXES 4b
Documents d'accompagnement de 5^{ème}
Année primaire

DOCUMENT d'ACCOMPAGNEMENT
du PROGRAMME de FRANÇAIS

DE LA 5^o ANNEE PRIMAIRE

JUIN 2011

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1– LE FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

- 1.1– Profil de sortie du cycle primaire
- 1.2– Progression au primaire

2– LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

- 2.1– Principes théoriques
- 2.2– Résolution de situations problèmes

3– LES CONTENUS ET LES ACTIVITES

- 3.1– Actes de parole et conduites langagières
- 3.2– Activités à l'oral
- 3.3– Activités à l'écrit
- 3.4– Travailler le texte poétique
- 3.5– Apprentissages linguistiques
- 3.6– Projets pédagogiques
- 3.7– Proposition de situations d'intégration

4– L'EPREUVE DE FRANÇAIS A L'EXAMEN DE FIN DE CYCLE

- 4.1– Exemples d'épreuve
- 4.2– Exemples de grilles d'évaluation et barèmes

ANNEXE

- Glossaire

1.1– Profil de sortie du cycle primaire

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) étant ainsi défini : **Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication**, le profil de sortie de l'élève est défini dans les termes suivants :

A l'oral – L'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support sonore ou visuel ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit – L'élève doit être capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/graphie, rythme, ton et intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;
- produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer ;
- utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit ;
- produire un écrit sur le « modèle de ... » ;
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

1.2– Progression au primaire

	<i>ORAL</i>	<i>ÉCRIT</i>	
		<i>LECTURE</i>	<i>PRODUCTION ECRITE</i>
<p>3^e AP</p> <p>Apprentissages premiers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement un texte oral. - Répondre à une question. - Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié. - Réagir à une consigne scolaire. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le code phonologique. - Maîtriser la correspondance graphie / phonie. - Comprendre globalement un texte lu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la graphie. - Maîtriser la correspondance phonie/graphie. - Répondre à une question par un mot, une phrase. - Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).
<p>4^e AP</p> <p>Approfondissement des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié. - Répondre à une question. - Poser une question. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation). 	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des hypothèses de lecture. - Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture. - Lire un texte pour agir. - Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel. - Lire couramment et d'une manière expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule). - Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. - Produire un court texte (20 à 30 mots) adapté à une situation de communication.

5^e AP Consolidation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié. - Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible. - Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction. - S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire couramment. - Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). - Emettre des hypothèses de lecture. - Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux. - Lire un texte et en résumer l'essentiel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les différentes graphies. - Ecrire pour dire ce qui a été compris. - Donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces). - Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.
--	---	--	--

2- DEMARCHE PEDAGOGIQUE

2.1– Principes théoriques

En 5^e AP, année de consolidation des apprentissages, la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants :

- L'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.
- L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^e AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.
- Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative. Ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4^e AP).

Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés.

2.2– Résolution de situations problèmes

« Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes (...). C'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut

y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose. (...) Les situations problèmes sont caractérisées par leur complexité, leur caractère macro, le sens qu'elles véhiculent.»
in Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.

Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?

C'est une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Elle est composée :

- d'un **support** (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore),
- d'une **tâche** ou **une activité** que l'élève doit réussir,
- d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible cette dynamique de travail, la situation problème proposée aux apprenants doit :

- avoir du sens pour eux (doit les interpeller, les concerner par son caractère concret ...),
- être liée à un obstacle repéré, défini et considéré comme « dépassable » par l'enseignant, et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales),
- faire naître un questionnement en eux (les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître),
- créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés,
- correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables,
- déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir faire, savoir-être, savoir-devenir),
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).

Exemple de situation problème proposée aux apprenants :

« Sur la planète l'eau commence à se faire rare. Les habitants, non conscients de leur responsabilité, continuent, au quotidien, à gaspiller cette précieuse source de vie. Nous sommes interpellés en tant que citoyens pour sensibiliser nos concitoyens quant à la nécessité de préserver l'eau, pour nous et pour les générations futures ».

Document d'Accompagnement du Primaire

(Ce texte est à faire accompagner d'une affiche de l'ADE, Agence de développement des eaux, associant image et slogan sur le thème « Préservation de l'eau ».)

Notre classe est appelée, dans cet esprit, à mener une opération de sensibilisation en direction des élèves de l'école.

Une consigne mettant en jeu les actes de parole -présenter, informer, dénoncer, conseiller, ...- sera donnée aux élèves. Elle précisera le produit à confectionner, les outils linguistiques à mobiliser et rappellera la démarche de résolution de problème.

Avant de soumettre la situation problème à la classe, l'enseignant doit la valider en se référant à des critères. La grille suivante est donnée à titre d'exemple :

Critères de validation	Caractéristiques de la situation problème proposée.
La situation est-elle organisée autour du franchissement d'un obstacle ?	Oui, elle présente des obstacles en relation avec : - les informations à chercher pour les communiquer ; - les actes de parole indispensables (étudiés en 5 ^{ème} AP) ; - les ressources linguistiques pour les réaliser.
La situation a-t-elle un caractère concret ?	Oui, elle relève du réel ; elle est en relation avec le vécu de l'élève et permet la formulation d'hypothèses et de conjectures (représentations).
La situation est-elle perçue comme un problème à résoudre, dans lequel les élèves sont en mesure de s'investir ?	Oui. - Les élèves ne possèdent pas la totalité des informations relatives à la problématique. - Ils ne possèdent pas la totalité des outils linguistiques nécessaires à la réalisation des actes de parole indispensables. - Ils ne maîtrisent que partiellement la démarche de projet. - ...
La situation offre-t-elle une résistance suffisante ?	Le problème ne peut pas être résolu avec seulement les pré-requis des élèves.
La situation est-elle perçue comme hors d'atteinte ?	Non, les pré-requis permettent une ébauche de résolution du problème et appellent d'autres apprentissages.
La situation permet-elle l'anticipation des résultats et leur expression collective ?	A partir de leurs pré-requis, les élèves ont assez d'éléments pour se représenter les notions, la démarche et les caractéristiques du produit.

Modalité d'application en classe :

- Mettre la classe en contexte (présenter la situation problème aux apprenants), travailler sur l'élément déclencheur, trouver un prétexte ...

- Provoquer le débat (le travail en petits groupes est une voie intéressante à exploiter); cette étape peut permettre aux élèves de débattre de leurs représentations afin de les valider ou de les remettre en question. Ce débat autour de la situation problème proposée peut faire émerger les représentations et faire adhérer les élèves au projet.

Débat autour de la situation problème proposée pour :

- faire émerger les représentations,
- faire adhérer les élèves au projet.

A/ Eléments du débat relatifs au thème

- Que dirons-nous aux camarades ?
- Quels sont les gestes qui contribuent au gaspillage de l'eau ?
- Quels sont les comportements à adopter pour préserver l'eau ?
- Quelles informations donner aux camarades sur l'importance de l'eau, sur sa rareté ...?
- Sur quoi devons-nous attirer leur attention ?
- Quels comportements devons-nous dénoncer ?
- Que devons-nous leur conseiller ?

B/ Eléments du débat relatifs au produit à réaliser

- Quels produits pouvons-nous confectionner pour mener cette opération de sensibilisation ? (dépliant, affiche, lettre, journal mural, saynète, ...)
- Quelles sont les caractéristiques de ces différents documents ?
- Lequel pouvons-nous choisir ? Pourquoi ?

C/ Eléments du débat relatifs aux ressources linguistiques

- Avec quels mots pouvons-nous dire cela ?
 - Quels verbes, expressions, formules, temps, mots ... devons-nous utiliser pour informer, dénoncer conseiller
- Faire des retours collectifs sur les réflexions de la classe. A ce moment, l'enseignant peut alimenter le débat en soumettant aux apprenants des contre représentations.
 - Faire le bilan des interprétations.
 - Orienter les élèves vers un travail à réaliser : texte, illustration, maquette, etc.
 - Présenter les résultats ; évaluation.
 - Eviter de clore le débat afin de ne pas tomber dans le piège de « la réponse unique ».

Document d'Accompagnement du Primaire

- Montrer aux élèves que plusieurs alternatives sont possibles.
- Mettre l'accent sur la démarche méthodologique.
- S'assurer cependant que les élèves ne conservent pas de fausses représentations.

Rôle du maître :

- guide les élèves dans leur appropriation de la situation problème,
- propose des outils de travail et des indications méthodologiques,
- stimule et encadre les débats,
- donne des informations et fournit des ressources,
- propose des tâches aux élèves,
- répond à des questions par d'autres questions pour inciter les élèves à construire leur propre savoir,
- veille à ce que les élèves ne puissent pas contourner l'obstacle par des stratégies d'évitement.

Rôle de l'élève :

- participe au débat en soumettant ses idées. Collabore à l'élaboration d'une ou des représentations de la classe,
- identifie les problèmes et émet des hypothèses,
- remet en cause des représentations,
- s'implique dans des tâches d'apprentissage à des fins de résolution de problème,
- revient sur le problème pour le résoudre en s'outillant des nouvelles ressources acquises,
- prend conscience de l'évolution de ses représentations,
- prend conscience de ce qu'il a appris et de comment il l'a appris.

3- LES CONTENUS ET LES ACTIVITES

3.1- Actes de parole et conduites langagières

Le tableau ci-dessous reprend les thèmes vus dès la 3^eAP en proposant dans la deuxième colonne des sous thèmes possibles, à aborder en 5^eAP.

Il s'agit aussi de les développer **en relation** avec les actes de parole déclinés dans la troisième colonne.

Les thèmes proposés	Sous thèmes possibles	Suggestions d'actes de parole à réaliser
La citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> • La situation géographique de son pays • Le drapeau, la monnaie, la nationalité, la langue • Le découpage administratif en wilayas • Une fête religieuse : l'Aïd • Une fête nationale : la fête de l'indépendance 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son pays - Donner des informations sur la vie quotidienne, la vie familiale, la vie en société - Expliquer une tradition - Inviter quelqu'un à visiter son pays

Document d'Accompagnement du Primaire

<p>La ville, ses activités et les relations sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La capitale • Les commerces dans sa ville • Les services : la poste, la protection civile, l'éclairage public, les services d'hygiène • Les métiers de la ville • Les manifestations nationales dans sa région : salon du livre, de l'artisanat, foire agricole, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter la capitale - Présenter le chef lieu de la wilaya - Donner des informations sur un commerce - Raconter l'histoire de sa ville - Expliquer l'utilité d'un service public - Inviter quelqu'un à visiter sa ville - Décrire l'affiche d'un salon du livre, de l'artisanat, d'une foire agricole, ...
<p>Les transports</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les transports dans sa ville (par voie de terre, de mer, d'air) • Le transport scolaire • Le transport des marchandises 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter un moyen de transport - S'informer sur un service de transport : horaire et prix - Exprimer une préférence - Expliquer un itinéraire/-Demander son chemin - Donner une consigne - Donner un conseil
<p>Les métiers</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les métiers de la terre • Les métiers de l'artisanat • Les métiers de service : garagiste, pompiste, dépanneur, chauffeur de taxi, ambulancier • Les lieux de travail : administration, école, usine • Les horaires de travail • Les outils de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter un métier - Demander des renseignements sur un métier - Exprimer son choix pour un métier dans l'avenir - Exprimer son sentiment pour un métier difficile : pompier ... - Justifier son choix
<p>Les voyages</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le monde et ses continents • Les langues parlées • Les monnaies • Les habitudes culinaires • Les formes de tourisme : balade, randonnée, camping, excursion • Les articles de voyages : bagages, vêtements • Le courrier : les cartes postales • Les produits de l'artisanat 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer une préférence pour une destination de voyage - Présenter un itinéraire - Demander des informations sur un pays - Exprimer son intention de voyager - Inviter à visiter son pays, sa région - Remercier pour une invitation - Raconter un voyage

Document d'Accompagnement du Primaire

La santé	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique du sport scolaire • Les habitudes alimentaires • L'hygiène et la santé • L'eau : ressource vitale • La propreté dans son environnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Informer sur soi, sur sa santé - Exprimer ses préférences et ses goûts alimentaires - Donner des informations sur son sport favori - Ecrire une recette - Décrire un menu - Donner des conseils pour une bonne hygiène corporelle - Donner des conseils pour éviter le gaspillage - Souhaiter une bonne santé à quelqu'un
La météo	<ul style="list-style-type: none"> • Le climat dans sa région, dans son pays • Les saisons • Le bulletin météo • Les loisirs en fonction de la saison 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le climat dans sa région, dans une région du monde - Demander/Donner de l'information sur le temps - Exprimer une préférence pour une saison - Demander/Donner un conseil pour faire face à des conditions climatiques - Raconter un fait lié aux conditions climatiques
Les médias	<ul style="list-style-type: none"> • La télévision (documentaires, films, séries) • La radio (émissions, reportages) • Le journal (rubriques ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter un métier : journaliste, animateur, présentateur, reporter - Demander de l'information sur un programme TV - Exprimer une préférence pour une émission, un reportage - Présenter une dédicace - Présenter un bulletin météo - Exprimer des remerciements à un public (formules d'ouverture, de clôture)
Les loisirs	<ul style="list-style-type: none"> • Les fêtes à l'école : la journée du savoir, la journée de l'enfance, la fête de fin d'année, le festival national du dessin, de la chanson scolaire. • La lecture : la bibliothèque de l'école, du quartier, de la maison de jeunes, le bibliobus. • Les jeux et sports scolaires • Les sorties pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une fête à l'école - Accepter une invitation - Donner des informations sur la bibliothèque de son quartier - Présenter un livre - Décrire le bibliobus - Présenter un sport scolaire collectif - Donner son avis sur la pratique du sport - Raconter une sortie pédagogique

A la fin du cycle primaire, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication inscrite dans le thème développé, et de produire un énoncé intelligible pour communiquer.

3.2– Activités à l'oral

L'oral pris en charge dès la 3^eAP doit donner lieu en 5^eAP à des échanges variés en situations de communication réelles.

En classe de langue, on distingue deux types d'oral qui se chevauchent et interagissent :

- l'un concerne les **situations d'apprentissage** de l'oral avec des activités spécifiques de l'expression orale,
- l'autre concerne les **situations de communication** qui sont les échanges verbaux pendant la conduite de la classe.

L'un et l'autre sont d'égale importance pour l'enseignement/apprentissage de l'oral qui lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En cette fin de cycle, l'enseignement de l'oral se doit de proposer un ensemble complet d'activités d'apprentissage de la langue orale avec les objectifs généraux suivants :

3.2.1- Développer des attitudes communicatives

Il s'agit de développer des comportements d'auditeur/parleur comme :

- savoir écouter l'autre : être attentif, se concentrer sur ce qui est dit ;
- exprimer son désir de communiquer : prendre la parole, respecter son tour de parole (récitation, réponse à une question, ...) ;
- adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, volume, mélodie ...) à la situation de communication (on ne parle pas de la même façon selon que l'on s'adresse aux membres du groupe de travail ou à l'ensemble de la classe.) ;
- adopter une attitude (gestuelle, mimique, posture ...) en fonction de la situation de communication (récit d'un souvenir, présentation d'un jeu ...) ;
- adapter son langage en fonction du statut des auditeurs (camarades, enseignant, directeur ...) ;
- harmoniser son discours avec celui des interlocuteurs (parler du même thème ...) ;
- participer de manière effective à un dialogue, un débat en donnant son point de vue, en sélectionnant une information et en l'utilisant pour que le message soit compréhensible ;
- savoir tenir des rôles différents (dire à plusieurs voix un texte ...).

3.2.2- Structurer la langue

Il s'agit de travailler la langue pour :

- s'approprier les règles syntaxiques nécessaires à l'expression ;
- acquérir du vocabulaire et accroître son stock lexical pour questionner, dialoguer, exprimer un choix, un point de vue ;
- développer la notion de champ lexical pour décrire, nommer, situer, relier, identifier, expliquer, informer ;
- enrichir ses modes d'expression.

3.2.3- Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques

Pendant les moments d'expression/communication l'élève sera amené à :

- écouter et analyser les productions des autres élèves ou des « experts » (textes d'adultes ou enregistrés) ;
- préparer sa propre production en mobilisant ses idées et en les mettant en mots, en discours ;
- reprendre et analyser sa production orale à la lumière des remarques des auditeurs pour tenir des conduites langagières (parler, dire, communiquer).

Ces moments correspondent à des activités orales de réinvestissement et d'aboutissement de l'enseignement de l'oral.

L'apprenant va mobiliser des outils de la langue (vocabulaire, règles de syntaxe ...) et traiter de l'information pour faire un récit personnel d'un souvenir ou d'un événement réel ou imaginaire, pour exprimer un choix ou un point de vue (argumenter), pour présenter un jeu, pour commenter une histoire en mettant en œuvre des modalités de communication.

Document d'Accompagnement du Primaire

Ces activités à l'oral peuvent être résumées ainsi :

Situations d'enseignement/apprentissage	Situations d'expression
<p>Les activités structurées de l'apprentissage de l'oral font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites.</p> <p>Ici, il s'agit d'apprendre à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionner, - dialoguer, - indiquer, - décrire, - nommer, - situer, - relier, - identifier, - expliquer, - informer, - ... 	<p>Ces activités concernent des situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants.</p> <p>Ici, il s'agit plutôt de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer, - exprimer un choix, - raconter un souvenir, - mettre en voix un poème, - débattre d'un sujet, - échanger librement des propos à partir d'un thème, - ...

Pour développer les compétences à l'oral, les enseignants interviendront au plan de :

- **La motivation à la prise de parole chez l'apprenant :**

Des supports oraux mais aussi des supports visuels sont utiles pour créer une motivation à la parole. Ces supports sont un artifice didactique pour favoriser les échanges verbaux et faire communiquer les apprenants entre eux.

Ces supports doivent s'inscrire dans des domaines familiers aux apprenants. Il ne s'agit plus de répéter des mots ou une structure donnée dans un dialogue mais de **produire du discours** à partir d'une compréhension de la situation présentée par le texte oral ou le texte écrit ou par l'illustration.

Supports possibles :

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte ...
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé ...

Document d'Accompagnement du Primaire

- **L'apprentissage de l'écoute :**

Pour arriver à une compréhension globale d'un document sonore, les apprenants écoutent en s'appuyant sur des éléments chargés de sens. Il est nécessaire d'installer chez eux des stratégies d'écoute en donnant des consignes d'écoute.

La démarche à suivre s'appuie sur l'anticipation et la reformulation de l'information.

- **L'analyse du document sonore :**

Il s'agit de faire analyser, c'est-à-dire dégager les éléments signifiants dans le support : qui parle ? à qui ? à propos de quoi ? que dit-il ? ... Pendant cette phase, les apprenants s'appuient sur la structure du texte, d'autres utiliseront le vocabulaire ou les mots connus.

- **Evaluation de l'oral :**

Pour l'évaluation de l'oral, il est important de distinguer les deux types d'oral dans la classe de langue : **les situations d'expression** sont difficiles à évaluer de manière objective car elles ont le caractère volatil de tout ce qui est spontané. Par contre, on peut mieux circonscrire **les situations d'apprentissage** de l'oral par des critères d'évaluation. Ainsi :

Par exemple, l'enseignant évaluera la récitation d'une comptine selon la grille suivante :

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation	I1 : L'élève récite d'un trait. I2 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Présentation orale du texte	I1 : L'élève dramatise le texte. I2 : L'élève adopte un ton adéquat au texte. I3 : L'élève respecte le rythme du texte. I4 : L'élève utilise les ressources du langage gestuel. I5 : L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte.

Pendant le récit oral d'un événement et en fonction de l'objectif retenu, l'enseignant prendra en considération :

- le respect de la structure narrative,
- l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support,
- le niveau de langue employé (niveau familier, standard ...),
- le choix des types de phrases et leur organisation,
- le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit,
- l'adéquation des temps des verbes,
- l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit).

L'oral en classe de langue est présent dans toutes les activités.

A l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole. C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale.

3.3– Activités à l'écrit

3.3.1– La lecture

En lecture, la démarche consiste :

- à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens.
- à poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture/compréhension par l'adoption de stratégies de lecture.

L'approche des textes, textes courts (textes didactisés, textes authentiques comme extraits de contes, notices, affiches ...) et textes longs (albums de jeunesse, contes), se réalise à travers une démarche en trois moments.

➤ **Un moment de découverte (mise en situation)**

La prise de contact avec le texte écrit se fait d'abord à partir des éléments périphériques ou para texte (la silhouette du texte, le titre, les sous-titres, l'illustration ...) à l'aide de questions et de formulations d'hypothèses.

➤ **Un moment d'observation méthodique (analyse/production)**

Il est guidé par des questions que l'enseignant aura préparées avec soin parce qu'elles visent d'abord à faire « entrer » l'élève dans le texte. Chacun va relever les premiers indices pour asseoir sa compréhension du texte.

La multiplication des pistes ainsi ouvertes mène les élèves de la formulation d'hypothèses de sens **au** sens du texte. C'est une phase d'échange entre les élèves : on confronte hypothèses et réponses, on les justifie, on les vérifie en puisant des éléments (mots, phrases) dans le texte. Toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération. L'enseignant anime ces échanges, souligne les contradictions, conforte les réponses correctes. Ces moments d'interaction favorisent les apprentissages de la lecture/compréhension.

➤ **Un moment d'évaluation (pour faire le point)**

L'évaluation est définie par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés et porte précisément sur les compétences liées aux activités de lecture. Elle concerne :

- l'évaluation de la compréhension,
- l'évaluation de la lecture expressive (liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation).

Pour faire découvrir le fonctionnement et le sens d'un texte, l'enseignant le fera questionner en recourant à une typologie de questions.

On distingue cinq types de questions :

- Type 1 : celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.
- Type 2 : celles qui supposent une compréhension globale du texte.
- Type 3 : celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.
- Type 4 : celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc.)
- Type 5 : celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte (type 5)).

Cette démarche et ces cinq types de questions sont également mobilisables pour la lecture d'une œuvre complète.

3.3.2– La lecture à haute voix.

La possibilité de lire à haute voix pour autrui n'est pas une conséquence mécanique de l'apprentissage de la lecture soit « **le savoir-lire** ». C'est une activité finale par rapport à la lecture silencieuse : il faut avoir lu et compris un texte pour pouvoir le lire à haute voix à son auditoire ; aussi, la lecture à haute voix, qui est une activité scolaire, doit faire l'objet d'un apprentissage structuré.

L'enseignant(e) ne doit pas demander aux élèves de lire d'emblée un texte à haute voix. Il/elle leur laissera systématiquement un temps de lecture personnelle préalable. Avant la lecture à haute voix, il convient de comprendre le texte en préparant sa lecture : encadrement, soulignement, marques de pauses et de liaisons et en prenant en compte des critères de réussite. L'élève peut s'entraîner à la lecture à haute voix seul ou avec un camarade. Il est certain que ces exercices et ces entraînements sont destinés à aider les élèves à devenir plus habiles dans les activités qui nécessitent une lecture à haute voix. Aussi, l'enseignant(e) multipliera les situations qui favorisent cet apprentissage entre autres :

- organiser des temps de lecture pour une autre classe,
- enregistrer dans une cassette de brefs messages pour les faire écouter à d'autres élèves,
- participer à un moment d'échange de lectures,
- présenter la « mise en voix » d'un poème, d'un dialogue, d'une saynète ...

Document d'Accompagnement du Primaire

En classe, la lecture à haute voix est un outil pour communiquer, elle a une place tout à fait fonctionnelle : elle est intégrée aux activités de la classe de langue pour communiquer une/des information(s), échanger à propos d'un passage d'un texte. La fonction de la lecture à haute voix doit donc être comprise et régulièrement mobilisée avec un objectif explicite ; ainsi, les élèves peuvent être régulièrement conduits à :

- **Lire à haute voix** à d'autres élèves un extrait de texte documentaire, un passage du manuel ou d'un album de jeunesse, d'un conte, une définition dans le dictionnaire, une notice de fabrication, un mode d'emploi ... pour le faire comprendre, pour justifier un point de vue, une opinion, pour rendre compte ou informer, pour échanger, faire partager une émotion ou le plaisir des sonorités à partir d'une poésie ;
- **Lire ou relire à haute voix** des écrits supports d'activités tels que les consignes, les énoncés des exercices, des situations d'intégration, pour préciser un point qui pose problème, réguler l'activité, contrôler l'activité, évaluer la réalisation de l'activité ;
- **Lire à haute voix** leurs propres productions écrites (exposé, fiche technique ...) pour les communiquer aux autres, mémoriser, s'auto-évaluer.

En classe, la lecture à haute voix est une aide pour les élèves dits encore « faibles lecteurs ». En effet, entendre l'enseignant(e) ou des camarades, plus à l'aise, lire à haute voix peut aider à rendre plus clair un passage dans un texte, à s'armer d'une représentation phonique d'un mot peu connu, à saisir la prise d'informations pour une tâche. La lecture à haute voix peut être une médiation entre l'apprentissage initial et la lecture experte. Lire pour soi ou pour les autres peut faciliter la compréhension. Elle est également utile à l'enseignant(e) puisqu'elle est un des outils d'évaluation de la maîtrise de la lecture par les élèves aussi bien au niveau de la reconnaissance des mots que de leur compréhension.

En fin de 5^eAP, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire à haute voix et de manière expressive un texte (conte, récit, poésie...) c'est-à-dire qu'il sache provoquer et maintenir l'intérêt du public. Lorsqu'une lecture à haute voix est bien rendue, cela suppose que l'apprenant est capable de :

Qualités d'une bonne lecture	Commentaires
<p>- Avoir une lecture fluide :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articuler les mots correctement, • Réaliser les liaisons. 	<p>Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots.</p> <p>Déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte.</p> <p>Lire par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.</p>
<p>- Adapter, pour produire une intonation pertinente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son débit de voix ; • Son rythme de lecture ; • La modulation de sa voix ; • Etre audible. 	<p>Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s'être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.</p>
<p>- Avoir de l'avance sur ce qu'il est en train de lire.</p> <p>- Lever les yeux vers le public.</p>	<p>Ces deux habiletés sont en cours d'acquisition en fin d'école primaire.</p>

3.3.3- Lire une œuvre complète : l'album de jeunesse

- Qu'est-ce que l'album de jeunesse ?

L'album de jeunesse est un texte narratif long qui présente une œuvre complète écrite pour les enfants. C'est un texte authentique parce qu'il n'est pas écrit pour la classe de langue. Les histoires qu'il présente sont motivantes parce qu'elles sont soit ancrées dans la réalité (mais celle-ci est améliorée), soit imaginaires. Dans l'un et l'autre cas, les histoires sont souvent drôles, amusantes et soutenues par des illustrations agréables qui complètent et soutiennent le sens.

L'album est un support privilégié pour installer les élèves en projet de lecture/écriture à long terme. Les textes sont écrits avec des structures syntaxiques simples et des mots qui résonnent, qui reviennent et qui invitent à entrer dans le jeu des sonorités.

Document d'Accompagnement du Primaire

- Pourquoi l'album de jeunesse ?

L'utilisation de l'album de jeunesse en classe met les apprenants en vraie situation de lecture parce qu'elle donne du sens à l'acte de lecture. L'album est aussi un déclencheur et un facilitateur d'activités multiples en expression orale et écrite. L'exploitation de l'album de jeunesse en classe motive et achemine les élèves vers la lecture d'autres albums.

En 5^eAP, l'objectif principal est de donner aux apprenants le goût de lire puisque la lecture est le point de départ pour l'écriture/production. Cette interaction de lecture-écriture est la base de toute approche en langue.

- Comment lire/exploiter un album de jeunesse ?

L'enseignant doit choisir un album de jeunesse adapté au niveau des élèves du point de vue du thème et des valeurs véhiculées (courage, entraide, amitié ...). Au cours de l'année scolaire, il est souhaitable de donner la possibilité aux apprenants de choisir leurs propres albums de jeunesse.

L'exploitation de l'album de jeunesse se fera de la manière suivante :

- ✓ Un moment de découverte de l'album dans son ensemble :

- Etude de la couverture (titre, auteur, illustration, maison d'édition ...) et de la 4^{ème} de couverture (résumé, illustrations, prix ...).
- Etude du titre : lecture, hypothèses de sens, explication.
- Etude de l'illustration : couleur, composition de l'image, relation avec le titre.
- Lecture en diagonale : feuilleter tout l'album, demander les premières impressions et ainsi vérifier la première compréhension.

- ✓ Un moment de lecture, analyse et production

Au préalable, le texte est découpé en unités de lecture par l'enseignant ; il arrêtera celles-ci à des moments stratégiques du texte (fin de la situation initiale, tournant dans le récit, rebondissements, moments de suspense ...) pour faire anticiper sur la suite du texte.

- **Travail collectif :**

On prendra d'abord le temps d'étudier les illustrations de l'album : personnages, lieux, objets, couleurs, et leur répétition dans différentes pages ...

Puis on lira le texte qu'accompagnent les illustrations pour retrouver l'ordre chronologique de l'histoire (la structure narrative). Les apprenants sont appelés à préciser les hypothèses en associant illustrations, mots ou phrases lus. Ils repèrent des indices graphiques (points, majuscules, ...). Les uns et les autres confrontent leurs lectures en expliquant, en justifiant.

Ce moment est enrichissant pour tous les élèves de la classe. Une fois, ce travail réalisé, l'enseignant(e) propose l'écoute d'une lecture expressive qu'il fait lui-même ou que réalisent les meilleurs lecteurs de la classe (On peut aussi préparer un enregistrement).

L'approfondissement de la compréhension de l'histoire se fera par des questions ciblées qui porteront sur les personnages, leurs rôles, les événements et sur la fin du texte. Les questions doivent faire appel à des réponses que les élèves trouvent dans le texte, d'autres qu'ils devinent parce qu'elles sont implicites.

Cette approche permet l'appropriation de l'histoire en reconnaissant les différents protagonistes, en identifiant les substituts lexicaux et grammaticaux dans un paragraphe. C'est aussi en constituant des classes de mots, en soulignant les marques morphosyntaxiques, en prenant conscience de la cohérence d'une phrase que les élèves produiront à leur tour de l'écrit.

- *Travail individuel :*

L'élève est appelé à faire des lectures individuelles, silencieuses ou à haute voix de l'album. Il s'exerce à faire une lecture expressive d'un passage qu'il a choisi. Il lit pour produire un résumé oral, il théâtralise les répliques d'un dialogue avec ses camarades. En projet d'écriture, il lit pour écrire un court résumé des événements, pour présenter les personnages, pour mettre en B.D un dialogue du texte, pour une re-création sur le modèle de ...

Plusieurs prolongements sont possibles dans le cadre de l'étude de l'album :

- On peut participer à une écriture collective : donner son avis, choisir une production, une phrase, une idée, justifier le choix opéré, légender un album de lecture, dessiner la couverture, chercher des images et les découper pour illustrer le texte écrit ...
- On peut aussi participer à un projet d'écriture en sous-groupe pour le communiquer à d'autres classes.
- On peut enfin proposer de lire à plusieurs un album de lecture devant un auditoire.

3.3.4– La production écrite

L'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français à travers des activités variées allant de la copie à la production de courts textes.

En 3^eAP, l'élève a appris à raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations de communication essentiellement orales.

En 4^eAP, il a développé des compétences allant de la copie à la (re)production d'un court texte narratif ou documentaire.

En 5^e AP, dernière année du cycle primaire, il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer).

La production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer.

Quels principes didactiques ?

- développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire » c'est-à-dire des savoirs procéduraux (comment planifier sa tâche, comment relire son texte ...) et des « savoir sur... » c'est-à-dire des savoirs déclaratifs (comme les outils linguistiques que sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison ...).
- confronter les élèves à des tâches d'écriture régulières et variées car c'est en s'exerçant que l'élève apprend à écrire.
- inscrire l'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Il est très important de privilégier « le processus d'écriture » plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit.

Quelle démarche ?

La compétence scripturale, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent de produire différents textes, s'appuie sur la lecture de textes, leur identification (par le relevé des indices linguistiques et non linguistiques) pour arriver à la production.

Après avoir lu et compris les textes, l'élève est amené à produire collectivement ou individuellement un texte. Cette démarche comprend plusieurs moments :

Un moment d'écriture :

- Présentation de la tâche d'écriture aux élèves.
- Analyse collective de la tâche à travers la consigne.

A l'aide d'un questionnement, amener l'élève à s'interroger sur le texte à produire (pour raconter ? pour décrire ?), sur le choix de l'énonciation (dois-je utiliser « je » ou « il » ?...) et sur l'organisation du texte (en fonction du texte à produire).

- Préparation et mobilisation des outils linguistiques
- Identification des critères pour bien écrire.
- Ecriture individuelle (1^{er} essai d'écriture).

Un moment d'évaluation (enseignant/élève ou élève/élève) :

- Evaluation par l'enseignant : l'enseignant évalue les productions des élèves à partir des critères de réussite retenus.

➤ S'il repère une difficulté collective comme la non maîtrise de la situation finale (les élèves ne parviennent pas encore à écrire une phrase de clôture), il planifie des activités de remédiation pour l'ensemble des élèves.

➤ Si l'enseignant diagnostique une difficulté individuelle récurrente, il mettra en place des activités de remédiation dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

- Evaluation par les élèves : les élèves par binômes ou par groupes évaluent soit leur production, soit celle de leur camarade en co-évaluation. Les élèves soulignent, annotent au crayon tout ce qui est incomplet, incompréhensible, incohérent, incorrect ... Ils font des propositions de réécriture pour améliorer le texte produit. Ils peuvent également construire en groupes des outils d'aide comme : un tableau de conjugaison, le canevas de la structure narrative...

Un moment de réécriture :

La réécriture recourt à différents procédés selon le cas. On peut réécrire **en supprimant** un mot, une phrase ; **en ajoutant** une information ; **en déplaçant** une expression ou un groupe de mots ; **en remplaçant** un mot par un autre, un temps verbal par un autre ...

La réussite d'une pédagogie de l'écrit suppose une nouvelle organisation de la classe avec un aménagement spatial et une gestion du temps qui alterne temps collectif et temps individuel.

Pour conclure, on peut dire que c'est dans le projet que l'activité d'écriture, qui est une activité de communication, trouve sa finalisation. C'est le projet qui inscrit la production écrite dans une situation qui lui donne du sens par son enjeu social.

3.4– Travailler le texte poétique

Pour l'éducation à la poésie, il faut procéder à un choix de poèmes faciles à dire et à mémoriser. Des activités doivent cibler :

- l'amélioration de la prononciation
- la mémorisation de textes poétiques dont la structure est très marquée (refrain, rime récurrente, sons réguliers ...),
- l'expression du plaisir : goûter au beau, à la musicalité des sons, à la richesse des images visuelles,
- la sensibilisation à la création de petits textes poétiques.

Document d'Accompagnement du Primaire

Les activités sur les textes poétiques, qui s'inscrivent dans une éducation esthétique, doivent en plus de la mémorisation (récitation), proposer des « jeux » sur la langue et des activités de re-création « sur le modèle de ».

- **Lire un poème** :

Les moments de lecture de la poésie doivent être diversifiés :

- lecture plaisir à la fin d'une séance de grammaire ou pour « souffler » entre deux leçons,
- lecture à l'occasion d'un événement (journée de l'enfance, saison nouvelle : le printemps, ...).

- **Dire un poème** :

Les activités de mise en voix d'un poème permettent :

- la maîtrise des différentes intonations (gaie, triste, enjouée, vive, ...),
- l'exploration et la modulation de la voix (forte, criée, chuchotée, murmurée ...),
- la mise en scène du poème (en chœur, répartition des voix, mimique).

La mise en voix fait découvrir la fonction de l'intention expressive (la fourmi est moqueuse, la grenouille envieuse, la pluie triste ...). Elle facilite la mémorisation totale ou partielle du poème.

Il est bon de rappeler que le poème doit être dit avec justesse (et non crié) pendant la récitation.

- **Ecrire un poème** :

Chaque élève peut écrire d'après une consigne d'écriture ou selon sa fantaisie.

- Ex : - changer la rime,
- écrire sur le modèle de ...,
- varier la structure.

- **Démarche possible** :

- Lecture à haute voix par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur de trois ou quatre petits poèmes sur le même thème. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de choisir le poème à étudier.
- Le poème choisi sera relu par l'enseignant pour le faire apprécier davantage par les élèves. Il leur demandera d'identifier le thème.
- Assurer la compréhension globale du poème à l'aide d'un questionnaire : chacun va dire ce qu'il voit (la ponctuation, la silhouette du texte, les mots connus, les mots inconnus ...), ce qu'il comprend (résumé du contenu en quelques phrases), ce qu'il ressent (impression de joie, de rythme, de tristesse ...) ou ce qu'il entend (récurrence d'un son, musicalité des sons, sonorités se faisant écho d'un vers à l'autre).

Document d'Accompagnement du Primaire

- Emploi d'un vocabulaire spécifique à la poésie : *poésie, strophe, rime, vers* ...
- Les élèves feront une lecture silencieuse et une lecture oralisée. Celle-ci peut être individuelle ou collective pour mettre en voix le poème. A chaque élève de lire et de dire le poème en partie ou en entier.
- Le poème sera recopié dans le cahier de poésies. L'enseignant peut proposer de le recopier selon l'une ou l'autre forme d'écriture (majuscule, cursive ...).

- **Prolongement** :

Le cahier de poésies sera divisé en deux parties : l'une pour le travail de copie, de reproduction, d'illustration ... l'autre sera l'espace libre où chaque élève est appelé à recopier des poésies qu'il a aimées, appréciées en 3^e et 4^eAP, qu'il a trouvées dans des livres, qu'il a lues ou entendues.

Les élèves peuvent écrire un ou des poèmes au gré de leur fantaisie, de leur imagination.

La pratique de la poésie en classe de langue contribue à développer la créativité, à stimuler l'imagination par la richesse des sonorités et des images visuelles qu'elle évoque. C'est la note de fantaisie et de culture que l'on donne à l'élève pour cultiver sa sensibilité et sa recherche du beau.

3.5– Apprentissages linguistiques

En 5^eAP de nouvelles notions sont étudiées au niveau du texte et au niveau de la phrase. Les différents acquis linguistiques ont pour but essentiel de donner à l'élève les éléments nécessaires à l'amélioration de son expression tant orale qu'écrite dans différentes situations de communication.

Afin de bien asseoir les notions fondamentales abordées en 4^eAP, l'enseignant devra proposer, en fonction des objectifs à atteindre, des exercices variés qui aideront les élèves à utiliser et à manipuler les différentes structures de la langue dans des situations d'intégration.

Démarche :

Chaque séance d'apprentissage linguistique se déroulera selon le schéma pédagogique le mieux approprié à la pédagogie active. A partir d'un court texte, point de départ pour la mise en situation, l'enseignant doit amener les élèves à :

- questionner le texte pour relever le corpus à analyser (recherche collective),
- repérer le fait de langue ciblé (discussions, remarques et erreurs seront prises en compte, les élèves étant les artisans de leur découverte),

- découvrir, énoncer la règle et la mémoriser (aboutissement de l'analyse dans une démarche inductive),
- s'exercer par le biais d'activités variées (exercices d'application et de réemploi pour acquérir la notion),
- vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation.

3.6– Les projets pédagogiques

La pédagogie du projet :

C'est une nouvelle pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

- Elle se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement.
- Elle organise les activités qu'elle fait exercer à l'élève.
- Elle doit déboucher sur une réalisation collective, concrète, orale ou écrite (un spectacle de comptines, une histoire à raconter à plusieurs, un abécédaire, une fiche documentaire ...).
- Elle implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre ce qui attendu et ce qui est accompli en vue d'y remédier et de réguler.

Le projet pédagogique :

Le projet pédagogique n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. C'est donc le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages.

Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme.

a) Rôle du professeur

En entreprenant une démarche de projet, le professeur se doit :

- de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir,
- de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.

b) Rôle de l'apprenant

L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle.

Le projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit puis régulé au fur et à mesure de son déroulement.

3.7- Propositions de situations d'intégration

Les situations d'intégration sont proposées à la suite d'activités d'apprentissage censées avoir installé chez les apprenants les savoirs et les savoir-faire en relation avec les compétences ciblées. Il appartient à l'enseignant(e), au moment de la présentation, de s'assurer de la disponibilité des ressources chez l'élève (celles relevant des acquis à mobiliser) et de le doter de ressources nouvelles si nécessaire (banque de mots, boîte à outils ...).

Les situations d'intégration suivantes sont proposées à titre d'exemple. Elles s'articulent autour d'un **contexte** et de **consignes**. Il faudra, cependant, les faire accompagner de documents sonores et/ou visuels comme **supports**.

Document d'Accompagnement du Primaire

À l'oral :

Ta classe envisage d'organiser une excursion. L'enseignant(e) vous propose deux destinations : une exploitation agricole et une fabrique situées dans ta région. Mais vous n'êtes pas tous d'accord sur le lieu.

Toi, tu as fait ton choix mais tu dois convaincre tes camarades. Tu dois leur dire ce qu'on peut y découvrir. Pour cela :

- Tu prends la parole pour informer tes camarades de ton choix.
- Tu expliques ton choix en donnant deux ou trois raisons.

À l'écrit :

Situation 1 :

Ta classe organise une excursion. Vous avez retenu une destination. Mais il vous manque l'autorisation du chef d'établissement. L'enseignant(e) demande à chacun d'écrire une petite lettre au directeur de l'école. Dans cette lettre tu dois :

- expliquer le but de cette sortie,
- donner le programme,
- demander l'autorisation.

La meilleure lettre, choisie par la classe, sera remise au directeur.

Situation 2 :

Avec tes camarades, vous voulez décorer votre classe mais il n'y a pas d'argent pour acheter le matériel nécessaire.

Afin de mener à bien ce projet, vous décidez de récupérer des objets divers et de les recycler. Tu dois choisir un objet et établir une fiche dans laquelle :

- tu présentes l'objet que tu veux transformer,
- tu décris l'objet que tu veux obtenir,
- tu donnes les consignes à suivre pour le fabriquer.

Une fois les fiches réalisées et validées par la classe, elles seront exploitées pour la fabrication des objets qui décoreront la salle.

Dans un souci d'explicitation, les situations d'intégration doivent être présentées aux élèves par l'enseignant(e) dans une langue accessible afin de leur permettre de s'appropriier la situation. La médiation passe nécessairement par l'enseignant.

4.1- Exemples d'épreuve

TEXTE n°1 : Les scorpions

Les scorpions existent sur Terre depuis des millions d'années. Ils habitent surtout dans le désert mais ils aiment entrer dans les maisons et se cacher sous les draps ou dans les chaussures. Attention à leur venin ! Il est très dangereux. Une piqûre de scorpion peut être mortelle.

Les scorpions sont coriaces : ils résistent à la soif et à la faim. Pour boire, ils se contentent de la rosée du matin et pour manger, les insectes qu'ils trouvent enfouis dans le sable leur suffisent. Ainsi, ils peuvent vivre de longues années.

D'après M. Orioux, Livre de sciences naturelles.

I – COMPREHENSION DE L'ECRIT :

1) Recopie la bonne réponse

Les scorpions se contentent de la rosée du matin :

- Ils boivent peu d'eau.
- Ils ne boivent pas d'eau.
- Ils se nourrissent de fleurs.

2) Complète la phrase suivante en t'aidant du texte :

Les scorpions sont dangereux parce que

3) Réécris les deux premières phrases du texte en commençant par : Le scorpion ...

4) Remplace les deux points (:) par le mot outil qui convient : mais - parce que - autrefois - dans la phrase suivante :

Les scorpions sont coriaces : ils résistent à la soif et à la faim.

5) Complète la fiche d'identité du scorpion en t'aidant du texte.

<p>Fiche d'identité</p> <p>- Nom :</p> <p>- Durée de vie :</p> <p>- Habitat :</p> <p>- Nourriture :</p>
--

II – PRODUCTION ECRITE :

L'école organise un concours de poésie ayant pour thème : « Nos amis, les animaux domestiques ». Pour y participer, tu décides d'écrire un poème sur ton animal préféré.

- Lis les trois poèmes suivants qui présentent le chat.

Document d'Accompagnement du Primaire

- Rédige ton poème en imitant l'un des trois modèles.
- N'oublie pas de donner un titre à ton poème.

1	2	3
Il y a une souris dans le grenier, J'entends le chat qui miaule ; Il y a une souris dans le grenier, J'entends le chat miauler.	Patte de velours Patte de velours Minet, Minet Sort ses griffes Minet, Minet Rentre ses griffes.	Minet mon matou Tu as le poil doux, De l'or dans les yeux Et l'air mystérieux. Tu ronronnes fort.

Titre :

--

TEXTE n°2 : Les filles du soleil

Neuf planètes tournent autour du Soleil : **MERCURE** est la plus proche du Soleil, **JUPITER** est la plus grosse, **PLUTON** est la plus petite planète de la galaxie.

MARS et quatre autres planètes sont des déserts. Elles sont très éloignées de la **TERRE** : il faut plusieurs années de voyage dans l'espace, à bord d'un vaisseau spatial, pour y arriver.

Notre planète, la **TERRE**, a une température agréable. La vie y est possible. On y trouve aussi de l'eau. Sans ce liquide précieux, les humains ne pourront pas vivre plus de 48 heures. L'eau est la plus grande richesse de la planète **TERRE**.

D'après Encyclopédie Juniors Editions BORDAS

I – COMPREHENSION DE L'ECRIT :

- 1) Recopie la phrase qui dit combien il y a de planètes autour du Soleil.
- 2) Donne le nom des planètes qui sont citées dans le texte.
- 3) Recopie la bonne réponse

- Les filles du soleil sont : les humains
les planètes
les déserts

Document d'Accompagnement du Primaire

4) « Sans ce liquide précieux, les humains ne pourront pas vivre plus de 48 heures. »
Cela veut dire que les humains ne pourront pas vivre plus de :

- deux jours ?
- trois jours ?
- quatre jours ?

5) Recopie une expression qui remplace le mot « eau » dans le texte.

6) Recopie le texte suivant en conjuguant les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Nous (être) neuf planètes. Nous (tourner) autour du Soleil, c'est pour cela que nous (s'appeler) les filles du soleil.

II – PRODUCTION ECRITE :

Ton école organise une exposition sur « Le système solaire ». Pour y participer, rédige une fiche de présentation de la planète MARS.

- Sélectionne dans le texte encadré les informations nécessaires et porte-les dans la fiche suivante.

Fiche de Présentation

- Nom de la planète :
- Nom de la galaxie:
- Diamètre :
- Couleur :
- Paysage :
- Temps pour faire le tour du soleil :
- Aimerais-tu vivre sur la planète Mars ?.....
Donne deux phrases pour justifier ton
Choix

Mars : planète de la galaxie solaire.
Elle tourne autour du Soleil en 687 jours.
Elle est rouge, elle mesure 6828 km de diamètre, sa surface est couverte d'une poussière rouge-orangé et de grands cratères. Ses montagnes sont des volcans éteints. Il n'y a pas d'eau liquide sur cette planète et il n'y a pas de Martiens, ces petits bonhommes verts qu'on voit dans les dessins animés. C'est un désert.

4.2– Exemples de grilles d'évaluation et barèmes

SUJET N°1 : Les scorpions

I- COMPREHENSION DE L'ECRIT : (06 POINTS)

1)- Ils boivent peu d'eau **0,5pt**

2)- Les scorpions sont dangereux parce qu'une piqûre de scorpion peut être mortelle.

Les scorpions sont dangereux parce qu'ils ont du venin. **0,5pt**

Document d'Accompagnement du Primaire

- 3) Le scorpion existe sur Terre depuis des millions d'années.
Il habite surtout dans le désert mais il aime entrer dans les maisons
 et se cacher sous les draps ou dans les chaussures. **2,5pt**
- 4)- Les scorpions sont coriaces **parce qu'ils** résistent à la soif
 et à la faim. **0,5pt**
- 5)- Nom : scorpion- Durée de vie : de longues années -
 Habitat : désert - Nourriture : insectes + rosée (0 ,5 par nom) **02pt**

II- PRODUCTION ECRITE : (04 POINTS)

CRITERES	INDICATEURS		BAREME	NOTE
C.1 Pertinence de la production	I.1 Respect de la silhouette du texte	I.2 Respect du thème : animal domestique	1pt + 1pt	2pts
C.2 Cohérence sémantique	I.1 Vocabulaire en rapport avec l'animal choisi	I.2 Titre en rapport avec le contenu du poème	0,5pt + 0,5pt	1pt
C.3 Correction de la langue	I.1 Verbes au présent de l'indicatif	I.2 Emploi correct des pronoms « il » ou « elle »	0,5pt + 0,5pt	1pt
Critère de perfectionnement	- Présentation du poème proprement, sans taches et sans ratures. - Tout apport personnel : idée ou structure originale, illustration ...			0,5 pt 0,5 pt
			TOTAL	4pts + 1pt de bonification

SUJET N°2 : **Les filles du soleil**

I- COMPREHENSION DE L'ECRIT : (06 POINTS)

- 1) Première phrase du texte : **Neuf planètes tournent autour du Soleil** **0,5 pt**
- 2) Mercure- Jupiter- Pluton- Terre- Mars (0 ,5 par nom) **2,5pts**
- 3) Les filles du soleil sont les neuf planètes. **0,5 pt**
- 4) Deux jours **0,5pt**
- 5) « Liquide précieux » ou « Grande richesse » **0,5 pt**
- 6) Nous sommes- tournons- nous nous appelons (0 ,5 par verbe) **1,5pt**

II- PRODUCTION ECRITE : (04POINTS)

Document d'Accompagnement du Primaire

CRITERES	INDICATEURS		BAREME	NOTE
C.1 Pertinence de la production	I.1 Sélection et exploitation des informations nécessaires dans le texte encadré	I.2 Expression d'un avis et justification en deux phrases	1pt + 1pt	2pts
C.2 Cohérence sémantique	I.1 Renseignement de toutes les rubriques de la fiche de présentation	I.2 Explication appuyée par l'expression de la cause : parce que...	0,5pt + 0,5pt	1pt
C.3 Correction de la langue	I.1 Copie sans erreurs des informations (respect de l'orthographe)	I.2 Emploi du pronom « je » et adéquation les désinences verbales	0,5pt + 0,5pt	1pt
Critère de perfectionnement :	- Présentation de la fiche proprement, sans taches et sans ratures. - Tout apport personnel : idée originale, illustration...			0,5 pt 0,5 pt
			TOTAL	4pts + 1pt de bonification

ANNEXE

Glossaire

ACTIVITE : terme polysémique pouvant renvoyer à :

- 1/ Opérations cognitives (souvent inconscientes) auxquelles donne lieu tout processus mental : repérer, comparer, mémoriser ...)
- 2/ Exercices eux-mêmes : répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle ...
- 3/ L'activité d'apprentissage peut être définie comme un lieu entre ce que fait effectivement l'élève (sa tâche sur un support donné) et l'objectif visé (ce qu'il apprend).

Les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage :

- a) Activités de découverte
- b) Activités de systématisation
- c) Activités d'utilisation.

L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère.

APPRENANT : Personne qui s'implique dans ses apprentissages.

APPRENTISSAGE : Démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation.

APTITUDE : Dans les discours didactiques « aptitude » est peu à peu remplacé par savoir-faire, capacité, habileté, et compétence.

BAREME : Table de notation établie par un évaluateur préalablement à l'évaluation de productions orales et/ou écrites. Cette table comprend une liste de critères auxquels l'évaluateur attribue une certaine valeur, un certain nombre de points en fonction de ses objectifs d'évaluation.

BUT : but et objectif sont souvent confondus. Le but relève plutôt du vocabulaire de la langue courante et convient pour des activités pédagogiques très partielles alors qu'objectif relève plutôt d'une terminologie éducative, avec une connotation plus large de résultats à atteindre pour satisfaire une demande.

COHERENCE : cette notion relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours. Elle est à distinguer de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue. Un écrit (un discours considéré comme texte) est cohérent de deux façons différentes : cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui-même.

COHESION : cette notion renvoie aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical ...) et aux organisations propres des textes.

Document d'Accompagnement du Primaire

COMPETENCE : recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle.

CONCEPTUALISATION : fondée sur le constructivisme elle est une activité de résolution de problèmes particulièrement utilisée en grammaire ... L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif ...) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement.

CONNOTATION : système de sens seconds qui se greffe sur le système de sens premier (dénotation) du signe linguistique.

CONSIGNE : discours visant la réalisation d'une tâche. C'est une demande de faire. Elle est distinguée de la question.

CONTEXTE : notion qui désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place.

ELEVE : celui ou celle qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement scolaire.

ENONCE : produit de l'énonciation qu'on appelle aussi acte locutoire. Il désigne l'unité de base du discours. (Il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier).

ENONCIATION : mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. (Acte qui produit l'énoncé).

EVALUATION : l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Elle suit quatre étapes :

1/ L'intention

2/ La mesure

3/ Le jugement

4/ La prise de décision

OBJECTIF : on appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion d'objectif implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteinte. On ne confondra donc pas objectif avec des notions qui pourraient paraître quasi synonymes comme celles de but, de finalité ou d'intention. En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation ...

Document d'Accompagnement du Primaire

PREREQUIS : c'est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel ou tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maîtriser d'emblée.

PROBLEME : question à résoudre.

Exercice scolaire.

QUESTION : en didactique, acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale ou écrite de la part d'un apprenant. Elle est distinguée d'une demande de faire (consigne).

QUESTIONNAIRE : (instrument de recherche essentiel). Il permet de recueillir de manière systématique des données (empiriques) et ainsi de confirmer, la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même question pour tous) administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de question : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme.

QUESTIONNEMENT : questions que l'on se pose à propos d'un problème. (Fait de se poser des ensembles de questions).

ANNEXES 4c

Extrait du Support de formation

« Enseigner le français – Approches et méthodes »

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

INSTITUT NATIONAL DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT
DU PERSONNEL DE L'EDUCATION

ENSEIGNER LE FRANÇAIS: APPROCHES ET METHODES



**Support de Formation destiné aux enseignants
de la Langue Française**

OUVRAGE RÉALISÉ ET COORDONNÉ PAR:

M^{lle} et M^{rs}: Samia Benbrahim, M^{rs}. Bentifour Belgacem,
Atatfa Djillali, laïssaoui Abdelnacer, enseignants universitaires,
et Mr. Moussaoui Ali, IEF.



**Adresse: 04, rue Ouled Sidi Cheikh, El-Harrach
Tél: 021 52 53 41 - 021 52 50 63 - Fax: 021 52 97 63
Site web: www.infpe.edu.dz
e-mail: contact@infpe.edu.dz**

SOMMAIRE

Préface	5
Avant propos	6
1. Linguistique générale et syntaxe.	
1.1. La linguistique générale	11
1.2. Syntaxe.	31
2. Compréhension de l'écrit et grammaire textuelle.	
2.1. Compréhension de l'écrit.	71
2.1.1. L'enseignement de la compréhension de l'écrit.	74
2.1.2. Problématique du choix du texte.	98
2.2. Grammaire des textes.	127
3. Didactique.	141
3.1. Psychopédagogie.	143
3.2. Projet.	155
3.2.1. Pédagogie du projet.	157
3.2.2. Projet d'établissement / Service.	161
3.3. Problématiques de l'enseignement.	171
3.4. Nouvelles approches pédagogiques.	176
3.4.1. L'approche différenciée.	177
3.4.2. L'approche par les compétences.	183
3.5. L'évaluation.	218
Bibliographie.	229

Préface

Nous nous sommes efforcés de faire de cet ouvrage un outil pour les enseignants en langue étrangère (français) à l'école primaire et au collège d'enseignement moyen, ainsi que pour les enseignants concernés par la formation à distance.

Nous espérons que le contenu de cet ouvrage pourrait leur apporter des éléments de base en linguistique et en compréhension de l'écrit et qu'à travers les sujets traités dans le chapitre réservé à la didactique, nous les aiderions à mieux saisir les nouvelles approches pédagogiques.

Ces éclaircissements et ces nouvelles orientations trouveront, peut être, un écho auprès de nos jeunes enseignants répondraient ainsi à leur attente en leur procurant des réponses à leurs interrogations quant aux récentes approches pédagogiques et connaissances en linguistique.

Cette modeste publication pourrait aussi intéresser les enseignants ayant plus d'expérience, soit parce qu'elle leur aura apporté des éclairages nouveaux en linguistique, soit qu'elle les aura confortés et encouragés dans leurs pratiques pédagogiques et qu'elle leur donne ainsi plus d'assurance face aux contraintes de préparation et d'organisation rencontrées quotidiennement dans leur classe et dans leur formation à distance.

Avant – Propos

Cette brochure qui a pour objectif de contribuer à la formation des éducateurs aurait pour pôles trois axes relevant des domaines de la linguistique, de la didactique et celui de la psychopédagogie.

La première partie sera consacrée à la linguistique et à la syntaxe : nous nous intéresserons, brièvement il est vrai, à l'histoire de la linguistique et son objet d'étude, ses différentes évolutions ou courants linguistiques (écoles) et leurs préoccupations, mais aussi à l'apprentissage des langues étrangères, à la phonétique et enfin à la phonologie.

Cet exposé sera suivi d'une étude sur la représentation de la phrase grammaticale en « arbre syntagmatique » qui sera bien utile pour expliquer et définir la structure d'une phrase. Cette étude, proposition en fait d'outils de formalisation à la compréhension de l'analyse syntagmatique nous donne un aperçu de la syntaxe, branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots (morphèmes) se combinent pour former des syntagmes (nominaux ou verbaux) pouvant mener à des propositions (indépendantes ou principales / subordonnées, relatives), lesquelles peuvent se combiner à leur tour pour former des énoncés.

Le deuxième axe sera réservé à la compréhension de l'écrit et à son corollaire, la grammaire des textes. L'écrit est une des dimensions la plus importante de notre enseignement car ne pas maîtriser l'écrit, c'est courir le risque d'aller grossir les rangs de « ceux qui ne savent pas faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par lecture » (A.Lion).

Cette partie du livre posera la problématique représentant les interrogations des éducateurs telles que, comment développer la capacité de « faire du sens avec l'écrit ? », ou encore « quelles techniques mettre en œuvre dans le cadre de la re-construction de l'écrit selon Portine ? », ou bien « quelles habitudes de lecture faut-il installer chez l'apprenant ? » (R.Sahnouni dans Oasisfle.).

A travers la lecture des deux dossiers sur la compréhension de l'écrit étudiés dans ce chapitre, nous découvrons que chaque texte est déterminé par son genre, par son type de séquence ou faisant partie de l'ordre dialogal ou monologal, si bien que chaque texte possède une « grammaire » qui dépend de ces trois apparentements cités ci-dessus. Nous souhaitons donc, par le biais du texte qui traite de la grammaire textuelle dans ce chapitre, apporter de nouveaux éclairages sur la lecture de l'écrit.

Quant au troisième volet du fascicule qui comprend des dossiers se référant à des sujets d'actualité en psychopédagogie, se veut porteur de modernité selon les nouvelles réformes dans l'enseignement et selon les dernières recommandations ministérielles.

Les auteurs de ces écrits, inspecteur de l'enseignement et de la formation, pédagogues et professeurs universitaires en langue française ont présenté des thèmes ayant trait à leurs diverses expériences et pratiques professionnelles sur le terrain, à leurs récentes recherches dans le domaine psychopédagogique et surtout à leurs savoirs acquis auprès de formateurs très au fait des nouvelles approches pédagogiques.

Dans les chapitres de cette partie, les auteurs traitent, aussi clairement que possible, des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, des méthodes ou

nouvelles approches pédagogiques, telles que l'approche communicative, l'approche par les objectifs, l'approche par les compétences, l'approche différenciée.

Cependant avant d'aborder ces points devenus primordiaux dans notre enseignement, d'autres centres d'intérêt seront soulevés comme par exemple les fonctions de l'enseignant en tant qu'éducateur et formateur, (développant chez l'apprenant le savoir vivre, la faculté de s'adapter, la ponctualité, le soin et le sérieux apportés à la réalisation du travail, le respect des échéances fixées, l'esprit d'initiative et de la recherche, les facultés d'analyse et de synthèse), ou encore la pédagogie du projet, ou le projet d'établissement...

Ces éléments de recherche seront suivis par celui de l'évaluation, que nous considérons comme étant essentielle, étant donné qu'elle dépasse le simple contrôle, qu'elle est dynamique et fait voir comment les apprenants se situent les uns par rapport aux autres et comment leur progression peut être améliorée. Elle assure aussi des conditions de réussite, aide chacun à progresser, permet le travail d'équipe, elle est un constat de résultats, elle les analyse et les régule.

Nous tenons à remercier celles et ceux qui ont déjà tenu cet ouvrage en main. Nous espérons qu'il répondra à leur attente et nous accueillerons avec un vif intérêt toutes remarques et toutes propositions de compléments ou de modifications.

Les auteurs.

LINGUISTIQUE GENERALE

1.1. Linguistique générale :

1.1.1. La linguistique, science du langage :

La linguistique est une discipline, à la fois très ancienne et très jeune : la réflexion sur le langage et les langues date de l'Antiquité mais on a coutume de considérer que la linguistique ne s'est constituée comme discipline scientifique qu'**au début du XX^e siècle**. On considère souvent que **Ferdinand de Saussure** est le « père fondateur » de la linguistique moderne. Jugement schématique mais qui souligne l'originalité de la pensée de **Saussure** qui a été à l'origine de la constitution d'une discipline autonome qui n'aurait pour « unique et véritable objet (que) la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (CLG, Éd. ENAG, 1990, p.376).

Son souci de comprendre le fonctionnement du langage comme institution sociale, ici et maintenant, conduit ce linguiste à mettre l'accent sur la notion de système : la langue est considérée comme un système de signes articulant un signifié et un signifiant. Privilégiant pour cela l'étude synchronique qui lui permet d'observer l'équilibre du système de la langue à un moment donné, il relèguera au second plan l'étude diachronique qui s'attache à décrire les changements linguistiques : l'évolution ne serait que le passage d'un état de langue stable à un autre (c'est-à-dire une relation entre des « coupes » synchroniques opérées à des époques différentes).

Enfin, la pièce maîtresse de l'édifice saussurien est celle de la théorie du signe. La langue est un système de signes qui ne sont pas immédiatement perceptibles, mais qui sont identifiés par l'analyse, ils unissent chacun un signifié (concept) et un signifiant (image acoustique). La théorie du signe opère une rupture par rapport à la conception naïvement « nominaliste » qui identifie le langage à la pensée, le mot à la chose, et ne voit dans la langue qu'une nomenclature de termes renvoyant à des

objets du monde. D'où la notion d'arbitraire du signe : arbitrarité du lien entre le signifiant et le signifié, entre le signe et la réalité qu'il désigne. Enfin, **Saussure** insiste sur la primauté des rapports entre les éléments de la langue. Chaque élément n'est rien d'autre que ce que les autres ne sont pas : signifiants et signifiés se définissent par différence avec, respectivement, les autres signifiants et les autres signifiés de la langue ; quant aux signes, ils s'opposent entre eux au sein du système de la langue et ne reçoivent de valeur que négativement, c'est-à-dire à travers le réseau de relations d'oppositions dans lequel ils se trouvent pris. Une telle approche de la langue, où seuls comptent les rapports purs indépendamment des grandeurs mises en rapport (« la langue est une forme et non une substance »), est à la source de ce que l'on appellera par la suite le structuralisme linguistique.

1.1.2. Quelques concepts-clés pour aborder la linguistique :

1.1.2.1. Langue versus langage :

La faculté de langage, qui se traduit par la maîtrise d'une ou de plusieurs langues, est propre à l'espèce humaine. Aucun autre être vivant ne « parle » véritablement. La faculté de langage implique en effet la capacité d'articuler des sons en les reliant à des significations, une maîtrise de la pensée abstraite et réflexive et une créativité permettant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases nouvelles : toutes aptitudes dont les abeilles aussi bien que les perroquets en sont totalement dépourvus, et que même les chimpanzés (dont les performances « linguistiques » se heurtent très vite à des limites indépassables) semblent incapables d'acquérir.

Saussure a opposé la linguistique à la sémiologie, c'est-à-dire le langage à tous les autres systèmes de signes, il attirait ainsi l'attention sur le fait que l'établissement de la communication n'est pas le trait spécifiquement distinctif du langage humain, puisqu'il partage ce trait avec tous les autres moyens ou systèmes de communication. Par contre, il insistait

sur un autre caractère des unités linguistiques, qu'il appelait l'arbitraire du signe (le fait qu'il n'y ait aucune obligation naturelle d'appeler une pomme « pomme » ; il est, en effet, possible de l'appeler « apple », « touffaha », etc.). Mais il n'en faisait pas le caractère propre du langage humain. De fait, beaucoup d'autres systèmes de communication : code de la route, cartes routières, codes ferroviaires ou maritimes, etc., utilisent des signes arbitraires. Le fait que les messages linguistiques soient linéaires, c'est-à-dire se déroulent sur l'axe du temps, leur donne des propriétés importantes, qui les distinguent des systèmes où les unités s'organisent dans l'espace (représentations graphiques, dessin, cartographie, peinture, etc.). Mais ce fait ne leur est pas propre : d'autres systèmes déroulent leurs messages de la même façon dans le temps (musique, cinéma au moins partiellement). Saussure avait aussi mis en évidence le caractère discret des signes linguistiques, le fait qu'ils signifient par oui ou non, tout ou rien ; le signe mouton signifie « mouton » d'abord, par différence avec tous les autres signes qui pourraient figurer à sa place ; il ne peut jamais (comme dans un système constitué par la représentation de grandeurs continues) signifier « plus ou moins mouton », selon l'intonation par exemple. Mais beaucoup d'autres systèmes fonctionnent au moyen d'unités discrètes, ainsi le code de la route, les feux de position, etc. Le fait que les unités linguistiques soient combinables selon des règles et forment système n'est pas spécifique non plus : tous les systèmes de communication présentent ce caractère.

Grâce à une analyse de **L. T. Hjelmslev**, déjà suggérée par **Ferdinand de Saussure** et définitivement mise au point par **André Martinet**, le trait qui distingue spécifiquement le langage conçu comme l'ensemble des langues naturelles des hommes s'est révélé dans ce qu'on nomme sa double articulation. On entend par là que les langues naturelles humaines paraissent être les seuls codes construits sur une codification systématique à deux étages. Les messages y sont construits par des suites d'unités minimales dites **significatives** (ou monèmes ; ou morphèmes dans la terminologie anglo-saxonne), unités à deux faces, une face signifiante et une face signifiée. « Le train file

vite » contient quatre de ces unités, quand on néglige quelques subtilités dans l'analyse de « file ». Grâce à cette **première articulation**, le nombre des messages possibles est infiniment plus grand que si chaque message devait posséder un signifiant totalement distinct. Ces unités, à leur tour, sont construites au moyen d'unités plus petites, non signifiantes mais distinctives, les phonèmes. Le mot « file » en contient trois : [f], [i], [l]. Ces unités de **deuxième articulation**, toujours en petit nombre dans une langue - entre vingt et cinquante -, permettent de construire des milliers de monèmes différents d'une façon plus économique que si chaque monème (comme dans une écriture idéographique) devait disposer d'un signifiant totalement distinct de tous les autres. La double articulation rend certainement compte en grande partie, sinon en totalité, de cette propriété si mystérieuse des langues humaines, toujours aperçue, jamais techniquement expliquée : l'extraordinaire quantité de messages possibles, au moyen d'une double économie dans la structuration par rapport à ce que peuvent tous les autres systèmes de communication. Qu'on prenne le code des abeilles, ou celui de la route, ou celui des symboles des mathématiques (+, -, ×, :, >, <, etc.), on trouve toujours des messages décomposables en unités significatives, qui ne sont pas décomposables à leur tour en unités minimales distinctives successives, comparables, dans leur fonctionnement, aux phonèmes.

1.1.2.2. Langue versus dialecte :

Lorsqu'un pouvoir politique s'impose sur un territoire, son premier objectif linguistique est généralement de diffuser, impérativement, sa propre langue sur l'ensemble de ce domaine. Dans un second temps, l'impuissance sociale des langues régionales ayant été instaurée, les classes sociales les plus intégrées à la vie économique et politique de la nation passeront le plus souvent à l'unilinguisme, tandis que se répandra l'idée de la supériorité naturelle de la langue officielle sur tous les autres idiomes du territoire dont les locuteurs, de moins en moins nombreux, ne se rencontreront plus que parmi les couches les

plus éloignées du pouvoir. Ce processus s'accomplit d'autant plus aisément que la différence de statut socio-politique des parlers entraîne une différence d'aptitude à certaines de leurs fonctions. Car une langue doit être suffisamment répandue pour permettre à ses utilisateurs d'entrer en relation dans tous les domaines avec la majorité de leurs interlocuteurs éventuels, c'est-à-dire, dans l'état présent des moyens de communication, au minimum la totalité des habitants du territoire national ; elle doit aussi pouvoir répondre à des besoins lexicaux qui se développent sans cesse, en particulier dans les secteurs scientifiques et techniques. Dans les conditions contemporaines, seule une langue soutenue par un pouvoir politique puissant peut satisfaire ces exigences, qui impliquent notamment la fixation d'une norme de la langue et l'existence d'une forme écrite stabilisée ainsi que d'une littérature vivante, l'enseignement obligatoire de la langue et sa diffusion par tous les moyens (radio, télévision, presse, littérature) à l'intérieur et à l'étranger, et le monopole de toute la vie officielle, administrative et universitaire (examens, recherche). Les langues non officielles sur un territoire seront d'autant moins capables de réunir ces conditions que le pouvoir central y sera établi depuis plus longtemps. L'effet étant pris pour la cause, la prédominance de la langue nationale apparaîtra légitime à tous, y compris aux derniers usagers des langues déchues.

Aussi, si l'usage péjoratif courant du terme « dialecte » révèle l'absolue inégalité du statut socio-politique des parlers humains, la linguistique générale fait de ce terme une utilisation dépourvue de tout jugement de valeur. Elle affirme, au contraire, l'égalité absolue de tous les idiomes quant à leur nature propre. C'est que l'emploi strictement linguistique du terme « langue », dégagé de toute connotation sociologique, se réfère aux systèmes linguistiques en eux-mêmes, aux structures des idiomes. En ce sens, tout parler humain est une langue à part entière et aucune langue ne peut se prévaloir d'une supériorité naturelle sur une autre, quels que soient leurs rôles respectifs dans la vie sociale et politique. L'existence d'une forme écrite et d'une littérature n'a rien à voir avec la nature linguistique d'une langue, mais dépend seulement des conditions historiques de son développement : un

dialecte, un patois sont aussi « langue » que la plus estimée des langues dites de culture. Il s'ensuit que l'on doit nommer bilingue tout usager de deux langues distinctes, quel que soit le statut social et politique de chacune d'entre elles.

1.1.2.3. Langue versus parole :

L'opposition langue/parole, qui a connu une grande fortune, entend distinguer le langage comme fait social et le langage comme fait individuel. Assez mal définie sur le fond, cette opposition a donné lieu à diverses réinterprétations ultérieures : code objectif indépendant des utilisateurs/acte libre d'utilisation de ce code par les sujets ; code universel/codes particuliers (ou idiolectes), aspect virtuel du langage (l'ensemble des unités et de leurs combinaisons possibles, ou règles de compétence)/actualisation effective (performance). L'important est de noter que **Saussure** subordonne l'étude de la parole à celle de la langue, qui est selon lui l'objet propre de la linguistique. En se donnant pour objet la « langue », Saussure s'autorise ainsi à faire abstraction de tous les faits fluctuants du langage.

1.1.2.4. La description des langues :

Les langues peuvent être classées selon la forme de leur grammaire. **Au début du XIX^e siècle**, les linguistes se sont efforcés de regrouper les langues selon quatre catégories morphologiques ou typologiques qui sont liées à la façon dont les mots sont formés. Il s'agit des catégories dites « isolantes », « agglutinantes », « flexionnelles » et « incorporantes ». Les langues dites isolantes possèdent, en général, des mots indépendants et isolés, sans préfixes ni suffixes. La langue qui représente le mieux ce type est le vietnamien, dans lequel le nombre de mots correspond de façon assez exacte au nombre de morphèmes. Dans les langues dites agglutinantes (du latin, agglutinare « coller sur »), les mots sont composés de racines ou éléments de base, et d'un ou de plusieurs morphèmes de sens différents. Parmi les langues agglutinantes, dont les mots sont

constitués par des suites de morphèmes agglutinés, on trouve le turc, où *äv* signifie la « maison », *ävďä* « dans la maison », *ävĺär* « les maisons » et *ävĺärďa* « dans les maisons ». Les morphèmes sont simplement accolés les uns aux autres et conservent leur identité morphologique dans les mots, si bien qu'ils sont facilement repérables. Dans le cas des langues flexionnelles, l'unité de base a fusionné avec les parties ajoutées qui n'ont plus de signification indépendante. En latin, la personne et le nombre du sujet se reflètent dans la forme du verbe, comme dans *fero* (« je porte »), *ferimus* (« nous portons ») et *ferent* (« ils portent »). Une langue incorporante se caractérise par le fait que les compléments d'objet directs, indirects et les autres éléments de la phrase sont incorporés dans le verbe. Par exemple, en swahili, le mot *hatukuviwanunulia* signifie « Nous ne les avons pas achetées pour eux » (« les » : « choses » ; « eux » : « les gens »). Les composants de ce mot sont *ha* (négation), *tu* (« nous »), *ku* (indication du passé), *vi* (« les »), *wa* (« eux ») et *nunulia* (« acheter »).

1.1.2.5. Évolution des langues :

L'immense diversité des langues dans le monde montre qu'une fois apparu au cours de l'évolution de l'Homme, le langage humain s'est modifié très vite. S'il a existé une langue originelle, ses sons, sa grammaire, son vocabulaire nous restent à jamais inconnus. La linguistique historique, qui s'efforce de découvrir et de décrire comment, pourquoi et sous quelle forme les langues apparaissent, peut simplement suggérer des hypothèses qui expliquent les changements des langues.

Au XVIII^e siècle, **Leibniz** suggéra que toutes les langues anciennes et modernes provenaient d'une protolangue unique. Cette théorie est appelée « monogénéisme ». La plupart des chercheurs pensent qu'une telle langue peut, dans le meilleur des cas, être considérée uniquement comme un ensemble de formules hypothétiques à l'origine des différentes langues, et qui expliquerait leurs liens de parenté. Il est peu probable que cette

reconstruction correspond à une langue originelle qui ait été effectivement parlée. Bien que beaucoup de langues modernes dérivent d'un ancêtre commun, il est également possible que le langage soit apparu simultanément dans un grand nombre d'endroits du globe. On appelle « polygénéisme » la théorie selon laquelle les familles de langues actuelles découlent de nombreuses langues originelles.

Que le langage relève en définitive du monogénéisme ou du polygénéisme, on peut considérer que les différences entre les langues sont assez superficielles. Même si des langues comme le chinois, le français et le swahili ont apparemment peu de points communs, ce qui distingue les langues est finalement de moindre importance que ce qui les rapproche. Les sons et les combinaisons de sons, malgré les spécificités de traitement propres à chaque langue, sont tirés d'un ensemble universel de sons possibles qui sont à la disposition de toutes les langues. De même, les langues possèdent des structures individuelles qui proviennent d'un fonds commun de structures possibles. En d'autres termes, les sons et les structures d'une langue peuvent être assimilés par n'importe quel individu, même si ce dernier ne les utilise pas dans sa langue maternelle. Le champ des variations possibles semble ainsi limité par les structures universelles du langage.

Lorsqu'une langue connaît des changements importants, à la fois sur le plan du vocabulaire, sur celui du son et sur celui de la structure, c'est la langue dans son ensemble qui devient autre. Ce phénomène se rencontre dans les cas de pidginisation ou de créolisation d'une langue ; il s'est également produit lors de la formation des langues romanes modernes issues du latin. Quand un dialecte minoritaire devient dominant et se sépare des autres dialectes, il devient, en fin de compte, inintelligible pour les autres dialectes et il peut donner naissance à ses propres dialectes, ou se créoliser, dans un mouvement sans fin. Ces phénomènes de formation et de développement caractérisent le langage sous toutes ses formes, et sont l'expression vivante à la fois de la nature humaine et de la culture.

1.1.2.6. Apprentissage des langues étrangères :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu un renouvellement important, sous l'effet conjugué de l'introduction des méthodes dites « directes » et de considérations linguistiques. Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui privilégiait l'étude de la langue écrite, le recours à la traduction et l'apprentissage des règles de grammaire, les méthodes directes, en vogue **depuis les années 1960**, ont mis l'accent sur la langue orale, sur les situations concrètes de production et de compréhension, et sur la pratique de la langue ; elles ont prôné le recours aux outils audiovisuels, aux laboratoires de langues et aux logiciels d'enseignement programmé par ordinateur (didacticiels). Quant au choix du contenu à enseigner et à l'élaboration des exercices, ils se sont largement inspirés de considérations linguistiques : connaissances phonétiques, détermination du vocabulaire fondamental et des structures élémentaires de la langue, notion de niveaux de langue, études lexico-stylistiques et pragmatiques, comparaison entre systèmes de langues, etc.

1.1.2.7. Interférence linguistique :

Sauf cas exceptionnel de purisme, l'emploi de deux ou de plusieurs langues par un même individu, et a fortiori par un groupe, aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités, **de modalités d'agencement** ou de **fonctionnement** propres à un autre système. C'est ce type d'**interaction** que l'on appelle interférence linguistique. Par exemple, un unilingue entend parler une langue étrangère qu'il essaie de reproduire oralement. La réception par la voie auditive et l'émission par la voie orale sont ainsi mises en jeu. L'interférence repose sur l'infrastructure psychophysique de la parole et s'explique fondamentalement par ce double défilé où ce qui est entendu, la langue étrangère, n'est pas exactement ce qui a été prononcé mais seulement ce que l'unilingue en distingue, et où la langue étrangère reproduite ne l'est qu'imparfaitement, avec les moyens linguistiques propres à

l'emploi de la langue maternelle. Ce qui apparaît au profane comme une imperfection, le linguiste l'étudie comme un résultat de l'interférence de l'emploi d'un système linguistique dans l'emploi d'un autre système. L'analyse des deux systèmes en contact permet de dégager le type d'organisation qui fixe le statut fonctionnel de l'unité ou du mode d'agencement interférant, dans sa langue d'origine comme dans sa langue d'accueil. Il est alors possible d'expliquer, voire de prévoir les transformations que peut subir l'élément interférant en passant d'une langue à l'autre, et les transformations éventuellement subies par le système d'accueil du fait de sa présence.

1.1.2.8. Phonétique :

La phonétique étudie les sons du point de vue de leur qualité physique (articulatoire ou acoustique), indépendamment de leur fonction dans la communication.

a). L'appareil phonatoire :

C'est pendant le 2^e temps de la respiration, c'est-à-dire, la respiration, que l'air contenu dans les poumons est rejeté et utilisé pour la phonation. Les sons sont produits pendant cette phase.

L'air expulsé peut rencontrer un 1^{er} obstacle : les cordes vocales. Si celles-ci sont accolées l'une à l'autre (on dit que la glotte, c'est-à-dire le triangle formé par les cordes vocales et aryténoïdes, est fermée), la poussée de l'air les fait vibrer : on aura un son qu'on appelle la voix et qui caractérise les consonnes sonores et les voyelles.

Si les cordes vocales sont écartées l'une de l'autre (on dit que la glotte est ouverte), le son produit est sourd, il caractérise les consonnes sourdes.

Au niveau des cavités supra-glottiques, si l'air expulsé rencontre un obstacle, les sons produits sont des consonnes ; si le

passage de l'air est complètement libre, les sons produits sont des voyelles ; la teinte des voyelles sera différente selon le volume des cavités supra-glottiques qui fonctionnent comme des résonateurs.

b). Les consonnes :

Les consonnes se définissent par **quatre caractéristiques** :

1- La manière dont l'air s'échappe :

* Si le passage de l'air est momentanément fermé, le relâchement de cette occlusion est perceptible : on a alors des consonnes occlusives ou momentanées, exemples : [b], [p], [k].

* Si le passage de l'air est réduit, on entend un bruit de friction au point d'articulation. L'organe mobile n'est pas au contact de l'organe fixe. On a alors des consonnes fricatives ou continues, exemples : [f], [v], [s] :

- Les sifflantes l'air s'échappe par un chenal étroit, situé dans l'axe de la langue, les côtés de la langue étant accolés au palais : exemple [s] de « sot ».
- Les chuintantes : la forme du chenal expiratoire est identique à celui des sifflantes, mais le produit acoustique est modifié par la protusion des lèvres : exemple : [ʃ] de « chou ».

C'est l'impression acoustique résultant de la friction produite lors de la réalisation de [s], [sʃ], ou de [ʃ], [ʃo] qui fournit les termes de sifflantes et de chuintantes servant à leur définition.

Les spirantes sont des fricatives pour lesquelles la pression de l'air est si faible que le bruit de friction est à peine perceptible : [ħ] « ħ » de l'arabe « dahaba » (il est parti).

* Si la pointe de la langue prend appui sur la partie médiane du palais, au niveau des dents, et que l'air s'échappe par les côtés de la bouche, on a des consonnes latérales, exemple : [l].

* Si la langue ou la luvette vibrent sous la pression de l'air, on entend une série de battements, caractéristiques des consonnes vibrantes, exemple [r] roulé.

2- Le point d'articulation :

Pour définir une consonne, il faut préciser l'endroit où se produit la fermeture ou le resserrement du chenal expiratoire. La lèvre inférieure, la pointe (apex) et le dos de la langue effectuent cette fermeture ou ce resserrement en se rapprochant d'un autre point fixe : lèvre supérieure, dents ou palais. Le son obtenu sera qualifié de dental, alvéolaire, palatal, vélvire, uvulaire, pharyngal selon l'endroit où l'organe mobile vient s'appliquer.

Les deux se rapprochant, on a des sons qualifiés de « bilabiaux » : [p], [b], par exemple.

Un son produit par le rapprochement de la lèvre inférieure et des dents est dit « labio-dental » : [f], [fol] « folle », [v], [vol] « vol ».

La pointe de la langue peut s'appliquer sur les dents ou les alvéoles, on parle alors d'« apico-dentales », [t] et [d] en français, ou d'« apico-alvéolaires », [t] et [d] en anglais.

On aura de même :

- des dorso-palatales : [j] [ab□j] « abeille »;

- des dorso-vélvires : [k], [g] ;

- des dorso-uvulaires : [x] (la « jota » espagnole) ; [R] (« r » parisien ou grasseyé) ;

- des pharyngales : [ʁ] en arabe « Ali ».

Il peut aussi y avoir occlusion ou resserrement au niveau du larynx. Le son produit est alors « laryngal », le [h] de « Houda » est une consonne fricative laryngale, l'occlusive, est notée [ʁ] « qibla ».

3- La vibration ou non des cordes vocales :

S'il y a vibration des cordes vocales, les consonnes sont dites sonores, exemples : [b], [g], [d],..., sinon elles sont dites sourdes, exemples : [f], [ʃ], [s],...

4- La position de la luette :

Si le voile du palais est levé et appliqué contre la paroi du pharynx, l'air s'échappe alors uniquement par la bouche et les consonnes sont dites orales : [b],[p], ... Si le voile est abaissé, l'air s'échappe aussi par les fosses nasales et les consonnes sont dites nasales : [m], [n].

En résumé, pour caractériser une consonne, il faut définir :

- Le point d'articulation.
- Le mode d'articulation.
- L'utilisation ou non des cordes vocales.
- L'utilisation ou non de la résonance nasale.

c). Les voyelles :

1- Réalisation des voyelles.

Pour la réalisation des voyelles, le passage de l'air à partir de la glotte est totalement libre. Les timbres différents des voyelles sont obtenus par la modification du volume ou de la

configuration de la cavité buccale, et l'utilisation ou non des fosses nasales.

On peut modifier le volume de la cavité buccale en faisant intervenir les lèvres, la langue et la mâchoire inférieure. La plus petite cavité est obtenue lorsque les lèvres sont étirées (non arrondies), la langue massée vers l'avant et la bouche au plus faible d'ouverture. Le son produit alors est [i]. Il suffit de modifier l'une de ces composantes pour obtenir de proche en proche des différentes. Pour un degré d'ouverture donné, les lèvres peuvent être **étirées ou arrondies**, la langue massée vers l'avant ou vers l'arrière (voyelles **antérieures ou postérieures**).

De [i] voyelle fermée, antérieure et étirée on passe à [y] « u » en arrondissant les lèvres, l'ouverture et la position de la langue restant les mêmes. De [y] on passe à [u] « ou » en déplaçant la langue vers l'arrière. [u] est donc une voyelle fermée, arrondie, postérieure. Si on augmente l'ouverture de la bouche en partant de [i] on obtient [e] « é » voyelle antérieure, mi-fermée, étirée ; arrondissons les lèvres, le son obtenu est [ø] de « feu », et si la langue est massée vers l'arrière, nous obtenons [ó] voyelle mi-fermée, arrondie, postérieure.

Partons de [e], si on augmente encore le degré d'ouverture, nous obtenons [ɛ] voyelle mi-ouverte, étirée, antérieure, qui par arrondissement des lèvres devient [œ] de « bœuf », et de [œ] on passe à [ò] si la langue est massée vers l'arrière.

Si l'on ouvre davantage la bouche, il devient difficile de distinguer entre lèvres arrondies ou étirées et nous avons seulement deux voyelles ouvertes, une antérieure [a] de « patte », et l'autre postérieure [ɑ].

Un autre son [ə] appelé « e caduc » ou « e muet » possède un fonctionnement particulier (voir infra Phonologie) qui le distingue du reste des voyelles. Ce son est une voyelle neutre qui ne présente vraiment aucun des traits décrits ci-dessus.

Cette voyelle est dite centralisée. Et quoique distincte de [ø] et de [œ], elle tend actuellement à disparaître au profit de l'un ou de l'autre.

2- Voyelles orales et voyelles nasales.

Enfin, les voyelles se caractérisent aussi par la présence ou non de la résonance nasale : si le voile du palais est relevé, les voyelles sont orales ; si le voile est baissé, elles sont dites nasales.

* Voyelles orales

	Antérieure		Postérieure	
	Non arrondie	Arrondie	Non arrondie	Arrondie
Fermée	[i]	[y]		[u]
Mi-fermée	[e]	[ø]	[ə]	[ó]
Mi-ouverte	[ɛ]	[œ]		[ò]
Ouverte	[a]		[ɑ]	

* Voyelles nasales

	Antérieure		Postérieure
	Non arrondie	Arrondie	Arrondie
Fermée	[ɛ̃]	[œ̃]	[ó̃]
Ouverte	[ã]		

1.1.2.9. Phonologie :

Quelle est la fonction essentielle, dans la communication, des sons élémentaires dont la combinaison constitue la chaîne parlée ? Ils ne sont pas eux-mêmes porteurs de **signification** (le son [b] de [ba] « bas » n'a, pris isolément, aucun sens). Leur fonction est donc, avant tout, de permettre de distinguer des unités qui, elles, sont pourvues de sens : le [a] de « bas » permet de distinguer ce mot de « bu », « beau », « boue », etc. ... et on ne le choisit que pour rendre possibles ces distinctions. Cette remarque, élémentaire, est de conséquence. Car elle fournit au linguiste un « principe d'abstraction » : les caractères physiques qui apparaissent lors d'une prononciation de [a] n'ont pas tous en effet cette valeur distinctive (**leur choix n'est pas toujours guidé par une intention de communication**). Que l'on prononce le [a] long ou court, en avant ou en arrière de la cavité buccale (**antérieur ou postérieur**), il se trouve en français contemporain, que cela ne change pas l'identité du mot où ce [a] (il en était autrement autrefois, où l'on distinguait couramment, par la prononciation du [a] « bas » et « bât »).

Le phonologue isole donc, parmi les **traits phonétiques** « **physiquement** » présents dans une prononciation donnée, ceux qui ont une valeur distinctive, c'est-à-dire, qui sont choisis pour permettre la communication d'une information. Eux seuls sont considérés comme « **phonologiquement pertinents** ».

Pour leur détermination, les phonologues ont mis au point la **méthode** dite de **commutation**. Soit à étudier le [a] français. On part d'une prononciation particulière de « bas » par exemple). Puis on fait varier dans toutes les directions phonétiques possibles le son qui a été prononcé dans ce mot. Certains changements n'entraînent pas de confusion avec un autre mot : on dit que les sons alors substitués à la prononciation initiale ne commutent pas avec elle (ni, par la suite, entre eux) ; commutent, au contraire, avec elle ceux dont l'introduction entraîne la perception des signes des signes « beau », « bu », etc. On répète ensuite l'opération sur les autres signes contenant [a]

(« table », « car », etc.), et l'on remarque – ce qui n'était pas prévisible, et constitue une justification empirique de la méthode- qu'il y a tout un ensemble de prononciations de cette unité phonique qui, en français, ne commutent dans aucun signe. Cet ensemble est appelé le phonème français /a/, ses éléments sont dits variantes de /a/ et les traits qui les différencient sont considérés comme « non pertinents ». Sont retenus comme « pertinents » les caractères phoniques existant dans toutes les variantes de /a/ d'une prononciation de /o/, /u/, /p/, etc.

En partant du principe que les éléments du langage doivent être étudiés selon leur fonction dans la communication, les phonologues en sont ainsi venus appliquer un principe saussurien, celui d'oppositivité, selon lequel une entité linguistique quelconque n'est constituée que par ce qui la distingue d'une autre. On notera à propos de cette démarche que les unités étudiées par les phonologues sont justement des unités distinctives (= qui servent à distinguer l'une de l'autre des unités porteuses de signification, par exemple des mots) : il est donc naturel que l'aspect fonctionnel, dans ces unités, soit ce par quoi elles diffèrent entre elles.

En résumé, l'analyse phonologique consiste à :

- 1- identifier les unités phonologiques par commutation, c'est-à-dire à isoler des unités distinctives dans des contextes et des positions déterminés : le rapprochement en français de « ton », « don », « bon », « font », « vont »..., compte tenu que chaque suite phonique différente correspond à un signifié différent, permet d'identifier /t/, /d/, /b/, /f/, /v/ comme des phonèmes différents ; cette identification permet aussi de déterminer ce qui est phonème et ce qui est variante ;
- 2- rechercher les traits pertinents des phonèmes ;
- 3- classer les phonèmes d'après leurs traits pertinents ;
- 4- étudier la combinaison des phonèmes dans la chaîne parlée.

ANNEXES 5

Séances d'observations des pratiques formatives

Observation n°01

centre de Bejaia

durée : 1h05

Date : 18/07/2016

(1) I : xxxx vous avez le programme ?

(2) S1 : Oui

(3) I : Bon, on va essayer de faire très très vite, c'est-à-dire, euh , c'est-à-dire ce n'est pas si intéressant d'insister sur les notions, concepts, c'est-à-dire on va essayer d'avancer . pour aujourd'hui on va parler de la didactique et de la pédagogie xxxxxx je veux dire alors, on va essayer en ce qui concerne les notions et concepts et tout, on va essayer de tout faire aujourd'hui c'est-à-dire d'avancer ,parce que je vais vous donner une documentation numérique , on va pas s'arrêter à ce qu'on a ici . didactique, pédagogie, les notions spécifiques à chaque matière et puis la pédagogie du projet , le projet pédagogique on va voir ce que c'est. alors on va essayer de tout traiter, on va en parler voilà . parce que vous savez finalement euh, ce qui est visé à travers ces journées de formation, c'est euh, sur le plan motivationnel et émotionnel c'est de vous inquiéter un petit peu, vous voyez, après si vous voulez sur les plans sociocognitif etc, c'est de vous mettre un peu sur la voie de la recherche, parce là on appelle ça des soubassements théoriques , sincèrement on va tout faire , si on ne sait pas s'en servir pour concevoir des démarches pédagogiques pour pouvoir euh , c'est-à-dire, c'est des références, on essaie de xxxx , juste des définitions comme ça , donc on va essayer de tout faire aujourd'hui comme ça , on va essayer de présenter certaines structurations qui vont vous permettre d'avoir une idée sur la conception de la démarche pédagogique ./// alors donc //// vous savez c'est que pour la compréhension des termes soit stabilisée xxxx si par exemple il y a autant d'interprétation que de présence, c'est pas grave xxxx bah sachant que la langue est un code , quand quelqu'un parle connaît un mot ou un terme bien déterminé, il faut qu'il puisse communiquer avec, il faut que l'autre ai la même acception de ce terme. /// quelqu'un va par exemple parler de pédagogie , qu'ils s'agissent de formateurs ou de stagiaires, dans la tête des autres c'est autre chose. si vous voulez, c'est ça la logique de la langue, c'est conventionnel, moi je vous le cache pas, j'ai essayé de chercher comme ça pour très bien comprendre,

je vous assure que plus on cherche plus on comprend rien , donc tout les pédagogues et les didacticiens n'arrivent pas à s'entendre, mais voilà. Est ce que parmi vous y'en a ceux qui ont cherché ?

(4) S2 : OUI

(5) I : Oui c'est ?

(6) S2 : c'est [...]

(7) I : parce que là vous avez changé un peu de look /// oui ?

(8) S2 : j'ai cherché un peu sur la didactique et la pédagogie, au premier moment je me suis totalement confondue, parce qu'ils se ressemblaient.

(9) I : ils se rapprochent.

(10) S2 : voilà

(11) I : brièvement comme ça ?

(12) S2 : à la fin j'ai fait une petite conclusion, la didactique c'est c'est, comment dirai-je ? c'est la théorie qui étudie voilà, qui étudie l'enseignement pour transmettre un message.

(13) I : oui, et la pédagogie ?

(14) S2 : la pédagogie, c'est les méthodes et techniques, utilisées par l'enseignant afin de transmettre , et la didactique étudie les conditions

(15) I : ah conditions de réalisation de ?

(16) S2 : soit celle de l'enseignant ou celle de l'apprenant .

(17) I : oui

(18) S3 : la pédagogie est centrée sur l'apprenant , c'est-à-dire comment il apprend, la manière dont il reçoit la connaissance, tandis que la didactique est centrée sur l'enseignement , les méthodes d'enseignement

(19) I : Donc on va dire qui former , parce qu'on va plus se poser la question quoi enseigner à qui l'enseigner , mais quoi enseigner pour former qui par exemple . très bien alors rapidement, on va essayer de donner la parole à quelqu'un d'autre.

(20) S4 : la pédagogie c'est la séance de transmission des savoir, par contre la didactique ce sont des méthodes qui visent à enseigner

(21) S3 : le triangle didactique

(22) I : là très rapidement, nous allons essayer de nous stabiliser sur la différence entre pédagogie et didactique.

(23) S5 : je crois que la didactique est centré sur la relation entre l'enseignant et le savoir

(24) I : la didactique

- (25) S5 : la didactique oui, la pédagogie est basée sur la relation entre l'enseignant et l'élève xxxx
- (26) I : oui donc, l'une est beaucoup plus centrée sur l'éducation, l'autre sur l'enseignement
- (27) S6 : la didactique étudie les méthodes d'enseignement, sur quoi se baser pour enseigner, par contre la pédagogie c'est prendre par exemple le savoir et le transmettre même pour la préparation du cours, prendre une option facile , pouvoir la transmettre aux apprenants , donc c'est tout le travail qui se fait en classe, xxx
- (28) S7 : on dit que c'est deux disciplines complémentaires, l'une élabore et l'autre met en pratique
- (29) I : qui est celle qui élabore ?
- (30) S7 : la didactique élabore et la pédagogie applique.
- (31) I : on va essayer de synthétiser, la pédagogie s'intéresse à l'éducation, la didactique s'intéresse à l'enseignement-apprentissage , mais c'est pour résumer ////////////////
- (32) I : alors, enseignement –apprentissage ? ceux qui n'ont pas encore pris la parole sont prioritaires pour le faire. /// les autres s'il vous plait , on va dire des collègues , pour moi vous êtes des collègues.
- (33) S8 : l'enseignement, c'est l'enseignant qui transmet le message, par contre l'apprentissage, c'est l'acquisition , c'est l'apprenant qui reçoit le savoir.
- (34) I : très bien, l'apprentissage rapidement ?
- (35) S9 : et l'enseignement ?
- (36) I : l'enseignement c'est la logique, c'est l'enseignant qui transmet le savoir
- (37) S9 : l'apprentissage c'est l'acquis, la réception xxxxx
- (38) I : on est plus dans l'enseignement, mais dans l'enseignement apprentissage, d'ailleurs l'enseignement , c'est logique où l'enseignant connaît tout, il y un élève en face qui ne connaît rien, et l'enseignant va lui transmettre la connaissance , le savoir, il lui apprend tout. je parle de la logique d'enseignement. /// maintenant la logique d'apprentissage ? comment concevoir la logique de l'apprentissage ?
- (39) I : xxxx donc dans l'enseignement , l'enseignement vient du verbe enseigner, et dans cette logique là quel est le sujet du verbe enseigner ? c'est l'enseignant // par contre apprentissage ça vient du verbe apprendre , le sujet réel c'est l'apprenant qui apprend . dans le premier verbe il y a un apprentissage, c'est-à-dire, dans les deux cas il y a apprentissage. c'est-à-dire qu'il s'agisse de l'enseignement ou de l'apprentissage, il y a toujours de l'apprentissage, sauf que dans le premier , dans l'enseignement l'apprentissage est comment ?

- (40) S10 : il est a sens unique ?
- (41) I : je sais ce que vous voulez dire, mais il y a un terme plus pertinent.
- (42) S10 : Passif ?
- (43) I : il est passif, c'est-à-dire , l'élève subit , dans la logique de l'enseignement l'élève subit l'enseignement, donc l'apprentissage est passif , même le statut qu'on donne à l'élève , il est là , il ne participe pas xxx par contre dans l'apprentissage, il est actif, parce que c'est le sujet , c'est volontaire , d'ailleurs le travail plus facile pour l'enseignant dans le premier cas, dans le travail de l'enseignement parce qu'il n'a pas à s'occuper de l'élève. mais dans le deuxième cas, dans le cadre de l'apprentissage, premièrement c'est à l'enseignant de faire croire à l'élève, parce que finalement l'élève, a un certain niveau dans les petites classes, on lui fait croire qu'il apprend, c'est toujours l'enseignant qui lui apprend, mais on doit lui faire croire qu'il apprend, d'accord ? /// donc le rôle de l'enseignant , au moins de le motiver , c'est-à-dire de lui donner le gout de l'apprentissage, d'ailleurs le mot lui-même, de là est venu l'idée du projet pédagogique , on fait semblant, on doit réaliser certaines choses avec les élèves /// donc quand vous soumettez l'élèves à des apprentissages , il ne va pas concevoir ça comme un fardeau, parce que ce n'est plus la logique il y a l'enseignant , moi l'élève et il m'oblige à écrire.// non je dois d'abord montrer l'importance de l'écriture aux élèves et comme ça il va s'intéresser xxxx par exemple on leur dit pour pouvoir lire sur un portable , il faut apprendre à lire , il faut le motiver avec des sujets quotidiens , il faut aussi lui faire croire qu'il est capable d'apprendre, lui faire sentir une certaine fierté, aussi il faut pas qu'il y est le sentiment d'avoir peur des apprentissages, euh l'une des conditions de réussite est que l'élève saisisse la finalité de l'apprentissage et c'est très très intéressant, c'est-à-dire que sache pourquoi il apprend. là on a besoin de pédagogie parce qu'elles s'accompagnent. Enfin ce mot apprenant est révélateur, c'est lui qui apprend et le role de l'enseigner et de l'encourager et le motiver.
- (44) S11 : c'est l'idée de l'amener à résoudre une situation-problème.
- (45) I : Bon justement, les situations problèmes, il faut faire très attention parce qu'on en parle sans cesse de ces situations problèmes sans pour autant comprendre //// je vais vous expliquer un peu ce que j'ai trouvé dans un livre //// la situation problème ressemble un peu à une feuille froissée et le fer à repasser, vous prenez le fer à repasser pour la défroisser . alors vous augmentez trop la température vous brulez la feuille, si vous n'augmentez pas suffisamment, le plie ne disparaît pas, donc c'est ça, l'enseignant, il doit trouver la température adéquate pour effacer le plie sans bruler la feuille .

(46) S11 : ajuster le

(47) I : voilà, par exemple là pour la situation problème, la situation problème doit permettre à l'élève de découvrir quelque chose, après la situation problème doit renfermer des difficultés. bon , s'il ne y a pas de difficultés, la situation problème est lue, ça sert à rien parce que elle ne sollicite pas les mécanismes intellectuels de l'élève pour lui permettre de résoudre le problème /// mais si la difficulté est majeure, ça va bloquer l'élève. alors la situation problème est très importante // mais si dès le départ vous menez l'enfant dans une situation problème presque infranchissable, vous savez ce que vous avez fait ? /// vous avez pas par le verbe mais par l'action démontrer à l'élève qu'il est incapable d'apprendre. ça y est, vous l'avez bloqué // s'il ne y a pas de problème à résoudre, la même chose . donc c'est ça il faut qu'à chaque age , à chaque niveau etc en fonction des pré-requis de l'élève savoir adapter, savoir approprier la situation problème à la réalité de l'élève, la classe etc, si non vous allez le bloquer, il faut faire très attention.

xxxx

(48) xxxxx

(49) I : alors s'il vous plait, on va passer très très vite à autre chose /// alors curriculum et programme ///// que ce que vous utilisez encore pour ceux qui ont déjà enseigné ?

(50) S8 : le programme du livre

(51) I : oh ça c'est le manuel, le curriculum c'est quoi ?

(52) S8 : c'est les répartitions annuelles.

(53) I : non

(54) S11 : c'est le programme officiel.

(55) I : le curriculum c'est plus vaste que le programme. le programme fait parti du curriculum. vous avez par exemple quand on vous demande le curriculum vitae, le cv , il ya tout tout tout à l'intérieur, comme le curriculum dans l'enseignement c'est l'ensemble des programmes, les processus, sur tout les plan , le plan de la didactique, les méthodes, la pédagogie, le manuel et tout /// après vous avez le programme, il est annuel. par exemple dans le curriculum il y a des relations, la dernière fois on a dit qu'il y'avait une relation entre la troisième et la quatrième année, mais si on avait respecté le curriculum il ne y'aurait pas eu ces incohérences. Bon généralement, le programme est annuel ; avant le programme est conçu en termes de connaissances, en termes de savoirs, maintenant il est conçu en terme de compétences /// dans le programme vous trouvez la liste des compétences qu'on veut, qu'on a l'intention d'installer chez les enfants . mais faites très attention, même si la plupart des enseignants, organisent des fiches pour des compétences,

la compétence ne s'organise pas en une séance. il y a des compétences qui nécessitent au moins trois années pour qu'elles soient installées. par exemple pour arriver à lire intelligemment, et bah vous pouvez pas le faire au bout d'une année, même si on dit quotidiennement qu'on est en train de former l'élève à la lecture, à la compréhension du sens etc, xxx à la fin d'une année ou d'un cycle d'apprentissage, on se fixe la compétence à atteindre lors des séances.// on travaille sur les composantes de la compétence, euh et ces composantes de la compétence, peuvent être euh, généralement des savoirs, des compétences linguistiques /// maintenant le programme est conçu en termes de compétences, on parle d'approche par les compétences, en fait dans cette approche, ce sont les compétences qui vont déterminer les compétences qu'on vise, qu'on veut installer, les objectifs et les contenus qu'on veut enseigner. moi je commence d'abord parce qu'on appelle le profil de l'élève qu'on décrit par le moyen de compétences, on décrit le profil de l'élève parfois à la fin d'une année, ou d'un cycle /// ont dit par exemple l'élève de 5^{ème} année sait faire ceci, à l'oral compréhension, à l'oral production, à l'écrit réception, à l'écrit production et on décrit, on est déjà dans les compétences, on va dire les compétences fondamentales xxx après il va avoir d'autres compétences ou sous-compétences, après le programme sera structuré par projets, et dans les projets, on peut commencer à appliquer les composantes de la compétence /// nous avons un programme établi, conçu en termes d'objectifs qui sont formulés en termes de compétences. on doit aussi parler des progressions parce que le travail est organisé au moyen de progression. avant on ne parlait pas de progression, c'était des répartitions /// j'ai un ensemble de connaissances à apprendre aux élèves, quand je dis répartition c'est-à-dire je peux les répartir n'importe comment. xxx on va s'arrêter là sauf si vous avez des questions ?

(56) S5 : monsieur, j'aimerais savoir est ce qu'on peut recourir à la traduction, est ce que qu'on recourir à la langue arabe, et même la langue berbère dans les pratiques de classe ? surtout au niveau de la troisième année, surtout c'est la première année de français, est ce que c'est permis ?

(57) I : Alors, je préfère ne pas vous dire que c'est permis, moi personnellement je préfère vous dire ce n'est pas interdit, mais ce n'est pas conseillé. vous savez /// s'il vous plaît, je vais vous dire quelque chose, alors parmi les inconvénients de l'utilisation de la langue dite maternelle, d'ailleurs même la langue arabe classique n'est pas la langue maternelle en Algérie, je ne connais pas aucune maman qui s'adresse à son bébé en arabe classique, je connais pas xxxx, et donc on va dire la langue maternelle c'est le kabyle, le chawi, c'est le mélange du parler algérien, vous mettez l'élève dans ce qu'il connaît déjà, l'un des

inconvenients, vous l'habituez à la facilité, après il va compter sur sa langue maternelle , il ne va pas fournir l'effort, /// on cherche à développer une compétence à l'oral, donc vous devez lui parler en langue française, parce lui il va fournir les efforts, ce qu'on appelle le moule lexical de la langue française, le moule syntaxique de la langue française, l'intonation, le schéma intonative de la langue française. il faut utiliser autre chose, le non verbal, le par verbal, le geste , la mimique . vous voyez , si vous lui expliquer tout, vous le mettez dans une situation de facilité après il devient paresseux il ne va pas fournir d'efforts. //// maintenant

- (58) S7 : je pense que recourir à la langue maternelle, c'est beaucoup plus une difficulté à l'enseignant, parce qu'il y a des moments ou des situations ou on est obligé de recourir au dialecte .
- (59) I. oui oui . c'est pas interdit, c'est toléré comme ultime recours, xxx mais il ne faut pas perdre l'objectif en vue, le recours à la langue maternelle ne doit pas être systématique. donc voilà. ////
- (60) I : on a fini , je vais voir avec les collègues si c'est moi qui vous prend l'après midi.
-

Observation n°02

centre de Bejaia

durée : 48 mins

Date : 18/07/2016

- (1) I : xxx oui ?
- (2) S1 : le projet pédagogique, il contient des séquences xxx
- (3) I : vous avez déjà enseigné ?
- (4) S1 : oui mais au primaire
- (5) I : où ?
- (6) S1 : au moyen et cem, plutôt au moyen et secondaire
- (7) I : il y'a des projets au moyen et au secondaire
- (8) S1 : oui xxx
- (9) I : alors c'est quoi la définition du projet pédagogique ? comment définir le projet pédagogique ?
- (10) S1 : la planification de l'ensemble des séquences, un ensemble de compétence
- (11) I : un ensemble de compétence

- (12) S2 : de séquence !
- (13) S1 : oui de séquence bien sûr, il contient des séances et des séquences par lesquelles on peut réaliser les projets, la planification du travail sur une période déterminée xxx
- (14) S4 : la gestion du programme annuel xxx la gestion du programme qu'on élabore toute l'année sur ordre chronologique
- (15) I : vous parlez du projet ?
- (16) S4 : oui
- (17) I : projet pédagogique
- (18) S4 : la gestion du programme annuel
- (19) I : annuel ?
- (20) S4 : qui est fixé sur l'axe chronologique
- (21) S5 : c'est un enchaînement, succession de tâches pédagogiques dans le but de réaliser une finalité, euh sous forme d'une activité qui se réalise collectivement
- (22) I : donc dans ce cas on peut l'appeler unité didactique ! c'est-à-dire vous parlez d'unité didactique, on peut l'appeler aussi module d'enseignement , et le projet ?
- (23) S4 : à la fin
- (24) S5 : à la fin de chaque unité
- (25) S4 : en fait, chaque séance est reliée à la précédente, il y a toujours un enchaînement, il y a toujours une intégration
- (26) I : oui une intégration
- (27) S4 : intégration oui, parce qu'on fixe l'objectif à atteindre à chaque fin de projet, le rendre social, socialiser le projet
- (28) I : par exemple quand c'est l'unité didactique, est ce qu'il ne y'a pas d'objectif à atteindre en aval ?
- (29) S4 : si si
- (30) I : alors
- (31) S4 : projeter l'apprenant xxx
- (32) I : projeter ? donc faire des projections ? est ce qu'on projette l'apprenant ou c'est l'apprenant qui fait des projections ?
- (33) S4 : (rire), xxxx l'apprenant qui se projette
- (34) I : alors qui n'a jamais enseigné , qui n'a jamais enseigné ? alors c'est quoi le projet pédagogique ?

- (35) S6 : théoriquement c'est un enchaînement de séquences réalisées, par exemple je vais vous donner un exemple, en troisième année secondaire, au lycée, je vais prendre le troisième projet , pour amener par exemple les élèves à réaliser une affiche dans le but de solliciter un destinataire à faire réagir positivement devant une situation problème, donc il faut passer par plusieurs étapes, sous forme de séquences didactiques , chaque séquence vise un objectif intermédiaire, pour arriver à l'objectif final , qui est la réalisation d'une affiche voilà c'est concrétiser .
- (36) I : est ce que le projet pédagogique permet l'installation d'une compétence ?
- (37) S6 : plusieurs compétences !
- (38) I : dans un projet
- (39) S3: non non
- (40) S5 : si si
- (41) I : en réalisant un projet, parfois ça nécessite un mois ou deux ou deux maximums, vous installez une ou plusieurs compétences ?
- (42) S8 : une compétence langagière
- (43) I : oui une compétence langagière , que ce que vous appelez compétence langagière ? vous savez, on confond toujours entre procédure et compétence
- (44) S8 : par exemple dans la réalisation d'un projet, la compétence langagière à développer chez l'apprenant c'est la bonne xxx du mode impératif , parce que xxxx on recourt beaucoup plus au mode impératif , donc la compétence langagière réalisée, c'est l'exploitation du mode impératif, dans l'exploitation dans des situations réelles
- (45) I : et c'est un projet qui dure combien ? il dure combien ce projet?
- (46) S8 : le projet ? un mois ou presque, maximum un mois
- (47) I : donc la compétence est installée ?
- (48) S8 : pas pour tout les élèves, la plupart des élèves arrivent à utiliser ce mode dans de situation réelles.
- (49) I : je pense que le réinvestissement correcte de l'impératif, c'est beaucoup plus une procédure qu'une compétence, c'est simple comme compétence, parce que la compétence c'est un peu plus complexe . on les appelle des compétences simples, des savoir faire simples ou des procédés , c'est pas de compétences langagières, c'est-à-dire un investissement d'un savoir faire simple ne peut pas être une compétence, la compétence est beaucoup plus /// par exemple adapter son discours au niveau et à la culture de son interlocuteur, connaître les situations d'énonciation, savoir à qui on parle, adapter le niveau du discours en fonction de son interlocuteur, tenir compte du

contexte, c'est un tout qui fonctionne en même temps, tout est imbriqué , tout est intégré, vous voyez ? par exemple quand utiliser le registre soutenu et familier, ça relève de la compétence.

- (50) I : on revient à l'idée du projet pédagogique, pourquoi vous avez utilisé certains mots clés, enfin, révélateurs, vous avez dit projeter
- (51) S5 : réaliser
- (52) I : réaliser .
- (53) S8 :s'approprier, c'est-à-dire, on va aider l'enfant à s'approprier un processus didactique par lequel il arrivera à ce projet , c'est-à-dire que le projet va être décliné en séquences.
- (54) I : oui ! c'est la logique de euh, c'est la logique de ce qu'on appelle euh, la logique du cognitivisme, c'est-à-dire apprendre à l'élève à apprendre , donc la démarche cognitiviste consiste à apprendre à l'élève à apprendre, donc l'idée du projet c'est de permettre à l'élève de se projeter lui même, d'accord ? c'est-à-dire, d'inscrire lui-même des perspectives, tout ce qui est fait, il le fait pour arriver à un objectif bien déterminé, ça veut dire que, sur le plan pédagogique ça le motive, sur le plan didactique ça fédère ces activités, c'est-à-dire a chaque fois qu'il fait quelque chose, il sait pourquoi il l'a fait. donc sur le plan pédagogique ça le motive, ça le motive, ça l'encourage, il a donc des ambitions xxxx donc il veut absolument arriver à rédiger ce genre d'écrit , ça le motive ça, ça le passionne, ça sur le plan pédagogique, et sur le plan didactique ça lui permet de s'organiser, de fédérer ses activités de se structurer, ne pas se perdre, de différencier l'essentiel de l'accessoire, ne pas faire de dégression /// parce qu'on il ne y a pas d'objectif à la fin, on peu s'intéresser l'accessoire et ne pas prioriser l'essentiel etc, xxxx d'ailleurs il y a toute une partie qui se fait en classe, l'autres partie se fait à l'extérieur bien sûr pas dans les cyber cafés c'est très très dangereux, il faut tout faire pour que les élèves donne pas mille dinars au propriétaire du cyber pour qu'il fasse le projet /// j'ai l'impression /// il faut s'assurer que l'élève fasse le travail lui-même, il peut se faire aider par , quand les enfants viennent me demander quelque chose, je leur donne pas la solution mais je les aide à comprendre certaines choses, elles vont leur permettre de résoudre le problème, donner la solution c'est les empêcher d'apprendre //// mais dans un cyber, vous savez quand vous allez vous lui demander xxxx donc c'est ça
- (55) S8 : c'est comme l'exercice à la fin de la leçon

(56) I : attention, l'exercice à la fin de la leçon c'est un moyen d'évaluation, pour l'enseignant et pour l'élève /// d'ailleurs il ne faut pas donner l'impression à l'élève qu'il doit juste faire l'exercice, c'est très très dangereux, d'ailleurs la majorité des enseignants fonctionnent comme ça, même les inspecteurs, c'est très dangereux, c'est anti pédagogique , c'est-à-dire l'exercice à la fin de la leçon, il ne faut pas donner à l'élève l'impression qu'il doit le faire juste pour éviter la sanction ou bien la correction etc // non , l'élève doit savoir que si on lui donne un exercice c'est pour qu'il sache lui-même s'il a compris ou non, que ce qu'il a n'a pas compris, que ce qu'il a bien compris /// donc c'est un moyen judicieux, c'est un peu comme le baromètre ou thermomètre xxxx d'ailleurs dans les pays développés les exercices même les parents les consultent pour voir le niveau de l'assimilation et de l'acquisition de leur enfants. nous quand on donne un exercice, et que l'apprenant le fait mal , l'enseignant le blame, « pourquoi ceci ? c'est pas normal ? » , non c'est pas du tout ça /// même les pédagogues rejettent ça . on a pas évaluer les élèves, on évalue les apprentissages, les processus d'apprentissage, on évalue les moyens utilisés, parce que quand vous jugez l'élève, est ce que vous avez évalué la démarche que vous avez adopté, le niveau de l'exercice que vous avez proposé aux élèves //// l'élève, il arrive il a aucune responsabilité, d' ailleurs même quand il n'est pas motivé c'est la faute de l'enseignant, quand l'élève déteste l'enseignant, et bah il déteste la matière ; je vais vous dire, très peu d'enseignants cherchent à comprendre pourquoi l'élève le déteste /// excusez moi, je respecte beaucoup les enseignants, mais ça c'est une réalité, c'est un pas une méchanceté, mais c'est un mal qu'il faut guérir /// moi c'est un élève me déteste je vous assure je vais me détester, c'est-à-dire je suis détestable.//// donc l'exercice est un moyen d'évaluation xxxx

(57) xxxxx

(58) I : maintenant quand on inscrit pas les apprentissages dans un projet, que ce qui se passe ? ce n'est pas organisé, ce n'est pas structuré , ce n'est pas solidarisé, donc le projet que ce qu'il fait ? / il assure tout ça, il assure la solidarisation, la complémentarité, l'intégration etc, c'est pour cela qu'on dit leur projet pédagogique, pour résumé le projet pédagogique est un cadre intégrateur des apprentissages, c'est-à-dire qu'il intègre tout les apprentissages en même temps, donc, le projet pédagogique est un cadre intégrateur des apprentissages en vue d'installer une compétence, ou une composante de la compétence ou tout simplement une procédure, c'est-à-dire la réalisation d'un projet pédagogique permet à l'élève, c'est-à-dire en réalisant un projet

pédagogique /// parce que en réalisant un projet pédagogique, que va faire l'élève ? il va mobiliser de façon consciente et intelligente /// donc un ensemble d'activités ou de tâches.

ANNEXES 6

Les entretiens

3. La formation des enseignants

Qu'ont appris les enseignants de français dans leur formation sur la ou les langues à parler avec les élèves ? que font-ils en général quand un élève utilise une autre langue ? pouvez vous donner quelques exemples précis ?

4. Leur métier de formateurs

Quand vous faites des formations, que dites vous aux enseignants sur la ou les langues à utiliser en classe ? Quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ? Pouvez-vous me donner quelques exemples concrets ?

5. La sociodidactique :

L'évolution de la réflexion scientifique parle maintenant de sociodidactique. Connaissez-vous ce mot, cette démarche ? ? en avez vous entendu parler ? de quoi s'agit -il à votre avis ? cela concerne-t-il vont métier d'inspecteur formateur ?

Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ? une idée ? un souvenir ? une remarque ?

ANNEXES 6b

Entretien n°01

Date : 25-12-2016

heure 9h30

lieu : centre de Naceria

Homme

Tranche d'âge : 55-60

Durée de l'entretien : 10 mins et 32 secs.

(1) E: Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez, ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas d'inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(2) I.01 : Il ne y a pas d'inconvénients.

(3) E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né, les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

(4) I.01 : Oui, donc Bonjour / je suis inspecteur de français, j'ai été enseignant de français aussi, bon je maîtrise la langue maternelle qui est l'arabe, l'anglais et le français, voilà donc j'ai eu une expérience d'une trentaine d'années dans l'enseignement.

- (5) **E** : Votre travail d'inspecteur se fait en classes et hors des classes ? où travaillez vous d'une manière générale ?
- (6) **I.01** : Bah, on peut dire que c'est les deux, les deux à la fois, parce qu'il y a le suivi en classe en plus il y a les journées de formations en dehors de la classe, voilà.
- (7) **E** : Et en dehors de la classe, quelles sont les langues parlées par vos apprenants ?
- (8) **I.01** : Ca dépend des régions, ici à Bejaia généralement, généralement il y a une prédominance du français (rires) alors qu'à setif c'est la langue arabe qui est utilisée par les élèves en dehors de la classe.
- (9) **E** : Par rapport à leurs langue maternelles ici à Bejaia.
- (10) **I.01** : Généralement c'est le kabyle, voilà.
- (11) **E** : Ces langues maternelles apparaissent en classe de français ?
- (12) **I.01** : Ici à Bejaia non, non généralement les élèves s'expriment en français / ils n'ont pas de problèmes, donc ils ne recourent pas à la langue maternelle.
- (13) **E** : Qu'ont appris les enseignants de français dans leur formation sur la ou les langues à parler avec les élèves ?
- (14) **I.01** : Bah généralement on préconise l'utilisation du français en classe, bon rarement, rarement et exceptionnellement on peut recourir à la langue maternelle dans le cas où il y a médiation du sens, dans le cas par exemple un élément culturel qui ne peut être traduit en français donc on recourt à la langue maternelle pour assurer une certaine médiation. Mais l'utilisation de la langue maternelle en classe, normalement elle n'est pas recommandée, normalement je dis bien.
- (15) **E** : Selon votre expérience, que font-ils ces enseignants en général quand l'enfant recourt à sa langue maternelle ?
- (16) **I.01** : Bah ça dépend, ça dépend des enseignants, il y en a ceux qui interdisent carrément à l'élève de s'exprimer dans sa langue maternelle, et qu'il doit reformuler son idée en

français, et y'en a ceux qui l'aide justement à passer de la langue maternelle à la langue française, c'est selon les enseignants, selon le profil de l'enseignant.

(17) E: Pouvez me donner des exemples précis par rapport à ça ?

(18) I.01 : Bah, par exemple quand il y a une question posée par l'enseignant et l'élève il comprend la question mais seulement pour répondre il utilise la langue maternelle, dans ce cas l'enseignant lui demande/ de dire et de répondre en français, s'il n'arrive pas à le faire il demande aux autres élèves s'ils peuvent formuler l'idée en français, voilà.

(19) E: Et vous quand vous faites des formations, que dites vous au enseignants sur l'usage d'autres langues en classe ?

(20) I.01 : Je leur dis généralement qu'il faut toujours utiliser la langue française, le recours à la langue maternelle ne vient que dans les extrêmes situations, c'est-à-dire dans le cas où on a affaire à des élèves qui ne comprennent pas bien le français, bon rarement on essaye d'assurer cette médiation seulement , c'est temporaire ce n'est pas un usage systématique de la langue maternelle en classe de français .

(21) E : Quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ?

(22) I.01 : La meilleure façon, la meilleure façon à mon avis d'après mes expériences, d'après les journées de formations que j'ai faites, d'après mes observations de classe , je suggère aux enseignants quand ils abordent une situation quelconque de proposer un vocabulaire, parce que généralement le problème se pose au niveau du vocabulaire et non pas au niveau des structures syntaxiques, donc ils leur proposent une liste de mots, de vocabulaire, relatif donc à la situation, c'est à partir de là que l'élève trouve une aisance pour s'exprimer en français./// dans le cas contraire, euh y'aura pas disons d'interventions des élèves./// vous savez il faut qu'ils accèdent à une langue d'usage, de communication , de communication à la limite , bon, on peut admettre les erreurs, donc on peut faire passer les erreurs l'essentiel c'est que d'abord amener l'élève à utiliser, donc c'est l'usage de la langue étrangère d'abord , donc il arrive au moins à communiquer quelque soit la structure qu'il utilise, voilà.

(23) E : Pourquoi ces langues maternelles ne sont pas admises en classe ?

(24) I.01 : C'est par rapport aux méthodologies de l'enseignement des langues étrangères ! /si on prend la méthode S.G.A.V strucro-globale audio-visuelle, donc disons les méthodologues déconseillent le recours à la langue maternelle, donc il faut mettre l'élève en situation de communication en langue étrangère, c'est comme ça qu'il arrive à acquérir la structure la langue dans ses différentes structures.

(25) E : Justement par rapport à ces méthodologie d'enseignement, l'évolution de la réflexion scientifique parle aujourd'hui de sociodidactique, avez-vous déjà rencontré ce mot, cette discipline ?

(26) I.01 : Bah, disons occasionnellement mais je n'ai pas une idée sur la sociodidactique.

(27) E: Cela concerne t-il votre métier d'inspecteur ?

(28) I.01 : Normalement oui, normalement je dirai oui .

(29) E : A votre avis ça signifie quoi ?

(30) I.01: Quand on enseigne une langue, on l'enseigne par rapport à l'usage social .

(31) E : Je vous remercie d'avoir accepter cet entretien, avez-vous une idée à ajouter , un exemple, un souvenir ?

(32) I.01 : Bah je dirai à mon avis, il n'est pas interdit d'utiliser et de recourir à la langue maternelle pour aider l'élève à apprendre une langue étrangère, mais seulement il faut savoir à quel moment, en quelle occasion on recourt à cette langue , parce que disons l'usage ou le recourt à la langue maternelle est un élément facilitateur de l'acquisition d'une langue étrangère.

(33) E: Merci beaucoup.

ANNEXES 6c

Entretien n°02

Date : 27/12/2016

heure 15h

lieu : maison de l'enquêté

Homme

Tranche d'âge : 45-55 ans

(1) E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez, ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas d'inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(2) I.02: Ok merci

(3) E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né-es, les langues que vous avez rencontrées et que vous parlez ou comprenez même un peu?

(4) I.02 : Bien bonjour, c'est donc avec plaisir que je vais me donner à cet entretien à des fins pédagogiques vous le venez de le préciser, mon nom c'est [...] pour les intimes, comme vous savez le /R/ ça s'écrit avec Gh, donc j'étais enseignant de français pendant 29 ans jusqu'au mois d'octobre 2015, après j'ai participé à un concours, je suis actuellement donc sur poste d'inspecteur d'enseignement primaire, discipline

langue française, alors dans quelle langue on va continuer cet entretien (rires), ça me dérange pas à partir du moment où j'ai une petite facilité du verbe par rapport à la langue française, mais je m'exprime aussi bien en kabyle, en arabe classique en arabe dialectal y a aucun problème, un peu d'anglais légèrement (rires), je ne prétends pas pouvoir exprimer mes idées en anglais, c'est on doit donc changer de langue en cours d'entretien il ne y a pas de problème, je préfère être naturel, spontané c'est comme ça que je le suis tout le temps, d'abord je l'ai toujours été comme ça avec mes élèves, ensuite maintenant avec les enseignants que j'encadre, ah voilà merci.

(5) E : Merci beaucoup, donc, Dans les classes et hors des classes où travaillez vous généralement ?

(6) I.02: Comme inspecteur wela comme euh??

(7) E: Les deux

(8) I.02: Comme enseignant, à mon avis c'est les deux, c'est les deux et je peux dire que le travail est beaucoup plus conséquent en dehors de la classe qu'en classe, parce qu'en classe finalement ce n'est que la face visible comme on dit de l'iceberg, le travail, le gros, il se fait en amont.

(9) E: Quelles langues parlent vos élèves dans leur quotidien ici à Bejaia?

(10) I.02: Euh à Bejaia même j'ai travaillé en dehors de Bejaia d'ailleurs c'est pour ça que j'ai dit total-heur je préfère la spontanéité, réellement en Kabylie je peux dire à Bejaia et aux alentours c'est un mélange de kabyle de français d'arabe, nous avons un peu de notre langue qui est faite un peu de tout ça, mais si je peux faire une petite précision par rapport à ma famille, personnellement on est beaucoup plus tendance francophone qu'autre chose, j'ai des enfants d'ailleurs quand on s'amuse comme ça on dit qu'ils sont nés francophones (rires) parce que je ne sais pas, c'est du par rapport au médias, les loisirs, la famille aussi parce qu'on a un rapport très étroit avec l'immigration surtout la période estivale je ne vous le cache pas carrément chez nous c'est le français qui prédomine.

(11) E: Ces langues apparaissent en classe ?

(12) I.02: Effectivement oui on peut tout de suite avoir un aperçu sur le vécu des élèves à travers leurs comportements , à travers leurs façon de réfléchir , la façon parce qu'attention même de temps en temps quand un élève essaye de s'exprimer en français on sait tout de suite que la pensée hi (rire) comment il réfléchit parce qu'une langue avant tout c'est un moyen de réfléchir avant de s'exprimer, euh même les erreurs, les erreurs qu'on fait dans la euh, c'est si facile de les situer est-ce-que c'est du à l'interférence , est-ce-que c'est du à la langue mère , voilà donc les élèves , nous avons des élèves qui viennent d'horizons divers des élèves francophones, des élèves arabophones, j'ai même eu un élève une élève quelque années on a été obligé de la dispenser carrément du cours de français, elle venait elle revenait de l'Irak, elle n'a pas eu la chance d'étudier la langue française (rires), mais comme en Algérie c'est une langue donc obligatoire dans le système éducatif, et bah on était obligé de faire une petite dérogation pour cette élève là pour qu'elle puisse suivre son cursus.

(13) E: A quel moment apparaissent les langues des apprenants en classe, c'est-à-dire dans quelles circonstances ?

(14) I.02: Je peux vous dire que c'est dans cour même, en classe pendant le cour mais aussi en dehors du cours parfois , les discussions entre camarades , voilà, les discussions qui n'ont pas de relation directe avec le travail avec le professeur parce que de temps en temps on est obligé de discuter le vécu de l'élève quand il a un problème voilà, c'est ça donc là qu'on s'aperçoit si l'élève est beaucoup plus francophone ou autre chose .

(15) E: Qu'ont appris les enseignants de français dans leur formation sur la ou les langues à parler avec les élèves ?

(16) I.02: Bon franchement, comme je suis un petit peu nouveau sur le poste d'inspecteur donc j'ai pas eu vraiment euh, en tant qu'enseignant oui , je sais que la plupart des enseignants sont un peu prisonniers de la vision classique de l'enseignement , à la difficulté première à laquelle je m'attaque en ce moment c'est d'essayer de faire la distinction entre l'enseignement et l'apprentissage parce qu'on dit enseignement apprentissage , mais le mot apprentissage j'ai l'impression qu'il passe un petit peu inaperçu (rire) , les enseignants ont du mal à comprendre que derrière le concept d'apprentissage il y a toute une méthodologie il y a toute une pédagogie , il y a tout un savoir faire et j'ai l'impression qu'il y a amalgame au niveau des représentations , moi

j'ai pas hésité je leur dit que c'est mentionné noir sur blanc dans les programmes dans la loi d'orientation, dans le document d'accompagnement que nous sommes dans l'approche vigotskienne (rire), c'est ça si le mot est correct, c'est l'apprentissage, c'est le socioconstructivisme comme courant pédagogique et c'est ça les concepts que nous sommes entrain d'essayer d'installer pour le moment, donc pour définir un peu les concepts pour échanger ensuite euh euh, la suite du savoir faire qu'on doit donc inculquer aux enseignants.

(17) E: Est-ce-que vous avez une idée sur ce que les inspecteurs recommandent aux enseignants sur l'usage des langues maternelles en classe ?

(18) I.02: Bah je peux pas me prononcer parce qu'il ne y a pas une réelle coordination entre les inspecteurs, donc je peux vous dire à ce niveau là l'initiative est un peu personnelle, si non parfois par affinités bien sur on peut, y a pas de toute façon de coordination officielle, je sais une chose sur le volet formation en Algérie que réellement c'est l'auto formation, et qui dit auto formation dit autodidacte, donc nous avons des sources vraiment hétérogènes, nous n'avons pas la même source d'information ni la même école, si effort il y a c'est à partir de maintenant peut être le ministère du tutelle a une politique par rapport au volet formation, nous espérons désormais c'est-à-dire à partir de maintenant qu'il puisse avoir au moins une vision c'est-à-dire qui converge vers une méthodologie quelconque.

(19) E: Pour vous, que conseillerez vous à ces enseignants sur l'usage des langues maternelles en classe pour que l'apprenant passe de leurs langues maternelles à la langue d'enseignement ?

(20) I.02: Oui, justement ce matin j'ai rencontré une collègue qui a eu son concours récemment, qui a travaillé au moyen et maintenant au primaire, donc elle a eu affaire à des recommandations de deux inspecteurs différents, le premier lui a dit qu'il est strictement interdit de recourir à la langue maternelle quand on enseigne la langue étrangère, le deuxième lui a conseillé, c'est-à-dire qui a préconisé tout a fait le contraire, devant cet alibi, dans cette je ne sais pas, cette divergence de point de vue, moi j'ai ma petite idée, c'est que le recours à la langue maternelle n'est pas interdit, je vois pas pourquoi l'interdire, mais à condition que ça ne soit pas systématique si l'objectif est justement d'apprendre une langue étrangère, on est bien donc dans ce

qu'on appelle la méthode directe c'est-à-dire apprendre la langue avec la langue elle-même, par ce qu'il y a eu dans l'histoire un courant pédagogique un courant ou on enseignait le latin par le biais du français ou l'inverse, je pense que nous sommes plus dans ce schéma.

(21) E: A votre avis comment doit on enseigner le français en classe, en français exclusivement ou peut être doit on recourir à d'autres langues ?

(22) I.02: Moi personnellement je l'ai toujours fait en français, euh le recours à la langue maternelle ou à la langue arabe parce que c'est la langue d'enseignement ça suppose que les élèves ont beaucoup d'aisance en langue arabe, le recours à ces langues là dans les cas extrêmes, c'est-à-dire comme ultime recourt quand il ne y a pas possibilité de passer le message de permettre à l'élève de se représenter un concept, voilà je me prive pas de recourir à une langue parallèle, mais si non j'utilise des moyens, et c'est pas ça qui manque, il y a les moyens toujours de rester dans la langue d'enseignement comme langue d'enseignement et comme langue cible, on peut se donner les moyens, il y a les moyens didactiques qui nous le permettent, alors je ne vois pas, peut être temps en temps certains concepts quand on essaye de les expliquer dans la langue elle-même ils ne passent pas et quand c'est du au système de la langue elle-même, je peux vous donner par exemples des exemples, en français quand on dit j'apprend à mes élèves, j'ai l'impression que c'est un non sens, parce que apprendre c'est la personne elle-même qui apprend, alors qu'en anglais elle permet cette distinction «to teach» et «to learn» en français on dit j'apprends de part ma position d'enseignant, j'apprend aux élèves et aussi j'apprends pour moi-même, voilà quand il s'agit par exemple d'expliquer des concepts de ce genre là, je peux recourir à l'arabe, l'arabe aussi pour rester dans le même exemple, «you3alimou», «yata3alam» voilà donc, des situations comme ça j'utilise la langue je n'hésite pas, mais si non à part ça je ne suis pas obligé voilà, il y a tout à gagner soit pour l'élève soit pour l'enseignant, justement de pousser plus le loin, le plus loin possible l'analyse, l'effort en restant dans la langue avec laquelle on pratique en classe.

(23) E : Que font les enseignants en général quand un élève utilise une autre langue ?

(24) I.02: Comment il perçoit ça, vous me rappelez exactement l'observation d'une ancienne collègue, nous avons travaillé ensemble, ça remonte à quelques années,

elle m'a dit réellement en Algérie, le français c'est notre langue maternelle, j'ai dit pourquoi, elle m'a dit parce que c'est plus facile de se tromper quand on parle en kabyle, que de faire une erreur quand on s'exprime en français, il y a eu même on cite ici un exemple d'une étudiante qui a commis une petite bévue quand il s'est adressé à ses camarades, comment on appelle ça dans un comité étudiant, elle a fait une erreur, la pauvre (rires///// donc voilà nous tolérons pas l'erreur en langue française, parce que c'est une langue de prestige, c'est une langue dans laquelle l'erreur n'est pas permise, mais quand on s'exprime en arabe ou en kabyle, j'ai l'impression que ça passe plus facilement, et j'ai plusieurs fois cité ça comme exemple même auprès des enseignants et des élèves, j'ai dit qu'on peut être plus loyaliste que le roi puisque les français eux même surtout à l'oral, quand ils parlent à l'oral il font des erreurs. concernant l'usage d'autres langues en classe, certains enseignants considère ça carrément comme une faute, d'autres maintenant, il y a cette avancée si j'ose dire qui permet de distinguer entre l'erreur et la faute, donc certains la considère comme une simple erreur et comme un prétexte comme un nouvel apprentissage, mais je vous cache pas il y a des enseignants qui sont à cheval sur les normes, la langue c'est les normes, de toute façon moi je ne suis pas partisan, ça fait longtemps que je suis tombé sur un ouvrage comme ça, et qui m'a expliqué le débat entre ce qu'on appelle les laxistes et les puristes, c'est ça, les puristes sont ceux qui sont à cheval sur les règles, et les laxistes sont ceux qui permettent surtout surtout à l'oral, donc le terrain en ce moment vous allez trouver les deux, y'en a ceux qui tolèrent plus au moins, et ceux qui ne tolèrent pas. Voilà.

(25) E : L'évolution de la réflexion scientifique parle maintenant de sociodidactique. Connaissez vous ce mot, cette démarche ?

(26) I.02: Franchement non (Rire), même le mot sociolinguistique il se fait un peu rare, euh temps en temps avec les enseignants comme collègues d'abord, ensuite en tant que personnes à former, j'ai l'impression que le mot sociolinguistique n'a pas encore toute sa place dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, je vous ai dit tout heur c'est un constat c'est regrettable chez les enseignants la dominante c'est encore la langue pure, la langue régie par des règles strictes, si j'ose m'avancer un petit peu, c'est un peu le

structuralisme, il perçoivent encore la langue comme une structure prés déminée et en dehors de laquelle euh nous sommes plutôt ça, nous sommes dans cette situation.

(27) **E** : Avez vous entendu parler de cette sociodidactique ? de quoi s'agit -il à votre avis ?

(28) **I.02** : Moi personnellement je l'ai peut être rencontré comme ça dans les lectures, mais je me suis pas arrêté pour être honnête avec vous. Donc didactique eu dans la société, c'est ça ? je ne sais pas c'est une construction voilà , donc la didactique prise dans sa dimension sociale c'est un peu ça . c'est sur qu'il y a une relation étroite avec le métier (rire) puisque didactique , même si le concept est un petit peu nouveau , on a tendance a confondre entre didactique et pédagogie , il faut etre dans le domaine pour faire cette distinction alors si on rajoute encore le mot socio j'ai l'impression que ça se complique un petit peu entre guillemets c'est pas que c'est compliqué mais j'ai l'impression que c'est un pas à faire en avant pour le comprendre .

(29) **E** : Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ? une idée ? un souvenir ? une remarque ?

(30) **I.02**: euh bain peut être exprimé un souhait, c'est que toute la société s'implique un petit peu pour que l'école pour que le système éducatif, l'éducation soit prise au sérieux chez nous.

(31) **E** : Merci.

(32) **I.02** : Merci.

ANNEXES 6d

Entretien n°03

Date : 28/12/2016 **heure 11h45 lieu : La voiture de l'enquêté.**

Homme

Tranche d'âge : 55-60

Durée de l'entretien :

(01)E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez , ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nul part.

(02) I.03: D'accord

(03)E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né-es , les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

(04) I.03: Merci monsieur, alors je suis [...]je suis de Derguina, je suis né en 1960 /// j'ai travaillé euh durant un peu plus d'une douzaine d'années comme professeur de langue française au lycée, j'ai travaillé 2 années au lycée Soumani Mahmoud à Kherata, et le reste des années au lycée de Bordj Mira, euh j'ai aussi travaillé en tant que PEP dans à Kherata, Bejaia, Darguina etc, et en 2008 nous avons subis un examen euh

concours écrit et oral qui nous a permis de suivre une formation à Oran en 2008 pour être des inspecteurs euh de langue française au niveau du primaire, et donc depuis la fin 2008, 2009 euh nous avons été affectés à la D-E de Bejaia qui nous a réparti en circonscriptions géographiques, donc les trois premières années j'ai exercé à Bejaia 4, regroupant Beni Maouch , Sedouk, Chemini, Sidi Aich et Timezrit. 3 années plus tard, je suis parti à Setif, là aussi on m'a donné la circonscription numéro 4 regroupant les professeurs d'El eulma, H'mam Guergour et Beni Ourthilan. Après 3 années j'ai réintégré Bejaia, à partir de 2012 – 2013 et j'ai repris mon ancienne circonscription 4 de Bejaia. Et euh jusqu'à ce jour nous sommes toujours opérationnel. Euh voilà un petit peu le profil de ma personne . que je vous présente ici même.

(05)E : Merci beaucoup, concernant les langues que vous parlez ou que vous avez rencontré et même maîtrisez un peut, est-ce-que vous pouvez me donner un petit aperçu sur ça ?

(06) I.03: Bon à commencer par avec laquelle nous travaillons, c'est la langue française Euh j'ai la chance d'avoir euh , d'être marié à une professeure d'anglais, donc l'anglais ne m'est pas totalement totalement étranger, je peux soutenir une légère conversation en anglais et sans prétention, et bien entendu nous sommes des kabyles , euh nous parlons kabyle couramment. Euh à l'époque ou j'ai fait mon service militaire du coté de Timimoun à Adrar j'ai eu aussi l'occasion de côtoyer un ancien professeur d'espagnol de l'ouest avec lequel je m'amusais à découvrir les bribes , les éléments basique de l'espagnol et nous nous entraînions même à discuter comme ça en espagnole l'espace de quelques secondes mais c'est pas c'est pas c'est pas à dire que nous maîtrisons l'espagnol , non nous sommes déjà un petit peu mouillés par la langue espagnole. voilà c'est tout

(07)E : Concernant votre métier d'inspecteur, ou travaillez vous d'une manière générale dans la classe ou en dehors de la classe ?

(08) I.03: Euh vous savez l'approche par les projets instituée en 2000 en 2000 /// nous paraissait nouvelle , alors qu'en réalité elle est dépassée elle est très très vieille dans d'autres pays, nous l'avons le le euh le système algérien a voulu que nous abordions nous découvriions et que nous passions à la pratique de l'approche par les projets par les compétences, euh à Oran lors de notre formation nous avons la formidable occasion d'être, d'avoir des professeurs de très gros calibres qui nous ont qui nous ont,

nous avons donc tiré un profit gigantesque et on nous a bien recommandé de recenser quand on est affecté nouvellement ce qui est notre cas à une circonscription quelconque dans n'importe quelle wilaya , le premier objectif était de faire un état des lieux , de faire le porte à porte , d'entrer en contact avec chaque établissement, ça prendra le temps que ça prendra, mais cela nous permettait d'avoir une idée aussi exhaustive que possible des carences mais surtout des besoins du personnel pédagogique , c'est ce que nous avons fait , nous avons consacré toute une année pour élaborer un listing des besoins exprimés par le public pédagogique. En deuxième année nous avons réfléchi, et nous avons donc à partir de cette , cette étude nous avons priorisé euh/ les besoins, d'autant plus nous avons remarqué une formidable panoplie de ce qui est, de ce qu'on appelé communément la répartition annuelle, c'est-à-dire l'organisation pédagogique . Et nous nous sommes rendus compte que certaines aberrations criantes à l'exemple de ces professeurs dans le même établissement qui travaillaient une séquence en des volumes horaires totalement différents, totalement contradictoires. Et nous avons découvert là aussi euh une formidable panoplie d'organisation pédagogique qui provenait de sources aussi variées, différentes à l'exemple des Ens de Constantine, de Bouzarea, d'internet, il y'avait même des tentatives d'élaborations personnelles de professeurs, Bref, j'en avait même fait une collection. et donc on s'étonnait et ensuite à la fin de l'année que les élèves, nos élèves d'un même niveau d'un même établissement mais exerçant avec deux professeurs différents sortent à la fin de l'année avec des profils totalement différents déséquilibrés. Et donc nous avons jugé avec notre collègue monsieur xxx chargé la circonscription numéro 5 Bejaia, de mettre un petit peu le haut là, ce tragique constat et nous avons donc priorisé en commençant par installer, euh convoquer l'ensemble des professeurs responsables de matière à l'époque, c'était en 2010 et nous avons installé des ateliers de réflexions, nous avons démarré à partir des documents officiels tel que la configuration du projet, tel que les étapes du suivi pédagogique etc, donc sur la base de trois documents que nous avons opéré une lecture critique, nous avons donc institué ces ateliers pour réfléchir à une réorganisation pédagogique unifiée. ce que nous avons appelé communément O.P.U ceci dans le seul souci d'uniformiser le profil de sortie. Il faut que nos enfants puissent sortir avec un profil équilibré voilà. Nous l'avons fait, nous avons ressuscité parce que l'oral , la langue se présente toujours sur ces deux aspects oral et écrit , nous avons ressuscité l'oral en réception qui avait totalement disparu, les professeurs se contenter de travailler

l'expression écrite, qui n'était même pas l'expression écrite parce qu'on sollicitait les interventions des élèves par bribes, donc on peut pas parler proprement dit d'expression orale, donc nous avons remis à César ce qui appartenait à César en réinstaurant le travail de l'expression de l'écrit au lieu de l'oral, avec l'utilisation des nouvelles technologies communicationnelles et informationnelles et à partir de là nous avons identifié les activités, les nouvelles activités les nouveaux moments qui sont introduit forcément par cette nouvelle approche par les projets ; et nous avons dégagé une séquence entière pleine regroupant l'ensemble des activités que tout les professeurs devaient impérativement respecter .

(09)E : Concernant ces apprenants, quelles langues parlent-ils dans leurs quotidien ici à Bejaia ?

(10) I.03: Euh à Bejaia, j'ai la chance de faire un comparatif avec la wilaya de Setif, c'est encore mieux comme indication /// euh à Bejaia les apprenants, maitrisent, bon maitrisent beaucoup mieux la langue française que par exemple les enfants de Setif, et ce que nous disons là avec les enfants est valable avec leurs professeurs, donc si nous devons/// nous devons opérer un comparatif entre le personnel pédagogique et les étudiants, les apprenants de la wilaya de Bejaia avec ceux de Setif, nous n'allons pas tarder à nous rendre compte de de de de la différence parfois énorme existant entre ces deux wilaya en ce qui concerne le personnel pédagogique et les enfant eux même. Cela dit euh la langue française maintenant étant vu sous le prisme du FLE, les objectifs ayant changés, l'introduction de nouvelles démarches concernant l'oral à la réception par exemple, la lecture plaisir, la lecture entraînement, la compréhension de l'écrit /// les démarches étant nouvelles en ce qui nous concerne tout au moins, les démarches étant nouvelles les professeurs doivent disposer d'un temps beaucoup plus grand pour d'abord bien assimiler l'objectif /// la finalité de chaque activité introduite par l'approche par les projets et et bien ancrer dans son esprit le protocole euh qui sont pratiquement immuables concernant et spécifique concernant les différentes activités, d'où le double problème des professeurs qui demeurent encore fragiles dans la pratique de classe et les élèves qui découvrent de nouveaux processus ; de nouvelles approches, de nouvelles pratiques, et nous avons donc le double souci du professeur et de l'élève à la fois .

(11)E : Merci beaucoup, pour rester dans l'endroit où vous travaillez, quelles sont les langues des apprenants, je veux dire les langues parlées par les apprenants ici à Bejaia, c'est-à-dire les langues maternelles, ou les langues pratiquées au quotidien?

(12) I.03: Euh les langues maternelles c'est bien entendu les langues parlées à la maison par leur propres parents qui parfois malheureusement interfèrent , d'où le problème des interférences, du parasitage de la langue française justement par ces langues maternelles, même si la langue maternelle doit être considérée comme un support justement pour acquérir éventuellement de nouvelles langues, à l'exemple de la langue française , euh euh certains collègues disent que les élèves , oh les élèves en particulier de la wilaya de Bejaia maîtrisent beaucoup plus la langue arabe que le français et l'anglais /// cela se comprend facilement dans mesure où la langue française profite de la part xxx dans le système éducatif algérien dans la mesure où tout les professeurs travaillent en langue arabe et nous nous n'avons qu'une par jour consacrée à la langue française , parfois parfois même cette heure supposée permettre aux professeurs de libérer l'expression des enfants souvent très mal exploitée , donc nos élèves se retrouvent au lieu d'avoir la chance ne serait ce qu'une heure par semaine, ou par séquence d'avoir l'occasion de s'exprimer et de laisser libre court à son expression brute et pourquoi pas authentique , malheureusement l'encadrement pédagogique ne leur offre pas toujours l'occasion de s'exprimer, et comme le milieu ambiant est beaucoup plus arabisé /// en quelque sorte la langue française euh , le milieu ambiant de la langue française se rétrécit, n'arrête pas de se rétrécir jusqu'à devenir pratiquement inexistant sauf pour quelques apprenants ici de familles aisées, branchées etc , mais si non l'immense majorité pratiquent beaucoup plus la langue arabe qu'autre chose.

(13)E : Ces langues maternelles apparaissent-elles en classe de français ?

(14) I.03: Absolument , nous les retrouvons dans leur productions écrites, dans les expressions écrites, dans l'oral quand le professeur sollicite libre l'expression orale des enfants souvent, y a même certains professeurs qui nous ont demandé à nous est-ce qu'ils pourraient ?, est-ce qu'ils pourraient verser dans le patchwork, c'est-à-dire parler de en temps ou glisser quelques mots par ci par là en langue kabyle justement dans le souci d'expliquer une fois pour toute surtout le vocabulaire quand il est un petit peu savant , et euh, nous avons dit soit on est des profs de français soit on l'est

pas c'est tout. On peut accepter comme ça l'introduction d'une autre langue pour enseigner une autre langue, c'est c'est, quelque part ça ne va pas, et donc cette interférence de la langue maternelle parfois même de la langue arabe on les retrouve à travers leur expressions orales et tout particulièrement à travers l'écrit . On a tendance à écrire un mot , un mot en français on écrit deux ou trois lettres en français et la dernière lettre en arabe à l'exemple de sarokh par exemple on écrit / s a r u /et /kha/, on lui adjoint un /kha/ parce que l'élève étant incapable d'identifier ce phonème. et donc nous avons un mot écrit en deux langues différentes.

(15)E : Concernant ces enseignants, que ce qu'ils ont appris en formation sur l'usage des langues en classe de français ?

(16) I.03: C'est une question qui m'a été posée très récemment par ces mêmes stagiaires , on avait assisté, je les ai regroupé pour assister à une pratique de classe justement avec trois activités l'oral en reception , la compréhension de l'écrit et la lecture entrainement pilotées par des professeurs titulaires , donc nous avons assisté pendant trois heures à trois activités de pratiques de classe , et l'après midi nous l'avions réservé pour le débat justement , et pas plus tard que la semaine passée , juste avant les vacances, c'était un mardi, d'ailleurs le jour même des vacances , le mardi des professeurs stagiaires, l'après midi du débat nous ont posé cette même question ; et nous avions nous l'avions discuté que ce qu'il est préférable de faire ? à votre avis ? est-ce que vous autant que professeur euh vous vous autorisez le recours à d'autre langues , maternelles ou autres , la langue arabe par exemple pour un besoin précis , généralement ça touche le lexique, et de l'avis général nous nous sommes mis d'accord pour utiliser d'autres moyens que je justement ce fameux patchwork qui permet certains écarts aux professeurs en voulant supprimer la difficulté à travers l'usage d'une autre langue ne ce serait ce qu'un seul mot , nous avons convenu d'ailleurs , les propositions venait d'eux même déjà , on a répondu à ce professeur qui avait posé cette question là de faire intervenir le patchwork pour aplanir telle ou telle difficulté , ces autres collègues lui ont proposé d'utiliser autre chose, je ne sais , la gestuelle, la mimique , euh d'autres moyens , de la couleur par exemple , d'autres moyens pour permettre aux enfants d'assimiler le vocabulaire sans pour autant utiliser une autre langue que la langue française avec tout les risque que cela comporte.

(17)E : Et en ce qui vous concerne vous en tant qu'inspecteur, quels conseils leur donnerez vous ?

(18) I.03: Nous nous sommes rangés , d'ailleurs secrètement c'était notre avis, mais nous avons donner l'impression que nous nous sommes rangés du coté de ces meme professeurs qui ont préconisé d'utiliser d'autres moyens pour surpasser la difficulté occasionnelle qui se présentait, nous avons dit que , pour résumer nous avons dit soit nous sommes des professeurs de français soit nous le sommes pas, vous savez quand nous sommes en classe de neuf à dix ou de dix à onze, de neuf à dix nous devons rester des professeurs de français, à partir de dix heures quand on sort dehors, on peut ne pas être des profs de français, on peu utiliser libre à nous de parler la langue voulue, mais en classe il faut rester dans les limites de la langue française, c'est un impératif et ce qui doit normalement obliger les professeurs à une certaine gymnastique pour trouver le meilleur moyen pour surpasser le problème sans pour autant piétiner sur les platebandes d'une autre langue.

(19)E : Pour finir, l'évolution de la réflexion scientifique parle aujourd'hui de sociodidactique, avez-vous déjà rencontré ce mot ? Vous avez une idées sur cette démarche par exemple ?

(20) I.03: Euh , nous n'avons, euh , personnellement avec avec, à l'exemple de monsieur XXX parce que nous nous sommes tout le temps en contact entre nous , nous nous n'avons jamais profité de la moindre , de la moindre formation , si ce n'est que la formation que nous étions supposés faire le mois de juillet de cette année, 2016, et malheureusement qui a été réduite pour un incident un malheureux incident qui s'est produit, les inspecteurs centraux ont préféré clore le jour même. Bon, mais jusque là tout les inspecteurs , bon disons c'est pratiquement c'est les meme inspecteurs qu'on envoie à Boumerdes, à Alger à Annaba etc, et ces inspecteurs là , à travers leur présence dans leurs formations, normalement ils sont sensés nous faire un rapport , nous réunir et nous briffer avec éventuellement des cd etc, ce qui malheureusement n'a jamais été fait et nous l'avons personnellement signalé à l'académie, j'ai dit les professeurs qui sont sensés nous représenter , ils partent peut être, c'est vrai qu'ils partent vers les formations, mais nous n'avons jamais jamais été briffés. Et à ce titre , tous ce que nous faisons, tous ce que nous faisons nous l'avons découvert par nous-mêmes, à travers nos propres recherches ; et euh la sociodidactique nous avons

entendu parlé comme ça vaguement , mais nos propres recherches, nous savons par exemple de nos jours on ne parle plus de didactique, et on parle beaucoup plus de la neuroscience, et la neuroscience nous avons déjà justement parlé de la mémoire courte, de la mémoire longue, la mémoire intermédiaire, euh dans notre regroupement du dernier jour des vacance le mardi euh à Timezrit avec nos amis nos collègues professeurs stagiaires, mais tout ce que nous avons comme informations, comme idées etc, nous l'avons découvert par nos propres moyens à travers nos recherches , et nos propres contacts.

(21)E : Selon vous, ce mot sociodidactique, il veut dire quoi étant donné que vous n'avez pas vu ce mot au cours des séminaires ? concerne-t-il votre métier de formateur ?

(22) I.03: Absolument, absolument, la sociodidactique, c'est, nous pouvons peut être résumer cela très brièvement en disant c'est l'adaptation des apprentissages au contexte social e nvironnant , ambiant, moi je ne sais pas, moi je pourrais vous donner un petit exemple à titre indicatif, quand nous faisons , quand nous travaillons les faits divers , par exemple le récit, la technique discursive le récit, à travers le fait divers, insolite, accident etc, et bah euh, je ne vois pas pourquoi les gens de par exemple de Seddouk ou Chemini ou de Beni Maouche vont travailler un fait divers qui nous raconte une histoire d'un accident d'auto car du côté Chlef ou Ain Defla ou je ne sais quoi, ou même ce qui s'est passé au états unis , en Colombie en Australie etc, donc si nous voulons mobiliser motiver les enfants , mobiliser leurs participation , obtenir, déclencher et encourager une éventuelle émulation, pour les gens de Seddouk, les gens de Bejaia , il est préférable peut être de travailler notre objectif d'apprentissage à travers des écrits qui émanent , un fait divers qui s'est passé à Beni Maouche, un fait divers qui s'est passé à Akbou, qui s'est passé à Bejaia, il faut rapprocher les contexte situationnel et historique de la région ou les élèves sont là pour apprendre, donc ça c'est l'aspect social, c'est l'aspect social, quand on a besoin de parler je ne sais pas moi, de la pollution par exemple, du geste à faire quotidiennement , et bah nul besoin d'aller parler des déchets en Italie ou ailleurs, alors que juste à coté à Seddouk nous avons d'énormes problèmes dans les ordures ménagères, donc c'est ce qu'on appelle donner du sens aux apprentissages, mais du sens concret , dans le village, dans la maison, dans le quartier, nul besoin d'aller trouver, parler des choses qui se sont passé à des dizaines à des milliers de kilomètres, et ce qui va peut etre motiver, nous nous

appelons ça donner du sens , du sens concret , c'est-à-dire être pragmatique , ne pas ne pas travailler n'importe quoi, même si ce n'importe quoi parce que dans nos manuels , les manuels scolaire, les manuels nous le savons ce sont des manuels privés, ils appartiennent aux enfants, ils n'appartiennent pas aux professeurs, même si le professeur à un droit de regard , nous avons toujours dit le professeur peuvent être autorisés à exploiter des éléments qu'ils jugent intéressants, mais uniquement des éléments, pas l'ensemble du texte , parce que le manuel est privé, pour les enfants pour qu'ils puissent faire des activités à la maison, n'importe quelle activité , ils ont le manuel, ils ont des exercices , c'est pour eux pas pour le professeur, donc le professeur nous lui avons toujours demandé d'adapter, de réguler et de modeler , adaptation/régulation sont les principales opérations que le professeur doit constamment veiller à respecter, et l'adaptation c'est bien ça.

(23)E : Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien

(24) I.03: Tout les plaisir est pour moi monsieur (Rire).

(25)E : avez-vous quelque chose à ajouter a ce sujet, une idée une remarque, un souvenir peut être ?

(26) I.03: Bah , vous savez, vous savez , tout les professeurs sans exception, que ça soit à Setif , à Batna, parce que nous avons eu le plaisir et l'honneur d'encadrer des professeurs de Batna à Batna parce qu'un collègue nous appelé à rescousse , nous l'avons fait, j'ai donc une idée sur le personnel de Batna , j'ai une idée beaucoup plus précise sur Setif , j'ai une idée très précise de Bejaia, et bah partout partout ou nous allons nous avons le même xxx, c'est a dire la formation, la formation , la formation , les professeurs se plaignent d'un manque énorme de journées de formation de sensibilisation d'information etc. et ça c'est le premier, premier problème , nous n'avons pas arrêté de le signaler à travers nos rapports que nous délivrons cycliquement à l'académie, euh le deuxième souci est celui qui est beaucoup plus euh // qui nous concerne directement, c'est la coordination , les regroupements entre les inspecteurs eux-mêmes déjà, nous avons , nous avons et partout, partout en Algérie, je ne pense pas qu'il ai un exemple de wilaya xxxx là ou justement ces chargés de la formation se coordonnent afin d'uniformiser, afin de passer déjà à la pratique cette approche par les projets qui a déjà 16 ans, ah c'est pratiquement une adolescente que

nous nous retrouvons malheureusement nulle part, beaucoup de nos collègues , c'est triste à dire , continuent de travailler mine comme si de rien été avec les anciennes vision des années 80, 90 , et il y a une énorme cassure entre ce qui est la vision de la nouvelle approche avec l'ancienne approche par les contenus, par objectifs, certains de nos collègues à travailler , à faire de l'enseignement voilà , c'est exactement l'enseignement qu'on continu de faire , alors que l'approche par les projets nous demande, nous oblige à dépasser cette vision et à parler beaucoup plus d'apprentissage et de savoir faire, malheureusement nous continuons à travailler des savoirs virtuels, orphelins , et le savoir faire est toujours mis de coté, à l'ombre et au frais.

(27)E : Merci beaucoup.

(28) I.03: Il ne y a pas de quoi (rire).

ANNEXES 6e

Entretien n°04

Date : 28/12/2016 heure 13h30 - lieu le centre de formation de Souk El Tenine-Bejaia

Homme

Tranche d'age : 55-60

Durée de l'entretien : 27mins et 53 secs.

(01)E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez, ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(02) I.04: Je suis d'accord.

(03)E : Donc racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né, les langues que vous parlez que vous avez rencontré et que vous parlez même un peu ?

(04) I.04: Bon donc c'est monsieur [...], inspecteur de l'enseignement primaire langue française, j'étais d'abord instituteur, ensuite professeur d'enseignement fondamental, j'ai assuré des cours à l'université en tant qu'enseignant vacataire, j'ai travaillé euh ,

bon en tant qu'inspecteur j'ai exercé pendant six années à Setif dans la wilaya de Setif à El Eulma, et puis depuis 2004 je suis là dans circonscription de Tichy 2 /// en tant qu'inspecteur de français, et bah voilà, je suis né à Taskriout, c'est à l'est de Bejaia, bon j'estime pouvoir déclarer que je parle, euh /// enfin, je dirai il faut être modeste, mais je parle peut être très bien la langue française, de manière acceptable la langue arabe, et le kabyle (rire) qui est une langue maternelle, ça on en parle pas parce que ça on en a tous la maîtrise. Voilà.

(05)E : Merci beaucoup, vous en tant qu'inspecteur, ou travaillez vous d'une manière générale, dans la classe ou en dehors de la classe ? votre fonction s'exerce dans le contexte de la classe ou en dehors de la classe ?

(06) I.04: Euh, c'est presque partagé, parce que euh, bon la classe c'est un lieu d'observation évident, c'est-à-dire inévitable, on passe dans les classes pour observer euh // le travail des enseignants mais euh// avant et après la classe il y a un travail de recherche/// de mise à jour, bon sans cesse, nous mêmes nous sommes confrontés à des obstacles à des problèmes à des questionnements, parfois il nous arrive euh de constater des difficultés, c'est-à-dire rencontrées par les enseignants, bah des difficultés auxquelles nous n'avons pas de solutions immédiates, donc euh, ah quoi qu'on fasse de la recherche avant la classe, il nous arrive, euh, pendant l'observation il nous arrive de nous apercevoir que nous devons continuer de chercher d'avantage pour apporter des solutions aux enseignants, donc je ne sais pas, c'est presque du cinquante cinquante le travail en classe et en dehors de la classe, en dehors de la classe ce que nous faisons essentiellement c'est de la recherche, c'est la formation que nous dispensons aux enseignants, et si dans le cadre de la recherche, il y a une sorte d'auto formation pour nous, voilà.

(07)E : Là où vous travaillez, je veux dire dans votre circonscription, ou dans les autres circonscriptions où vous avez déjà travaillé, quelles sont les langues parlées par vos élèves dans leur quotidien ?

(08) I.04: Bon, dans leur quotidien, là où j'étais à Setif ils ont l'arabe algérien, ils ont l'arabe académique euh à l'école, enfin puis après le français, euh je ne sais pas, de manière à peine acceptable à Setif, et c'est presque pareil à Bejaia, à Bejaia sauf que au lieu

(rires) que ça soit l'arabe algérien c'est le kabyle (rires) , euh bon plus de 99 pourcent le kabyle, ensuite l'arabe académique de l'école, et puis le français.

(09)E : Ces langues apparaissent elles en classe de français ?

(10) I.04: Oui euh (silence), oui euh, bon déjà les élèves l'utilisent, enfin les utilisent un petit peu comme stratégie compensatoire , c'est-à-dire quand ils éprouvent des difficultés à s'exprimer en français ils le font soit en arabe soit en kabyle , un petit peu pour les enseignants, ils font recours euh , si vous voulez comme solution facile ils font recours à la langue maternelle.

(11)E : A quel moment, dans quels circonstances pour rester dans une généralité/ dans quels moments ou circonstances apparaissent ces langues en classe ?

(12) I.04: Souvent en dehors de la classe .

(13)E : Je parle du contexte d'échange enseignant-apprenant, dans quelles circonstances apparaissent ces langues ?

(14) I.04: Moi par exemple, pour l'enfant je vous dis c'est pas systématique c'est pas souvent, mais parfois l'enfant soit pour compenser un manque , il n'arrive pas à le faire en français et il le fait dans sa langue maternelle, ou quand il s'agit je ne sais pas, d'échange demander quelque chose c'est-à-dire , ça fait pas parti du cours , par exemple demander quelque chose à l'enseignant et il ne sait pas le faire en français, il le fait dans sa langue maternelle , si non si non pendant le cours l'enfant ça lui arrive, peut être rarement ou pas souvent mais ça lui arrive d'utiliser la langue maternelle.

(15)E : Dans le contexte de la formation continue des enseignants de français, les enseignants ou stagiaires si on peut les appeler comme ça, que ce qu'ils ont appris sur les langues à parler avec leurs élèves ? quelles sont les recommandations faites par exemple ?

(16) I.04: Alors c'est-à-dire , attendez bon, je ne sais pas peut être que vous parlez du métalangage , parce qu'on enseigne par exemple une langue euh, ce qu'on cible comme apprentissage on l'appelle le langage, et ce qu'on utilise pour l'enseigner on l'appelle le métalangage, maintenant euh , ce qui est recommandé aux enseignants, d'ailleurs nous suivons un petit peu le monde , c'est-à-dire pour être précis le monde

occidental qui a réformé dans le cadre de euh, c'est-à-dire dans le cadre des approches directes , je ne sais pas dans les années 1908, 1910 par exemple en France , on a réformé la méthodologie traditionnelle , on est passé à ce qu'on appelle la méthodologie directe pour l'enseignement des langues étrangères , et bah on recommande aux enseignants d'utiliser , c'est-à-dire comme métalangage la langue qu'on veut enseigner , c'est-à-dire on enseigne le français en français, on enseigne l'anglais en anglais, l'arabe en arabe etc, donc ce qui est recommandé aux enseignants, c'est d'éviter la langue maternelle , d'enseigner le français en français et de l'éviter au maximum et de n'en faire qu'un ultime recours.

(17) E : Et concernant ces enseignants, que font il en général quand les apprenant font recours à leurs langues maternelles ? c'est-à-dire comme l'enseignant réagi face à ça ?

(18) I.04: Bon certains, certains enseignants , ils sont peut être rares , mais certains admettent ça et trouvent ça normal c'est-à-dire parce que eux-mêmes ils voient que c'est tout à fait normal d'utiliser la langue maternelle , que ça pourrait les aidé et que c'est une solution etc, d'autres se croient en devoir d'interdire la langue maternelle comme si ça pourrait empêcher les apprentissages , en plus il ne font pas de distinction entre les moments de production et les moment de compréhension, parce que les partisans des approches communicatives, eux ils admettent qu'on utilise la langue maternelle pour prouver qu'on a compris, je veux vérifier la compréhension de l'oral ou la compréhension de l'écrit, je peux par exemple demander à quelque d'écouter un texte ou de lire un texte et puis de me l'expliquer dans sa langue maternelle , c'est un moyen d'évaluation , mais par mes connaissances, par je ne sais pas, certains enseignants s'interdisent , c'est ils font pas la différence, c'est-à-dire ils distinguent pas ce qu'on appelle les skills, les zones d'apprentissages etc, les compétences fondamentales , alors que normalement, c'est-à-dire pendant les moments de productions puisque vous ne pouvez pas évaluer un élève en production orale de langue française s'il vous parle en kabyle , par contre vous pouvez évaluer sa compréhension on lui faisant par exemple écouté un discours oral en langue française, après s'il arrive à le traduire correctement en langue kabyle , c'est , c'est un moyen d'évaluation judicieux, déjà on aurai fait d'une pierre plusieurs coups, c'est pas seulement deux coups, mais certains enseignants confondent tout et puis il s'interdisent, donc la meilleure façon de faire c'est de s'interdire la langue maternelle.

- (19) **E :** En ce qui vous concerne , que dites vous aux enseignants sur l'usage des autres langues en cours de français ?
- (20) **I.04:** Et bah je dis , je dis exactement ce que je viens d'expliquer , je leur dis bon , s'il s'agit d'un moment de production, puisqu'on enseigne en français les élève doivent absolument produire en langue française , intégralement en langue française, si non il n'apprend pas , maintenant si c'est un moment , un moment de compréhension, c'est-à-dire on est dans l'évaluation de la compréhension de l'oral, d'ailleurs on peut utiliser même les moyens muets, c'est-à-dire comme l'ardoise comme les affichettes , comme le questionnaire , bon si on peut remettre a quelqu'un un questionnaire écrit, c'est-à-dire on lui fait écouter quelque chose , quelqu'un ou quelque chose , un enregistrement par exemple audio , on lui demande d'écouter et de remplir le questionnaire par exemple pour prouver qu'elle a compris, euh, ça veut dire qu'elle peut même utiliser la langue maternelle pour prouver qu'elle a compris , donc moi c'est ce que je xxx ; alors je recommande aux enseignants de s'interdire , bah c'est tout à fait normal, et d'éviter l'usage de la langue maternelle pendant les moments de production, et de savoir l'utiliser pendant les moment de compréhension/// parce que si on sait pas l'utiliser pendant les moments de production, ça devient autre chose , donc il faut savoir utiliser la langue maternelle pendant les moments de compréhension.
- (21) **E :** Donc, quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ?
- (22) **I.04:** Pour qu'ils passent de la langue maternelle à la langue enseignée ? c'est-à-dire comment se comporter, comment doivent agir les enseignants
- (23) **E :** Oui, quels conseils leur donnerai vous pour que les apprenant arrivant en classe passent de leurs langues apprises à la maison ou en contexte social à la langue d'enseignement ?
- (24) **I.04:** Bon, alors, euh, premièrement c'est de savoir amortir le choc, parce qu'il y a toujours le choc. Deux il faut faire de sorte que les élève ne conçoivent pas, bon ils savent que c'est une langue étrangère mais il faut pas qu'ils la voient comme étant une langue étrange. Trois , bon , il faut par exemple euh, euh, commencer toujours par des situations qui sont familières à l'élève après, il y a juste le discours qui change, c'est-à-

dire , euh euh, mais si vous voulez sur le plan socioculturel dans un premier temps, pour ne pas choquer les élèves, on reste, c'est-à-dire , on le fait dans des situations de communication sur le plan socioculturel qu'il soit très proche c'est-à-dire très familier par rapport à l'élève ; et puis sans devoir faire, sans , comment dirai-je ? euh d'approche contrastive, c'est-à-dire comparer, parce qu'on peut pas comparer, comparer la langue maternelle avec la langue euh, la langue cible, la langue d'enseignement. voilà.

(25) **E** : Concernant l'oral et l'écrit, à votre avis, il faut les enseigner en français exclusivement sans recours à d'autres langues ?

(26) **I.04**: Moi je dirai oui, oui surtout avec la disponibilité des moyens d'illustration aujourd'hui dont nous disposons, je pense que c'est , ça serait plus intéressant de les utiliser sans recourir à d'autres langues, il y a des moyens , on peut tout illustrer, utiliser les multimédias, les vidéos , etc donc on peut se passer , parce vous savez il y a le problème des autres langues y compris la langue maternelle , il y a le problème d'interférence , il y a les interférences lexicales, les interférences syntaxiques, après ça vient parasiter un petit peu l'apprentissage de la langue cible , euh surtout quand on sait ce qui fait essentiellement la différence entre les langues c'est la question de moules lexicaux, de moules syntaxiques, il y a par exemple l'articulation des éléments syntaxiques dans un énoncé , bon ça ne s'articulent pas de la même manière d'une langue à une autre , et puis, voilà c'est pour cela qu'on évite, c'est plus intéressant quand on a les moyens d'enseigner une langue dans cette langue, c'est-à-dire langage et métalangage au même temps, c'est mieux, voilà ça devient intéressant , plus efficace aussi.

(27) **E** : L'évolution de la réflexion scientifique parle aujourd'hui de sociodidactique. Avez-vous déjà entendu parler de ce mot, cette démarche ?

(28) **I.04**: Euh non, alors, enfin j'allais dire oui parce que j'en ai déjà entendu parlé mais pas de manière claire, je ne suis pas suffisamment informé, voilà sociodidactique ,c'est ça euh, je ne sais pas ; ça pourrait peut être signifier la socialisation des apprentissages ou la valeur euh, comment dirai-je , la valeur sociale des apprentissages, ou les fonctions sociales des apprentissages, voilà.

(29) E : De quoi s'agit il a votre avis si je peux reprendre la question et ce que vous venez de dire, pour aller dans les profondeurs, vous pensez quoi ? De quoi s'agit il d'une manière générale ?

(30) I.04: Moi je vous ai dit j'en ai entendu parlé mais sincèrement j'apprends que ça existe si vous voulez officiellement euh sur le plan didactique, moi je pense , je vous dis , je pense surtout euh à la relation qu'il y a entre la didactique , --- enfin je viens de vous dire les fonctions sociales des apprentissages , euh euh euh, c'est-à-dire la découverte des apprentissages en situation , en situation familière, c'est-à-dire par rapport à l'enfant qu'il n'en soit pas dépaysé quand il découvre les apprentissages, il les découvre en contexte donc il sait , il a tout de suite une idée sur leurs valeurs sociales , après quand il va les affiner , les comprendre les saisir etc, euh il sait tout de suite les réinvestir dans la société, c'est ce qu'on pourrait appeler les fonctions sociales .

(31) E : Cela concerne t-il votre métier d'inspecteur ? cette sociodidactique ?

(32) I.04: Absolument (rire) , c'est-à-dire dans le métier d'inspecteur tout ce qui est didactique, sociodidactique, tout ça, c'est comme pédagogie , psychopédagogie par exemple on parle de psycholinguistique, sociolinguistique tout ça concerne le travail de l'inspecteur , parce que ça répond comme même à des préoccupations quotidiennes de tout les enseignants , et puis ça fait parti de ce qu'on appellerait ou ce qu'on appelle simplement les soubassements théoriques de toutes propositions pratiques qu'il s'agisse de didactique ou de pédagogie .

(33) E : Donc comme vous dites, ça concerne votre métier d'inspecteur , mais sur le plan individuel , vous l'avez annoncé au début de cet entretien qu'il s'agit d'un travail beaucoup plus personnel la recherche etc, mais officiellement vous ne l'avez pas entendu, vous n'avez pas reçu de séminaire concernant cette sociodidactique des langues ?

(34) I.04: Non jamais, malheureusement.

(35) E : Donc je vous remercie d'avoir accepté cet entretien , avez-vous peut être quelque chose à ajouter sur le sujet, une idée , un souvenir , une remarque sur le sujet ?

(36) I.04: Non là, comme ça spontanément, spontanément non.

(37) E : Donc je vous remercie.

(38) I.04: De rien.

ANNEXES 6f

Entretien n°05

Date : 30-12-2016

heure 15h10

lieu : cafétéria /restaurant

Homme

Tranche d'âge : 50 ans

Durée de l'entretien : 30mins et 27 secs.

(01)E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez , ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(02) I.05:Aucun soucis compris.

(03) E : Donc nous allons commencer notre entretien, Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né , les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

(04) I.05: Bonjour, moi c'est monsieur [...] je suis inspecteur de langue française au cycle primaire dans la région de Beni Yeni, Beni Ouacif et Oudhia, de puis huit ans a peu près, si non je suis né en 66, donc j'ai une cinquantaine d'années, je suis un né d'un

petit village de kabyle du coté des Aghribs qui s'appelle Imekhlaif, à l'époque c'était l'école poste-coloniale, donc j'ai fait pratiquement toutes mes études en langues française, y compris ce qu'on appelle actuellement les matières structurantes, les mathématiques , science physique etc, euh, je ne suis pas universitaire désolé, je n'ai pas eu mon bac, sauf que, j'ai fait une tentative à paris 5 après avoir exercé pendant une vingtaine d'années, j'ai bénéficié de ce qu'on appelle à l'époque même maintenant je crois, la validation des acquis personnels et professionnels, donc paris 5 a accepté de me prendre pour une licence sciences du langage mention FLE , c'était en 2000/2001, sauf que le hasard n'a pas voulu que je continue mes études pour des raisons personnelles et familiales étant fils unique, ma vieille maman était tombée malade, j'ai préféré revenir, donc j'ai repris mon bâton d'enseignant, en 2008-2009 j'ai postulé pour un concours je l'ai eu , ça fait huit ans que j'exerce la fonction d'inspecteur , donc les langues auxquelles j'étais confronté, bah d'abord la langue maternelle , on né avec sa langue (Rires), le français bien entendu, étant d'une famille, comme toutes les familles de kabylie d'ailleurs, y a eu cet apport de l'émigration en terme de// , et d'algérois aussi en terme de langue arabe, ensuite l'école a achevé cette formation en langue, si non l'anglais aussi, c'est uniquement les langues scolaires, il est vrai qu'à paris j'ai été confronté à ce que appelle le wolof , à ce qu'il paraît c'est une langue secondaire au Sénégal, on m'a obligé à suivre, c'est ça les sciences du langage la mention FLE, j'avoue que je n'étais pas assez intelligent, (Rires) donc ça ne marchait pas tellement pour moi, je ne sais pas peut être c'était mon crible phonologique qui était complètement renfermé, ça n'a pas fonctionné, voilà à peu près , rapidement, brièvement qui je suis.

(05) E : Je vous remercie pour cette présentation, vous en tant qu'inspecteur de l'éducation nationale, ou travaillez vous d'une manière générale, dans la classe ou hors de la classe ?

(06) I.05: Très bien.

(07) E : Ou se fait la majorité du travail ?

(08) I.05: Très bien très bien , bah ça serait vous mentir que je suis tout le temps en classe, non c'est faux, là classe on inspecte, moi je m'en fou des inspections, j'ai ma philosophie propre à moi, en fait, c'est un petit un peu le blasphème, je vais

blasphémer , je m'en fou, j'assume /// les mentalités algériennes de façon générale, et en éducation en particulier, on n'arrive pas à évoluer, on est encore resté figé dans nos anciennes représentations, un inspecteur qui contrôle qui inspecte, pour le plaisir d'inspecter, parce que l'institution le lui demande, alors que moi je travaille d'abord par rapport à des besoins, une inspection me sert de point d'appui pour aller à autre chose , je note les enseignants forcément , parce que l'institution me le demande, mais dans ma tête les choses sont claires, je m'en fou de la note, si j'arrive à être capable d'identifier les besoins et des enfants que je vois entrain d'apprendre, et les enseignants que je vois entrain d'enseigner , c'est déjà ça , c'est suite à cela ; c'est un point de départ pour une formation , donc en terme de volume horaire, je vous mentirais non , la vérité c'est que je travaille énormément chez moi , pour moi la situation de classe c'est 45 minutes , une heure, un petit débat d'un quart d'heure, des fois qui est formel, des fois on le fait dans la cour. Les chefs d'établissement parce que j'ai compris très longuement depuis longtemps, c'est un cours qui a failli ; assez encore défendant ; c'est la situation qui l'exige, ils se sont éloignés de part leurs statuts des fonctions de pédagogie ; gérer l'administratif, la cantine, les ouvriers, ce n'est pas des choses simples, donc la pédagogie j'ai compris qu'il était de mon seul ressort, donc je travaille énormément chez moi à ficeler mes projets de formation, donc voilà c'est souvent la classe, avec enseignant élèves , ensuite la classe en formant les enseignants , j'essaye de mettre au points des petite structures comme ça, c'est ce qu'on appelle les cellules pédagogiques , j'avoue qu'elles ne sont pas très fonctionnelles, parce que j'exerce dans une région ou je dois prendre comme paramètre la configuration géographique. C'est des jeunes filles qui ne sont même pas payées, qui viennent de très loin, y a pas de transport, d'une commune à une autre ce n'est pas facile qu'elles se déplacent, donc ce n'est pas évident , voilà.

(09) E : Là où vous travaillez, je veux dire dans votre circonscription, quelles langues parlent vos élèves dans leur quotidien ?

(10) I.05: Très bien , en fait, ce sont euh, l'écrasante majorité des kabylophones, la langue maternelle étant le kabyle qui est actuellement enseignée, mais je vous cache que nous avons aussi ce qu'on appelle des enfants des corps constitués, de temps à autres vous avez le médecin de l'est affecté, le gendarme, le policier, le procureur , euh on m'a raconté comme même, j'ai été au courant des histoires des enfants qui arrivent en

classe quatrième AP, il me dise écoute, c'est les enseignants qui me le disent monsieur, quelle est la posture à adopter j'ai un élève qui n'a pas fait la troisième année, la région d'où ils viennent, apparemment ils n'ont pas fait, si non elle a été mal faite, aucun pré-requis aucun acquis.

(11) E : Leurs langues maternelles apparaissent en classe ?

(12) I.05: Oui forcément, forcément, écoute, encore il faut être très clair, nous sommes en région kabylophone, mais parce que toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe, les cours des écoles kabyle ça parle aussi arabe, ça chante arabe, ça discute arabe.

(13) E : je parle du cours de français.

(14) I.05: Alors très bien, oui oui j'ai compris, au début je suis partisan des faits suivant, vous allez me dire qu'elles sont paradoxales, eh bah c'est la réalité du terrain qui nous pousse à être paradoxaux, je suis désolé. un on enseigne jamais une langue par une autre, j'ai toujours veillé à ce que mes enseignants écrivent le français parfait, s'expriment dans un français parfait, et enseigne cette langue, cette langue c'est le français, mais désolé les enseignants actuels, ce qu'on appelle des p.e.p, professeurs de l'enseignement primaire, nous arrivent aussi dans un état un petit peut lamentable, donc eux même trouvent des difficultés à maîtriser cette langue, aussi bien sur le plan de l'oral que de l'écrit. /// euh de temps à autre oui, on du kabyle dans les salles de langue française.

(15) E : A quel moment, dans quelle circonstances ?

(16) I.05: Alors, très bien, lorsque ça bloque, pour que l'enfant arrive à accéder au sens, bon écoute j'interviens, je suis pas inspecteur autoritaire mais je les laisse faire, mais j'invite l'enseignant à autre chose, il y a d'autres pistes à exploiter pour passer du français au kabyle, les images iconographique, les musiques, un exemple, un contre exemple, ça a toujours fonctionné comme ça. des fois on peut faire acquérir le sens à un enfant, il accède au sens sans passer par sa langue maternelle.

(17) E : Concernant la formation des enseignants, Qu'ont appris les enseignants de français dans leur formation sur la ou les langues à parler avec les élèves ?

(18) I.05: Il ne ya aucun canevas, aucun programme officiel ficelé qui fait que sur tout le territoire national tout les formateurs font a peu près la même chose, on vous donne des axes, des grandes lignes didactique, évaluation remédiation, c'est ce que nous venons de faire depuis une semaine, ensuite il appartient au formateur de prendre sa boite à outil dont il dispose afin d'aider ces stagiaires.

(19) E : Que font il en général ces stagiaires quand un élève recourt à sa langue maternelle en classe ?

(20) I.05: Les stagiaires notamment, ils tolèrent, ils acceptent , oui la salle de classe c'est aussi un lieu de vie qu'on le veuille ou pas, en fait, nous somme en démocratie, en tant qu'inspecteur , j'ai toujours demandé à mes enseignants d'être démocrates. Oui les enfants continuent à s'exprimer en langue kabyle, je le dis , je l'ai vu , on le voit souvent , et les enseignants les laissent faire, pour l'enseignant // je vais vous dire la vérité hein, c'est aussi un drame ce qui arrive aux enseignants , c'est un drame pour l'école aussi, on est confronté à des situations que personnellement j'ai jamais connu , nous avons affaire à une catégorie d'enseignants qui se plaisent, et qui se complaise dans un confort pédagogique comme si y a pas d'institution, je m'entends avec ma chef d'établissement, l'inspecteur est assez gentil il va comprendre, les parents d'élèves je les connais tous, donc même sur une situation d'apprentissage de 45 minutes qu'il y est 5 minutes de kabyle on s'en fou ça passe, l'essentiel c'est que le cahier de classe est écrit en langue française, le bulletin scolaire est écrit , l'appréciation, c'est euh, c'est un peu décevant ce que je dis mais c'est la réalité, voilà, c'est une marasme général. Et je vais même vous dire comment se justifie les enseignants, bien sûre, madame, monsieur, mademoiselle , c'est pas comme ça , vous êtes stagiaires, je vous ai expliqué qu'on enseigne pas une langue par une autre , j'ai vu que vous n'étiez pas dans une situation d'obstacle ou vous devez être obligés d'avoir recours à la langue maternelle pour accéder à quelque chose, au sens, non, c'est une situation très simple, on leur dit vous pouvez vous en passer. on me dit , écoute a cheikh, moi je suis pas encore payée, je viens de très loin, heureusement que j'arrive à l'heure, mon chef d'établissement me harcèle, les parents d'élève d'autres cotés, heureusement que vous êtes gentil, hein , je vous le dis vous êtes ma bougie. mais non Il faut arrêter tous ça, il faut qu'on change de paradigme, un enseignant, être enseignant ce n'est pas simplement un métier, désolé, c'est pas simplement une

fonction, c'est une vocation, c'est un amour, c'est un projet, si vous n'avez pas tout l'amour du monde pour les enfants, pour l'école, pour les générations futures, pour le pays, pour la terre, changez de fonction, changez de fonction monsieur, mais encore on retombe au facteur social, l'Algérie, l'Algérie, écoute franchement, il m'arrive de discuter avec des collègues à propos des confirmations, vous savez un stagiaire il est là à travailler et au bout de 10 mois on organise sa confirmation, j'ai rarement entendu qu'un inspecteur a recalé un enseignant, la loi m'autorise à l'ajourner, on va préparer son CAPEP, une deuxième fois, si on le fait passer il est confirmé, si non, il quitte l'éducation nationale, je n'ai pas entendu de cas pareils, et je ne suis pas certain que tous les stagiaires qui arrivent sur le marché du travail qui sont valables, c'est terrible ce que je suis entrain de vous dire je le sais, mais c'est comme ça que je vis les choses, et c'est comme cela que ça se passe, le social, l'affect. Je le connais, il vaut mieux celui là qu'un autre qui peut être pire, moi je suis pas gêné de ce que je vous dis pour des raisons très simples, dans ma tête je suis beaucoup plus inspecteur formateur donc accompagnateur, même s'il n'a pas toutes les capacités et compétences requises je sais qu'il va progresser avec moi, je m'en fou de l'inspection, je suis pas contrôleur, je suis accompagnateur, donc il est aussi vrai qu'on forme un enseignant en une année, ça prend des années, c'est ça, donc là dessus je ne suis pas inquiet, mais être inspecteur accompagnateur ce n'est pas donné à tout le monde, c'est ça, d'autres inspecteurs sont aussi dans le besoin, si je me mettais à vous raconter ma formation, c'est pas terrible, on m'a pas appris les techniques d'inspection, même si j'avais en face de moi un grand monsieur qui m'aimait beaucoup parce que je l'écoutais, mais rien n'a été écrit, ce n'est que maintenant que je sais ce que c'était passé, il y a dans ce pays, dans mon pays absence totale de référentiel de compétences de tel grade, de tel grade, de tel grade, les contrôles sont fait comme ça, les évaluations, écoute je ne vous raconte pas comment on évalue à la fin d'un stage, c'est un jeu (Rires) je vous donne la copie, je vous donne la réponse, non il faut arrêter, voilà je fais même parti du projet avec le ministère de l'éducation nationale, nous sommes entrain de travailler pour qu'il ai des référentiels de compétences qui vont couvrir tout les grades des fonctionnaires de l'éducation, voilà à peu près la situation.

(21) E : Quand vous faites des formations, que dites vous aux enseignants sur la ou les langues à utiliser en classe ?

(22) I.05 : Ecoutes, c'est pas évident, non non , j'insiste pour que ça soit uniquement du français, je vous le cache pas, je réexpliquais les anciennes méthodes, traditionnelles, les sgav, j'ai fait toute l'histoire des méthodologies, l'histoire qui consiste à enseigner une langue par une autre non, je leur ai demandé de partir sur la base de l'existant, ma certitude, dans ma région en kabylie, tous les élèves qui arrivent en classe ils ont des pré-requis y compris dans cette langue, ils sont confronté à la télé, les tablettes, les micros, les famille d'émigrés, etc etc. Vous savez à Beni Yeni, il y a encore de vieilles femmes dont que je dirais qu'elle analphabètes mais qui parlent français parfaitement, c'est une spécificité de la région, les pères blancs les sœurs etc étaient passés par là, mais faites la même chose vous aussi, le bain linguistique dont on parle , je commencerai par vous en tant que professeur de français. Euh, il y a un phénomène qui est assez terrible, c'est un phénomène que je dirai négatif, inspecteur quand je parle je commets des fautes, de prononciation par exemple, je suis le produit de mes anciens professeurs, ils parlaient pas avec /R/ mais avec un /Re/, d'accord ? les stagiaires, mes enseignants ont des difficultés d'articulations, de prononciations, même d'écrit, ça se transmet sur les élèves, à la limite faite faux, mais restez dans le cas-langue française, les enfants sont jeunes, l'apprentissage au primaire c'est 3 années, on a tout le temps et toutes les facultés d'intervenir, afin qu'on ne force plus toute cette difficulté en nous, mais rester lah yahdikoum, restez dans la langue française.

(23) E : J'ai bien saisi votre réflexion, donc, quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ?

(24) I.05 : Très bien , encore une fois, le premier défaut des enseignant est ceci, ça s'appelle l'autonomie, je ne dirais jamais, et je n'accepterais jamais que l'on dise devant moi que l'institution ou les textes officiels leur interdit l'autonomie, il n'en veulent pas, parce que l'autonomie cela suppose aussi d'être responsable , faire la même chose, mais autrement, tu es dans les programmes mais fais le autrement, ça ils n'osent pas, ils n'osent pas à changer les choses, je vais vous dire ///, la vraie formation commence d'abord par l'enseignant, ça fait longtemps que j'ai compris une chose, ce que je fais moi lors de mes formations avec les enseignants qui se traduisent en situations de classe, ça s'appelle l'homologie, je te forme de la même façon que je voudrais tu travailles, tu formes les autres, si moi je suis magistral, forcément l'enseignant sera magistral, moi j'ai adoré les prises de paroles, et je me suis aperçu que mes

enseignants ne s'expriment pas, ils ne parlent pas, bon forcément comme tout travail de groupe il y a quelqu'un qui n'arrête pas de parler, quelqu'un qui pose des questions demi fois intelligentes , quelqu'un qui pose des question demi-fois bidon, c'est la vie d'un groupe hein, à un moment donné j'ai commencé à leur faire ce qu'on appelle les ateliers philosophiques, je leur balance un thème, je les mets en atelier, je passe le bâton du haut parleur, explique toi et exprime toi en langue française, c'est là qu'on voit qu'ils tremblent, ils font sortir des feuilles, des stylos pour qu'ils notent ce qu'ils vont dire , ils sont +++ désolé du terme, j'aime beaucoup j'ai beaucoup d'affection pour les enseignants, beaucoup d'entre eux sont incapables de structurer ce qu'ils s'appêtent à dire , ils doivent passer par la situation d'écrit ensuite ça serait de la lecture, et moi ça me terrifie tous ça , ça me terrifie, ça me terrifie tous ça, à un moment donné j'étais tenté de leur faire une chose, donner un bouquin, je sais qu'ils ne lisent pas aussi, un bouquin je vous le donne en septembre, rendez vous en mars, tu passe devant, tout seul, je serai derrière avec les collègues, dis moi ce que t'as compris de ce manuel . Non tu ne lis pas a cheikh, tu me fais un résumé tu me le donnes et tu racontes, tu parles, tu confirmes aussi. Un enseignant, j'ai été jusqu'à leur dire vous gagnez votre salaire par le verbe (Rires), apprenez à parler. Maintenant à propos de l'enseignant, du propos que je vais lui donner, encore une fois, l'école primaire a une vocation magnifique qui n'apparaît nul part, et qui s'appelle l'interdisciplinarité, une école primaire ça fonctionne avec un enseignant de langue française, six enseignants de langue arabe, un enseignant de langue tamazighte. Ma certitude, j'ai lu les programmes, y compris ceux d'arabe, j'ai lu les manuels (rires) même si les manuels ne sont pas le programmes, je fais la différence t'inquiète pas (Rires), ne vous inquiétez pas (Rires), peut on construire un projet commun oui ou non ? mais bon sang bien sûr que si, la faune et la flore en langue arabe, la faune et la flore en tamazight , la faune et la flore en langue française , et la vous allez vous apercevoir ya cheikh que votre enfant, c'est une question de translation de transfert dans sa tête, c'est tout, c'est une question de lexique de terminologie c'est tout, il a des acquis /// voilà ce que je leur ai demandé, ça facilite énormément pour l'enfant l'acquisition des savoirs, des connaissances d'un lexique attention, parce que je suis certain je viens de le dire d'ailleurs total heure aux stagiaires, si vous élèves ne savent pas s'exprimer en langue française pour deux raisons, un- soit ils ont pas compris la consigne et vous en êtes responsables, soit ils n'ont pas de lexique, faite l'expérience suivante, donner leur une consigne en langue française, vous les laissez, il y a rien,

redonnez lui la même situation dans la langue arabe,+++ il va vous dire mais j'ai compris, en langue maternelle ils peuvent vous raconter des tas de choses, mais pourquoi il lui y difficile de passer d'une langue à une autre ? C'est un problème de lexique, les enfants, ils ont des idées dans la tête, comment les faire ressortir , rejaillir, en fait les signifiés existent il leur manque les signifiants, les mots, voilà.

(25) E : L'évolution de la réflexion scientifique parle maintenant de sociodidactique. Connaissez vous ce mot ?

(26) I.05: Sociodidactique, bien-sûr, vaguement, écoute, je vais vous dire la vérité, moi j'essaye de lire tout mais je sélectionne, voyez vous je suis un petit peu maniaque à ma façon, euh c'est mon défaut peut être, et tout les êtres humains en ont, moi je suis un adepte euh /// d'une pédagogie cognitive, moi je sais une chose, c'est l'élève qui apprend, tous ces concepts, euh total heur voilà ce que j'ai fait ce matin, métacognition, cognition sociocognitif, j'ai dit aller arrêtez ne prenez les définitions de personne, ensemble construisant des définitions pour chaque mot, la meilleure façon d'avancer c'est ça, apprendre on dit c'est prendre ce qui est extérieur à moi pour l'intégrer , ensuite je dois le comprendre, c'est d'être capable de le reformuler, si cela ne suffit pas il va falloir l'utiliser entreprendre, réinvestir, se projeter ailleurs avec ça, faisons la même chose, pédagogie cognitive, c'est quoi la cognition, ce n'est pas scientifique restons entre nous c'est des petits mots, et bah c'est amener l'enfant à réfléchir, à raisonner, c'est la façon dont ils apprennent , comment ils apprennent ?, que ce qu'il a appris ? à quoi ça va -t-il lui servir ? c'est tous ce que je sais, pour moi c'est ça la socio-pédagogie, j'ai en face de moi un enfant.

(27) E : Selon vous que signifie ce domaine de sociodidactique ?

(28) I.05: Très bien, c'est partir du vécu de l'élève, je ne suis pas un excellent théoricien, je vous l'ai dit, je suis pas universitaire, euh, prendre en compte toutes les valeurs sociologiques de l'enfant, d'où il vient, ses représentations initiales c'est tout, moi au cycle primaire je me fie à cela, j'évite toutes le définitions savantes avec mes enseignants.

(29) E : Cela concerne t-il votre métier d'inspecteur ? cette sociodidactique ?

(30) I.05: Et bah malheureusement non, malheureusement je vous dis toute de suite non, si je me réfère à ce que ma direction ma tutelle m'instaure c'est de former les enseignants par rapport à l'approche par compétences, c'est d'aller vérifier la mise en œuvre de ce qu'on fait en formation en situation de classe et de les noter c'est tout, tous ce que je fais en dehors de ça c'est tout ce que j'ai appris durant les séminaires, j'ai la chance d'en faire beaucoup de croiser beaucoup de gens, j'essaye de piquer des choses adaptable dans la situation de kabyle dans ma région.

(31) E : Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien.

(32) I.05: C'est fini ? et bah j'ai pris un grand plaisir, franchement .

(33) E : Avez quelque chose à ajouter , une idée ? un souvenir ? une remarque ?

(34) I.05: Non non , écoute en tant que [...], vous pouvez citer mon nom il ne y a aucun souci, je suis disponible, j'ai l'idée du partage, écoute j'ai mal, j'ai mal au cœur, voir ce que je vois me dégoute franchement, c'est comme si l'école de la république est en faillite, ce qui n'est pas le cas, heureusement d'ailleurs, on tient, mais quelle est l'origine ? moi je me rappelle du temps où l'école générait de la valeur, l'école générait une utopie, l'école c'était pas rien, nos parents, nos grands parent////, tu veux ne plus garder les vaches, travaille bien à l'école , tu veut avoir ah, écoute mon enfant, j'étais orphelin de père, c'est mes grands parents qui m'ont adopté, on habitait une petite maison bâtit avec la terre comme tous les kabyles d'ailleurs, on peut pas avoir une petite maison comme celui d'à côté, le voisin l'émigrés, travaille bien à l'école tu pourras me construire cette maison, et le drame c'est ça, l'école ne génère plus ce rêve, cette utopie. J'ai parlé total-heure de la fonction de l'enseignant, ce n'est pas n'importe qui est un enseignant, j'ai mille fois raconté la blague suivante, c'est pas une blague c'est une réalité, vers les années 70, la plus belle fille du village si elle n'épouse pas un instituteur, elle est foutue, parce qu'il ne y'avait que le instituteurs qui coupaient les angles, se brossaient les dents, même en mailles, les mailles, maintenant celle qui épouse un enseignant est foutue (Rires), c'est terrible cette inversion de situation, donc il est temps, c'est notre rôle hein, moi c'est ce que je fais, c'est pas des discours clos, moi j'applique, il faudrait démontrer à tout le monde que l'école de la république génère la valeur, génère le rêve, génère une utopie, comment faire ? la formation, il faudrait que la cesse de classe cesse de devenir une salle en autobus

silence, froid, non il y a de la vie , les enfant c'est pas des micros, chacun ses représentations, chacun vis avec ses soucis, chacun avec ses affectes, si vous me dites que c'est l'enfant qui apprenne changez vous, vous êtes là comme facilitateur du savoir, de connaissances, sans plus, ne donnez rien à l'enfant, guidez les, faites les travailler, vous savez pas faire, je suis là pour vous montrer comment faire, la salle de classe est un lieu de vie, euh aussi, beaucoup d'enseignants font de la facilité, arrêtez de faire simple //// écoute j'ai essayé de développer ce thème avec mes enseignants, quelles sont les conditions de la réussite ? la simplicité n'en est pas une, c'est le complexe, confrontez vos enfants aux difficultés a 3ajaba, parce que c'est ça le drame d'un enseignant, il est là pendant une heure trente il faudrait qu'il réussisse il fait les choses simples, mais vous faites exactement le contraire de votre souhait, confrontez// le complexe c'est une condition de la réussite, faite en sorte que vos enfant soient confrontés à des situations difficiles //// l'imprévisible ne me dites jamais monsieur l'inspecteur j'ai fait ça , je vais faire ça, non non tout ce que vous faites c'est des prévisions c'est tout, ça peut fonctionner comme ça ne peut fonctionner, ayez un plan b, ayez un plan c, un expert doit maîtriser au minimum au moins quatre domaines théoriques c'est tout, maîtrisez en deux, quand vous venez à l'école ne venez pas avec vos fiches, je ne suis pas un inspecteur fiches, je suis beaucoup plus un inspecteur démarches, ramenez moi au moins deux fiche, si celle là ne fonctionne pas , je suis une autre, le troisième critère c'est les certitudes, en pédagogie les certitudes sont mortelles, beaucoup sont mort d'ailleurs y compris moi à un moment donné (rires), ne soyez jamais certain de rien, les deux autres critères c'est l'autonomie, j'accepte votre autonomie, à condition qu'on va co-construire sa définition, c'est quoi pour vous l'autonomie a cheikh ? vous absentez ? lecture-silence pendant une heure ? Non l'autonomie c'est faire d'abord, faire mais autrement, vous avez tout les droits avec moi, arrêtez le programme, remédiation toute la journée, la république vous paye pour que vous fassiez réussir ces élèves , vous avez mis au point un dispositif pédagogique pour les faire réussir , moi je ne peux qu'adhérer, je ne peux qu'adhérer, ni l'emploi du temps ni le manuel ni l'inspecteur ne peut vous forcer à faire la meme chose à tout le monde , tout le temps dans les mêmes conditions, ce qui est fondamentalement faux, tous ces élèves sont différents, leur besoins sont différents, l'autonomie ça ne suffit pas moi j'ajoute la responsabilité , je ne vous accorderais pas l'autonomie sauf si je vois que vous êtes un enseignant responsable, parce que à un moment donné j'essaye de développer dans ma circonscription le ludique et les enfants adorent ça. ah c'est

vrai nous avons le droit monsieur l'inspecteur ? bien sûr, les chansons, l'enfant et l'oiseau ? j'ai travaillé cet exemple, très bien, on peut faire de la lecture, de la corale, de l'oral expression tous ce que vous voulez, les points de langues, tout y est , pendant une semaine le chef d'établissement m'appelle, et bain c'est toujours chanson dans la classe de français (rires), attention vous êtes autonome mais pas responsable, ça ne suffit pas , donc autonomie et responsabilité et je vous remercie de m'avoir choisi pour l'interview.

(35) E : Merci beaucoup.

ANNEXES 6g
Entretien n°06

Date : 30-12-2016

heure 9h30

lieu : cafétéria-Bejaia

Homme

Tranche d'âge : 45-55

Durée de l'entretien : 27 mins

(01)E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez, ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nul part.

(02) I.06: Pas de soucis, j'en vois aucun.

(03)E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né, les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

- (04) I.06 :** Bonjour, je me présente [...], je suis inspecteur de langue française depuis neuf ans, avant cela// j'étais enseignant de français. Je travaille dans la circonscription de Bejaia, et j'habite Bejaia depuis ma naissance. Je parle le français, le kabyle qui est ma langue maternelle, je parle arabe populaire comme la majorité des algériens, le , je parle aussi un peu d'anglais.
- (05)E :** votre travail d'inspecteur se fait en classes et hors des classes ? où travaillez vous d'une manière générale
- (06) I.06 :** Tu sais, le métier que je fais se fait beaucoup plus en classe, les enseignants ont besoin d'être guidés, encadrer etc, le travail de l'inspecteur consiste justement à guider et à orienter l'enseignant sur les pratiques de classes. Mais je te cache pas, derrière, y a tout un travail en dehors de la classe, tout un suivi, toute une préparation avant d'aller à la rencontre de l'enseignant.
- (07) E :** En dehors de la classe, quelles sont les langues parlées par vos apprenants ?
- (08) I.06 :** Là vous me posez une question sur la réalité linguistique en Algérie et particulièrement en Kabylie // ici à bejaia, les enfants parlent plusieurs langues, le kabyle, l'arabe dialectale, l'arabe bougiotte, et le français.
- (09) E :** Ces langues apparaissent en classe de français ?
- (10) I.06 :** Oui oui, quand un élève est incapable de saisir le sens d'un mot, parce que pour lui il reste dans le domaine du méconnu, le recours à la traduction s'impose, mais comme je l'ai toujours dis, il faut abandonner ce recours à d'autres langues pour aller vers une autre forme, un procédé pédagogique suffisamment stabilisé qui est la paraphrase et la reformulation // nos élèves réussissent aussi hein/// euh ce qu'il faut retenir, ce qu'il faut retenir// en fonction de la nature de la médiation de l'enseignant, je vois tous ça en termes de pratiques de classes, en fonction de la nature de la médiation de l'enseignant, sa façon d'organiser sa communication, que ce que c'est enseigner ? // c'est organiser une communication orale en classe, si la médiation de l'enseignant est assez de bonne, il va réussir quand même à lever tous les blocages qui peuvent venir de l'élève. La réussite est dans une meilleure organisation des interactions en classe, alors imaginons un peu une communication de classe ou l'enseignant fait appel à d'autres langues pour expliquer, donner des consignes, voir un enseignant qui laisse

l'apprenant s'exprimer dans sa langue maternelle quand il éprouve des difficultés, pour moi, c'est trop facile, on cherche trop la facilité, il faut envisager autre chose que cette traduction // Du point de vue de l'institution, le choix est fait en termes d'enseignements des langues, l'institution revendique justement des approches communicatives pour l'enseignement des langues, certains enseignants ont mal compris cela, on doit développer des compétences communicatives en langue française, je te cache pas la notion de compétence communicative est mal comprise .

(11) E : Qu'ont appris les enseignants de français dans leur formation sur la ou les langues à parler avec les élèves ?

(12) I.06 : Ecoute moi je pense en termes de pratiques de la langue, l'environnement immédiat n'offre pas beaucoup d'opportunités, si y a pratiques de classe, il y a pratiques à l'intérieur de la classe sous le contrôle du maître, tu vois, c'est le seul moment où l'enfant fait un petit peu l'effort de parler français, donc un petit peu de la langue, moi je suis partisan de cette technique de paraphrase, parce qu'il faut exposer de manière un peu plus intensive nos élèves à la langue.// c'est en termes d'exposition à la langue en fait, si on l'expose pas assez à la langue, en d'autres termes, si on ne développe pas les aptitudes langagières dites réceptives, ça va compromettre l'apprentissage de la langue . donc il faut un temps d'exposition plus grand à la langue, si on fait recours de manière systématique à la langue maternelle, le temps d'exposition à la langue française sera réduit .

(13) E : Selon votre expérience, que font-ils ces enseignants en général quand l'enfant recourt à sa langue maternelle ?

(14) I.06 : Là je vais te répondre en faisant en même temps, une projection dans l'avenir, tu sais d'ailleurs la plupart des enseignants portent un jugement dépréciatif par rapport aux langues sources, il vrai que les langues maternelles constituent une réalité incontournable, elles sont là, mais écoute l'attitude qui consisterait à faire intégrer d'autres langues dans une classe de langue française serait un peu dangereuse et pédagogiquement peu rentable. Sincèrement y a une évolution nette en matière d'enseignement, c'est-à-dire en termes d'outils didactiques, et je pense qu'on aura plus besoin à l'avenir de recourir à d'autres langues pour expliquer des mots.

(15) E : Et vous quand vous faites des formations, que dites vous au enseignants sur l'usage d'autres langues en classe ?

(16) I.06 : Le positionnement de l'enseignant par rapport aux langues ? si on reprend cette dichotomie langue maternelle et langue étrangère, donc langue source et langue cible, je pense que les enseignants en Algérie euh, ont par un pur reflexe le souci quand même de recourir, de recourir à la traduction // uniquement lors du niveau de grille qui correspond aux apprentissages d'initiation et de sensibilisation // le recours à la traduction peut se faire en classe, il faudrait pas qu'il soit rendu systématique /// mais si non le recours à la traduction s'impose notamment et seulement lors de la première année d'apprentissage de langue française, parce qu'elle correspond dans le cycle primaire au stade, de ce qu'on appelle les apprentissages d'initiations et de sensibilisations . /// En deuxième année qui correspond à la quatrième Ap, et en troisième qui correspond à cinquième AP, je pense que l'enseignant a intérêt à abandonner allégrement ce recours à la traduction. /// la traduction maintenant elle peut revêtir euh deux approches hein, là je te parle en termes de pratiques enseignantes, parce que si on est en région arabophone, il est évident que le recours à l'arabe dialectal s'impose, et ici vous êtes en région berbérophone s'impose pas réellement. ce qu'il faut signaler systématiquement est que les concepteurs des programmes en Algérie, ont eu quand meme le mérite euh de stigmatiser cela d'entrée de jeu. // Dans le guide d'accompagnement du programme et dans le guide d'accompagnement pédagogique , ils ont invité l'enseignant de manière très explicite à recourir à la traduction via la langue maternelle. Maintenant le passage d'une langue à une autre, ou inversement, quelle forme ça peut revêtir, moi je pense qu'il va avoir un phénomène de transfert connu, les didacticiens les ont suffisamment évoqués, les pratiques classe, on aura affaire à deux types de transferts, deux groupes, nous auront d'une langue à une autre , de la langue source à la langue cible, on aura des transferts de l'ordre procédural, et on aura des transferts d'ordre linguistique, donc transferts procéduraux et transferts linguistiques vont devoir concourir pour venir une petit peut à la ou on est est ce que ces transferts là sont suffisamment perçus, décryptés, suffisamment analysés, à mon avis si peu.

(17) E : Quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ?

(18) I.06 : On revient toujours à ce qui est posé comme fondamental dans la didactique des langues étrangères, euh , le recours à la traduction lors des apprentissages de consolidations, ils ont été définis ainsi, qui correspondent à la quatrième Ap, lors des apprentissages de perfectionnements qui correspondent à la cinquième Ap, il faut abandonner le recours à la traduction pour lui substituer un travail sur le métalangage // l'enseignant pour ne pas avoir à traduire de manière systématique va faire appel à une technique connue, ce qu'on appelle la paraphrase .

(19) E : Pourquoi ces langues maternelles ne sont pas admises en classe ?

(20) I.06: Aujourd'hui on s'est rendu compte notamment à travers les travaux menés en linguistique et en linguistique contrastive, que la langue est un système linguistique, les langues s'influencent entre elles hein// pour revenir justement aux langues maternelles, ce sont des systèmes linguistiques // les apprenants établissent des habitudes linguistiques dans ces langues, et qu'enseigner une langue étrangère comme le français, c'est installer de nouvelles habitudes linguistiques, l'enseignant ne peut pas faire autrement, il doit mettre en place une pédagogie qui permettra d'installer des habitudes linguistiques en langue française, en commençant par un repérage des interférences, parce qu'en fait les divergences entre les systèmes linguistiques causent vraiment problème, voilà.

(21) E : Justement par rapport à cette méthodologie d'enseignement, l'évolution de la réflexion scientifique parle aujourd'hui de sociodidactique, avez-vous déjà rencontré ce mot, cette discipline ?

(22) I.06: Sociodidactique , c'est une approche qui puise dans la sociologie, pense au problème du niveau scolaire, les échecs scolaires. elle peut être aussi qualifiée aussi d'éco-didactique, c'est-à-dire tous les facteurs sociaux sont joignables à la situation de classe, le social influe sur les apprentissages voilà. à mon avis, il faut aussi penser ces problèmes d'apprentissages dans un cadre psychologique.

(23) E : Merci beaucoup.

(24) I.06: Je vous en prie.

ANNEXES 6h

Entretien n°07

Date : 05-01-2016

heure 13h

lieu : primaire Dbk

Femme

Tranche d'âge : 40-45

Durée de l'entretien : 11 mins et 39 secs.

(01)E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez , ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(02) I.07: Oui je suis tout à fait d'accord.

(03)E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes née , les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

- (04) I.07:** Bon je suis Madame [...], alors je suis inspectrice de langue française au niveau de Tizi Ouzou, je suis née à Alger, j'habite à Boumerdes et je travaille à Tizi Ouzou. Les langues que je maîtrise parfaitement c'est le kabyle, l'arabe le français et un peu d'anglais, j'ai le niveau 7 en langue anglaise.
- (05)E :** Concernant votre métier d'inspectrice, ou travaillez vous d'une manière générale Dans les classes et hors des classes ? où se fait la majorité du travail ?
- (06) I.07:** Bon, la majorité du temps, du travail je la fait chez moi, c'est-à-dire que toute la programmation, toute la méthodologie, tout ce qui se rapporte à ma fonction je le travaille à tête reposée chez moi, ceci veut dire que je transcris au niveaux des classes et aux niveaux des formations avec les inspecteurs au cours des journées de formations.
- (07)E :** Concernant votre circonscription, ou ici à la wilaya de Tizi ouzou, quelles sont les langues parlées par les apprenants dans leurs quotidien ?
- (08) I.07:** La majorité des élèves parlent la langue maternelle le kabyle, et j'ai aussi une région ou les élèves parlent beaucoup plus la langue arabe, en plus du français qu'ils apprennent à l'école. et puis il y a des élèves issus de familles instruites qui parlent couramment français .
- (09) E :** Ces langues maternelles apparaissent en classe de français ?
- (10) I.07** Euh Non, Non. ils parlent français, car on suggère aux enseignant d'utiliser tous les moyens disponibles pour faire expliquer des mots que les élèves n'arrivent pas à comprendre, maintenant si vraiment il ne y a pas d'autres issues, on admet qu'ils utilisent un mot en langue maternelle, si non la langue maternelle, elle n'est pas utilisée en classe.
- (11) E :** Justement, par rapport à ces enseignants, que ce qu'ils ont appris en contexte de formation sur l'usage d'autres langues en classe de français ?
- (12) I.07:** Oui l'usage des langues, d'après mon expérience avec d'autres inspecteurs on suggère de ne pas utiliser la langue maternelle , ceci veut qu'au cours des journées de

formations on dote les enseignants d'outils et de moyens qu'ils vont utiliser justement pour éviter d'avoir recours à la langue maternelle.

(13) E : Que font-ils en général quand un élève utilise une autre langue ?

(14) I.07: Selon mon expérience, ils acceptent mais ils essaient toujours d'avoir la formulation en langue française, c'est-à-dire que ces élèves en difficultés qui n'arrivent pas à s'exprimer en langue française ils sont tout le temps accompagnés aidés par leurs pairs, si non par l'enseignant qui vont leur faire dire le mot ou la phrase voulue.

(15) E : pouvez vous me donner quelques exemples précis par rapport à ça ?

(16) I.07: Des exemples, par exemple pour la première année de français quand il n'arrive pas à dire madame je veux sortir pour aller au toilettes ou ainsi de suites, ils le font dire par d'autres élèves, si non ils arrêtent complètement le cour et ils font répéter ces phrases usuelles à ces élèves pour qu'ils les apprennent et pour qu'ils les utilisent après.

(17) E : Vous en tant qu'inspectrice, que dites vous à vos stagiaires sur l'usage des langues en classe ?

(18) I.07: Moi je dis que les élèves ont le droit à l'erreur, c'est-à-dire s'il n'arrive pas à dire la phrase en français, il va le dire en langue maternelle mais qu'il ai toujours une correction après, c'est-à-dire qu'on accepte pas vraiment d'utiliser la langue maternelle en classe sans qu'il ai des remédiassions sans qu'il ai des apprentissages dans la langue française.

(19) E : Quels conseils leur donnerez-vous pour que les élèves passent au mieux de leurs langues familiales à la langue enseignée ?

(20) I.07: C'est d'utiliser d'autres moyens, c'est-à-dire de reformuler, des élèves qui n'arrivent pas à s'exprimer en langue française, l'enseignant est là pour l'accompagner. par exemple quand il pose une question, on sent que l'élève il a la réponse mais il n'arrive pas à la dire , et bah l'enseignant passe par d'autres outils, il utilisent d'autres outils d'évaluation par exemple un qcm , il donne vrai ou faux, est - ce que c'est vrai est-ce que c'est faux, puis il fait répéter à l'élève.

(21) E : L'évolution de la réflexion scientifique parle aujourd'hui de sociodidactique. Connaissez vous ce mot, cette démarche ?

(22) I.07: La sociodidactique, c'est-à-dire avoir recours à la vie de tout les jours c'est ça, c'est le lien entre la didactique est la société, la sociodidactique je n'ai pas fait de formation dans ce sens , mais je suppose que c'est le fait de lier la société à la didactique , c'est-à-dire utiliser peut être la langue maternelle au service de la langue étrangère.

(23) E : Cela concerne votre métier d'inspectrice, cette sociodidactique ?

(24) I.07: Oui, certes elle fait partie de mon métier de formateur, c'est un élément entre autre , il y a plusieurs volets, donc c'est un volet parmi tant de volets.

(25) E : Donc je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ? une idée ? un souvenir ? une remarque ?

(26) I.07: Dans nos classes on a pas cette reliance entre la langue maternelle et la langue étrangère , comme si nos enseignants, enfin dans notre circonscription l'essentiel c'est que l'élève arrive à apprendre de ses erreurs, maintenant s'il n'arrive pas à formuler des phrases en langue française pour nous il est en difficulté , donc on a pas fait un travail dans ce sens , de profiter des acquis en langue maternelle au service de la langue étrangère , non on a pas fait un travail dans ce sens.

(27) E : Je vous remercie.

(28) I.07: Merci à vous.

ANNEXES 6i

Entretien n°08

Date : 07-01-2017

heure 16h

lieu : cafétéria /restaurant

Homme

Tranche d'âge : 50 ans

Durée de l'entretien : 14min 54sec.

(01) E : Bonjour,

Je tiens à vous remercier pour le temps que vous me consacrez. Je m'appelle Mohammed Smail, je prépare une thèse de doctorat sur la formation des enseignants de langues en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas.

Notre discussion durera environ 40 minutes, nous pourrons parler en langue française ou dans la ou les langues que vous voulez , ou carrément changer de langue en cours d'entretien.

Si vous ne voyez pas inconvénients je vais enregistrer notre entrevue dans l'objectif de mieux retenir les informations et les transcrire ensuite. Je tiens à mentionner que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom ne sera cité nulle part.

(02) I.08: D'accord y a pas de soucis, si c'est pour sécuriser l'information y a pas de soucis.

(03) E : Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né , les langues que vous avez rencontré et que vous parlez ou comprenez même un peu?

(04) I.08: Oui, très bien, voilà donc je suis [...], voilà je suis originaire de Bouzguen, maalich j'en dérange pas le gens ?

(05) E : Non non.

(06) I.08: Très bien très bien, je suis [...], je viens de la région de Bouzguen, à vrai euh, dire je suis une sorte de kabyle qui a passé sa vie dans différents villages, à vrai dire mon père étant fonctionnaire , je suis né dans un village qui n'est pas le mien déjà (rires), j'ai suivi ma scolarité dans un autre village qui n'est pas le mien non plus, après j'ai fait mon parcours Cem lycée, université par la suite , voilà après j'ai rejoint le corps de l'enseignement, voilà et récemment depuis trois ans j'ai rejoint le corps d'inspecteurs au cycle primaire en langue française, voilà pour les langues, je parle couramment le kabyle, j'estime avoir de la chance de vivre dans le village où il y'avait encore de la tradition orale pour les gens de ma génération, nous avons comme même pu être en contact avec certains vieux avec qui nous avons appris pleines choses , après par la suite , donc je maîtrise la langue arabe la langue de enseignée à l'école au niveau sémantique, niveau vocabulaire, et évidemment la langues française, je peux me débrouiller comme ça passablement en anglais voilà, après je ne pense pas avoir eu affaire à d'autres langues que ces quatre là.

(07) E : Je vous remercie, Dans les classes et hors des classes où travaillez vous d'une manière générale ?

(08) I.08 : En classe, moi sincèrement je travaille pratiquement en classe, d'ailleurs, mon souci c'est celui là, je n'arrive même pas à interpréter le plan bureaucratique, tous le travail que je fourni c'est en classe que je le fais avec les enseignants, sur le terrain proprement dit dans l'accompagnement, je suis beaucoup plus dans l'accompagnement que dans autre chose.

(09) E : Là ou vous travaillez, c'est-à-dire votre circonscription, quelles langues parlent vos élèves dans leur quotidien ?

(10) I.08 : C'est des kabylophones, voilà donc je travaille dans une aire géographie allant de Tizi Ouzou à Zekri et Yakouren à l'extrême est de la wilaya, donc plusieurs structures sociales, enfin plusieurs régions, on va dire maintenant au niveau sociologique, au niveau culturel, au niveau économique , donc je travaille dans des milieu semis urbains, urbains et des milieu ruraux aussi, après sur le plan de la langue on peut voir la différence.

(11) **E** : Ces langues là, c'est-à-dire les langues des apprenants, apparaissent-elles en classe de français ?

(12) **I.08** : Oui, // oui elles apparaissent, des fois de manières épisodiques, des fois le recours est excessif, des fois c'est un recours tout a fait normal ordinaire, je vais dire naturel parce que l'enseignant et l'enfant on besoin d'avoir recours à cette langue pour pouvoir exprimer quelque chose et mettre un nom sur une notion nouvelle.

(13) **E** : D'une manière générale, à quel moment dans quelles circonstances ?

(14) **I.08** : De manière générale, quand le réservoir lexical de l'enfant n'est pas suffisant ; quand l'enseignant ne sait pas finalement transmettre la notion ou de faire apprendre une notion, donc il a recourt à la langue maternelle au lieu d'avoir des outils, présenter des outils d'apprentissage.

(15) **E** : Concernant la formation des enseignants, que ce qu'ils ont appris les enseignants stagiaires dans leur formation sur l'usage des langues en classe de français ?

(16) **I.08** : J'avais illustré d'ailleurs je pense, en cours de didactique, j'avais illustré cet aspect, je l'avais illustré euh, voilà je leur avais dit par exemple même en troisième année, je veux installer la connaissance suivante : Rouge , je dispose d'une cartouche de couleur, un outil, est- ce que je suis tenu est ce que je suis contraint de faire appel à la langue maternelle pour enseigner cette notion, ou bien il suffit de trouver une manière de poser la question pour retrouver la réponse quelque part, mettre le nom, mettre une notion, ce qui m'intéresse finalement, à la faire découvrir à l'enfant parce que je sais qu'ils la connaissent, il n'a pas besoin de la dire parce que ce qui m'intéresse finalement c'est d'installer la connaissance, voilà c'est cette manière je pense c'est pour ça que j'ai anticipé cette question au début , cette manière de faire des enseignants peut être qui nous font un recours excessif, même s'il est toléré, je l'accepte personnellement, est ce qu'on peut l'atténuer ou le mettre au service de l'apprentissage de la langue qu'on est entrain d'enseigner , de faire apprendre, voilà.

(17) **E** : Que font-ils en général quand un élève utilise une autre langue ?

(18) **I.08** : Maintenant, les enseignants, y'en a qui répètent, y'en a qui en font recourt eux mêmes, par exemple je leur dis, je les trouve, parce que sur le plan didactique, il y a

des enseignements apprentissages auxquels ont peut avoir recours à la langue maternelle, mais si je fais par exemple un domaine de compétences, la compréhension orale, est ce que le recours à la langue maternelle est utile ici ? la question est posée, personnellement elle n'est pas utile pour moi, si on a les techniques d'enseigner, d'enseignement apprentissage de la compréhension orale, le recours à la langue maternelle dans ce cas là moi je le trouve inutile, d'autres compétences peut être, verbaliser dans le sens de remédiassions je suis d'accord quand l'enfant verbalise ses insuffisances à partir de là on peut avancer.

(19) E : Quand vous faites des formations, que dites vous aux enseignants sur la ou les langues à utiliser en classe ?

(20) I.08 : Moi personnellement ce que je leur dis, c'est qu'il n'est pas interdit d'avoir recours, mais ayez recours à la langue maternelle quand c'est nécessaire, le recours n'est pas un péché pour moi, mais il ne faut pas que ça soit un refuge, pour autant il va bloquer, obstruer, il va empêcher le nouvel apprentissage de se faire, maintenant si c'est un apprentissage qui nécessite le recours à la langue maternelle pour pouvoir avancer xxx.

(21) E : Et quel conseils donnerez vous à ses enseignant pour que ces enfants passent au mieux de sa langue familiale à la langue enseignée ?

(22) I.08 : D'abord valoriser la langue maternelle, et puis créer des situations concrètes pour que l'enfant puisse trouver un usage de la langue qu'il est entrain d'apprendre, il va lui servir toute de suite, juste à coté, la connaissance en elle-même si elle est enseignée dans l'absolue elle va pas servir à l'enfant, il va pas porter un intérêt, mais quand on la contextualise, l'enfant trouve de l'intérêt , quand ils trouvent de l'intérêt les enfants aiment , aiment faire quelque chose, aiment découvrir , voilà ce que je leur dis, moi personnellement c'est ce que je leur dis.

(23) E : L'évolution de la réflexion scientifique parle maintenant de sociodidactique. Connaissez vous ce mot, cette démarche ?

(24) I.08 : Moi personnellement non, euh ,//// je n'ai pas encore vu, je n'ai pas encore vu cette science, je n'ai pas lu dans ce sens. Sociodidactique, je pense, si on trace les objectifs d'une réforme d'un système éducatif , à partir de là, donc une langue étrangère doit

être au service finalement de la société , elle va pas véhiculer uniquement la culture de cette nation dans laquelle elle émerge la langue elle-même, mais elle doit beaucoup plus servir les citoyens du pays dans lequel elle est enseignée, voilà je pense c'est ça.

(25) E : Cette sociodidactique concerne votre métier d'inspecteur formateur ?

(26) I.08 : Oui dans la définition, dans cette optique là c'est normal , c'est normal si je suis pas dans l'erreur, si nous voulons former avec les langues étrangères ; des compétences au niveau de la société ; oui bien-sûr, il faut qu'on arrive à tracer des objectifs même pour nos enseignants ; pour qu'ils sachent pourquoi il est entrain de former un apprenant , que ce que nous attendons finalement de ces enfants que nous formons en langue étrangère ? quelle en est l'utilité ? pour quelle finalité ? cette finalité doit être tracée donc en haut lieu, c'est du peut être à ce que je suis entrain de dire, donc de vision, en terme de vision.

(27) E : Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ? une idée ? un souvenir ? une remarque ?

(28) I.08 : Moi, personnellement, j'ai la passion pour ce métier et ce type d'échange me permet d'avancer, même vous nous trouver aujourd'hui en plein formation, les échanges qu'on fait avec les enseignant par leurs expériences soit par leurs échecs ou leurs réussites pendant les cours , on se rend compte, nous faisons les uns les autres évoluer nos représentations par rapport à ce métier et aux apprentissages, voilà.

(29) E : Je vous remercie.

(30) I.08 : Merci, y a pas de soucis.