

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 I

- **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

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à ma directrice de recherche, madame Malika Bensekat, Professeur de l'université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem pour le grand intérêt qu'elle a accordé à la réalisation de cette thèse, pour ses relectures, ses remarques et suggestions, mais aussi pour sa disponibilité et ses encouragements.

Je remercie aussi madame Marielle Rispail, Professeur de l'université Jean Monnet de Saint-Etienne pour ses précieux conseils et ses encouragements incessants.

Je tiens à exprimer ma gratitude à toute ma famille pour son soutien, ses encouragements et surtout sa patience.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse de doctorat.

Dédicaces

A mes parents qui m'ont toujours soutenu tout au long de mon parcours universitaire

A mes sœurs et frère qui m'ont encouragé durant la réalisation de ce travail

A tous mes proches et ami-e-s

Note de lecture.

Cette thèse de doctorat est rédigée à la première personne du singulier. Il s'agit d'un « Je » scientifique qui implique l'effacement de l'individu dans le discours.

La première personne du pluriel « nous » est employée dans certains passages des chapitres analytiques pour impliquer le lecteur dans les différentes analyses.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	06
----------------------------	----

Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche

1. Enjeu et nécessité d'une contextualisation.....	15
2. Le volet sociolinguistique du contexte algérien.....	25
3. Le système éducatif algérien.....	44

Chapitre2 : Positionnement épistémologique

1. L'épistémologie.....	70
2. Positionnement sociodidactique.....	72

Chapitre3 : Cadre méthodologique

1. Une recherche qualitative – compréhensive et posture constructiviste.....	117
2. Présentation de la recherche.....	131

Chapitre 4 : Le plurilinguisme et la sociodidactique dans le discours scientifique.

1. De quelques travaux de colloques/ journées d'étude.....	154
2. Des travaux de recherches en sociodidactique des langues.....	165

Chapitre 5 : Analyse des données de la formation continue

1. Les supports de formations.....	184
2. Les données de l'observation.....	210

Chapitre 6 : Analyse des entretiens

1. Les profils des formateurs.....	218
2. La rencontre des langues en classe.....	223
3. La connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme.....	227
4. Les recommandations aux enseignants-stagiaires sur l'usage des premières langues en classe ?.....	233
5. Une question de représentation.....	236
6. La sociodidactique sur le terrain.....	240
7. Récapitulation	243
8. Recherche scientifique et réalité de terrain.....	245
9. Conclusion.....	250
10. Bibliographie.....	255

Introduction générale

Introduction générale

Depuis quelques décennies, la didactique des langues ne cesse de montrer un ancrage sociolinguistique dans son fondement épistémologique. Aujourd'hui, l'intérêt grandissant que représente cette discipline à la pluralité de langues en contact, à l'hétérogénéité des pratiques langagières effectives des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage, se manifeste dans une didactique de la pluralité linguistique (Blanchet et Asselah-Rehal, 2008), (Blanchet et Rispaïl, 2011), didactique de la variation et des métissages linguistiques (Dabene et Rispaïl, 2008), ou encore une sociolinguistique de l'école et une didactique du plurilinguisme (Cortier 2007), ou plus explicitement une sociodidactique des langues (Rispaïl, 1998 ; 2005). En effet, on s'accorde tous sur le fait que l'école comme objet social, doit s'ouvrir sur la société, tout enseignement de langues doit être situé et articulé à son contexte sociolinguistique, et toutes pluralités de langues et de pratiques langagières, constituent une richesse et un objet d'apprentissage.

L'évolution de la réflexion didactique a non seulement mis en avant lieu le plurilinguisme comme objectif incontournable dans les apprentissages, mais a permis aussi de dépasser le cloisonnement de la classe, souvent réduite à l'interaction entre le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Ainsi, les recherches actuelles en didactique des langues ne cessent de se développer dans une orientation plus large que la situation classique d'enseignement/apprentissage. Le champ des observables s'étend sur une multiplicité d'acteurs, et ce, « *par l'élargissement du terrain de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs de l'enseignement/ apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout [...], les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les auteurs de manuels. C'est tout un tissu contextuel qui est visé* » (Blanchet et Rispaïl, 2011 :66)

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, l'intérêt sera accordé au plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. Mon observation sera principalement centrée sur une confrontation entre productions sociodidactiques en Algérie, et réalité du terrain de la formation continue. Dans cette optique, il est question de saisir le possible écart ou fracture entre la recherche et le terrain sur la question d'intégration du plurilinguisme et de la référence à la sociodidactique. Pour ce faire, une analyse multi niveaux s'impose comme moyen de réponse à l'objectif tracé. Étant donné qu'il s'agit d'une didactique de terrain empruntant ses méthodes d'investigation et

d'analyses à la sociolinguistique, cette recherche tentera d'investir les deux contextes par le moyen d'observations directes, d'entretiens et d'analyses documentaires, pour développer ainsi l'aspect comparatif annoncé .

À partir de cet objectif fixé, cette thèse se doit de satisfaire certaines attentes scientifiques. Je tenterai dans un premier temps d'apporter un éclairage sur les concepts de sociodidactique et de plurilinguisme, et leur nécessité d'intégration et d'adoption dans le système éducatif algérien. Dans ce sens, c'est le postulat de recherche didactique en Algérie qui sera interrogé.

Dans un second temps, je me focaliserai sur une description de la formation continue des enseignants de français concernant la rencontre des langues en classe. Dans le même paradigme, une évaluation des apports et du degré de référence à la sociodidactique sera mon intention.

Enfin, une analyse de la place de la notion de plurilinguisme dans les pratiques et connaissances enseignantes sera invitée. En d'autres termes, mon interrogation portera sur la connaissance des inspecteurs-formateurs des principes de la didactique du plurilinguisme, ainsi que les représentations d'une approche intégrée des langues en classe.

La sociodidactique postule pour des recherches sur les langues au pluriel, comme il s'agit d'une thèse qui s'inscrit dans un axe de recherche en rapport avec le projet national de recherche : « *sociodidactique : plurilinguisme, pratiques langagières et enseignement du FLE en Algérie* », j'ai restreint mon champ d'étude à la formation continue des enseignants de français. De plus, l'aspect comparatif entre recherche et terrain ne permet pas une double comparaison, dans la mesure où la formation des enseignants de langues donnerait lieu à un questionnement différent au mien.

Quant aux motivations du choix du terrain et du sujet, elles sont alimentées par les principes transversaux d'une sociodidactique des langues (Blanchet et Rispaïl, 2011). La lecture de ce texte m'a permis de développer une réflexion autour d'une didactique qui ne se limite pas aux quatre murs de la classe, mais aussi une discipline au croisement de sociolinguistique et de la didactique, qui offre un panorama assez riche en matière d'observables. Mon orientation a été aussi inspirée par quelques travaux sur le plurilinguisme dans l'école algérienne, je cite les travaux de Blanchet et Asselah-Rehal (2008, 2009), Bensekat (2012), Kara (2010), Benhouhou (2014). Chaque étude aborde le

même aspect dans différents contextes scolaires en Algérie, c'est-à-dire le plurilinguisme dans différentes écoles du pays.

Les principales notions qui sous-tendent cette recherche doctorale sont évidemment celles de sociodidactique, plurilinguisme, recherche scientifique et formation continue. Les deux premières sont des observables à intégrer dans les deux dernières qui constituent le terrain de recherche. En ce sens, la problématique de ce travail se voit orientée vers deux directions : dans un premier temps, il est question de savoir comment le plurilinguisme et la sociodidactique sont traités dans les travaux de recherche portant sur l'école algérienne ? Et dans un second temps quelle place pour ce plurilinguisme et quelle référence à la sociodidactique dans la formation continue des enseignants de français ?

À partir de là, plusieurs questions ont alimenté ma réflexion : d'abord, il m'a importé de savoir quel est l'intérêt porté par la recherche scientifique à la sociodidactique en Algérie ? Comment ces travaux jugent-ils l'adoption de cette discipline en contexte algérien plurilingue ? Ou encore quel est leur postulat pour une éducation plurilingue et au plurilinguisme ?

Ensuite, je me suis interrogé sur les orientations didactiques en contexte de formation continue, c'est-à-dire la place de la sociodidactique et de la formation des maîtres sur approche intégrée des langues en classe. Quelle référence à la sociodidactique dans les supports, guides et programmes de formations ? Quelles sont les connaissances des inspecteurs en charge de la formation continue sur l'éducation plurilingue et sur la didactique du plurilinguisme ? que recommandent-ils aux futurs enseignants sur l'usage des premières langues en classe ? comment jugent-ils la rencontre des langues dans une classe de français ?

Enfin, une question plus générale sur l'aspect comparatif entre propositions didactiques et formation continue des enseignants de français s'impose comme suit : existe-il une fracture entre les recherches universitaires, et la formation continue sur la question de la mise en place d'une sociodidactique, et d'une éducation plurilingue ? Ou encore y a-t-il une rupture entre didacticiens et inspecteurs ? Si oui, quelles pistes d'interventions ?

En vue d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, je dresse les hypothèses suivantes :

Étant donné que le plurilinguisme en Algérie est une réalité sociale affirmée par de nombreux travaux de recherches en sociolinguistique, je cite : Cheriguen (1997 ; 2002 ; 2008), Taleb Ibrahim (1997, 2006), Arezki (2007 ; 2008), Asselah-Rehal (2004, 2008, 2009), Chachou (2013) et tant d'autres travaux, je pourrais penser que :

La sociodidactique et la prise en compte du plurilinguisme algérien seraient au cœur des travaux de recherches en didactique des langues en Algérie. En d'autres termes, les travaux de recherche relevant de la didactique des langues postuleraient pour une mise en place d'un enseignement/apprentissage du français avec un ancrage sociodidactique. Je pourrais aussi penser que la communauté scientifique insisterait sur la nécessité et sur l'enjeu d'une éducation plurilingue.

Cependant, en me basant sur les propos de Kara-Abbes (2010 :79) affirmant que « Toute l'armada des textes officiels sur l'arabisation, véhicule une vision monolinguisante, et va à l'encontre des répertoires verbaux pluricodiques/ plurilingues des locuteurs algériens [...] », je pourrais supposer que :

Ces principes sembleraient encore peu connus dans la formation continue des enseignants de français. Autrement dit, je pense qu'il existerait une fracture entre les productions scientifiques (propositions didactiques) et le terrain de la formation. C'est ce qui m'amène à penser que les formations continues des enseignants de français (cycle primaire) se baseraient sur une didactique du code unique et homogène, Comme pour l'éducation plurilingue et les représentations du plurilinguisme, qui pourraient être floues chez les inspecteurs en charge de la formation continue.

Pour réaliser l'objectif que me suis fixé, j'ai partagé mon travail en six chapitres.

Le premier chapitre est réservé en premier lieu à la nécessité d'une contextualisation de la recherche en didactique des langues. Dans ce paradigme réflexif, je soulèverai d'abord, la notion de contexte en opposition à celle de situation, j'avancerai notamment un essai définitionnel, les paramètres et les dimensions contextuelles. Ensuite, je traiterai l'enjeu d'une contextualisation, c'est-à-dire « le pourquoi » et « le comment » d'une telle démarche dans la recherche. Et enfin, quelques considérations méthodologiques sur la démarche de contextualisation seront illustrées.

Dans un second lieu, je présenterai quelques aspects du contexte de cette recherche en deux volets. Le premier est sociolinguistique, il traitera notamment sans exhaustivité, la

question des langues en Algérie : le plurilinguisme, les pratiques langagières, les politiques linguistiques, la place du français, en optant d'ailleurs pour une démarche diachronique qui retracera les faits, les évolutions et les changements. Ce volet se veut comme témoin de l'adoption d'une approche de recherche sociodidactique en contexte algérien.

En ce qui concerne le volet didactique, il est aussi historique que synchronique. Il tentera d'inviter quelques éléments dont la liste n'est pas fermée à ce stade de la recherche, à savoir, l'enseignement des langues et du français en Algérie, les politiques éducatives, la formation continue des maîtres impliquant les choix et les rôles assignés par les institutions. Enfin je soulèverai la question de la recherche sociolinguistique-sociodidactique en Algérie dans l'intention de comparer dans une partie analytique entre les productions scientifiques et le terrain de la formation.

Le deuxième chapitre est consacré au positionnement épistémologique et à la construction du cadre théorique. Il soulèvera dans un premier temps la question d'épistémologie, pour annoncer ensuite l'orientation de cette recherche. Dans un second temps, la sociodidactique sera abordée comme cadre théorique de ce travail. Il sera question notamment, de s'interroger sur les frontières entre sociolinguistique et didactique des langues, sur la naissance et le développement d'une approche sociodidactique, ses fondements théoriques et méthodologiques, mais aussi ses principes fondamentaux. Enfin, des concepts sociolinguistiques au cœur de la didactique, et qui sous-tendent ma problématique et mon cadre théorique, seront abordés. À titre d'exemple, je cite sans exhaustivité les concepts de plurilinguisme, éducation plurilingue, représentations, politiques linguistiques et éducatives, répertoires verbaux.

Le troisième chapitre est centré principalement sur la méthodologie de la recherche. Je présenterai les choix de corpus et le terrain d'enquête. J'annoncerai aussi les techniques d'enquêtes et d'analyses, notamment des données documentaires (productions scientifiques, et documents de la formation continue). Une méthodologie d'investigation empruntée à la sociolinguistique et à l'ethnographie de la communication sera illustrée : observations directes des séances de formation des enseignants, des entretiens semi-directifs avec les inspecteurs en charge de la formation. Enfin, j'apporterai un éclairage sur l'approche qualitative en sociolinguistique et en sociodidactique.

Le quatrième chapitre consiste à analyser les concepts de sociodidactique et de plurilinguisme dans les productions scientifiques en Algérie. Il se propose d'apporter un éclairage sur les concepts annoncés, tels qu'ils sont vus par les travaux de recherche en didactique des langues en Algérie, mais aussi par les chercheurs algériens.

Le cinquième chapitre quant à lui, il interrogera ces mêmes notions dans le cadre de la formation continue des enseignants de français. Pour ce faire, les regards seront jetés dans un premiers temps sur les supports de formation et les documents d'accompagnements. Cette analyse documentaire sera complétée dans un second temps par des données issues de l'observation directe de la formation continue. J'essaierai notamment de donner une vue globale de cette dernière.

En ce qui concerne le dernier chapitre, il traitera de l'analyse des données des entretiens. Dans ce cadre, je tenterai de dégager à partir des discours des informateurs, les enjeux du plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. À travers ce chapitre, je tenterai aussi après l'interprétation des résultats, de comparer le discours scientifique à la réalité du terrain de la formation, et de dégager des pistes d'interventions didactiques, d'apporter une conclusion qui répondra à ma problématique et à mes questions de recherches, mais aussi de tracer des perspectives de recherches dans un cadre sociodidactique en articulation avec cette thèse de doctorat.

Chapitre I

Contextualisation de la recherche.

Introduction

Depuis de nombreuses années, les travaux relevant des sciences du langage et de la didactique des langues et des cultures ne cessent d'insister sur la nécessité d'une contextualisation de la recherche. Il s'agit d'une manière générale, et sans soulever¹ la complexité de la chose, de situer la recherche dès ses débuts dans son contexte de développement. Le chercheur est donc invité à adopter une démarche de contextualisation qui mettra en avant lieu une description fine de son terrain d'étude. À ce propos, Blanchet et Rispaïl (2011 :66) indiquent que « *Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois réalisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent.* ». Il est donc clair que l'étude des particularités du terrain d'investigation est à convoquer en exclusivité et en premier lieu dans la recherche.

Par ailleurs, les notions de contexte et de terrain de recherches, parfois similaires restent complexes et multidimensionnelles dans la mesure où ces deux concepts se décomposent à leur tour en éléments et en paramètres contextuels les constituants. À ce titre, Blanchet (2014 :42) estime que : « (...) *Le contexte est construit par le point de vue (épistémologique, théorique et donc méthodologique) adopté pour la recherche, on y fait entrer ce que l'on pense pertinent et que l'on mobilise selon différents moyens d'analyse (...)* ». Dans la démarche de contextualisation, le contexte de recherche est donc une construction élaborée de la part du chercheur en opérant des choix parmi les éléments constituant ce dernier.

Sans aller loin dans l'éclairage de cette notion, je propose donc à travers ce premier chapitre d'adopter une telle démarche pour une inscription contextuelle de cette thèse de doctorat. L'intérêt sera accordé aux éléments contextuels qui sous-tendent cette recherche dont leur construction sera en fonction de la problématique abordée. Pour ce faire, j'aborderai en premier lieu les notions de contexte et de contextualisation de la recherche en didactique des langues, en mettant ainsi au centre de mes préoccupations l'enjeu, et la nécessité d'une prise en considération du contexte dans une optique complexe. Étant donné que cette thèse s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique, un premier volet

¹ Le caractère complexe de la démarche sera explicité dans ce premier volet de cette thèse.

sociolinguistique joint à un second didactique seront traités en articulation avec certains paramètres qui contribueront à façonner le contexte de cette recherche.

1. Enjeu et nécessité d'une contextualisation.

Comme je l'avais affirmé dans l'introduction de ce chapitre, la contextualisation de la recherche est primordiale en didactique des langues. Mais sans trop de précipitations à sa mise en œuvre, il faut mentionner que cette notion est frappée par un flou terminologique et méthodologique, d'ailleurs, son intérêt est souvent réitéré pour désambigüiser son enjeu dans la recherche. En effet, l'inscription contextuelle d'un travail de recherche présente une situation-problème à cause du complexe notionnel du terme de « contexte », qui est souvent associé à celui de situation, mais aussi à la diversité des paramètres et des dimensions qui constituent cette notion. A ceci, s'ajoute la problématique du comment et du pourquoi convoquer le contexte.

Ça serait donc imprudent de ne pas se demander de quoi il en ressort ? Quel sens donner à la notion de contexte ? Pourquoi se focaliser sur ce dernier ? Et enfin quelle démarche adopter pour faire preuve d'une contextualisation ?

C'est donc à ces questions que je vais essayer de répondre avant d'inscrire cette recherche dans l'environnement où elle se développe.

1.1. La notion de contexte en didactique des langues.

1.1.1. Contexte vs situation

La notion de contexte, qui a été souvent convoquée dans les disciplines des sciences du langage, notamment la pragmatique et la sociolinguistique interactionnelle, n'a pas manqué de marquer son introduction en didactique des langues. Si sa place est aujourd'hui déterminante dans certaines approches didactiques², c'est en raison d'un effort de théorisation qui lui accorde une place au centre des réflexions didactiques depuis plus de trois décennies. Castellotti et Moore (2008 :198) affirment que « *toute la réflexion entourant l'approche communicative, est centrée autour de l'idée qu'on apprend dans et par l'interaction et dans une situation particulière* ». Elles rajoutent « *aussi bien que le recours au son et à l'image ou à des documents « authentiques » en classe sont autant de*

² Didactique contextualisée/ sociodidactique et didactique du plurilinguisme

traces de l'intérêt constant des didacticiens de rendre compte du contexte dans lequel se construit l'apprentissage » (ibid.).

Il est bien clair que la réflexion autour de la notion de contexte n'est pas nouvelle, l'ancrage sociolinguistique et ethnographique inspiré des travaux de Dell Hymes (1964), est un témoin clé dans sa mise en valeur en didactique des langues. Le contexte est visiblement au centre de l'approche communicative, comme en témoigne le postulat de base qui se résume en un enseignement/ apprentissage en situation au sens pragmatique du terme. C'est dans ce sens que s'expriment M. Rispaïl et M. Dabène (2008 :10) :

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

Par ailleurs, les notions de contexte et de situations prêtent parfois une certaine confusion conceptuelle, le premier terme est souvent associé au deuxième sur un plan linguistico-pragmatique. À ce titre, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P. Cuq (2004 :54) définit le contexte comme étant *« l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place »*. Cette définition me paraît intéressante par rapport au rapprochement conceptuel de contexte/situation par gouvernance des jalons extralinguistiques. Ainsi pour un meilleur éclairage, Cuq (2004 : 222) retient trois entrées pour la notion de situation :

« -La situation d'apprentissage : conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. »

« - La situation de classe : qui réfère à la triple relation enseignant/ apprenant/contenus »

« - La situation de communication », qui renvoie aux travaux de Hymes et de Goffman sur description minutieuse des évènements et des actes de communication de la conversation ordinaire et écrites.

Il est important de mentionner que ces entrées offrent un panorama plus vaste et plus riche sur la notion examinée. Elles dépassent ainsi la définition classique du terme qui

renvoie généralement aux conditions de productions langagières. Cependant, le contexte pourrait dépasser son voisinage conceptuel avec la notion de situation, et ce, par extension du sens que lui accorde Cuq et les linguistes d'orientation pragmatique. À ce sujet, D. Coste (2003 :217-218) écrit « *son espace de déploiement est vaste : contexte culturel, social, idéologique, économique, historique ...et la liste des adjectifs pourrait être prolongée* ». Étant conscient de cette diversité dimensionnelle à laquelle fait référence Daniel Coste, et de l'extension sémantique opérée, il me paraît nécessaire de consulter les propositions définitionnelles avancées par d'autres didacticiens, pour approfondir enfin cette notion de contexte, dont sa mise en lumière est primordiale.

1.1.2. Le contexte : définition, paramètres et dimensions.

Dans le même sens que Daniel Coste, Castellotti et Moore (1999 :198) attestent que « *Les définitions de la notion de contexte sont nombreuses, on y distingue des variantes historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc, qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique*». Pour une mise en sens de la notion de contexte, les deux propositions apportées par ces auteures se rejoignent sur le fait qu'il s'agit de paramètres ou d'éléments relevant du social. Je reprends ici, le terme de variantes employé par Castellotti et Moore, pour faire référence d'une part, à un sens de paramètres contextuels, ou d'éléments faisant parti du contexte. D'autre part, pour un renvoi vers un postulat sociolinguistique d'infinité de variantes au sens proposé dans la définition de Coste.

Dans un sens générique du terme, Pourtois et Desmet (2004 :37) proposent une définition globale qui se résume à « *l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement*». Ces propos restent larges dans la mesure où les auteurs emploient la notion de « circonstance » en articulation avec celle « d'évènement », sans apporter de précisions autour de celles-ci. Elle rejoint ainsi la définition de Cambra Giné (2003 :52) cité par Castellotti et Moore (2008 :203), qui revoie à un contexte communicationnel : « *l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit* ». À l'instar de Coste, Castellotti et Moore, ces deux dernières définitions se trouvent limitées sur le plan référentiel car elles n'explicitent pas les paramètres contextuels dont il est question.

Enfin, Porquier et Py, dans leur ouvrage qui porte un intitulé très significatif : *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, déclarent que « *tout apprentissage est socialement situé* », (2004 :5). À ce propos, ils proposent de dépasser de la notion de situation en abordant le contexte dans deux dimensions : « le macrocontexte » et le « microcontexte ». La première dimension englobe « *les déterminations sociales au sens le plus large, telles que : les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes* » (2004 :59). Quant à la deuxième, elle renvoie à « *des moments ou à des séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction.* » (Ibid.). Il est intéressant de souligner que cette dernière proposition définitionnelle cerne le contenu sémantique de la notion de contexte. Les auteurs assignent dans un premier temps deux niveaux à la notion étudiée, le premier est de large dimension, quant au deuxième, il est de dimension restreinte. Dans un second temps, la variabilité des éléments contextuels se voit aussi convoquée.

Je m'appuie donc sur cette définition de Porquier et Py, ainsi que celles de Coste, Castellotti et Moore citées auparavant, pour dire que le contexte renvoie à l'ensemble d'éléments, voire même, de paramètres relevant de divers aspects sociaux (historiques, sociolinguistiques, didactiques, économiques, situationnels... à calculer à l'infinie), contribuant à façonner le contexte à deux degrés dimensionnels divers. Ainsi la définition de cette notion se trouve localisée dans les paramètres et les dimensions qui la constituent.

Par ailleurs, il faut souligner son caractère pluriel, dynamique, hétérogène qui laisse apparaître une certaine complexité au sens de Morin. C'est ce qui a souvent amené Philippe Blanchet à s'exprimer sur ce sujet, d'abord en soulevant l'ambiguïté qui pèse cette notion. Ensuite, en alimentant le débat sur une probable conceptualisation, dans l'intérêt de conférer le statut de concept à la notion de contexte. Enfin, en invitant certains chercheurs à revoir leur vision simpliste portée à l'égard du contexte et de la contextualisation. Il propose « *[...] de passer de cette notion floue à un concept opératoire explicite et précisément défini, non seulement sur le plan théorique mais également sur le plan méthodologique [...]* », je répondrai à certaines critiques générales faites contre l'usage de la notion en revenant sur sa nécessité et son caractère opératoire pour peu qu'on veuille bien examiner sa possible conceptualisation, par exemple celle que je propose ou bien sûr d'autres propositions. »(Blanchet, 2012 :12 ; 2016 :09).

1.2. S'interroger sur le contexte : pourquoi et comment d'une telle démarche ?

Dans l'objectif de répondre à ce titre, et d'avoir une certaine satisfaction de compréhension des enjeux dont il est question, je traiterai la problématique du regard sur le contexte à travers les deux sous-titres qui s'annoncent après ce paragraphe. Je note que je me référerai souvent à trois auteurs : Castellotti et Moore (2008) qui traitent ce sujet dans les profondeurs à travers leur questionnement : « *contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle?* ». Le nom de Philippe Blanchet se manifestera aussi à plusieurs reprises en raison de l'intérêt qu'il porte à cette problématique depuis de nombreuses années, notamment Blanchet (2012 ; 2014 ; 2016) ; Blanchet et Asselah-Rehal (2008), Blanchet et Rispaïl (2011), et enfin le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, qu'il a dirigé en 2011 avec Patrick Chardenet.

1.2.1. L'enjeu d'une contextualisation dans la recherche.

Dans leur ouvrage coordonné avec Danielle Moore, Philippe Blanchet et Safia Asselah-Rehal (2008) consacrent un chapitre entier à l'explication de l'enjeu et de la démarche de contextualisation « de » et « dans » la recherche. En posant la question du pourquoi s'interroger sur le contexte en didactique des langues, les deux auteurs ont avancé en premier lieu l'argument de l'orientation épistémologique de l'approche didactique dite contextualisée ou contextuelle. En effet, Asselah-Rehal et Blanchet (2008 :9) entament la discussion de la question posée par les propos suivant : « *Si nous envisageons la question des contextes, et, davantage encore, des contextualisations, c'est d'abord parce que dans notre domaine se développe une recherche de connaissance qualitative, c'est-à-dire orientée vers la compréhension des significations (...)* ».

Il paraît donc important de soulever la corrélation entre connaissance qualitative et démarche de contextualisation. Je ne vais pas m'exprimer ici sur la compréhension des significations, car je reviendrai ultérieurement sur ce sujet qui au cœur même de l'objectif d'une référence contextuelle.

Dans le même paradigme épistémologique, Pourtois et Demset (2004: 36) attestent qu' « *un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur*

le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables. ». En d'autres termes, dans la mesure où l'approche qualitative envisage les sujets sociaux comme un ensemble qui forme une totalité, et particulièrement les personnes, cette dernière se doit forcément d'avoir un regard sur l'environnement auquel appartiennent ces sujets/personnes, et plus explicitement le contexte d'appartenance tel qu'il est défini dans cette partie.

Dans la même optique, Asselah-Rehal et Blanchet (2008 : 10) rajoutent que « *Cette approche considère que l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains et sociaux est primordiale, à un tel degré que tous sont situés et ne sont compréhensibles que dans les situations, dans les contextes donc, où ils se développent (...)* ». Je souligne ici l'importance de cette citation, et retiens le caractère dynamique des comportements sociaux et humains, y compris les représentations, dont une approche qualitative se soucierait. Pour ce faire, la compréhension et la signification résident dans la contextualisation, et vice versa.

L'acte de Contextualiser implique donc les notions de compréhension et de mise en sens de faits sociaux dans et à travers la recherche. Se référer aux éléments contextuels est avant toute chose, chercher à comprendre le phénomène observé à travers les divers paramètres sociaux qui le constitue. Cette contextualisation permettrait donc :

« Une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout (au sens d'un phénomène émergent doté de qualités propres qui ne sont ni réductibles à la somme de celles des parties qui le constituent ni confondues avec celles d'un autre phénomène dont il est distinguable) » (ibid.).

En ce sens, l'intérêt d'une telle démarche réfère à l'objectif de comprendre davantage les particularités, les spécificités, et enfin la complexité de l'objet étudié dans une dimension sociale qui lui est propre, et qui lui confère sans doute une meilleure compréhension, en écartant toute confusion avec d'autres objets sociaux, en levant ainsi le voile sur des généralités / universalités, décrivant rarement la réalité du phénomène social dont il est question. Enfin, « *c'est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour*

la seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme »
(Blanchet 2012 :15).

La compréhension inviterait souvent la notion de sens. En effet, porter un regard sur le contexte ne se limite pas à l'intérêt de comprendre, il indique souvent l'acte de mise en sens ou de mise en mot. Selon Marielle Rispaïl (2005 :100-101) « *Cette posture, loin de toute fausse objectivité, est en elle-même une action, en ce qu'elle pose un regard, choisit une orientation, met en mots [...] »*.

Dans un séminaire³ qui s'inscrit dans le cadre de l'agence universitaire de la francophonie (AUF), Blanchet et Rispaïl (2013) rajoutent qu'il s'agit d'« *attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale »*.

L'objectif de toute étude relevant des sciences humaines et sociales, y compris les sciences du langage et la didactique des langues, est de donner un sens aux phénomènes/objets étudiés. Pour ce faire, cette dernière voit en une inscription contextuelle, la meilleure façon de mettre en valeur et de dégager la signification. À ce sujet, Mucchielli (2004: 23) estime que « *Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux »*.

Je discuterai ces propos avancés par Mucchielli sur deux points qu'il ne faut pas manquer de souligner. Le premier est en rapport avec la pertinence de ses dires, quant au deuxième, il se fixe sur ses limites. Si je donne un intérêt particulier à ceci, c'est en raison d'une phrase convaincante : « *Seul le contexte peut faire apparaître la signification »*. En effet, cette dernière rejoint mes propos avancés en haut de cette page ainsi que ceux des auteurs cités, et qui se résument sur le fait qu'une contextualisation donnerait naissance à une meilleure signification. En revanche, la deuxième phrase de cette citation soulève un aspect limité à cause de l'association du contexte aux facteurs présents seulement. Elle contredit la définition apportée auparavant par appui sur les travaux de D. Coste (2003), Castellotti et Moore (2008), et qui postulent pour une hétérogénéité et une variabilité des

³ Disponible en ligne sur le site de l'AUF.

éléments formant le contexte. Il est donc clair qu'il faut associer cette signification aux divers paramètres qui pourraient entrer en jeu, comme le facteur historique qui est souvent mobilisé dans la démarche compréhensive en sociolinguistique et en sociodidactique.

Enfin, la nécessité de se focaliser sur l'environnement⁴ où se développe la recherche n'a plus besoin de réaffirmation, le survol notionnel de cette partie, notamment les éclairages apportés par les auteurs, justifient clairement les intérêts et les objectifs qui entrent en jeu. D'ailleurs, c'est dans le même sens que Blanchet et Asselah-Rehal (2008 :10) concluent qu'« *il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée* ».

1.2.2. Considérations méthodologiques dans la démarche de contextualisation

Comme l'indique cet intitulé, dans la démarche de contextualisation s'imposent des considérations méthodologiques. Le chercheur est invité à prendre part au questionnement du comment opérer dans cette optique. Comme je l'ai souligné au début du chapitre (cf. *Introduction*), le contexte de recherche est comme un édifice à construire en fonction de certains choix qui lui sont signifiants. Mais avant toute chose, cette démarche est un savoir-faire, ceci dit qu'il faut « *apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. [...]* » (Chiss et Cicurel, 2005 : 6). Cités par Castellotti et Moore (2008 :203).

Dans ce savoir-faire résident des choix conscients, opérables et enfin significatifs, que tout chercheur se doit de prendre en considération dans sa focalisation sur les éléments qui sont externes à l'objet étudié. Cette focalisation me paraît importante à expliciter dans la mesure où elle constitue la démarche de construction, donc, de contextualisation. À la

⁴ J'emploie ici la notion d'environnement pour éviter la répétition de celle de contexte (souvent mobilisée dans ce chapitre)

définition apportée dans l'introduction de ce chapitre, Philippe Blanchet apporte une mise à jour dans un récent article, il écrit « *Pour moi, le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation (ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue) et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est volontairement pas pris en compte, dont on ne fait pas un élément de contexte).* » (Blanchet 2016 :09).

Cette construction résultant d'une focalisation renvoie donc à une question d'insertion/ écartements d'éléments dans la démarche à adopter. De telle manière, le contexte est façonné par un jeu de modelage d'éléments justifiés pertinents ou non, à convoquer ou à écarter pour donner enfin une forme au contexte. De même, « *Il me semble fondamental que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche et/ou d'intervention, notamment les critères selon lesquels on sélectionne consciemment ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte* » (Ibid.). Etant donné l'existence d'une pluralité d'éléments/ paramètres pouvant entrer en jeu ou non (cf. 1.1.2 définition), il paraît à juste titre de justifier le choix adopté dans l'inscription contextuelle. Enfin, la manière de procéder se trouve résumée par l'action de « *mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficaces mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales)* ». (Ibid).

Dans l'objectif de comprendre et de donner un sens à un phénomène dans et à travers une étude, il faut envisager ce dernier en articulation avec les paramètres sociaux qui lui sont externes. En somme, il s'agit de le situer et de restituer les éléments pouvant se joindre au phénomène, qui est souvent étudié en lui-même et pour lui-même, et ce, par un choix de convocation et d'intégration dans un continuum et dans une démarche complexifiée.

De ce champ notionnel exposé dans cette partie se voient jaillir non seulement la clarté des implications, mais aussi les considérations méthodologiques complexes, à envisager dans une optique contextualisante. De ce fait, découle l'obligation de la mise en œuvre de la démarche tant exposée dans le dernier point soulevé. Il convient donc de

mettre l'accent sur certaines justifications au sujet des choix d'éléments que je vais insérer de manière à façonner mon contexte de recherche.

En me basant sur les affirmations apportées par Blanchet (2012 ; 2016), Blanchet et Rispaïl (2013 ; 2014) sur la construction du contexte de recherche, je me prononce en faveur d'une insertion d'éléments en fonction la problématique traitée et du sujet abordé. De ce fait, je me préoccuperais de certains éléments sociolinguistiques et didactiques du terrain algérien, mais pas exclusivement, car même ces disciplines convoquent souvent d'autres facteurs sociaux, à titre d'exemple je citerai « historiques, économiques ... etc »).

Selon Rispaïl (2012 : 69), dans les recherches contextualisée, « *on trouve un volet didactique qui un ou des phénomènes scolaires, à un niveau micro ou macro, et un volet sociolinguistique qui étudie les phénomènes langagiers, qui donne sens au premier volet* » ... *la comparaison est une démarche fréquente en sociodidactique* ». J'organiserai donc cette partie réservée à la contextualisation sur deux volets. Le premier est sociolinguistique, il traitera notamment sans exhaustivité la question des langues en Algérie : le plurilinguisme, les pratiques langagières, les politiques linguistiques, la place du français, en optant d'ailleurs pour une démarche diachronique qui retracera les faits, les évolutions et les changements. Ce volet se veut comme témoin de l'adoption d'une approche de recherche sociodidactique en contexte algérien.

En ce qui concerne le volet didactique, il est aussi historique que synchronique. Il tentera d'inviter quelques éléments dont liste n'est pas fermée à ce stade de la recherche, à savoir, l'enseignement des langues et du français en Algérie, les politiques éducatives, la formation continue des maîtres impliquant les choix et les rôles assignés par les institutions. Enfin je soulèverai la question de la recherche sociolinguistique-sociodidactique en Algérie dans l'intention de comparer dans une partie analytique entre les productions scientifiques et le terrain de la formation.

Enfin, je mentionne que cette recherche relève du niveau macrocontexte, c'est-à-dire, d'une dimension large et globalisante. Par ailleurs, l'ensemble des éléments qui seront déployés pour façonner mon contexte de recherche, ne constituent en aucun cas, une liste fermée de paramètres contextuels, car je serai souvent amené à faire des révisions, des

ajustements, et enfin de nouvelles insertions, d'où l'assignation de caractère constructible et complexe.

2. Le volet sociolinguistique du contexte algérien.

2.1. Situation sociolinguistique de l'Algérie avant et après l'indépendance

Comme l'indique l'intitulé de ce travail, « *enjeux du plurilinguisme dans la formation continue des enseignants de français- une étude sociodidactique : le cas du Primaire en Algérie* », cette thèse soulève un objet sociolinguistique dans un objectif didactique qui est la formation des maîtres. Il est donc important de jeter un regard sur l'environnement sociolinguistique de l'Algérie, notamment les langues en présence, les pratiques langagières des locuteurs algériens et les politiques linguistiques mises en place.

Ce point propose donc de soulever la question du plurilinguisme en contexte algérien, à ce propos, Arezki (2008 : 22) déclare que « *L'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. Cette situation ne manque pas alors de susciter des interrogations quant au devenir des langues [...]* ». Cette richesse linguistique ne peut être perçue que dans une dimension historico-géographique. En effet, la situation actuelle qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et variétés de langues, peut être comprise d'une part, par la position géographique de ce pays qui a longtemps servi de point transitaire des échanges commerciaux en méditerranée, et donc de contact de langues. D'autre part, l'Afrique du nord a été pendant des siècles le théâtre des guerres et des conquêtes.

Derradji & ali (2002 :11) n'ont pas manqué de retracer les faits comme suit :

« *l'Algérie est un pays qui a connu plusieurs invasions étrangères et dont l'histoire est profondément influencée par de multiples civilisations (phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française) auxquelles la plus anciennement installée, les Imazighen, désignés ultérieurement par le terme « berbères », opposa une farouche résistance* ».

Une rétrospective historique laisse donc apparaître des mouvements de conquêtes étrangères et d'oppositions locales « *Amazigh* » qui ont duré des siècles, et qui soulèvent sans doute des répercussions sur le plan linguistique. Ces dernières se résument d'une

manière générale par l'introduction des langues-cultures en Afrique du nord. Par ailleurs, il y a lieu de mentionner que seule la langue arabe et le français qui ont réussi à s'incruster et à survivre jusqu'à la période contemporaine.

L'histoire est ainsi un témoin clé des origines de cette richesse à laquelle fait référence Arezki (2008). De plus, Taleb Ibrahim (2004 :207) estime que « *Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie (...)* ». La langue arabe s'est insérée dans ce paysage conjointement avec l'expansion de l'islam en Afrique, d'ailleurs Son association à la religion lui a garanti une place dans cette aire géographique. Quant au français, il doit sa présence à la colonisation. Il faut donc remonter le temps et s'interroger sur la période qui a précédé puis a suivi de l'Indépendance de l'État Algérien pour comprendre la situation actuelle.

2.1.1. Rétrospective sur la période coloniale.

Suite à la colonisation française de l'Algérie en 1830, certaines mesures garantissant le maintien et la domination de la force coloniale ont été mises en œuvre. « *L'administration française, soucieuse de son avenir et de sa pérennité dans ce riche pays nouvellement conquis, appliqua la politique de la terre brûlée. Elle désintégra tous les repères sociaux [...] et surtout l'imposition de la langue française, celle-ci en devenant moyen de fonctionnement de toute l'institution coloniale et de médium entre l'état et le sujet administré* »(Derradji et alii ; 2002 :19).

Dans l'intérêt de préserver sa nouvelle conquête, l'institution française n'a pas manqué d'investir les grands moyens pour une campagne de désocialisation et d'acculturation. Elle va de la destruction des valeurs et des symboles Berbéro-Arabs et musulmans à une manœuvre de francisation du peuple. A cette manœuvre, Bensekat (2012 :108) note que la « *langue française a profondément marqué l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens en raison de la domination coloniale et, conséquemment, des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830.* »

À ce sujet, Taleb Ibrahim (1997 : 37) rapporte les propos de Rambaud, ministre de l'instruction française comme suit :

« [...] *La troisième conquête se fera par l'école. Elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux, inculquer aux*

musulmans l'idée que nous avons nous-mêmes de la France et de son rôle dans le monde, substituer à l'ignorance et au préjugés fanatiques des notions élémentaires, mais précises, de sciences européennes »

Une instruction de francisation du peuple a été instaurée par les pouvoirs en place, dont l'école visait particulièrement à répandre la langue et les valeurs françaises aux dépens des langues-cultures arabo-berbères. Par ailleurs, cette politique présentait des divergences d'opinions dans les finalités de sa mise en application. *« Certains étaient partisans d'une école à tous sans discrimination raciale ou linguistique, essentiellement assimilationniste. D'autres préconisaient une école uniquement adaptée aux besoins de la puissance coloniale et visant à la formation de fonctionnaires musulmans pouvant servir d'intermédiaires entre l'administration et la population ».* (Derradji et Alii ; 2002 :20).

Parallèlement, dans les deux cas de figure, cette manœuvre se heurta au refus catégorique de la population locale à rejoindre les bancs de l'école française. Elle représentait une menace pour les valeurs musulmanes, comme le souligne Lachref (1974 : 31) cité par Queffélec (2002 :21) *« l'école coloniale fut longtemps rejetée : elle était considérée comme une entreprise d'évangélisation, visant à l'enlèvement des enfants ».* Malgré ces importantes mesures prises par l'administration de l'époque, le taux de scolarisation des jeunes algériens était relativement faible⁵.

Il faut attendre la période qui suit la Première Guerre mondiale pour que l'apprentissage du français devienne une nécessité dans la société algérienne de l'époque. Cet intérêt soudain et grandissant à l'égard de l'appropriation de la langue française était nourri par le besoin de combattre le colonisateur par sa propre langue. Je retiens ici le célèbre énoncé de l'écrivain algérien, Kateb Yacine (1966 :180) qui fait référence aux propos avancés :

« Mon père pris soudain la décision irrévocable de me fourrer sans plus tarder dans «la gueule du loup», c'est-à-dire à l'école française. Il le faisait le cœur serré : – Laisse l'arabe pour l'instant. Je ne veux pas que comme moi tu sois assis entre deux chaises. [...] La langue française domine. Il te faudra la dominer, et laisser en arrière tout ce que nous t'avons inculqué dans ta plus tendre enfance. Mais une fois

⁵ Voir les chiffres rapportés par Taleb Ibrahim (1997), Queffélec (2002) et Lachref (1974) et

passé maître dans la langue française, tu pourras sans danger revenir avec nous à ton point de départ. [...]

Cette période est marquée par une formation d'une élite littéraire d'expression française, le cas de Mouloud Mammerie, Mouloud Ferraoun, Mohamed Dib et tant d'autres qui ont combattu le colonisateur par sa propre langue. Contrairement à la volonté des Algériens à s'approprier la langue française, les chiffres annoncés par Taleb Ibrahimi (1997 : 36) en disent le contraire, ils varient entre 2 % et 15 % en termes de scolarisation des *indigènes*⁶ entre l'année 1888 et 1954. Il est important de noter que cette minorité instruite par l'école française a formé la classe politique de résistance au colon.

La campagne d'acculturation et d'assimilation conduite par l'administration coloniale s'est avérée non fructueuse. Toutes les mesures entreprises se sont soldées par un pari manqué. Il faut avouer que devant la force, le peuple s'est réfugié dans l'attachement à ses valeurs culturelles et linguistiques. Par ailleurs, et de façon problématique, les Algériens seront séduits par la langue-culture française après l'Indépendance.

2.1.2. L'Indépendance de l'Algérie et l'héritage linguistique.

Après 132 ans de colonisation, l'Algérie a hérité d'un « *butin de guerre* » comme le surnomme Kateb Yacine. La langue française qui a tant marqué les esprits algériens par une politique d'imposition n'a réussi à s'incruster qu'après la décolonisation. En effet, dès les premières années de l'Indépendance, le pouvoir en place ainsi que les acteurs sociaux ont adopté cette langue dans le système éducatif en vue de s'ouvrir à la modernité. Selon Zabout (2007 : 33) « *l'organisation du système éducatif de l'après guerre n'était en définitif que le prolongement que le système hérité de la période coloniale* ».

Dans le même sens que Zabout(2007), Blanchet et Benhouhou (2007 : 36) soutiennent que « *[...] l'Algérie nouvellement indépendante était le prolongement direct du système de la période coloniale, le français avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines* ». Cette période est aussi marquée par la scolarisation massive des Algériens qui s'inscrit dans le projet de l'école pour tous, mais aussi dans un vaste

⁶ Notion employée par l'administration française.

programme de lutte contre l'analphabétisme du peuple, d'où l'importance du regard sur l'après guerre.

À l'instar de l'école qui offrait des enseignements de français, et en français, le jeune État indépendant a paradoxalement calqué le système colonial dans toutes les institutions, Grandguillaume (1998) souligne que « *si la langue française fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'impose surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française* ». Il est donc clair que cet héritage linguistique a été préservé durant les premières années qui ont suivi l'indépendance. La promotion de cette langue était perçue comme une sorte de modernisme et de nécessité pour la construction de l'État.

Le regard sur le passé est très important pour connaître l'origine des langues qui sont en usage dans la société algérienne d'aujourd'hui. Après avoir exposé certaines réalités historiques, il importe de soulever le voile sur ce plurilinguisme algérien.

2.1.3. Diversité et pluralité des langues en Algérie.

La situation sociolinguistique de l'Algérie peut être qualifiée de riche et de complexe à la fois. Elle doit sa richesse à la multiplicité de langues et de variétés de langues qui sont en présence. Quant à l'adjectif complexe, il s'ajoute à cette situation pour soulever l'ambiguïté qui pèse sur le contraste entre la réalité sociale et la dimension officielle de l'État. Je discuterai ici seulement cette réalité sociale, car je réserve une partie de ce chapitre pour aborder la problématique des politiques linguistiques en Algérie.

Le contexte algérien a souvent fait l'objet de réflexions sociolinguistiques. De nombreuses études conduites dans l'intérêt de décrire cette aire géographique sur le plan linguistique, notamment, Arezki (2005 ; 2007 ; 2008), Cheriguen (1997 ; 2002 ; 2008), Derradji et alii (2002), Taleb Ibrahim (1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006), Grandguillaume (1998 ; 2004) Asselah-rehal (2004 ; 2007, 2008), Kara (2010) et Chachou (2013) et beaucoup d'autres sociolinguistes, admettent le plurilinguisme de la société, et arrivent à la conclusion de coexistence de quatre langues : L'arabe classique/littéraire, l'arabe dialectal/algérien, le français, et enfin le berbère et ses multiples variétés.

L'arabe classique ou littéraire est souvent relié à la religion musulmane, d'ailleurs comme je l'avais affirmé dans cette même partie, il s'est installé en Afrique du nord grâce à l'expansion de l'islam, Comme le souligne Arezki (2008), « *elle doit sa présence à*

l'islam auquel elle sert de courroie de transmission. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de "légitimité divine" ».

Dans le même paradigme réflexif, Derradji (2002 : 34) rajoute : *«L'articulation de la religion sur la langue arabe classique confère à cette dernière une dimension de sacralité »*. En d'autres termes, le fait que l'avènement du coran soit en cette langue, cette dernière bénéficie d'un certain prestige/attachement religieux, voire, d'un caractère de sacralité que nul ne peut toucher. Si j'insiste ici sur cette articulation langue/religion, c'est dans l'intérêt d'illustrer ce fait par des événements sociaux marquant ce caractère. En effet, il y a lieu de mentionner en amont que c'est la langue de l'enseignement en Algérie à l'exception de certaines disciplines scientifiques et techniques. Parallèlement, dans le prolongement du projet de réforme de l'école algérienne en 2015, la ministre de l'Éducation « Nouria Benghebrit », a fait le vœu d'initier les premières langues dites (maternelles) en vue d'un meilleur apprentissage dans le cadre des approches plurielles *« l'intercompréhension »*. À cela s'est manifestée la volonté protectrice de l'arabe classique, langue du Coran, sacralisée par les islamo-conservateurs ainsi que certains partis politiques « islamistes », en exprimant catégoriquement leur refus à cette perspective ministérielle, et la qualifiant d'insulte et d'atteinte aux principes religieux⁷.

Elle a demeuré la seule langue nationale officielle de l'Etat depuis 1962 jusqu'à 2002, puis 2016, dates qui correspondent à la nationalisation puis à l'officialisation de Tamzight. À ce sujet, Cherriguen (1997 : 62) estime que : *« C'est la langue que l'Etat s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'« arabité » de l'Algérie »*. La position de cette langue est affirmée au lendemain de l'Indépendance par imposition, et par un marquage d'appartenance socioculturelle à l'union des pays arabes dans le monde.

Contrairement à la langue officielle de l'État algérien qui *« n'est la langue maternelle d'aucun Algérien, parlé occasionnellement et dans des situations très restreintes [...] »* (Arezki 2008 : 146), l'arabe populaire est la langue parlée par la

⁷ Voir les articles de la presse Algérienne entre le 01/08/2015 et le 07/09/2015

majorité de la population algérienne, mais elle demeure selon Zabout (2010 : 204) « *Sans tradition scripturale. Elle vit et évolue au sein de la population qui en fait usage, d'où l'appellation arabe populaire* ». Composée particulièrement de diverses variétés régionales, essentiellement orale, Cette variante de l'arabe n'a aucune forme de codification. Elle est écartée de toutes les institutions étatiques, elle est exclusivement réservée à un usage quotidien (informel). A ceci s'ajoute l'absence de revendication, Cheriguen (1997 : 64) estime que : « *L'amalgame par l'absence de précision quand les textes officiels réfèrent à l'« arabe » fait que la majeure partie de la population qui peut paraître à première vue satisfaite de la mention de sa langue [...]* ». Il est bien clair que le manque de précision dans les textes de lois dans la désignation de l'arabe langue nationale et officielle de l'Algérie, d'ailleurs arabe au singulier, offre une certaine assurance au peuple qui s'exprime en arabe populaire « daridja »⁸.

Le Berbère/Tamazight et ses multiples variétés sont le « prolongement » (Zabout :2007) des plus anciennes variétés existantes en Afrique du nord : le Chaoui, le Kabyle, le M'zabi et le Tergui. Le statut de cette langue a été revendiqué depuis des décennies. Une série chronologique de protestations s'est engagée depuis les années 1980 visant à une reconnaissance de la langue et de la culture amazighe. Mais cette lutte *identitaire* demeure silencieuse aux yeux des pouvoirs publics jusqu'à l'année de « *la grève du cartable* » en Kabylie. Haddadou Mohand-Akli (2003 : 136) affirme qu'à :

« *La suite du boycott de l'école en Kabylie, durant l'année scolaire 1994-1995, une instance gouvernementale, rattachée à la présidence, le H.C.A, Haut-commissariat à l'Amazighité, est créée. Elle est chargée de promouvoir la langue berbère, tamazight, notamment en l'introduisant dans le système scolaire. Dans le cas des départements universitaires comme dans celui du H.C.A, la formule langue amazighe est employée dans les textes officiels : mais ce titre est avant tout formel, il n'a aucune incidence sur le statut de la langue, qui reste une langue... sans statut officiel* ».

Malgré cette importante mesure entreprise par l'État algérien, le pouvoir législatif quant à lui reste muet face à la question de l'officialisation de *tamazight*. Il faut donc attendre une autre vague de protestations pour décider du sort du berbère.

⁸ Dénomination Algérienne de l'arabe populaire.

Le dix avril 2002, le Parlement algérien a reconnu le berbère comme « langue nationale à côté de l'arabe », suite à une série d'émeutes « *le printemps noir* »⁹, réclamant la reconnaissance de l'identité nationale et la nécessité de son intégration dans les systèmes éducatifs et médiatiques. À ce propos Taleb Ibrahim (2004 : 211) estime que: « *C'est une énorme injustice qui fut enfin réparée, par l'inscription juridique d'une situation de fait dans le texte fondamental du pays* ». Depuis ce grand tournant politique, il est annoncé que « l'Etat veillera à la promotion et au développement du tamazight usité sur l'ensemble du territoire algérien ». (Article 3 bis de la constitution révisée en 2002).

Par ailleurs, cette langue a fait l'objet d'une officialisation lors de la récente révision constitutionnelle (Janvier 2016), je discuterai ce point dans une interrogation sur les politiques linguistiques (cf. 2.2.4 Vers un plurilinguisme de l'Etat ?). Pour le moment, je me contente d'annoncer que l'Etat opte pour la création d'une académie Amazigh rattachée à la présidence, mais aussi à la généralisation de l'enseignement de Tamazight.

Quant au français hérité après 132 ans de colonisation, il occupe une place considérable dans la société Algérienne d'aujourd'hui. Un bon nombre d'indicateurs d'usages font écho à ce propos. Il suffit de se référer à l'analyse proposée par Taleb Ibrahim (2004, 2006) qui illustre des données déterminantes, et qui témoignent d'un usage très répandu à différents niveaux de la société. En d'autres termes, non seulement les pratiques effectives des locuteurs algériens qui laissent l'observateur confirmer une présence de la langue française à des degrés divers, des différents indicateurs comme la presse écrite et les médias francophones sont de large diffusion¹⁰.

Sur le même plan, Asselah-Rehal (2001) citée par Sadi (2011 :26) analyse la place du français en Algérie et conclut :

« La langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Bon nombre de locuteurs

⁹ Un bilan de 126 morts selon la presse nationale.

¹⁰ Selon Khaoula Taleb Ibrahim, il suffit de se focaliser sur les audiences des médias francophones

(Tf1, M6, Chaîne 3, El watan, Liberté ...etc)

algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne ».

Il est donc incontestable que le français est d'usage très répandu en Algérie. Si je soulève cette affirmation sans contraintes, c'est en raison de la pertinence des propos avancés par ces deux auteures. Elles partent d'un constat de la prééminence de cette langue dans différentes situations, ou encore, dans différents micro-contextes, tel qu'il est défini dans cette même partie, pour arriver à des conclusions sur la place réelle du français en Algérie.

A ceci s'ajoute une analyse fine de son statut en contradiction avec la réalité sociale, et ce, par l'illustration de certaines affirmations sociolinguistiques, telles qu'elles sont soulevées dans certains travaux de chercheur-e-s algérien-ne-s. (cf. 2.2.2. Le français en Algérie : le statut problématique).

2.1.4. Alternances et mélanges de langues dans le parler algérien.

La description proposée précédemment concerne seulement la pluralité et la diversité des langues en présence en Algérie. Or dans la réalité, ces langues sont souvent en contact permanent dans les usages linguistiques des locuteurs algériens. Il semble impossible de parler de pratiques langagières en prenant ces langues isolément.

Je rejoins le principe souvent prononcé par Philippe Blanchet lors des conférences¹¹, selon lequel le Bi-plurilinguisme n'est pas la juxtaposition de deux ou trois langues, mais l'articulation entre les langues, en rajoutant qu'un bilingue n'est pas un double monolingue.

Dans son ouvrage intitulé « *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre* », Chachou (2013) a mis le schéma diglossique de Fergusson (1959) à l'épreuve du terrain algérien. Il s'est avéré que la dichotomie variété Haute / variété Basse est largement dépassée dans les pratiques langagières plurilingues. En se basant sur les travaux de Taleb Ibrahim (1995 ;1997) , Chachou (2013 :21) écrit :

¹¹ Conférence de Philippe Blanchet (2004), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Université de Rennes 2.

« *Ce modèle ne résiste pas à la réalité du terrain. Inscrit dans une tradition fonctionnaliste, le modèle établi par Charles Ferguson occulte la complexité du réel langagier qui caractérise les sociétés qu'il a décrites en le fractionnant sous forme de dichotomies. [...] le schéma se heurte au réel dont il n'est qu'une représentation et/ou une vision maintenue, imposée et diffusée par les appareils idéologiques de l'État ; et non plus une description des faits tels qu'ils ont cours dans la réalité* ».

Le modèle Fergusonien dissimule la réalité algérienne. Par sa conception simpliste, il laisse apparaître une simple juxtaposition de langues et de variétés de langues. Or, réellement, les usages linguistiques sont complexes dans la mesure où le parler algérien se manifeste sous une forme de plusieurs langues en contact permanent, résultant d'ailleurs une hybridation, *le Maghribi*, tel qu'il est surnommé par Abdou Elimam (2003).

Cette réalité de pratiques langagières complexes est clairement explicitée dans les travaux de Khaoula Taleb Ibrahim (2004, 2006), kara (2010) et Asselah-Rehal (2007). Si je me réfère à ces auteurs pour définir les pratiques en usage en contexte algérien, c'est en raison de leur description fine qui va au-delà de la simple liste de langues en présence.

Comme les autres auteurs cités précédemment dans la description des langues en présence en Algérie, Taleb Ibrahim (1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006) admet l'existence d'un plurilinguisme qui s'organise autour de trois sphères langagières : arabophone, Berbérophone et enfin la sphère des langues étrangères. Ces sphères comptent les langues évoquées dans cette même partie. Par ailleurs, l'intérêt que je porte à ses travaux ne réside pas dans ces sphères en elle-même et pour elle-même, mais dans leur manifestation sur le terrain par le biais de pratiques langagières, d'ailleurs c'est dans cette perspective que les travaux de cette auteure trouvent une certaine originalité.

Taleb Ibrahim (2004 :213) qui remet en cause encore une fois le fonctionnement diglossique du bilinguisme, écrit « *Notre hypothèse est que les pratiques de ces locuteurs tendent à s'organiser selon un continuum de registres et d'idiomes incluant toutes les sphères langagières et dans le même temps, elles connaissent une formidable évolution* ». Dans ce sens, ces sphères se manifestent continuellement et de manière conjointe dans les pratiques langagières. Je retiens la notion de continuum employée dans ce paragraphe pour

dire que dans le parler algérien, les différents systèmes¹² linguistiques s'entremêlent et s'entrechoquent sans cesse. En d'autres termes, les langues s'incrument et s'imbriquent les unes les autres pour former un continuum d'usages linguistiques.

Dans la présentation du numéro 17-18 de la revue *Insaniyat*, Taleb Ibrahim (2002) citée par Bensekat & Chachou(2016), s'est consacrée à l'analyse des pratiques langagières des locuteurs algériens, elle déclare : « *Les locuteurs algériens ont en commun la possibilité d'user d'une gamme de variétés qui constituent leur répertoire verbal* ». Deux ans plus tard, elle rajoute dans le premier numéro de la revue *l'année du Maghreb* : « *Ces locuteurs ont, à leur disposition, un riche répertoire verbal et ils savent en user et abuser, à leur convenance, en modulant cette utilisation selon les différents contextes, les interlocuteurs, les sujets et les objets de la communication ainsi que ses enjeux* » (Taleb Ibrahim ; 2004 :213).

Le continuum de pratiques langagières comprend aussi l'ensemble de ressources linguistiques mises en œuvre conjointement par les locuteurs algériens, et qui constituent d'une manière plus claire le répertoire verbal pluriel et plurilingue. Ce dernier est souvent convoqué à des degrés divers et variables en fonction de la situation de communication, au sens pragmatique du terme, c'est-à-dire selon les acteurs du discours, le lieu et le temps... etc.

Enfin, Taleb Ibrahim (2006 : 214) conclut et explicite ces deux notions de continuum et de répertoire verbal des Algériens comme suit :

« *Ce faisant, ils font montre d'une grande liberté dans leur utilisation de ces ressources et une formidable capacité à créer du sens, des mots, « des langues », en jouant justement avec elles, en se jouant d'elles, en opérant un continuel va-et-vient entre elles, en les faisant se heurter, se chevaucher, se traverser et même s'épouser dans une fusion[...] ».*

Les usages linguistiques en Algérie se réclament sous une forme d'alternances, de mixages, de façon à produire une signification dans le discours. J'ai employé auparavant les verbes « s'entremêlent et s'entrechoquent » que j'ai affilié aux langues en coexistences et en contacts permanent dans ce contexte, car dans la réalité des faits, il en résulte des

¹² L'emploi de la notion de système renvoie seulement aux structures internes de la langues (phonologiques, sémantiques, syntaxiques... etc

pratiques effectives articulées autours de la pluralité, c'est-à-dire, mélangées, mariées et métissées, d'où la nécessité de parler de continuum et de répertoires verbaux plurilingues au sens de Khaoula Taleb Ibrahim.

Dans le même paradigme, Kara (2010 :80) soulève la question de la variation et de l'hétérogénéité des usages linguistiques, affirme que « *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 [...]*». Paradoxalement les politiques linguistiques mises en application sont en contradictions avec la réalité du terrain. « *Toute l'armada des textes officiels sur l'arabisation, véhicule une vision monolinguisante, et va à l'encontre des répertoires verbaux pluricodiques/ plurilingues des locuteurs algériens, réalité que ne cessent de confirmer les travaux récents en sociolinguistique s'intéressant à l'Algérie.* »(kara-Abbes ; 2010 :79). C'est ce qui me conduit à m'interroger sur les politiques linguistiques adoptées depuis 1962 à l'heure actuelle.

2.2. Les politiques linguistiques en Algérie

2.2.1. Construction d'un état monolingue et politique d'arabisation

Contrairement à la réalité sociale qui laisse apparaître une richesse linguistico-culturelle, les thèses officielles de l'État algérien, quant à elles préconisaient un modèle d'une seule langue-culture durant les quarante ans qui ont suivi l'Indépendance. L'Algérie a vécu de 1962 jusqu'en 2002, puis 2016 (dates de nationalisation et d'officialisation de Tamzight), avec une idéologie qui occulte la pluralité et la diversité sociolinguistique, par imposition de l'arabe classique comme seule langue nationale et officielle du pays.

Dès l'indépendance ; et en vue de la reconstruction du pays, le modèle du parti unique (F.L.N) et de la langue unique s'imposent sur la scène politique. Ahmed Benbella qui fut le premier président du pays déclarait à l'époque : « *nous sommes arabes, nous sommes arabes, nous sommes arabes* ». Cette déclaration n'a pas manqué d'une part, d'assigner aux locuteurs algériens une seule identité, arabo-musulmane, d'autre part, elle a marqué l'affiliation, voire l'appartenance de l'Algérie indépendante à la ligue Arabe, souvent appelée l'alliance, l'union ou encore la nation arabe.

L'arabisation se voit renforcée par les différentes constitutions (1963,1976, 1989,1996) et chartes de l'État (1976,1986). Les différents articles font écho à l'arabe et à l'islam comme seule constituants de l'identité nationale. Comme le souligne Asselah-Rehal et alii (2007 :14) « *les autres composantes de l'identité du peuple algérien, composantes ethnique, culturelle et linguistique sont purement et simplement écartées, voire niées. Le choix de l'arabe classique comme langue nationale et officielle mutile l'identité nationale algérienne et sa pluralité* ».

L'arabe et l'islam ont servi pendant longtemps aux yeux de l'état de facteur d'unité nationale et d'homogénéité socioculturelle, d'ailleurs la législation rejette tout ce qui est étranger à ces derniers. Derradji & Queffélec (2002 :44) pensent que cette politique inscrit le pays dans « *la sphère arabo-islamiste, érige la langue arabe et l'islam comme constantes nationales, réduit la spécificité berbère à quelques traits folkloriques populaire et disqualifie sur le plan officiel la langue française et les variétés dialectales de l'arabe* ». C'est cette manœuvre qui a alimenté la révolte de la population Kabyle depuis les années 1980 jusqu'aux années 2000, notamment la revendication de l'identité et de la langue-culture Amazighe par la création d'un mouvement pour la culture berbère (M.C.B) durant le printemps Amazigh, le Boycott de l'école durant les années 1994-1995, et enfin, le printemps noir en 2001 qui s'est soldé par une centaine de morts.

Le monolinguisme de l'État algérien et le choix de l'arabe classique comme seule langue nationale et officielle restent problématiques, et soulèvent des interrogations sociolinguistiques. De nombreux auteurs s'accordent à dire que ce n'est pas une langue du peuple qui est hissée à ce statut.

Selon Cheriguen (1997 :63) « *S'il est vrai que la langue arabe est l'une des langues nationales des Algériens, ce n'est en tout cas pas celle que préconise l'Etat, c'est-à-dire l'arabe littéral ou moderne issu de l'arabe classique, qui n'a jamais été en Algérie d'un usage courant et populaire pour n'être demeurée pendant des siècles que la langue des clercs et des scribes* ». Il conclut dans un autre article, « *l'Etat tente depuis 1962 d'imposer une langue, qui n'est parlée par aucun locuteur, comme nationale et officielle : l'arabe écrit, littéral (ou littéraire)* » (Cheriguen, 1998: 123).

Le peuple algérien a donc subi une autre fois la même politique d'imposition que celle opérée par le colonisateur français. Les langues parlées sont reléguées au second plan,

c'est-à-dire réduites à des usages clandestins, et l'arabe classique qui étrangère au peuple se retrouve assignée aux Algériens.

Cette politique d'arabisation a duré longtemps, voire même, dure depuis la naissance de l'Algérie indépendante. L'État a veillé et a œuvré à sa mise en place d'une façon continue à travers le temps. En d'autres termes, il s'agit d'une arabisation continue dont la mise en œuvre suit des régulations comme dans un diagramme de données quantitatives. Appliquée à des degrés divers, elle a connu le pic vers la fin des années soixante avec le nouveau régime en place. Par exemple, l'année 1968 est qualifiée d'année d'arabisation extrême, d'ailleurs l'ordonnance 68/92 du 26 avril 1968 a porté sur la généralisation de l'usage la langue arabe classique.

Au sujet de cette généralisation, Asselah-Rehal & alii (2007 :13) déclarent que « *c'est dans les secteurs sous influence direct de l'Etat, que la politique d'arabisation s'est renforcée : en 1968, les fonctionnaires ont été sollicités afin d'apprendre l'arabe classique, dans un délai de trois années, en 1991 l'assemblée nationale adopte une loi portant sur la généralisation de la langue arabe dans tous les services de l'Etat, la mairie, la poste, la justice [...] Elle a touché en plus de l'administration, les médias et le secteur éducatif* ». Ces deux dates correspondent à la montée en puissance des protecteurs de l'arabe au pouvoir. La première s'inscrit dans une cause nationaliste, dont l'idéologie est d'éradiquer toutes langues étrangères à l'arabe dans les institutions étatiques. Quant à la deuxième date, elle renvoie à la mouvance islamiste qui manifeste souvent son intérêt à l'arabisation, en postulant à cet effet pour une certaine légitimité d'instauration d'un État-nation arabo-islamiste.

D'une manière générale, les politiques linguistiques déployées depuis 1962 servent un monolinguisme de l'État, l'arabisation ou l'imposition de l'arabe classique a suivi des rythmes différents, jusqu'à une ouverture démocratique en 2002 et en 2016 qui offre à Tamazight d'abord le caractère de langue nationale, ensuite officielle.

Par ailleurs, il y a lieu de mentionner que le plurilinguisme de la société a été longtemps gommé des textes officiels de l'Etat algérien. Par son idéologie arabisante, le pouvoir en place a œuvré pour une seule affiliation identitaire dans le paradigme d'unité nationale. Parallèlement cette dernière n'a fait que masquer la réalité sociale, c'est-à-dire la pluralité et la variation linguistico-culturelle. « *Admettre et reconnaître le plurilinguisme et travailler à le traduire sur le plan officiel peut constituer un véritable facteur de cohésion*

et un ciment pour l'unité nationale algérienne »(Asselah-Rehal et alii, 2007 : 14). En d'autres termes, l'unité nationale se situe dans la reconnaissance officielle des langues en usages dans le contexte Algérien, et non dans l'exclusion et l'éradication de ce qui constitue réellement la société et l'identité algérienne.

2.2.2. Le français en Algérie : le statut problématique.

Le français qui était la langue d'enseignement en dualité avec l'arabe durant les premières années de l'indépendance: « *par dérogation aux dispositions de la présente loi, la langue française pourra être utilisée avec la langue arabe* » (Article 76 de la constitution de 1963) , se voit reculé par le changement statutaire. La langue française a perdu du terrain dans les usages officiels, surtout dans les institutions étatiques et dans le secteur de l'éducation. Son champ d'usage dans l'enseignement disciplinaire devient restreint au profit de l'arabe classique.

La constitution algérienne décrète pour le français un statut de langue étrangère, mais la réalité linguistique algérienne ne reflète pas ce statut. Queffélec & Derradji (2002 : 36) estiment que cette langue est : « *est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais ce statut officiel reste absolument théorique et fictif : en effet, jusque dans les années 70, le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française* ».

Le français est enseigné aujourd'hui à partir de la troisième année primaire comme première langue étrangère, mais de nombreux auteurs¹³ s'accordent à dire que ce statut assigné à cette langue est problématique, et ne reflète en aucun cas la réalité du terrain. J'ouvre les guillemets sur d'autres affirmations sociolinguistiques comme témoin de l'ambiguïté statutaire du français en Algérie, toutes fois, mes propos viendront à la fin pour appuyer les arguments avancés :

Dans le même sens que les propos avancés précédemment par Queffélec et Derradji, Malika Bensekat (2012 :109) rajoute : « *ce statut reste théorique dans la mesure où le paysage linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française dans le pays, avec des variations suivant les zones géographiques* ».

¹³ Cités précédemment dans le caractère plurilingue de la société Algérienne.

Dans leur ouvrage collectif, Asselah-Rehal, Mefidène et Zaboote (2007 :11) estiment que « *le français jouit d'une place importante au niveau des pratiques. Officiellement le français a un statut de langue étrangère en Algérie. En vérité la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens [...] cette langue jouit d'une certaine co-officialité pratique* ».

Enfin, Rabah Sebaa (2002 :42) nous livre sa pensée :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. »

D'une façon paradoxale, il suffit de mettre en contraste la réalité algérienne et les lois en vigueur pour « *soulever les contradictions, le fossé qui existe entre les textes officiels et les pratiques sociales* » (Asselah-Rehal & alii ; 2007 : 11). Sur le plan des pratiques linguistiques, le français est largement diffusé par les locuteurs algériens dans différentes situations de la vie quotidienne. Dans l'enseignement scientifique et technique à l'université, cette langue sert d'instrument de transmission du savoir disciplinaire. De plus, à l'heure actuelle, le secteur de l'éducation envisage à son tour, un revirement vers l'enseignement des matières scientifiques en langue française.

Enfin, d'un point de vue sociolinguistique, on est arrivé à se prononcer sur l'existence d'un français local, c'est-à-dire un français d'Algérie/Algérien, il suffit de se référer à l'analyse proposée par Chachou et Bensekat (2016), qui illustre ce postulat chez différents chercheurs Algériens.

2.2.3. Diachronie des évolutions de la politique linguistique.

Ce titre aborde les évolutions des politiques linguistiques en Algérie, mais dans la réalité des faits, l'évolution est partielle, car elle concerne d'une part, seulement une ouverture démocratique vers une officialisation de Tamazight, d'ailleurs j'en fais un point important dans ce chapitre en interrogeant réellement le passage vers un bi-plurilinguisme de l'Etat, donc cette question sera traitée dans les profondeurs dans le prochain point.

D'autre part, les évolutions des politiques opérées sur les langues se trouvent localisées dans les politiques éducatives que j'aborderai dans un volet didactique, et ce, pour des raisons de pertinence de contextualisation. Enfin, il ya lieu de mentionner que dans les différentes constitutions et chartes de l'État algérien, l'arabe apparaît comme le serpent de mer pour réaffirmer à chaque fois l'arabité de l'État et l'homogénéité culturelle du peuple.

À l'exception de l'article 3 Bis de la constitution de 1996 amendée en 2002, ainsi que la constitution en vigueur (2016), tous les textes fondamentaux de l'État algérien font référence à l'arabe comme seule langue nationale et officielle. L'évolution est apportée ici, seulement par une ouverture démocratique pour une langue Amazighe nationale et officielle. Cette inscription juridique est accompagnée, d'ailleurs, par une microdiffusion de Tamazight dans la généralisation de son enseignement, mais aussi par l'article 20 et 40 de la loi organique n°12-05 du 12 janvier 2012 portant l'information. Ces derniers font mention d'utilisation de l'une des langues nationales dans les publications périodiques, et de la diffusion de l'information dans les deux langues nationales. À cette diffusion s'est manifestée la volonté du Haut commissariat à l'amazighité (H.C.A), institution rattachée à la présidence de traduire les textes fondamentaux de l'État en langue berbère (Aout 2016).

Cependant, les autres textes de lois parus après l'inscription constitutionnelle du berbère en 2002, portent généralement sur l'usage formel de la langue arabe¹⁴, comme en témoigne la loi n°08-09 du 25 janvier 2008 qui interdit tout autre usage linguistique que l'arabe dans les procédures et dans les administrations juridiques. De plus, cette même loi déclare irrecevables tous les documents rédigés dans une autre langue que celle qui est énoncée dans cet article.

Enfin pour ce qui est de la langue française, elle est rarement citée dans les textes de lois établis entre 1963 et 2016. Dans le peu de cas où elle est évoquée par le législateur et par le pouvoir exécutif, c'est pour faire un rappel sur son statut de langue étrangère, mais aussi pour lui affilier un modeste rôle d'accompagnement et de complémentarité à l'arabe,

-« ordonnance n° 05-07 du 23 août fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation (2005);
- la loi n° 08-09 du 25 février portant code de procédure civile et administrative (2008);
- le décret exécutif n° 09-318 du 6 octobre portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale (2009);
- le décret présidentiel n°10-236 du 7 octobre portant réglementation des marchés publics (2010) »

le cas des Décrets exécutif n°90-366 et 367 du 10 novembre 1990 relatifs à l'étiquetage des produits, mais aussi le Décret présidentiel n°10-236 du 7 octobre 2010 portant sur la réglementation des marchés publics.

Avant d'aborder l'enseignement des langues et les politiques éducatives en Algérie, notamment les évolutions dans un volet didactique et dans une démarche contextualisante, il paraît à juste titre, nécessaire de se focaliser sur le passage d'un monolinguisme à un bi-plurilinguisme de l'Etat, en interrogeant le projet de l'officialisation de tamazight.

2.2.4. Vers un bi-plurilinguisme de l'État ?

La politique linguistique algérienne qui a tant marqué des décennies d'arabisation, vient d'ouvrir récemment une brèche pour l'officialisation de Tamazight. Après des mois de consultations des partis politiques et des personnalités nationales, le cabinet de la présidence de la république algérienne se prononce d'une façon extraordinaire favorable à une officialisation de Tamazight dans le projet constitutionnel de janvier 2016. Si j'emploie ici le terme « extraordinaire », c'est pour renvoyer aux conditions sociales, politiques et juridiques auxquelles pourrait être corrélée cette inscription officielle dans le texte fondamental de l'État.

Ce dernier point du volet sociolinguistique interroge le revirement politico-linguistique de l'Algérie par une forme interrogative, car les conditions citées précédemment ainsi et que les textes annonçant une Co-officialité du berbère à côté de l'arabe soulèvent des ambiguïtés et des contradictions.

Situer ou inscrire ce changement de paradigme politico-linguistique dans son contexte est quasi nécessaire pour éclairer cette Co-officialité de Tamazight. D'abord, il y a lieu de préciser que ce tournant politique apparaît dans un climat de silence, contrairement aux événements marquant l'inscription de Tamazight comme langue nationale en 2002. Comme le souligne Chaker (2013 :41) « *la modification constitutionnelle de 2002 qui est la réponse politique immédiate du Président Bouteflika au « Printemps noir » de 2001-2, période de confrontation longue et très dure entre la Kabylie et l'Etat central au cours de laquelle 128 personnes – essentiellement de jeunes manifestants – ont été tuées par les forces de gendarmerie et de police algérienne* ».

Et pourtant le premier responsable du pays cité par Grand-Guillaume (2004), a juré publiquement dans une ville de Kabylie, « Tamazight ne sera ni langue nationale ni officielle sans référendum ». Le caractère national de la langue Amazighe vient donc pour répondre au soulèvement populaire, souvent qualifié de « printemps noir » à cause d'une centaine de morts kabyles revendiquant leur identité. Parallèlement, la nouvelle reconfiguration linguistique proposée par le nouveau projet constitutionnel suscite des interrogations. D'une part, en raison de son apparition soudaine et inattendue. D'autre part, c'est tout le fondement politique et idéologique de l'État qui est remis en cause.

Comme je l'avais mentionné précédemment en m'appuyant sur des références sociolinguistiques et juridiques, l'Algérie a connu une politique d'arabisation continue à des degrés divers. En observant de près les textes juridiques qui ont suivi la nationalisation de Tamazight, d'ailleurs évoqués dans le point précédent, on peut affirmer que le pouvoir en place n'a pas œuvré au développement de Tamazight dans la mesure où ce dernier multiplie des lois sur la généralisation de l'arabe. Ces mêmes textes sont aussi étudiés par Chaker (2013 : 45) qui conclut que « *l'Etat algérien, en introduisant dans sa constitution le berbère en tant que « seconde langue nationale » a fait une concession purement formelle à la contestation berbère kabyle. Pour le législateur et l'État, l'arabe demeure la langue exclusive des espaces institutionnels et publics* ». Il est donc clair que cette Co-officialité dont bénéficie le berbère en 2016 n'obéit ni à la logique entreprise par l'État entre 2002 et 2016 ni à ses perspectives.

À ces conditions s'ajoutent les ambiguïtés dans les articles de la constitution en vigueur. Les deux articles 3 et 3 bis semblent ne pas placer les deux langues nationales et officielles sur le même pied d'égalité. L'arabe est consacré « la langue de l'Etat » tandis que le berbère est langue tout court, d'ailleurs sans article le définissant et sans référence. Dans une récente publication journalistique, Salem Chaker (2016) estime que « *La succession de ces deux articles ne peut que plonger le lecteur dans une profonde perplexité. La notion de "langue officielle" signifie très précisément : "langue de l'État et de ses institutions". Si "l'arabe demeure la langue officielle de l'État", on ne peut que se demander de quoi et où tamazight serait "langue officielle" ? La formulation est donc incohérente, au minimum sibylline.* ».

La supériorité est marquée d'emblée par la réaffirmation et la confirmation de l'arabe comme la langue de l'État. De plus, l'article 178 de cette constitution fait encore une fois une autre distinction, il annonce que toute révision de la constitution ne peut porter atteinte à l'arabe, et à l'islam..etc, en bref, une liste constitutionnelle intouchables dont le constat flagrant qui se pose au regard de l'observateur, est l'absence totale de Tamazight dans cette liste sacralisée constitutionnellement.

L'article 3 bis se prononce aussi pour la création d'une académie berbère et la généralisation de l'enseignement de Tamazight. Toutefois la mise en application de cette officialité n'est pas d'actualité, Chaker (2016) pense que « *non seulement "l'officialité" de tamazight à côté de l'arabe "langue officielle de l'État" est mystérieuse, mais elle est explicitement posée comme "à venir", "à construire", "à définir ultérieurement" »*. Paradoxalement la mise en œuvre de l'officialisation est définie par une loi organique qui tarde à voir le jour, de même pour l'aménagement linguistique qui est carrément absent, d'ailleurs souvent les textes qui ont suivi la date à laquelle cette langue est consacrée langue nationale (2002-2016), ne cessent d'être simplement prometteurs d'un épanouissement. En somme, Tamazight ne nourrit pas réellement la volonté politique.

En guise de conclusion à cette nouvelle reconfiguration linguistique « officielle » posée comme question dans ce titre, j'avance le postulat d'une Co-officialité théorique et ambiguë. En somme, je préfère ouvrir les guillemets en cédant la parole au spécialiste de la langue amazigh qui conclut « *Le corpus juridique algérien apparaît comme un assemblage composite et conjoncturel, tissé d'incohérences – mais qui ne renonce pas à son objectif stratégique : l'arabisation.* »(Ibid.).

3. Le système éducatif algérien

3.1. Rétrospective sur les politiques éducatives et les politiques de formation en Algérie.

Au lendemain de l'Indépendance, la république algérienne a non seulement hérité la langue de l'ex-colonisateur, mais aussi son système éducatif. Comme je l'ai affirmé auparavant en me basant sur certains travaux sociolinguistiques relevant du contexte algérien, le jeune État indépendant, a préservé le système scolaire colonial par des enseignements de français et en français durant les premières années de son indépendance. Cependant, de multiples politiques éducatives vont se succéder entre 1963 et 2008 en vue de parfaire un système scolaire jugé adapté aux yeux des différents pouvoirs en place.

Une rétrospective sur les mesures entreprises laisse apparaître plusieurs dates/périodes renvoyant à une pluralité de textes posés comme fondements de l'école algérienne. Selon Benhouhou et Blanchet (2007 :35) « *Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues en Algérie sont :*

- *Les instructions du 23 janvier 1972 et les directives d'application.*
- *L'ordonnance du 16 avril 1976 et ses textes d'application*
- *La charte nationale et la constitution de 1996*
- *Les nouveaux programmes d'avril 2003 et la nouvelle loi d'orientation annoncée. »*

Ces deux auteurs retiennent les différents textes qui ont érigé le secteur de l'éducation, et retracent ainsi trois périodes marquant les politiques éducatives mises en place (cf. Benhouhou et Blanchet, 2007). Étant donné que la publication de cet ouvrage date de 2007, je vais m'en référer en rajoutant la loi d'orientation 04-08 du 23 janvier 2008 portant sur l'orientation de l'éducation nationale, d'ailleurs évoquée par les deux chercheurs : « *la nouvelle loi d'orientation annoncée* », mais aussi, au référentiel général des programmes et son guide méthodologique (2008/2009). Ces derniers documents constituent les soubassements juridiques, théoriques et méthodologiques actuels en matière d'orientations de l'école algérienne, et en termes d'enseignement/apprentissage des langues et de formation des enseignants de langues. En me basant sur les travaux de Benhouhou et Blanchet (2007) et les nouvelles directives en place, je note quatre périodes marquant les changements dans le secteur de l'éducation en Algérie.

3.1.1. L'école algérienne entre 1962-1976

À la rentrée d'octobre 1962 et durant les premières années de l'indépendance, le système colonial a été calqué par un enseignement exclusif de la langue française, avec un volume horaire réduit pour la langue arabe. Mais progressivement les enseignements vont prendre une autre tournure avec l'émergence d'une idéologie nationaliste et avec le changement de régime politique quelques années après.

La langue française était la langue enseignée avec des contenus algérianisés, mais aussi la langue d'enseignements disciplinaires jusqu'à l'année 1971 qui était « *décrétée année d'arabisation* » (*ibid.*). Suite à la mise en œuvre de la politique de lutte contre l'analphabétisme qui répond à la forte demande sociale en matière de scolarisation, la première administration post-indépendante a fortement généralisé l'enseignement du

français, jugé comme moyen d'accès à une éducation moderne. Cependant, avec l'installation de certains organismes réformistes, notamment la commission supérieure de réforme de l'éducation, et l'institut pédagogique national (IPN) en 1964, qui sont les décideurs en matière d'orientation du secteur éducatif, l'école algérienne a subi d'importants changements pendant la même année, et durant les années qui ont suivi cette date. Ces derniers se sont manifestés par des substitutions en matière de langue d'enseignement, et de réaménagement des enseignements linguistiques, dont les manœuvres se sont multipliées d'une manière progressive durant des années.

À ce sujet, Benhouhou et Blanchet (2007 : 35-37) citent par exemple « *septembre 1964, la première année du primaire est arabisée à raison de quinze heures par semaine* ». À cette même date, on assiste à la création d'instituts islamiques destinés à l'enseignement de l'arabe classique. Ensuite « *il faut attendre juin 1967 pour voir la deuxième année primaire arabisée à la rentrée.* », et enfin une arabisation extrême du secteur en 1971 « *en avril, trois décisions sont prises par les responsables de l'éducation : Arabisation totale des troisième et quatrième années primaire ; Arabisation du tiers des sections ouvertes de la première année du cycle moyen ; Arabisation du tiers des sections scientifiques au niveau de la première année du cycle secondaire.* ». (Ibid.).

Il faut mentionner que l'enseignement dispensé à cette époque n'a pas échappé aux critiques des réformistes. Non seulement la structure des enseignements organisée en deux niveaux entre 1962 et 1971 (primaire et secondaire), qui est revue par le décret 71/188 du 30/06/1971, en instituant trois niveaux pour l'école algérienne (primaire-moyen-secondaire), mais aussi l'enseignement des disciplines et du français qui sont mis en examen de réforme.

Les disciplines (géographie, mathématiques, physique et chimie ...etc) ont été arabisées. Quant au français qui perd du terrain dans les enseignements disciplinaires, il a fait aussi l'objet d'une critique profonde à cause des méthodes et des finalités de son enseignement en tant que système linguistique comme le soulignent Benhouhou et Blanchet (2007 :36-37) :« *on reprochait à l'enseignement du français façon « langue maternelle » à la française une version fragmentaire, traditionnelle de la langue qui fixait comme objectif principal des aptitudes grammaticales à l'écrit et négligeait les compétences communicatives orales* ». On a donc soulevé le conformisme et la finalité d'enseignement de cette langue. À la suite de la réforme engagée, elle se voit reléguée au

second plan comme langue étrangère, dont l'objectif est de développer une langue qui sert d'outil de communication. En mettant en place une méthodologie audio-visuelle, l'intérêt est directement saisi, c'est-à-dire, une focalisation sur l'oral.

Enfin, avec les remaniements ministériels opérés à l'époque et la mise en place de l'école fondamentale régie par l'ordonnance du 16 avril 1976, d'ailleurs qui a servi de référence jusqu'à l'application de la nouvelle loi d'orientation datant de 2008, l'enseignement du français et des langues étrangères se trouvaient clairement définis par finalités. Il est annoncé dans l'article 25 de cette loi qui était la colonne vertébrale du secteur de l'éducation pendant des décennies : « l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères, et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples ».

A ceci s'ajoute le passage de la charte de 1976 qui déclare : « Notre idéal le mieux compris est d'être nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres, et en maîtrisant en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance des langues de culture qui nous faciliterait la constante communication avec l'extérieur [...] »

Il paraît évident que l'apprentissage des langues étrangères dont fait partie le français sur le plan officiel, sans aucune mention de référence le désignant directement, étaient réduits à des objectifs communicatifs exolingues dans une optique d'ouverture à l'international.

Quant à la formation et au recrutement des enseignants à cette époque, ils correspondaient à des circonstances d'urgences. Face à la demande massive de scolarisation enregistrée au lendemain de l'indépendance, et au manque du personnel enseignant engendré par la décolonisation, les premiers responsables du pays ont procédé à des recrutements par niveau de scolarisation. Selon le rapport établi par l'institut national de recherche en éducation en 2012, (désormais INRE), « avec le départ massif des colons, les premières années d'indépendance étaient caractérisées par un recrutement direct sans formation initiale ». Cette pratique a persévéré jusqu'à la mise en place d'un concours d'accès à la fonction en 1973. Pour relever le défi de la réouverture de l'école, et satisfaire la forte demande sociale en matière de scolarisation, trois catégories d'enseignants : « moniteurs », « instructeurs » et « instituteurs » étaient recrutés sur des bases fondées sur le niveau d'instruction durant la guerre de libération (école française ou école coranique).

L'accès au grade de moniteur était sanctionné par le certificat de fin d'étude primaire (C.E.P). Le grade d'instructeur exigeait un brevet d'enseignement moyen, quant à la fonction d'instituteur, elle équivalait à un niveau de troisième année secondaire donnant accès à l'école nationale supérieure (ENS).

Toutefois, les moniteurs et les instructeurs connaissaient des promotions internes. À ce propos, Haddab (1979 :19) note qu' « *un nombre considérable d'instructeurs et aussi d'instituteurs sont d'anciens moniteurs promus, soit grâce à leur succès aux épreuves du certificat de culture générale et professionnelle (examen professionnel instauré dès 1965), soit à la suite d'une titularisation dans le corps des instructeurs intervenant après cinq ans d'ancienneté et décidée par une commission formée d'un inspecteur d'école primaire, d'un directeur d'école et d'un instituteur* ». Il est donc clair que la promotion dans le corps enseignant offrait deux alternatives comme le souligne Haddab (1979). Il est a noté aussi que pour la préparation de l'examen certificatif de culture générale et professionnelle (CCGP) donnant accès à un grade supérieur, un réseau de centre de formation culturelle et professionnelle a été crée en 1964 pour assurer des cours préparatoires.

La décennie post-indépendante est aussi caractérisée par la coopération internationale. Un bon nombre de coopérants étrangers étaient chargés de combler le déficit du personnel enseignant engendré par le départ des colons. Ces coopérants étaient principalement des français, sollicités pour l'enseignement de la langue française, mais aussi des égyptiens, des syriens et des irakiens étaient chargés de l'enseignement de la langue arabe.

Le recrutement direct sans formation initiale, et la coopération internationale ont demeuré essentiellement une pratique courante jusqu'à la création des instituts de technologie de l'éducation (ITE) vers le début des années 70.

3.1.2. L'école fondamentale entre (1976-2000)

Dans le prolongement de la politique linguistique et éducative adoptée en 1971, le secteur de l'éducation se voit conduit vers une aire d'arabisation totale des enseignements par l'instauration de l'école fondamentale. Régie par l'ordonnance du 16 avril 1976, sa mise en application viendra tardivement vers la fin des années 70. Le point fort de cette politique est la généralisation continue de la langue nationale en milieu éducatif. De nombreux textes de lois qui ont suivi cette date ne manquent pas de préciser l'orientation de l'école algérienne, du moins jusqu'à son remplacement, à ce titre, Arezki (2008 :25)

cite par exemple « *L'article 15 de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 stipule que "l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères" »*. Ou encore « le décret du n° 95-05 du 16 Janvier 1996 portant sur la généralisation de son utilisation dans les autres domaines ». Ces mesures se sont répercutées notamment sur l'enseignement-apprentissage des langues, l'enseignement du français débutait par exemple à partir de la quatrième année primaire en raison de 5h par semaine. Quant à l'anglais, il est enseigné de la première année du moyen à la dernière année du secondaire, c'est-à-dire, à partir de la septième année fondamentale.

Pour ce qui est de la formation des enseignants de l'école fondamentale, elle était exclusivement assurée par les instituts de technologie de l'éducation (ITE), et les écoles nationales supérieures (ENS). On formait aux instituts de technologie (ITE) pendant une année, puis deux ans à partir 1980, des maitres de l'école fondamentale qui accédaient à la formation avec un niveau de quatrième année moyen. On formait aussi les titulaires d'un niveau de troisième année secondaire (terminal) au grade de professeur d'enseignement fondamental. Toutefois, à partir de 1992, l'accès à ces deux grades a été sanctionné par un niveau terminal (3 AS) pour le grade de maitre d'école, on exigeait aussi le baccalauréat pour la formation au grade de professeur de l'école fondamentale.

Quant aux professeurs du secondaire, ils sont formés essentiellement dans les différentes écoles nationales du pays (ENS). Après l'obtention du baccalauréat, les postulants à ce grade suivaient une formation de trois années au sein de ces écoles nationales. Enfin, « *une fois formés, ces enseignants subissaient, après une année de stage, un examen professionnel de certificat d'aptitude pédagogique (CAP), ou brevet supérieur de capacité (BSC) pour les enseignants du primaire.* » (Abbas, 2015 :115). Les sortants des instituts de technologie et des écoles nationales supérieures occupaient des postes probatoires pendant une année. Placés en exercice comme enseignants-stagiaires, leur titularisation viendra comme une sorte de confirmation, et ce, par leur réussite à l'examen professionnel.

En somme, il y a lieu de mentionner que cette école fondamentale a été longtemps critiquée, selon Bel Abbas Neddar (2013 :13), elle est « *beaucoup plus connue dans le milieu intellectuel sous le nom ironique « d'école fawdha mentale», c'est-à-dire du « désordre mental »*. De plus, elle a souvent alimenté divers débats, qui vont la conduire à

faire l'objet d'une réforme profonde à la rentrée scolaire de 2003-2004, qui est mise en place à la suite de l'installation de la commission nationale de réforme en 2000 par le président de la république. Cet organe étatique relevant du corps de l'éducation nationale a soulevé dans un premier temps les limites et les insuffisances, voire les lacunes de l'école algérienne. Dans un second temps, un rapport a été établi sous forme de perspectives de relance du secteur éducatif. Enfin, ce rapport va être posé comme fondement d'une nouvelle aire, et qui va être parachevé en 2008, par la nouvelle loi d'orientation, le nouveau référentiel des programmes, et notamment son guide méthodologique.

3.1.3. La réforme sectorielle de 2003

Dénoncée par la majorité de ses membres, l'école algérienne comme objet social dont la mission est d'éduquer et de former les citoyens, ne répondait plus aux exigences sociales en matière d'éducation. Elle a été souvent décriée dans le discours des différents acteurs du secteur (enseignants, inspecteurs, parents d'élèves ... etc), comme étant inapte à remplir la mission qui lui a été confiée, et non conforme à la société algérienne.

Dans une étude approfondie sur les changements opérés par le ministère dans le contexte de la réforme, Hassani (2013 :12) estime que « *La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système* ». Le cheminement de la réforme va d'une expertise de la commission nationale de réforme de l'éducation (C.N.R.E) sur des évaluations des « *apprentissages, des enseignants et des enseignements, programmes et moyens didactiques, l'organisation du système scolaire, son fonctionnement et son efficacité* » (Benhouhou et Blanchet, 2007 :41) , à des propositions qui vont servir de soubassement de l'école algérienne à partir de la rentrée scolaire de 2003.

Dans l'objectif de relever le défi d'une école satisfaisante et d'une formation de qualité, l'éducation nationale connaît désormais depuis cette date d'importants changements. Je vais me contenter d'annoncer ici seulement les grandes lignes de cette réforme, car cette dernière est prolongée par des travaux qui vont aboutir à la mise en œuvre d'une nouvelle loi d'orientation, d'un référentiel et guide d'élaboration des programmes, qui se situent dans la continuité et dans le paradigme réformiste.

Comme le mentionne Roggier (2006 :51) « *Le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité – sur une période de 3 années, dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes.* ». Dans une optique évaluative de l'approche didactique retenue à partir de 2003, cet auteur parle seulement de révisions de programmes en vue de satisfaire un certain conformisme social. Or que dans un regard global sur l'objectif dont il est question, une refonte du système scolaire est amorcée. Elle se manifeste clairement, et s'articule autour des points suivants :

- Une nouvelle mission pour l'école et nouvelle architecture des cycles d'enseignements.
- Inscription de l'école dans une sphère nationale en articulation avec des enjeux économiques, socioculturels, politiques, mais aussi dans une aire de mondialisation et de développement.
- Rénovation des programmes et des méthodologies d'enseignement/apprentissage.
- Réhabilitation des langues et intérêt implicite à ces dernières.

En premier lieu, c'est l'organisation et la finalité du secteur de l'éducation qui sont touchées par la réforme. Les cycles sont désormais réajustés de manière à dispenser des apprentissages définis pour chaque palier. Ainsi, la nouvelle structure de l'école algérienne se trouve révisée par une nouvelle architecture : une année d'éducation préparatoire (préscolaire), cinq années au primaire, quatre années au moyen et trois ans au secondaire.

Pour ce qui est de la nouvelle finalité de cet objet social, elle se trouve annoncée clairement dans le communiqué ministériel de 2003, qui parle d'ailleurs de mission de l'école : « Il s'agit tout d'abord de recentrer la mission de l'école sur ces tâches naturelles : l'instruction, la socialisation et la qualification ; Il s'agit ensuite de préparer le système éducatif à affronter en même temps les défis liés à la modernité, au parachèvement de la démocratisation de l'enseignement, à la qualité en faveur du plus grand nombre des apprenants, ainsi qu'à la maîtrise des sciences et la technologie ». (M.E.N, 2003).

Il est donc question de redresser en premier lieu le rôle assigné à l'école dans une universalité, c'est-à-dire, un objet social qui est chargé de former et d'asseoir des connaissances pour la société. Dans un second lieu, il s'agit de construire une institution de

qualité en l'inscrivant dans une ligne de modernisme, de conformisme social et dans une optique de mondialisation marquée par le développement.

À l'instar de la restructuration des paliers et de la redéfinition du rôle de l'école, tout le fondement pédagogique a été revu par un changement de paradigme didactique. Il s'agit d'une manière plus claire, d'un revirement épistémologique qui a donné naissance à une révision des programmes, et à une nouvelle vision/conception des enseignements-apprentissages.

En second lieu, l'intérêt est donc donné à l'orientation didactique, à la situation et aux supports de la classe. Dans une vision novatrice de l'école, la commission chargée de la réforme, constituée d'experts, cadres de l'éducation et chercheurs universitaires, a fait émerger dans le secteur l'une des tendances mondiales en matière de théories d'enseignement/ apprentissage. On a donc mis en avant lieu le paradigme du socioconstructivisme et l'approche par compétences. Ces derniers ne manquent pas d'engendrer des révisions et des basculements à tous les niveaux :

- Redéfinition des statuts enseignants/élèves : d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. (Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprenant ne subit plus l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est redéfini par rapport au savoir et à l'apprenant).
- D'une pédagogie par objectif à une approche par compétences : nouvelle conception de la formation basée sur les compétences, et introduction d'une multitude de concepts.
- Nouveaux programmes, 206 programmes élaborés depuis 2003 selon Benremdane (2013 :54), et passage au curriculum de formation.
- Œuvrer à l'élaboration d'un référentiel et guide des programmes.
- Nouvelle conception de l'évaluation basée sur les compétences.

Enfin, cette réforme est aussi marquée par la réhabilitation des langues à l'école. On assiste à l'introduction de Tamazight dans le système éducatif, mais aussi à une évolution des apprentissages des langues dites étrangères. Le français est enseigné à partir de la troisième année primaire comme première langue « étrangère ». L'apprentissage de

l'anglais (deuxième langue étrangère), débute de la première année du moyen jusqu'à la dernière année du secondaire. Quant au cycle secondaire, il se voit renforcé par une troisième langue étrangère, (allemand, espagnole et italien) pour les sections lettres et langues, dont le choix de la langue varie d'un établissement à un autre.

L'intérêt manifesté à l'apprentissage des langues étrangères est bien présent à haut niveau de la société algérienne, il suffit de se référer au discours du président de la république qui se prononce dans ce contexte en 2003 : « (...) *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur* ». Ce discours me paraît très significatif à l'égard des enjeux d'apprentissages des langues étrangères. Je peux retenir par exemple l'adjectif incontournable qui fait référence à une nécessité, mais aussi la notion d'atout de l'avenir. En somme ce passage fait écho à des enjeux d'accès au savoir, à l'interculturel et à une cohérence entre le secteur de l'éducation et le domaine de la formation professionnelle et universitaire.

Le regard sur la réforme opérée en 2003 a été seulement un survol dans ce titre, car cette manœuvre a été continue à travers des années, de manière à poser le nouveau fondement de l'école algérienne par une nouvelle loi d'orientation, un référentiel et guide méthodologique d'élaborations des programmes. Ces trois textes constituent l'ancrage théorique de la réforme, en plus ils sont considérés comme le soubassement du secteur de l'éducation algérienne d'aujourd'hui. Je vais donc interroger ces documents par le prochain titre, dans l'intérêt de compléter la vague réformiste et de dégager une contextualisation significative.

3.1.4. Les fondements de l'école algérienne d'aujourd'hui.

La politique éducative de l'État algérien est régie aujourd'hui par trois textes essentiels. En premier lieu, se situe la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, et

remplace le décret du 16 avril 1976 en matière de référence. Cette loi est élaborée dans la continuité de la réflexion engagée auparavant en vue de redresser le secteur de l'éducation. En d'autres termes, ce nouveau fondement est posé comme parachèvement de la réforme de 2003, dans l'intérêt de construire une école de finalité qualitative, de valeurs et de principes fondamentaux. Organisée sous forme de grands titres contenant des chapitres et des articles, elle explicite clairement l'engagement et le positionnement comme l'indique son intitulé.

En second lieu, un référentiel d'élaboration des programmes est posé comme appui à la loi d'orientation dans la définition de la politique et culture éducatives. Benramdane (2013 : 57) souligne que ce document cadre « *est le fruit d'une longue maturation intellectuelle, scientifique et pédagogique entre les cadres de l'éducation nationale. C'est un document à caractère technique et méthodologique qui tient lieu de cadre d'orientation des travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques. Il traduit les grands axes de la politique éducative et les principes qui les guident. C'est à la fois une référence première et un instrument de validation des programmes* ». Ce référentiel se trouve donc défini dans la finalité explicitée dans son intitulé. Par sa fidélité à la loi d'orientation et son ancrage scientifique, il sert d'une part, d'outil incontournable dans l'élaboration des programmes scolaires, d'autre part, considéré comme garant et instrument explicite des politiques éducatives algériennes.

Ce dernier est conduit à ses termes par la conception d'un guide méthodologique, destiné aux concepteurs de programmes et de manuels, mais aussi aux inspecteurs et aux enseignants. « *Dans le prolongement de ce référentiel général, un « guide méthodologique » est élaboré. Il se veut un document à caractère technique et de cadrage pédagogique. Il précise les dispositions du référentiel général et les rend opératoires pour l'élaboration des programmes et leur réaménagement.* »(Ibid.)

Ces trois textes se complètent pour former le fondement de l'école algérienne d'aujourd'hui. Ils constituent un continuum de mentions explicites à l'égard de l'orientation du secteur de l'éducation et des politiques éducatives. Les principes fondamentaux de l'école sont invités à plusieurs reprises, et dans les trois documents de références, de manière à éviter toute ambiguïté dans le positionnement et dans l'ancrage de ses fondements.

3.1.4.1. De quelques principes dans les fondements des politiques-cultures éducatives

a. Un system éducatif de référence nationale et universelle.

Les nouvelles références posées comme soubassement théorique et cadrage méthodologique de l'école algérienne, ne manquent pas d'explicitement clairement la refonte du système éducatif, de même pour les nouvelles politiques-cultures éducatives mises en place. La nouvelle vision de l'école qui parachève la réforme engagée dans les débuts des années 2000, s'annonce sous une forme de missions à accomplir, de valeurs à inculquer et de défis à relever. Ces derniers s'articulent sur deux grands points essentiels, s'étalant sur une multitude de principes marquant une nouvelle conception du système éducatif. Il est clairement annoncé dès les premières pages des trois documents de référence, d'ailleurs dans le préambule de la loi d'orientation, est précisé que le nouveau fondement de l'éducation nationale est amorcé autour d'une optique de dualité : d'une part, une démarche contextualisante, focalisée sur des éléments pluriels, symboliques et représentatifs de l'identité algérienne. D'autre part, une manœuvre d'ouverture à la mondialisation, au développement technologique, et surtout aux progrès scientifiques. Comme il est stipulé dans cette loi et dans les autres textes « l'école est chargée de relever un défi d'ordre interne et externe ».

Sur le plan interne, l'intérêt est accordé à la construction d'une école ancrée socialement et culturellement. Avant toute chose, on lui confie la mission de socialisation, d'instruction et de qualification, en inculquant des valeurs plurielles et hétérogènes, et qui forment l'unité de la nation : « culturelles, spirituelles, politiques et sociales. ». Par ailleurs, ces valeurs sont explicitées par trois constantes nationales incontournables : « l'islamité, l'arabité et l'amazighité », auxquelles s'ajoutent les autres symboles représentatifs de la nation, dont chacune d'entre elles, est définie clairement, mais formant un seul élément, c'est-à-dire, l'identité algérienne. La loi d'orientation précise dans son préambule que :

« D'un point de vue éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'Algérianité, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même

peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux. ».

Ce passage extrait de la loi d'orientation et qui figure aussi dans les deux autres textes de référence, trace une mission de socialisation et de formation à la citoyenneté en éveillant une conscience nationaliste. De plus, la notion d'algérianité est lancée pour consolider l'unité de la nation, et pour marquer aussi la nouvelle orientation de l'école par sa construction sociale et culturelle, en bref une école contextualisée. Mis à part le principe annoncé et l'objectif tracé, l'affirmation de la personnalité algérienne dans une dimension plurielle dans la nouvelle politique éducative peut être corrélée à des événements sociaux marquants. C'est dans ce paradigme que s'exprime Abbas (2015 :42) en affirmant que « *dans l'optique d'une école réformée, cette cohésion, ébranlée par une décennie d'affrontements armés, se devrait être reconstruite autour d'un triptyque identitaire « islam, arabité, amazighité », trois dimensions de la personnalité algérienne érigées en constantes nationales. ».* La revendication berbère des années 80 et 2001-2003, ainsi que l'épisode islamiste des années 90, se concrétise par une intégration de l'amazighité et de l'islamité dans la nouvelle politique éducative, comme constituants ou constantes de la personnalité et de l'identité algérienne, contrairement à l'ordonnance de 1976, qui a régi l'enseignement sur le modèle de l'arabité.

Le caractère national et l'ancrage social du système éducatif sont souvent réitérés dans l'intérêt de fixer une orientation bien définie. Je note par exemple le titre ¹⁵ « *le système éducatif est national* » annonçant qu' « *il est nécessaire d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense* ». Les mentions sur l'inscription contextuelle du système éducatif algérien sont nombreuses. Pour la mise en place de ces principes annoncés, un plan d'action est mis en œuvre. Celui-ci repose essentiellement sur l'élaboration de nouveaux programmes, inspirés des constantes nationales plurielles (arabité, amazighité, islamité et autres symboles représentant la nation), et principalement centrés sur les finalités suivantes :

¹⁵ Ce titre figure dans la loi d'orientation et dans le référentiel général.

- Des programmes algérianisés : « l’algérianité des programmes »
- Forger une conscience nationale et unitaire, et éveiller le sentiment d’appartenance à la nation et à la nationalité algérienne.
- Inculquer des valeurs nationalistes et emblématiques.
- Une formation à la citoyenneté ; « une conscience citoyenne »
- Des enseignements/ apprentissages disciplinaires relatifs à la société algérienne (géographie, histoire, civilisation arabe et berbère, personnages historiques et réalité sociologique.

Sur le plan externe, une ouverture sur la mondialisation et le regard sur les changements opérés à plusieurs niveaux (économiques, politiques, scientifiques...etc), s’imposent dans les nouveaux fondements de l’éducation nationale. L’objectif de cette ouverture fait mention à une conscience de mutations et de progrès érigeant le monde actuel. Ainsi, plusieurs enjeux tels que la préparation du citoyen à affronter le marché mondial du travail, l’acquisition du savoir et la communication interculturelle par la maîtrise des langues étrangères, et l’intégration des technologies de l’information et de communication dans le domaine de l’enseignement/apprentissage, sont fixés comme objectifs.

Enfin, il est question de prendre conscience des progrès dans tous les domaines, et surtout l’évolution des réflexions scientifiques dans le domaine de la didactique et des sciences de l’éducation. Il est annoncé d’ailleurs comme titre dans le référentiel général des programmes, l’existence d’un regard sur « *quelques tendances mondiales de l’éducation* ». Toutefois, avant d’exprimer la volonté de référence aux tendances mondiales en matière d’éducation, il est clairement explicité que les références sont importantes et incontournables, mais à condition de les adapter au contexte algérien, le passage suivant extrait du référentiel général appui les propos avancés :

« Compte tenu de l’importance croissante des comparaisons régionales et internationales des politiques éducatives et des décisions de réforme, il s’agit, au-delà de l’intérêt d’une telle capitalisation en termes de standardisation des définitions et des concepts, d’échange d’informations, de publication de résultats d’enquêtes, de restituer chaque dispositif pédagogique dans sa réalité locale ». (Référentiel général des programmes, p.06).

À la suite de cette réflexion, une liste de tendances mondiales est énumérée, je retiens par exemple « *l'introduction du plurilinguisme* » et « *l'ouverture de l'école sur la société* ». Ces principes sociodidactiques sont reformulés à plusieurs reprises en guise d'affirmation d'une école de tendances scientifiques et modernistes. La reconnaissance et la valorisation d'une approche intégrée des langues à l'école est aussi avancée comme une sorte de reconfiguration dans le positionnement épistémologique, comme en témoigne la thèse soutenue par le référentiel général: « *La vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues: la seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence* ». (p.07).

Ce changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage des langues est aussi marqué par la visée des compétences à développer. L'approche didactique retenue dans l'enseignement des langues en Algérie (l'approche par compétences), préconise « des compétences d'ordre communicatif » et définit une visée qui concerne « *tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues - langue arabe, tamazight, langues étrangères - et les différents langages conventionnels sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif* »(p.22). En d'autres termes, tout ce qui relève de la communication est valorisé, voire perçu comme un enrichissement. Les premières langues, les langues étrangères, l'extra-verba et para-verbal serviraient selon cet énoncé, d'appuyer au développement de compétences communicatives.

Quant à L'approche par compétences de rayonnement mondial, elle se situe dans le prolongement de la réforme introduite en 2003. Elle se traduit dans les textes par un positionnement du système éducatif dans la généralisation de l'approche retenue pour l'enseignement-apprentissage des langues et des disciplines. Cette approche par les compétences, trouve une signification dans les nouveaux documents régissant le secteur de l'éducation, par des éclaircissements méthodologiques et conceptuels.

Du point de vue méthodologique, elle est couronnée par une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant dans une optique socioconstructiviste. Ainsi la primauté de cette centration, place l'apprenant face à un ensemble de savoirs et de

connaissances à acquérir, c'est-à-dire des compétences à développer. Cet objectif d'acquisition préconise la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et attitudes « savoir – agir », pour résoudre une situation-problème permettant de développer des compétences. « *Il faut que l'apprenant heurte un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances* »(Référentiel général des programmes). L'apprenant est ainsi confronté à un problème posé en situation d'apprentissage. Selon le même texte, le problème à résoudre doit relever de la vie quotidienne (sociale), en vue d'une transformation en problème personnel à surmonter.

D'un point de vue conceptuel, le référentiel général des programmes et le guide méthodologique illustrent un ensemble de concepts de compréhension et de méthodologie de mise en œuvre de l'approche par compétences. Je cite, à titre d'exemple, et sans apporter de définitions, car mon objectif est d'avoir une vue globale sur l'approche : les types et les niveaux de compétences visées (disciplinaires/ transversales, terminales/globales). Je retiens aussi le concept de situation (d'apprentissage, problème et intégration), je peux évoquer aussi les types d'évaluations, remédiation, profils (d'entrée et de sortie) et la pédagogie du projet. Une multitude de concepts opératoires est mobilisée à des fins de vulgarisation et de généralisation de l'approche par compétences. Enfin, pour ce qui est de la compétence communicative, elle se voit définie par trois composantes : linguistique, sémiotique et sociolinguistique. À ce sujet, l'école se voit recadrée par une mission socialisation, d'instruction et de qualification, dépassant les objectifs basiques d'une maîtrise de l'écrit et de l'oral, comme il est annoncé dans les textes « *parler et écrire ne suffit plus* », mais arriver à construire de véritables outils de communications réelles.

B. Une nouvelle vision sur les langues

L'une des choses les plus marquantes dans la nouvelle politique éducative algérienne, est la primauté accordée aux langues et à leurs enseignements. La nouvelle vision manifestée dans les textes laisse apparaître une place privilégiée dans la répartition des enseignements/apprentissages des langues, dans les définitions et finalités d'apprentissages de celles-ci, et enfin dans la visibilité des premières langues qui font l'objet d'une réflexion théorique. En effet, contrairement à l'ancien modèle de l'école régi sur une base de l'arabité totale du secteur, la nouvelle orientation de l'éducation algérienne, se veut démocratique, et place les langues dans une situation méliorative.

La refonte du système éducatif algérien ne manque pas de placer les langues et leurs enseignements au cœur des objectifs tracés. Un passage du référentiel général affirme nettement que « L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue arabe, la promotion de tamazight, l'apprentissage de langues étrangères ».(RGP,43). D'abord, il suffit d'un simple regard sur la répartition des apprentissages posés par les nouveaux fondements de l'éducation, pour se rendre compte de cet intérêt clairement manifesté. Les enseignements dispensés se situent dans le prolongement des réajustements opérés par la commission de réforme en 2003 (cités précédemment, cf. **3.1.3. La réforme sectorielle de 2003**). . Par ailleurs, les nouveaux documents, notamment le guide méthodologique, se voit dans ce sens, comme une référence textuelle, définissant l'organisation des cycles, des langues et des disciplines d'une manière générale. Ainsi, la lecture des tableaux des horaires d'enseignement/apprentissage, illustrés dans le guide méthodologique, laisse apercevoir au premier regard, un volume horaire conséquent pour l'enseignement des langues.

Ensuite, il faut se fier aux définitions et aux finalités des langues placées en apprentissages, pour déduire encore une fois la nouvelle tendance des politiques éducatives algériennes. Sur le plan définitionnel, les langues nationales sont reliées à l'identité. Je retiens à ce sujet, l'arabe qui est défini comme « *une des composantes essentielles de l'identité nationale algérienne. Elle en est le reflet, l'un des principaux fondements et un des symboles de la souveraineté nationale* ». Ou encore, Tamazight qui est placée « *Au même titre que pour la langue arabe, la question de l'introduction de tamazight dans le système éducatif dépasse le strict problème de la langue et touche à la question de l'identité. Tamazight est l'héritage et le patrimoine communs de l'ensemble des Algériens* »(Ibid.).

Ces deux passages marquent l'articulation identitaire dans l'enseignement des langues nationales. À ce titre, l'arabe et tamazight sont mises dans le même paradigme définitionnel, celui de l'identité, d'ailleurs qualifiées de constantes nationales dans les préambules, et dans les avant propos. Dans le même sens, la nouvelle orientation de l'éducation, préconise un ancrage amazigh dans les enseignements disciplinaires (l'histoire, la géographie, les arts ...etc.). Toutefois, une certaine différence entre les deux langues nationales s'affirme dans la précision de « l'arabe est la langue de

l'enseignement en Algérie », mais aussi dans l'insertion de Tamazight dans le système éducatif à partir de quatrième année primaire.

L'enseignement des langues étrangères dont fait partie le français sur le plan officiel, est défini par une nécessité. Dans les différents textes, se trouve réitéré le discours de la présidence¹⁶ qui fait mention à une vision quasi nécessaire d'« *Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* ». Il est donc clair que l'enseignement des langues étrangères se résume à une question de finalités, de même pour les langues nationales.

En termes de finalités d'apprentissages de langues, se situe en avant lieu le but de développer des outils de communications. Il est entendu par cet objectif, la mission de formation d'apprenants-citoyens capables de comprendre et communiquer langagièrement à l'oral et à l'écrit. Mais celui-ci reste basique, et commun à tous les apprentissages de langues. De ce fait, plusieurs finalités se dessinent dans la récente politique éducative.

À ce titre, les langues nationales sont corrélées à l'affirmation de l'identité, de la personnalité et de la nationalité algérienne. Il s'agit ainsi, d'inculquer des valeurs sociales, culturelles, historiques et emblématiques en articulation avec une dualité dimensionnelle arabo-amazighe.

Quant aux langues étrangères et à leurs nécessités à l'école algérienne, elles s'imposent comme moyens d'accès au savoir, « aux connaissances scientifiques et technologiques, à la pensée et la culture universelle ». Elles peuvent être qualifiées ainsi de « *courroie de transmission* » au sens d'Arezki (2008). Il y a lieu de mentionner qu'à l'heure actuelle, le ministère de l'éducation envisage un revirement dans la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, c'est-à-dire, de l'arabe vers le français.

Dans l'optique des finalités d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est aussi question de dialogue interculturel d'une part, et d'ouverture sur la mondialisation

¹⁶ Cité précédemment

et sur les changements/ progrès apportés à tous les niveaux (scientifique, économique, politique ... etc), d'autre part.

En somme, la valorisation des langues se traduit aussi par la visibilité des premières langues dans les références actuelles de l'éducation algérienne. Elles apparaissent dans une perspective de reconnaissance à l'école, en formant à ce sujet un objet de réflexion théorique : une richesse à saisir dans le développement de compétences langagières, aussi dans l'intercompréhension entre les langues. Je retiens un passage du référentiel général qui fait écho à un appui sur les premières langues :

« Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire pourrait constituer une bonne imprégnation et initiation à cette langue. » (p.44).

La prise en considération des premières langues et des acquis linguistiques d'une manière générale semble constituer des pistes à exploiter dans l'enseignement/apprentissage de la langue arabe. Cette nouvelle conception de l'apprentissage de cette langue rejoint la réflexion développée par Méfidène (2008), qui affirme dans un sens métaphorique *« l'apprenant n'est pas un verre vide à remplir »*, mais un être social arrivant en classe avec un bagage linguistique. Je renvoie ici, à la théorie du continuum linguistique et du répertoire verbal proposée par Taleb Ibrahim (2002 ; 2004). Toutefois, cette prise de conscience de l'existence d'un bagage linguistique, n'est pas manifestée pour le français dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Les propos soutenus ici renvoient à une finalité communicative sans prise en considération du postulat sociolinguistique de *« prééminence de l'usage du français dans le pays. »* (Queffélec & Derradji ;2002), (Bensekat ;2012). Dans les composantes de la compétence communicative, et particulièrement la composante sociolinguistique qui est définie comme *« relative à l'usage social de la langue dans son milieu d'origine. »*, il est nettement précisé que *« Cette composante est à développer plus particulièrement pour la langue arabe et pour Tamazight. »* (Guide méthodologique, p.49). Une affirmation qui va à

l'encontre de la thèse soutenue par les travaux sociolinguistiques algériens (cités auparavant).

Enfin, pour ce qui est des mentions sur les premières langues ou langues maternelles en classe, elles sont nombreuses, je réitère la finalité de développement de compétences communicatives (citée auparavant), qui ne manque pas de placer les langues premières dans une position qui servirait d'enrichissements. A cela, s'ajoute aussi la reconnaissance et l'intérêt d'une approche intégrée des langues maternelles et des langues en présence dans le contexte sociolinguistique algérien. Cette approche intégrée des langues est souvent citée pour dire enfin que le bilan de « *La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région et dans le concert des nations.* »(p.43). Dans ce sens, je peux conclure que sur le plan théorique, c'est-à-dire, du point de vue des références textuelles, la nouvelle politique éducative répond à l'appel de Bensekat (2012) sur l'invitation et la promotion des langues des apprenants en classe, et place la pluralité linguistique dans une posture méliorative. Mais il reste à voir ces affirmations et ces valorisations de langues sur le terrain de l'école, notamment dans la formation continue des enseignants.

3.1.4.2. La formation des enseignants à l'heure actuelle.

Les réajustements opérés en 2003 n'ont pas manqué de toucher aussi à la formation initiale et continue des enseignants. À la volonté de « *s'aligner sur la tendance mondiale* » exprimée en 1997 dans un communiqué ministériel, la nouvelle politique de formation initiale est désormais, d'ordre universitaire comme le stipule l'article 77 de la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008 : « *La formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire* ». Fixée entre trois et cinq ans, la nouvelle pratique formative s'annonce dans une optique de dualité entre école normale supérieure (E.N.S), et les différentes universités du pays.

Les écoles normales supérieures relevant du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sont chargées de former les « *élèves-professeurs* » des

différents cycles d'enseignement de l'éducation nationale, au même titre que les IUFM¹⁷ lancées en 1991 en France pour « *repenser la formation dans le cadre du courant international de la professionnalisation, en particulier à partir de la création de nouveaux liens entre théorie et pratique.* » (Altet, 2010 :118). Ces écoles forment en un espace de trois ans les professeurs de l'enseignement primaire (PEP), en quatre ans les professeurs du moyen (PEM), et enfin, cinq années de formation équivalent au grade de professeur du secondaire (PES). Une fois formés, les sortants de cette institution occupent des postes d'enseignants-stagiaires pendant une année, c'est-à-dire, jusqu'à leurs titularisations par l'obtention du certificat d'aptitudes professionnelles de l'enseignement.

Quant aux sortants des différentes universités, ils sont recrutés par voie de concours d'accès à la formation pédagogique - « formation continue ». Cette pratique de recrutement pour une formation préparatoire au poste d'enseignant-stagiaire, a été pendant longtemps centrée sur un recrutement sur titre, ou d'une manière plus explicite, l'année du diplôme et l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement-apprentissage étaient des facteurs de distinction entre les candidats. Cependant, depuis 2016, le choix de l'institution se voit orienté vers des épreuves écrites et orales, notamment les connaissances des postulants en didactique et en linguistique.

Les concours et la formation continue sont ouverts par arrêté ministériel définissant le nombre de postes, les grades concernés, les établissements en charge, le contenu, la date et la durée de la formation continue ou « préparatoire ». C'est à cette formation continue et préparatoire des enseignants, et particulièrement à celle des enseignants de français que se focalise cette recherche doctorale.

A. La formation continue des enseignants de français

En abordant dans ce chapitre les différents points / éléments contextuels construits à partir de la problématique qui sous-tend cette recherche, notamment la question des langues et de la formation des enseignants en Algérie dans un double volet sociolinguistique et didactique, et dans une démarche historique, m'amène dans ce dernier point à m'interroger sur le micro-contexte de cette recherche tel qu'il est défini dans ce même chapitre. En d'autres termes, ce dernier titre se veut comme un éclairage sur le terrain de la formation continue des enseignants de français.

¹⁷ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Ainsi, avant d'entamer des investigations sur le terrain en étant situé en sociodidactique, d'ailleurs, souvent appelée « *didactique de terrain* » (Blanchet et Rispaïl, 2011), il faut se demander avant toute chose de quoi il est question réellement dans ce terrain? C'est-à-dire, en quoi consiste cette formation continue? Son objectif et sa finalité? Les choix institutionnels ...etc. En somme, c'est le modèle ou le dispositif de formation qu'il faut interroger.

La lecture d'une pluralité d'arrêtés ministériels parus dans les différents numéros du journal officiel de la république algérienne depuis la réforme de l'école jusqu'à l'instant présent, offre au regard un panorama d'une multitude de dénominations de la formation continue. Souvent désignée par formation « *spécialisée* », « *professionnalisante* », « *pédagogique et préparatoire* », le principe de ces désignations renvoie à un seul et unique objectif : préparer l'enseignant-stagiaire au métier d'enseignant. Il s'agit d'une professionnalisation autour du « *savoir-enseigner* » (Altet, 2010 : 118), et autour d'un « *savoir-être* » enseignant incluant un « *savoir-agir* » en situation de classe.

Dans le numéro 5 de la revue de l'I.N.R.E (2012), consacré à la formation initiale et continue des enseignants en Algérie, le ministre de l'éducation de l'époque, Baba-Ahmed (2012 :5) déclare qu' « *En plus de son « bagage » académique, l'enseignant doit recevoir une formation qui doit le rendre capable de maîtriser son métier, capable d'agir comme acteur social et culturel, comme membre actif d'une équipe pédagogique et comme partenaire de l'action éducative, marquant ainsi son identité professionnelle* ». La finalité de la formation continue peut se résumer dans ce passage par trois mots-clés essentiels : « *métier, agir et identité professionnelle* ». Ces items illustrent la professionnalisation de l'enseignant par une pratique formative.

À l'instar de Perrenoud (1993 : 176) qui estime qu'être professionnel, c'est d'avoir « *les moyens d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée, sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autres.* », Castellotti (2001 : 365) pense qu'une professionnalisation dans le métier d'enseignant « *Conduirait les enseignants vers une autonomie de jugement et d'action leur permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodologies dominantes, d'analyser les situations complexes auxquelles ils sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats.* ». La formation continue dont la visée est de

professionnaliser l'enseignant dans son métier, se voit dans ce sens, articulée autour de l'acquisition d'un ensemble de savoir-enseigner, savoir-être enseignant, par l'agir et dans l'autonomie, pour faire face à l'hétérogénéité et à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Cet ensemble de savoir peut se résumer par la notion de compétence professionnelle dans le métier d'enseignant, et qui ne peut être autre chose que des savoirs didactiques et pédagogiques à faire acquérir aux enseignants-stagiaires.

Pour revenir au contexte algérien, le dispositif de formation préconisé par l'institution est le modèle articulant entre « *théorie et pratique* » Perrenoud (1994) & Altet (2010), et qui consiste à placer les enseignants-stagiaires à la fois en formation théorique d'une durée de sept semaines, mais aussi en poste probatoire durant une année pour un apprentissage du métier par la pratique. Cette dualité théorie-pratique est assurée par l'inspecteur de l'éducation comme formateur et tuteur pédagogique. Il est chargé notamment, de dispenser des cours théoriques, formuler des directives pédagogiques, et enfin, désigner un enseignant expérimenté pour accompagner l'enseignant-stagiaire, tout en assurant le suivi de l'accompagnement.

Pour garantir la qualité formative, les inspecteurs sont souvent convoqués à des séminaires organisés par le ministère de l'éducation à l'I.N.R.E. Dans ce cadre, des spécialistes de divers domaines scientifiques¹⁸ sont invités à exposer des réflexions scientifiques et des fondements épistémologiques dans le respect de la politique éducative en place, à titre d'exemple : « *L'apport de la formation des formateurs à l'amélioration du rendement du système éducatif, qualité et efficacité* » en 2012, Ou encore « *comment construire une leçon selon l'approche par les compétences* », (Bernard Rey, Sabine Kahn & Sylvie Van Lint, 2016).

Du point de vue de la formation théorique, la professionnalisation des enseignants-stagiaires est organisée sous forme de regroupements dans des centres de formation de l'éducation nationale. Elle implique des apprentissages disciplinaires dont le programme est défini par le ministère de l'éducation, et « *détaillé* » par les centres de formation et les différentes directions départementales. Selon l'arrêté ministériel en vigueur, sept semaines

¹⁸ Didactique, sciences de l'éducation et psychologie.

de stage sont réparties sur un volume horaire de 190 heures, pour un programme qui comprend les cours suivants :

- « Sciences de l'éducation et Psychologie. »
- « Techniques de gestion de la classe. »
- « Médiation scolaire. »
- « Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement. »
- « Evaluation pédagogique et remédiation. »
- « Système éducatif algérien et Curricula d'enseignement. »
- « Ethique et déontologie. »
- « Ingénierie de la formation et de la pédagogie ».
- « Législation scolaire. »
- « Informatique et technologie de l'information et de la communication. »

En somme, la formation théorique est finalisée par l'évaluation des acquis. Elle comporte d'une part, une présentation d'un rapport de stage en articulation avec les contenus dispensés. D'autre part, sur la base des cours théoriques, un contrôle pédagogique et un examen final sont programmés pour définir l'admissibilité des candidats. Une fois admis, les enseignants sont placés en poste dans diverses circonscriptions, sous l'autorité d'un inspecteur de l'éducation et d'un enseignant expérimenté désigné par ce dernier. C'est une nouvelle phase de formation par la pratique qui s'annonce comme deuxième volet de la formation continue. Dans cette perspective, l'enseignant-novice est confronté à des situations réelles d'enseignement-apprentissage. De plus, pour une meilleure intégration professionnelle, un inspecteur ou un enseignant confirmé est chargé d'un accompagnement, et qui consiste à faire découvrir au novice « le geste professionnel » en quinze séances de travail conjoint. En d'autres termes, il s'agit d'un encadrement professionnel centré sur une présentation des documents (manuels, supports et guides) et leur exploitation, une préparation d'une fiche pédagogique et débattre sur cette dernière. Il est aussi question d'observations et de préparations de plusieurs cours, discussion des évaluations et leur mise en œuvre dans des situations réelles, et enfin une initiation à l'intégration des Tic dans l'enseignement.

Chapitre II

Positionnement épistémologique.

Introduction

Mon travail de recherche s'inscrit dans le champ de la sociodidactique des langues. Les volets « sociolinguistique » et « didactique » insérés dans la démarche de contextualisation justifient l'adoption d'une sociodidactique. Je reprends ici la notion de « préalables » employée par Meksem (2007 : 54) pour dire que la construction du contexte de recherche exposée dans le premier chapitre, m'a servi d'une part, à cerner l'évolution de la formation des enseignants dans une démarche diachronique, mais aussi, à appréhender la question des langues, notamment des usages linguistiques pluriels et hétérogènes, ainsi que les politiques linguistiques et éducatives mises en place en Algérie. D'autre part, la situation de contact de langues résultant des métissages et des variations linguistiques, organisés en continuum de pratiques et constituant des répertoires verbaux pluriels, m'a servi entre autres, d'éclairage pour un positionnement épistémologique. Il revient donc à s'interroger sur l'épistémologie et le positionnement dans une recherche.

Le présent chapitre intitulé positionnement épistémologique, se veut comme cadre théorique et conceptuel de cette étude. Je chercherai tout au long de ce chapitre à exposer le champ disciplinaire et conceptuel de cette recherche doctorale. Mais l'intitulé en question me renvoie d'emblée à m'intéresser à la notion d'épistémologie en elle-même, car il me paraît nécessaire de m'interroger sur la recherche pour pouvoir adopter un positionnement.

En se situant en sociodidactique des langues, le deuxième point de ce chapitre sera réservé aux fondements et aux principes de cette jeune discipline. Ainsi, j'essayerai de mettre en lumière le concept-champ de la sociodidactique, notamment sa naissance, ses principes transversaux, et son évolution. J'entends par sociodidactique un champ disciplinaire à part entière, il me semble donc important de passer en revue les liens entretenus entre la sociolinguistique et la didactique des langues pour arriver à une discipline au croisement de ces dernières. Quant au troisième point de ce chapitre, il abordera les concepts sociolinguistiques au cœur de la didactique des langues. Dans ce cadre, j'exposerai les concepts sociolinguistiques et sociodidactiques en rapport avec ce travail de recherche. Enfin, pour ce qui des deux derniers points, ils traiteront quelques orientations de la recherche sociodidactique, c'est-à-dire les axes et les problématiques traités par cette discipline, pour finir ce cadre théorique avec la formation des enseignants à

l'heure du plurilinguisme, où j'exposerai notamment quelques réflexions et études réalisées dans ce sens.

1. L'épistémologie.

Mener une recherche dans une science donnée est nécessairement associé à l'acte de connaître. En effet, l'objectif principal des disciplines scientifiques et particulièrement des sciences humaines et sociales, est la compréhension des phénomènes par l'attribution des significations à ces derniers, le tout en l'inscrivant dans un projet de production de connaissances de type scientifique. Philippe Blanchet (2000, 2008, 2011, 2015) a souvent mis le point sur la problématique de la connaissance scientifique en avançant une nécessité d'une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en didactique des langues. Il déclare :

« La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthode, de catégories d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc.), [...] cette finalité implique une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même (en l'occurrence par une recherche scientifique – mais il y a d'autres formes de connaissances produites au moins partiellement selon d'autres dispositifs et modalités, cf. infra), sur le statut de cette connaissance et notamment sur son double statut scientifique et social : c'est cela l'objectif d'une réflexion épistémologique »(Blanchet, 2011 : 09).

Les propos avancés ici par Philippe Blanchet, méritent d'être commentés et transposés à toute recherche relevant des sciences humaines et sociales. Je discuterai son point de vue sur deux plans. En premier lieu, il faut mentionner que le projet d'étude scientifique, ne peut prendre forme qu'à partir d'un questionnement sur un objet ou phénomène particulier. En d'autres termes, une recherche tentant d'apporter des réponses, certainement des significations, démarre d'une problématique pour arriver à l'objectif tracé : *« La production de connaissances scientifiques »*. Je rejoins les affirmations de cette citation en disant qu'une problématique est articulée à l'objet d'étude. Dans le même sens que le chercheur évoqué, je dirai que l'objectif d'apporter des réponses à une problématique, ou poser une problématique de recherche dont la finalité est la

compréhension de l'objet/phénomène, démarre d'une alternative entre, objet/ phénomène n'ayant pas fait l'objet d'une réflexion scientifique, c'est-à-dire, non traitée et non cernée par une discipline d'une part, ou par le changement de paradigme et l'évolution de la réflexion scientifique traitant l'objet/ phénomène en question d'autre part.

En deuxième lieu, c'est le terme « science » qu'il faut déconstruire, car « science » renvoie à « connaissance ». Or, il existe deux types de connaissances, l'une est scientifique, fondée, représentée et partagée par une communauté de chercheurs. L'autre est ordinaire, construite sur un système de croyances et des représentations du savoir.

Dans la mesure où l'objectif d'une recherche scientifique renvoie à la production de « *connaissances valables scientifiquement* » (Le Moigne, 1995 : 3), la scientificité quant à elle, ne prend sens que dans une posture interrogeant l'acte de connaître. « *Il serait pour le moins naïf, en tout cas biaisé voire dangereux (sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques) de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est cette recherche elle-même, quels sont ses tenants et ses aboutissants.* » (Blanchet, 2011 : 09). Interroger la connaissance, ramènerait donc le chercheur à soulever l'épistémologie de la science, d'ailleurs sciences et épistémologie sont intimement liées.

Pour Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (2007 : 04), l'épistémologie « *est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Nous serons encore plus larges en considérant que l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit* ». Ces propos me paraissent intéressants et significatifs. Les auteurs soulèvent un double sens par l'usage des signes « savoir » et « connaissance », observés du point de vue de leur construction. Le savoir offre directement une clarification conceptuelle, car il découle nécessairement d'un champ disciplinaire. Quant à la connaissance, elle est amplement large par son référent pluriel ¹. Dans ce sens, il faut se centrer sur une connaissance en rupture avec les préjugés, les croyances et les certitudes, pour faire vite, la connaissance ordinaire qui constitue le premier obstacle épistémologique au sens de Bachelard (1971 : 14).

¹ Il existe des connaissances ordinaires et des connaissances scientifiques.

Dortier (2004 : 553-554) envisage le terme d'épistémologie sous un autre angle, celui de « *La démarche rationnelle et analytique, de décomposition des idées complexes en idées simples* ». En d'autres termes, la connaissance scientifique pose les phénomènes humains dans une complexité² au sens de Morin (1995), pour aboutir à des connaissances simples, « *étayées, détaillées, argumentées, explicitées, contre vérifiées que des connaissances ordinaires [...]* » (Blanchet, 2011 : 12). En somme, l'étude scientifique convertit les objets/phénomènes complexes en contenus de compréhension simplifiés, significatifs et interprétatifs. Par ailleurs, la scientificité est fondée sur un « *cumul d'expériences utilisant explicitement certains outils d'analyse et de synthèse (la théorie)* » (Ibid.). À partir de cet ensemble définitoire du concept d'épistémologie, le positionnement prend tout son sens. Dans le cadre de cette recherche doctorale, il s'agit d'un positionnement sociodidactique comme affirmée auparavant dans l'introduction.

2. Positionnement sociodidactique.

Depuis de nombreuses années, la sociodidactique ne cesse de s'affirmer comme champ scientifique à part entière. En effet, on assiste dans les quatre coins de la planète à une montée en puissance³ d'une multitude de travaux de recherches s'inscrivant dans un paradigme alliant globalement entre, sociolinguistique et didactique des langues, sous la dénomination scientifique de sociodidactique. Sans se précipiter à aller directement dans la définition de ce concept-champ, son postulat et ses principes transversaux, le prochain sous-titre se propose d'interroger les liens entretenus entre la sociolinguistique et la didactique des langues, pour aboutir à une sociodidactique des langues, car il me semble qu'une connaissance de type scientifique n'est jamais construite au milieu de nul part, ou encore dans un désert de connaissances.

² La complexité sera explicitée dans la démarche méthodologique.

³ Il suffit de voir le nombre de travaux « sociodidactique » inscrits sur thèses.fr, RFS (réseau francophone de sociolinguistique), <http://www.sdl.auf.org/> (réseau de chercheurs en sociolinguistique et dynamique des langues), et l'état des lieux des thèses EDAF (école doctorale algéro-française) réalisé par kara et Kebbas (2013).

2.1. Sociolinguistique et didactique : l'histoire d'une relation de réciprocité.

La sociolinguistique et la didactique des langues sont deux disciplines qui se fixent comme objectif, l'étude scientifique des langues. La première « *s'intéresse à la langue telle qu'elle est parlée dans une communauté linguistique* » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 143). En ce sens, la sociolinguistique articule langue et société à l'intersection des disciplines des sciences humaines et sociales. C'est ce que Baylon (1996 : 09) désigne par le terme de « *jonction des disciplines répartie entre les champs "langue et société"* ». Par ailleurs, elle prend le sens de « *Linguistique remise sur pied* » (Labov, 1976 : 238), « *linguistique de terrain* » (Blanchet, 2000), ou encore, une linguistique « tout court » au sens de Calvet (1993) postulant pour une dynamique socio-langagière de l'étude linguistique.

Pour ce qui est de la définition de la didactique des langues, elle peut être cernée dans les propos de Christian Puren (2004 :21) : « *Discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues –cultures.* ». C'est dans le même sens que s'expriment Castellotti & Moore (2008 : 197) en la qualifiant de « *domaine d'intervention et de production de connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement des langues* ». J'entends avec ces trois auteurs par le terme de didactique des langues, une science de discussions des théories d'enseignement – apprentissage des langues ayant une visée interventionniste en classe.

Les deux champs disciplinaires ont en commun l'objet « langue », mais chacun s'attache à satisfaire la finalité annoncée dans les définitions proposées. Cependant, les deux domaines entretiennent des relations étroites au point d'aboutir à une sociodidactique des langues. Castellotti (2016 : 53) note que « *les recherches en didactique des langues et en sociolinguistique partagent depuis plusieurs décennies un certain nombre d'aspects : des notions, qui circulent de part et d'autre sans qu'on sache toujours si elles ressortissent des mêmes présupposés* ». En effet, il suffit de revisiter l'histoire des deux disciplines pour comprendre les aspects partagés. Il faut rappeler que la sociolinguistique française est née dans un terrain scolaire vers le début des années 70. Les premiers travaux réalisés ont soulevé la problématique de l'articulation entre le langage et l'école. J-B Marcellesi

(1976 ; 1980) parlait à l'époque d'une « *sociolinguistique de l'éducation* » (1980 : 14) par intérêt à l'appropriation de la langue en contexte éducatif.

Toutefois, la dimension sociale du langage à l'école a été traitée sous plusieurs angles dans les années 80. Selon Cortier (2009 : 110) cette sociolinguistique :

« développée précédemment notamment au sein de l'INRP (Marcellesi, 1976, 1983, 1986 ; Treignier, 1985 ; Treignier, Romian, 1985, 1989; Marcellesi, Treignier, 1990 ; Vargas, 1987) s'est intéressée progressivement aux rapports entre le langage et l'école, entre le langage et le milieu familial, aux pratiques langagières des sujets apprenants, aux problèmes de l'identité culturelle et linguistique, en intégrant langues régionales, étrangères et langues de l'immigration dans une perspective unifiée de langues minorées ».

Il est donc clair que les recherches de l'époque ont abordé la question des langages à l'école dans une pluralité d'orientations et de problématiques. Josian Boutet (1980 :14) citée par Castellotti (2016 : 54) parlait ainsi, d'une sociolinguistique de l'école au sens d'une « *sociolinguistique appliquée* ».

La didactique des langues à son tour a été de forte inspiration sociolinguistique depuis la fin des années 70. L'inspiration apparaît dans un changement de paradigme dans l'enseignement des langues par « *La conscience de l'inachèvement du savoir* » (Morin, 1986 : 30), ou encore, comme le souligne Bachelard (1970 : 13) « *On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites* ». En effet, le point de départ était une remise en cause d'une linguistique appliquée de fondements structuralistes, et particulièrement générativiste. La théorie de la compétence communicative de Dell Hymes (1964) vient comme réaction à la distinction entre compétence linguistique : « *Connaissance que locuteur/ auditeur a de sa langue* » et performances linguistiques : « *Emploie effectif de la langue dans des situations concrètes* » opérée par Noam Chomsky (1971 : 13). La notion de compétence n'a pas touché seulement la linguistique, elle a aussi constitué le noyau de la didactique en mettant en avant lieu les approches communicatives. Les différentes modélisations de la compétence proposées par Coste (1978), Canal & Swain (1980), Moirand (1990) ; Boyer et alii (1990) suffisent pour confirmer le virage emprunté par la didactique des langues.

Par ailleurs, depuis de nombreuses années, l'enseignement-apprentissage des langues ne cesse d'être marqué par une forte théorisation sociolinguistique, c'est ce que Philippe Blanchet (2014 : 14) désigne par « *un renversement Copernicien* ». Les travaux sur le plurilinguisme, l'interculturel, les identités, les langues régionales et minorées, l'immigration, les interactions verbales, les représentations sociolinguistiques et les biographies langagières ... etc, ont été largement diffusés en didactique des langues comme nouvelle orientation, ou plus explicitement comme changement de paradigme de références. Blanchet (2014 : 36) cite par exemple J-P Tennvin (1972) invitant à « *exploiter les régionalismes en classe plutôt que des le condamner* ». Dans le même sens, c'est-à-dire de l'ouverture aux langues - cultures, Beacco (2005) fait référence aux recherches de Camilleri (1985), mais aussi à Abdalah Pretceille et Porcher (1996) nourries par la problématique de l'interculturel.

C'est dans les années 1990 et 2000 que les recherches didactiques commencent à réfléchir sérieusement sur la question de la pluralité langagière en classe. Je peux citer à titre d'exemple et sans exhaustivité avec Castellotti (2016), le numéro du *Français dans le monde-Recherches et applications* de 1991 : « *Vers le plurilinguisme* », dirigé par Coste et Hébrard, Les travaux de Deperez (1994) sur les biographies langagières, la notion de compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate 1997), les représentations sociolinguistiques (Castellotti, 1999 ; Castellotti & Moore 2001). Enfin, je cite l'ouvrage significatif de Billiez (1998) « *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* », et la thèse de Marielle Rispaïl (1998) portant l'intitulé de sociodidactique. Par ailleurs, ces deux dernières références, ne sont pas construites au milieu d'un désert comme affirmé auparavant, mais dans un processus de maturation intellectuelle inspiré de la relation étroite entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Dans ce sens, Rispaïl (1998) parle d'ainés qui ont servi de guides, et qui n'ont pas manqué de frayer le chemin à une sociodidactique des langues. Elle cite ainsi, Louise Dabène (1990) « *pour une didactique de la variation (variation rituelle dans la classe de langue)* », les travaux de M. Dabène & C.Barré de miniac (1995), et enfin C.Deperz (1994). Je peux rajouter « *repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* » (Louise Dabène, 1994).

Dans le contexte algérien, les deux ouvrages⁴ dirigés par Safia Asselah-rehal & Philippe Blanchet (2007, 2008) sont aussi des témoins de l'intérêt manifesté à la recherche sur le plurilinguisme à l'école algérienne. De plus, L'état des lieux des thèses EDAP⁵ proposé par Kara et Kebbas (2013) note « 31 travaux portent sur l'E/A du français en général mais sous l'angle des représentations éthno/sociolinguistiques, socioculturelles des enseignants et/ou des apprenants à divers paliers des cycles scolaire et universitaires ». Je ne vais pas m'étaler sur ces concepts de plurilinguisme et de sociodidactique en contexte éducatif algérien, car le chapitre 4 tentera de cerner cette question par une analyse de corpus (analyse du discours scientifique sur les questions de plurilinguisme et de sociodidactique).

Enfin, aujourd'hui on parle de didactique du plurilinguisme (Beacco & Byram, 2007), (Coste, 2008), (Gajo ,2006) et (Castellotti & Moore, 2005), approches plurielles (Candelier, 2005), la sociodidactique des langues (Rispail 1998, 2005, 2012) , (Clerc,2011), (Rispail & Blanchet, 2011) et (Blanchet, 2014). Il est à noter que Certains chercheurs n'utilisant pas l'appellation de sociodidactique « *pour 'diverses raisons notamment stratégiques comparables aux célèbres parenthèses de Calvet* » (Blanchet, 2014 :44).

2.2. Une sociodidactique des langues

Le concept- champ de sociodidactique est un néologisme⁶ scientifique introduit en 1993 par la thèse de Marielle Rispail en s'inspirant des travaux de Louise et Michel Dabène en sociolinguistique et en didactique des langues. D'après Rispail (2003 :256) le terme est prononcé pour la première fois « *par Louise Dabène pour designer, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves, dont la combinaison donnerait lieu a une typologie des situations d'apprentissage et permettrait de réaliser la « trop fameuse et rarement réalisée centration sur l'apprenant* ». En partant du principe didactique de la centration sur l'apprenant, la vision Dabenienne était claire, c'est-à-dire, l'apprenant comme l'enseignant sont des êtres sociaux hétérogènes sur le plan sociolinguistique, d'où une nécessité d'envisager une didactique de la variation.

⁴ « Perspectives pour une didactique contextualisée » et « plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie »

⁵ Ecole doctorale Algéro-française.

⁶ Notion déposée officiellement en 1993.

Sur le même plan, Rispaïl définit son entreprise de l'époque en faisant 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). A première vue, cette définition est précise, car il est clairement explicité qu'il s'agit d'un champ d'alliance entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Les parenthèses de « (sous)discipline » et de « (socio)linguistique » sont prises au sens de Louis Jean Calvet (1993) estimant au final que la (socio)linguistique est la linguistique.

Pour éviter toutes ambiguïtés ou connotations que pourrait soulever le préfixe « socio » de sociodidactique, Rispaïl revient sur l'étymologie du mot en question. Elle déclare que « *sur le plan épistémologique, le terme socio-didactique indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. C'est à préciser car l'étymologie de ce néologisme n'est pas, à première vue transparent ; et elle prête confusion si on assimile socio à « social-e » [...] ce qui n'est pas tout à fait pareil. La sociolinguistique est d'abord une linguistique.* » (2012 :62). Ce champ scientifique est donc une association de sociolinguistique et de didactique, ou plus explicitement, une jonction à prendre dans le sens de domaine « *bifaces* »(Ibid.), alliant les deux disciplines étroitement liées comme montré auparavant, et non comme une sociologie-didactique. La sociolinguistique telle qu'elle est définie dans cette même partie est une linguistique qui articule langue et société. Dans la mesure où cette linguistique interroge le social à différents niveaux, la sociodidactique des langues ne peut la court-circuiter pour aller directement au social ou à la sociologie en elle même. Enfin, la sociodidactique apparaît de la même manière que la sociolinguistique à sa naissance, c'est-à-dire, tracer un chemin nouveau pour les recherches sur l'enseignement -apprentissage des langues. Cette dernière est définie par Coriter (2009 : 110) comme :

« Une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante ».

La lecture de ce passage montre bien qu'il s'agit d'une discipline dépassant le cloisonnement de la classe, ou encore son cadre classique souvent réduit au couple enseignant- apprenant entourés par quatre murs, dont la relation est définie par un contrat didactique. Il s'agit notamment d'un champ interrogeant la sociolinguistique à plusieurs niveaux, et ce, par une prise en considération du linguistique dans le social, et à l'inverse le social dans le linguistique, comme le souligne Blanchet (2012 :68) *« Le linguistique est partout dans le social et le social est partout dans le linguistique ».*

Dans la même optique, on ne manque pas de poser toutes situations de classe comme situations sociales en corrélation avec d'autres paramètres sociaux, d'ailleurs définis dans le précédent passage, les acteurs de l'enseignement- apprentissage comme sujets sociaux, et enfin les pratiques linguistiques et didactiques comme pratiques sociales à part entière. En résumé, il est question de sortir de la classe et de s'intéresser à l'articulation des langues et société et en tirer des leçons pour des transpositions didactiques. Le principe développé par la sociodidactique, et particulièrement, la dernière phrase qui donne une vision globale de cette discipline, conduit certainement au questionnement de Fishman (1971) de « qui, quoi, comment, pourquoi etc...) car tout chercheur doit se poser autant de questions pour comprendre les principes théoriques d'une science et ses fondements épistémologiques.

Dans un article livré dans le cadre d'un ouvrage collectif sur les approches contextualisées, Philippe Blanchet et Marielle Rispaïl retracent les principes transversaux d'une sociodidactique des langues. A première vue, *« C'est au nom de l'hétérogénéité et de la variation que l'accent a été mis »*(2011 :66). Ce principe de base rejoint la vision de Dabène (1994) car cette conception pose *« l'hétérogénéité à tous les niveaux comme caractéristique principale de ces pratiques et situations (en toute cohérence avec une*

théorie sociolinguistique qui pose l'hétérogénéité comme caractéristique primordiale des pratiques-représentations linguistiques » (Blanchet, 2014 :44). En se fixant sur une théorie sociolinguistique qui préconise une dynamique socio-langagière incluant les discours des acteurs de l'enseignement, la sociodidactique a pour objectif d'impulser des recherches appuyées sur les pratiques langagières effectives des enseignants et des apprenants, leurs discours sur les langues à l'école et en dehors de l'école, situer toutes actions formative dans son environnement sociolinguistique et social, et enfin développer le principe d'une contextualisation telle qu'elle est définie dans le premier chapitre. C'est dans ce sens qu'il faut poser la question de Fishman.

2.2.1. La prise en considération du social.

Le postulat de prise en considération du social dans l'enseignement-apprentissage des langues, préconise une intégration dans toutes pratiques formatives, le social dans une dimension globale, et le socio-langagier dans une dimension un peu restreinte que la précédente. Un appui sur une théorisation sociolinguistique des pratiques langagières et des faits de langues dans la société, ouvre la voie vers le linguistique dans-et le social à la fois, et l'inverse le social dans le linguistique. Mais il faut préciser avant toutes choses, et avant d'aller loin dans les éclairages sur cette prise en considération du social, le principe de base est de poser « *la situation scolaire comme situation sociale à part entière* » (Rispaïl,1998 : 416). En effet, l'école et la classe de langues sont des endroits sociaux où se développe une socialisation, les pratiques enseignantes sont des pratiques sociales à part entière, et enfin les participants comme affirmé auparavant, sont des êtres et des sujets sociaux. Dans ce sens, je reprends le questionnement de Rispaïl (2012 :73) : « *Peut-on imaginer une réflexion sur les élèves ou sur la classe qui ne prenne pas en compte ces élèves ou cette classe ?* »

A ma connaissance, Louis Jean Calvet(1993) a engagé la même réflexion sur l'étude linguistique structuraliste qui sépare les langues des locuteurs qui parlent ces langues. « *Il ne saurait exister de langues sans locuteurs* » (Rispaïl, 2012 :73), de même pour une classe de langues sans les êtres sociaux qui participent à l'action d'enseignement- apprentissage.

Par référence à la sociolinguistique, « *une sociodidactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner* ». (*Ibid.*). En effet, par intérêt au principe de base de centration sur l'apprenant, on développe « *une conception de la didactique qui ne couperait pas l'élève de l'enfant et prendrait en compte explicitement les enjeux scolaires et sociaux de la communication* » (Rispaïl, 2001 : 97-117) citée par Meksem (2007). En d'autres termes, il faut être conscient que l'apprenant est d'abord un enfant appartenant à un univers socio-langagier, arrivant en classe de langues avec un bagage linguistique.

Dans le même paradigme de réflexion, Rispaïl (2012 :63) estime que « *parler de didactique des langues sans se demander qui enseigne quoi, à qui, comment, pourquoi et dans quelle circonstance, est une entreprise vouée à l'échec- ou du moins que nous laissons à d'autres* ». Il est donc clair que la sociodidactique par appui au social en passant par la sociolinguistique, se pose beaucoup de questions sur les acteurs d'enseignement-apprentissage, dans une relation d'intimité avec les contenus à acquérir, en même temps, conjugués à la manière et la finalité de cette acquisition. Ce postulat est expliqué par Michel Dabène et Marielle Rispaïl (2008 :11) comme étant un principe fondé « *sur l'évidence que l'enseignant comme l'élève participaient en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant, en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe* ». D'une manière générale, ce passage résume la dimension sociale et sociolinguistique à prendre en considération dans les pratiques et recherches didactiques. D'une façon globale, l'intérêt est accordé à l'univers socio-langagier des acteurs de l'enseignement-apprentissage par une focalisation sur le « *dans et en dehors* » de la classe, ou plus explicitement « *intra et extra muros* » (Clerc, 2011 : 02).

Cette conception didactique intéressée par ce qui se passe « dans » et « en dehors » de la classe, se trouve résumée par la notion de didactique de « terrain » pour désigner une sociodidactique des langues. Blanchet et Rispaïl (2011 : 65) concluent :

« *On retrouve dans ces premiers principes les raisons pour lesquelles il s'agit bien d'une didactique « de terrain », car seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations ; par ailleurs, on voit qu'on élargit*

le « terrain » de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs de l'enseignement / apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout, dont l'expérience linguistique et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large. À ce titre, on se doit d'étudier leurs pratiques langagières en dehors de la classe ou des lieux de scolarisation, car elles entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires – qu'ils soient apprenants ou enseignants. »

Ce paragraphe extrait du texte « *principes transversaux d'une sociodidactique des langues* » est une synthèse qui vient appuyer mes propos sur la prise en considération du social et du sociolinguistique dans les situations didactiques. En effet, ce passage résume d'une manière globale ce que j'ai expliqué graduellement en partant de l'école comme objet social, pour aboutir aux acteurs de l'école, auxquels la sociodidactique des langues manifeste l'intérêt de prise en considération en classe, comme sujets et comme locuteurs sociaux. Les propos de Blanchet et Rispaïl dans ce texte ne manquent pas d'apporter des clarifications nettes sur les principes de base d'une discipline fondée sur l'observation du terrain. D'abord la notion d'hétérogénéité des situations est avancée comme colonne vertébrale de la discipline, elle rejoint ainsi la vision de « variation » de Dabène (1994).

Ensuite, il est clairement explicité qu'il s'agit de recherches de terrain dans laquelle l'école, est considérée comme situation sociale articulée à d'autres situations semblables. En même temps, on parle de terrain, parce qu'il est question de manifestation de la réalité, du moins par une certaine significativité comme le souligne Calvet (1993) cité par Rispaïl (2012 :69) « *celui qui n'a pas fait d'enquête n'a pas le droit à la parole* ».

Enfin, je rejoins la dernière phrase du passage qui explique le « pourquoi » du jeu de focales sur le hors de la classe. En d'autres termes, les pratiques linguistiques extrascolaires des participants à l'action didactique s'invitent forcément en classe de langues. Pour résumer cette dernière affirmation, le linguistique et le didactique forment un continuum que je désignerais par le terme de pratiques sociales.

Toutefois, Cette didactique de terrain « *ne se limitent pas au seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant : les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les*

auteurs de manuels. » (Ibid.). Le fait de dépasser le cloisonnement de la classe par un jeu de focales sur le hors de la classe, en posant au même temps l'école comme situation sociale, le champ des observables et des intervenants à l'action didactique se voit élargi vers d'autres situations sociales où sont impliqués d'autres sujets sociaux qui entrent nécessairement en interaction avec la classe et ses acteurs.

En somme, « *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. [...]* » (Rispaïl, 1998 : 450). Je tacherai d'expliquer ce deuxième niveau par le titre « les concepts sociolinguistiques au cœur de la didactique des langues » (cf.2.3), car il me semble important de définir les concepts avant de parler de leur invitation dans les recherches et pratiques didactiques.

2.2.2. Le principe de contextualisation.

Dans une dimension plus large que celle du terrain de recherche, on retrouve une certaine sensibilité à la notion de contexte, et particulièrement au principe de contextualisation entre recherches et pratiques didactiques. Cette notion tant exposée et expliquée dans le premier chapitre est centrale en sociodidactique des langues. Selon Blanchet (2014 :43-44) « *une sociodidactique des langues justifie doublement son préfixe socio- par un principe primordial de contextualisation sociale des pratique d'E-A des langues-cultures [...]* ». Le préfixe socio- et la notion de contextualisation ne demandent plus un éclairage conceptuel à ce stade de la rédaction. Toutefois, le chercheur met l'accent sur le pourquoi d'une telle action en avançant les arguments suivants :

- « *Parce que, comme toute recherche de terrain, elle se déroule dans un certain contexte (le terrain au sens large défini au chapitre 3 ci-après) ;*
- *Parce que, comme toute recherche en SHS, ses résultats sont diffusés et exploités dans divers contextes (problème de la demande sociale, de la restitution de la recherche et de ses implications en termes de formation, d'actions, d'interventions) ;*
- *Parce que, enfin – et c'est là une orientation forte sur laquelle insiste le préfixe socio-, elle étudie des phénomènes didactiques qui eux-mêmes sont pensés comme contextualisés, voir qui visent explicitement une contextualisation.* »(Ibid.).

Cet ensemble d'arguments semble donner toute une signification au principe de contextualisation exposé au début de cette thèse. Ainsi d'une façon globale, le terrain de recherche, les pratiques linguistiques et didactiques s'articulent à un ensemble de paramètres contextuels, comme par exemple les « *politiques linguistiques, éducatives, décisions politiques, changements idéologiques, lois d'orientations, partenariat, alliance et projets internationaux, conflits émergent ou ententes économiques* » (Rispaïl, 2012 :63). La liste des paramètres pouvant entrer en interaction avec la recherche et pratiques didactiques, peut s'étendre à une pluralité de facteurs sociaux et sociolinguistiques, Pour faire court, il s'agit du « *tissu contextuel* » (Blanchet ,2014 :44), ou le contexte dans sa dimension globale.

Enfin, je termine ce point sans élargir mes propos, car il a fait l'objet de toute une déconstruction conceptuelle dans le premier chapitre, sans manquer d'ailleurs d'expliquer le « pourquoi » et le « comment » d'une contextualisation. Cependant, en parlant de contexte et de contextualisation, j'attire l'attention du lecteur sur le rapprochement entre la didactique contextualisée et la sociodidactique. En effet, Rispaïl (2012) a posé ce dernier sous une forme interrogative : « *didactique contextualisée et sociodidactique sont-elles synonymes ?* » (2012 :76), elle répond à son interrogation de manière négative et tranchante en déclarant « *non, les démarches sont proches, complémentaires, compatibles, mais pas identiques* »(Ibid.). Dans cette vision des choses, je renvoie le lecteur aux définitions apportées dans cette même partie.

2.3. Les concepts sociolinguistiques au cœur de la didactique des langues.

En choisissant de faire appel à la sociolinguistique pour une finalité de transpositions didactiques, la sociodidactique des langues a non seulement hérité de la sociolinguistique une théorisation des pratiques linguistiques plurielles, en contact, dynamiques et hétérogènes, mais aussi ses concepts qui sont en large circulation. En effet, le mouvement de la classe vers le hors de la classe exposé comme principe primordial, se justifie par l'étude de certains phénomènes socio-langagiers cernés par une conceptualisation sociolinguistique, et qui ne manquent pas de s'inviter en classe de langues. Je peux parler ainsi sans exhaustivité des : représentations sociolinguistiques, du

plurilinguisme, des répertoires verbaux, des biographies langagières, des politiques linguistiques et éducatives ...etc, à prendre en considération en didactique de langues comme principes introduits par la sociodidactique et la didactique du plurilinguisme. A travers ce titre, je m'engagerais à montrer comment la conceptualisation sociolinguistique a fait basculer la recherche didactique vers une nouvelle vision, ou d'une manière explicite, un nouveau paradigme.

2.3.1. Le poids des représentations sociolinguistiques.

Les représentations sociales, cette «*notion carrefour*» (Doise, 1985: 243), est pratiquement en large diffusion dans tous les domaines des sciences humaines et sociales. En effet, utilisé pour la première fois en psychologie sociale, le terme de représentation se voit adopté, voir même, transposé à tous les domaines présentant une sensibilité scientifique à l'étude de l'homme et aux phénomènes humains d'une manière générale. Dans ce sens, les travaux sociolinguistiques de Labov (1976), Bourdieu (1982), et récemment en didactique des langues, Zarate (1997), Castellotti & Moore (1999 ; 2002) et tant d'autres productions scientifiques pour ne citer que ceux là, constituent le témoignage d'une notion posée à l'intersection des disciplines de sciences humaines et sociales. Il est donc nécessaire de revenir aux origines de cette notion, pour l'aborder ensuite dans les domaines intéressés par les langues.

On peut trouver à première vue chez Moscovici (1961) cité par Doise (1985 : 245), qu'il est question d' « *une instance intermédiaire entre concept et perception* ». Dans le même sens, Jodelet (1989 : 43) parle d'une « *forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet* ». Ainsi, je peux résumer la vision de ces deux auteurs par la perception d'un sujet-concept. En d'autres termes, la représentation est l'image mentale que l'individu se forge d'un sujet-concept. Toutefois Jodelet utilise le terme de « savoir pratique » par référence à des connaissances ordinaires organisées sous formes d'images et de croyances. En élargissant ses propos, Jodelet désigne par représentation, « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (*Ibid*, p.36). Je parle d'élargissement de propos car cette notion est utilisée par l'auteur dans le sens d'une collectivité, ou plus explicitement, « les représentations collectives ». Ces dernières sont fondées sur un ensemble de croyances et d'images qu'attribue une collectivité ou un groupe social à un ensemble de faits, contribuant façonner une réalité commune et partagée. On ne s'étonne

pas alors de voir la communauté linguistique définie par Labov (1976) comme étant un ensemble d'individus partageant les mêmes représentations vis-à-vis de la langue parlée.

Pour rester dans le sens d'images mentales reliées à une réalité, Pierre Bourdieu (1982) qui est une référence sur la question des représentations, d'ailleurs, pratiquement ses apports sont présents dans toutes les disciplines des sciences humaines, y compris la sociolinguistique, déclare qu'il s'agit d' « *inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales* »(1982 :136). Cette nouvelle vision de la notion se présente dans une complexité au sens d'Edgar Morin (1995), car pour Bourdieu, il s'agit d'un ensemble composite de clichés, de préjugés, de stéréotypes et d'attitudes définissant le réel des individus, sans manquer de s'imposer comme traits d'indentification sur le plan individuel et sociétal.

Ainsi la notion de représentation est souvent accompagnée de celles d'attitudes et de stéréotypes, et « *elles sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer* » (Castellotti et Moore, 2002 :07). En effet, comme l'affirme Guenier (1997: 247) « *l'état de la recherche actuelle conduit à mieux distinguer l'un et l'autre* ». Ainsi, « *l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet [...]* » (Kolde, 1981) cité par Lüdi & Py (1986 : 97). Je retiens de cette citation le terme de « réagir à » de manière positive ou négative, pour dire que les attitudes sont nourries de représentations. En ce qui concerne le stéréotype, il constitue une « *forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits* »(Tajfel, 1981 : 115) cité par Moore (2002 :08). Il s'agit en quelque sorte, de la manifestation d'un jugement de valeur partagé sur le plan collectif.

Sur le plan sociolinguistique, « *On peut raisonnablement considérer que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales* » (Boyer, 1990 :102). A ce titre, c'est autour de l'objet- langue qu'il faut cerner la perception et l'image mentale dont parlent les auteurs cités dans cette même page. Cependant, les représentations sociolinguistiques ont été beaucoup travaillées du point de vue la recherche et de la conceptualisation, au point de correspondre à un ensemble vaste de désignations, comme par exemple les préjugés, les croyances, les images et les clichés, les discours sur

les langues ... etc. Anne marie Houdebine (1997) parle par exemple « *d'imaginaire linguistique* » en faisant référence au « *rapport de l'individu à la langue, repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues [...] allant du degré neutre de l'évaluation au degré plus qualifiant* ». (1997 :165). C'est à peu près dans le même sens que Cecile Cannut (2000 : 72) pose sa théorie du discours « épi-linguistique », c'est-à-dire le discours sur les langues et les usages linguistiques d'une manière générale. Pour faire court une autre fois, et donner une vision globale à cet ensemble, l'imaginaire linguistique correspond à un ensemble de représentations de langues qui se manifeste via le discours épi-linguistique.

Il est à mentionner que ces représentations fonctionnent souvent comme un catalyseur, elles alimentent les attitudes et définissent les comportements humains. Dans ce cadre, il suffit de se référer aux travaux de Labov (1976) qui témoignent du poids des représentations dans les usages linguistiques, ou encore, les représentations déterminant les pratiques langagières, comme le montre Bourdieu (1982) et Labov (1976) quant à la sensibilité du sexe féminin aux variantes de prestiges.

En didactique des langues, Roulet (1999 : 5) note « *que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques [...]* ». Du point de vue de l'enseignement- apprentissage des langues, ces représentations pèsent très lourd, d'ailleurs Danielle Moore (2002 :07) a mis l'accent sur le caractère central qu'elles occupent au sein du processus d'apprentissages linguistiques.

Pour rester dans la problématique de l'apprentissage, Michel Dabène et Marielle Rispaïl (2008 :11) parlent « *d'une sociodidactique de la langue, largement développée aujourd'hui, se fondait alors sur l'analyse des pratiques et des représentations individuelles et sociales de la langue* ». Le titre des « concepts sociolinguistiques au cœur de la didactique » exposé dans cette partie, semble dans ce cas, prendre tout son sens. En effet, du point de vue de la recherche sociodidactique, l'intérêt manifesté à l'étude des représentations est au cœur même de ses principes fondamentaux. Ainsi, le changement de paradigme de référence, ou le « *renversement copernicien* »(Blanchet,2014 :41), a fait en sorte d'aller au-delà d'une théorie linguistique structuraliste, en posant à cet effet , l'hétérogénéité comme principe primordial, sans manquer au même temps, d'avancer le

postulat de langues « *accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles. Pour faire vite, on appelle cela les représentations* » (Rispaïl, 2012 : 63). En somme, c'est ce que j'ai qualifié précédemment de catalyseur de comportements et de conduites humaines.

Enfin, à un niveau micro contexte, c'est-à-dire en classe de langues, Rispaïl (2012) conclut : « *Ne pas prendre en considération ces représentations* » et que ne pas considérer l'importance de ces représentations pour les et les enseignants revenait à occulter une grande partie de cet échange mystérieux qu'on nomme enseignement/apprentissage. »(Ibid.). En d'autres termes, la sociolinguistique, depuis sa naissance jusqu'à l'heure actuelle, n'a pas cessé de montrer que les usages linguistiques sont motivés par un ensemble de croyances, de jugements, d'imaginaires, d'attitudes, enfin, de représentations pour rester à un concept englobant cet ensemble. Dans ce cas, Comment ne pas prendre en considération ces apports en classe de langues ? Ou encore, comment ne pas s'intéresser aux représentations des apprenants, enfants au même temps, vis-à-vis des langues de l'école, des langues parlées, de l'apprentissage en lui-même ... etc? La liste pourrait être ouverte, mais à ma connaissance, c'est dans cette optique que doit être orientée la centration sur l'apprenant dont parle Louise Dabène (1994), d'ailleurs, son occultation est une « *entreprise didactique vouée à l'échec* »(Ibid).

2.3.2. Le plurilinguisme.

2.3.2.1. Polyglottisme/ Bilinguisme/Multilinguisme / Plurilinguisme.

La notion de plurilinguisme a été longtemps travaillée en sociolinguistique et en didactique des langues du point de vue de sa conceptualisation. En effet, le terme en question se présentait dans une complexité définitoire, car il prêtait souvent à confusion avec des notions voisines comme le bilinguisme, le multilinguisme et le polyglottisme. Différents auteurs convoquaient les deux premières notions à la place de celle du plurilinguisme, d'ailleurs, on peut par exemple trouver chez Mackey (1982 ; 1997) l'emploi « générique » du mot bilinguisme, en faisant référence à « *la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langue ou plus [...]* » (1997 :61). Cependant, l'évolution de la réflexion scientifique ces deux dernières décennies, surtout avec les travaux du conseil de l'Europe, on est arrivé à des définitions distinctives entre les différentes notions. De plus, ce même conseil estime qu'il

est « *nécessaire de recourir à une définition plus flexible du plurilinguisme* » (Coste, Moore & Zarate , 2009 :16) .

Les travaux actuels se contentent d'utiliser le terme de bilinguisme pour désigner la présence de deux langues chez un individu, en même temps, en se limitant à l'observation des aspects psycho-cognitifs et diglossiques. Pour ce qui est du terme de polyglottisme, Jean- Claude Beacco (2005) apporte une distinction claire et tranchante, il déclare : « *le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues.* » (2005 :19). La différence se voit donc appréhendée par une question de maîtrise. Le plurilinguisme ne se présente pas forcément dans une situation de stabilité des langues parlées, ni de maîtrise parfaite de ces dernières. A ce titre, un polyglotte est plurilingue, et à l'inverse, un locuteur plurilingue n'est pas forcément polyglotte.

En ce qui concerne la confusion multi / pluri- linguisme, je me réfère aux travaux du conseil de l'Europe, notamment à la conceptualisation de Beacco & Byram distinguant « *le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné* » (2007 :10). La distinction opérée par ces deux chercheurs se manifeste par le jeu de focales opéré sur la pluralité linguistique. En d'autres termes, le préfixe « multi- » renvoie à une focalisation, du moins, à une observation de la pluralité de langues dans la société, et « pluri- » sur une centration sur le locuteur, comme le souligne aussi Dolz (2012 :14) « *le plurilinguisme est davantage axé sur l'individu en relation avec la notion de répertoire plurilingue* ». Toutefois, pour définir la notion de plurilinguisme, il faut observer de près ce qui est désigné par ces deux dernières citations par « compétence » (Beacco & Byram), et « répertoire plurilingue » (Dolz).

2.3.2.2. Plurilinguisme, compétences plurilingue et répertoire plurilingue.

Une multitude de travaux de recherches et de conceptualisations du plurilinguisme : Dolz (2012), Beacco (2005), Beacco et Byram, (2007), Coste (2005) ; Coste, Moore et Zarate (2009) , Castellotti et Moore, (2011) et Blanchet, Rispaïl et Clerc (2011), et tant

d'autres pour ne citer que ceux-là , montrent que le plurilinguisme est observé sous l'angle du sujet parlant, d'ailleurs sans manquer de partager le principe d'une notion définie par des compétences organisées en répertoire.

Pour Jean Claude Beacco (2005 :19), le terme de plurilinguisme « *désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoirs faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses.* ». Dans le même paradigme de réflexion comme je l'ai souligné dans ce même paragraphe, de nombreux auteurs partagent le même point de vue concernant la définition de la notion de plurilinguisme, ainsi les propos de Castellotti et Moore (2011 : 29) vont dans le même sens en parlant de « *compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables* ». Je rejoins ces trois auteurs en entendant par le terme de plurilinguisme, la compétence d'un locuteur à mobiliser différents codes linguistiques de maîtrises variables dans diverses situations de communication, dont la typologie de cette compétence est plurilingue, et se voit sous forme de répertoire langagier plurilingue. Il est donc plus qu'important de s'interroger sur ce qui est entendu par compétence plurilingue et répertoire plurilingue.

D'après Beacco (2005 :19), « *La compétence plurilingue est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir successivement dans plusieurs langues* ». Cette notion réfère donc à la manifestation de l'aptitude langagière d'un individu, ou plus explicitement le sujet parlant, dont la production langagière est observée du point de vue de la capacité à mobiliser une pluralité linguistique dans une communication sociale. Il ajoute : « *cette compétence peut être plus ou moins développée en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale [...]*» (Ibid.). En effet, divers paramètres entrent en jeu dans la construction de la compétence plurilingue des locuteurs, je peux par exemple aller dans le sens de Beacco pour citer les différents contextes sociaux où se côtoient diverses langues, l'entourage familial, les médias, les rencontres sociales et interculturelles, les apprentissages linguistiques à l'école et tant d'autres situations sociales où l'individu

rencontre le linguistique. En somme, il s'agit d'un cumul d'expériences, de rencontres entre l'acteur social et la pluralité linguistique, donnant lieu à une compétence plurilingue de l'acteur social en question.

A l'instar de Beacco, « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.* » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Il est vrai que le linguistique ne peut être dissocié du culturel comme en témoigne ce passage. La notion de capital langagier et culturel va dans ce sens en parlant d'une seule compétence plurilingue et pluriculturelle à la fois. Toutefois, on ne peut nier la similitude de ce qui est entendu par compétence plurilingue chez les différents auteurs cités. En d'autres termes, Coste, Moore et Zarate(2009) rejoignent Beacco(2005) en parlant d'abord, de communication langagière, impliquant donc la pluralité linguistique, ensuite en évoquant la maîtrise variable de différentes langues par un sujet social, et enfin, en abordant la gestion de cette maîtrise dans la communication langagière. En définitif, je peux me contenter des propos de ces auteurs, surtout la reformulation de la définition de Beacco où la production langagière d'un locuteur est associée à sa capacité de mobilisation de langues plurielles dont la maîtrise est dynamique. A ceci s'ajoute la diversité des paramètres sociaux évoqués comme facteurs contribuant à la construction de cette compétence plurilingue.

Toutefois cette compétence plurilingue ne constitue pas une simple juxtaposition de langues séparées ou d'addition de compétences diverses en langues, mais il s'agit plutôt d'une seule et unique compétence plurielle et composite comme l'affirme les différentes conclusions de chercheurs intéressés par la problématique du plurilinguisme et des pratiques langagières. Ainsi, pour Coste, Moore et Zarate (2009 : 11), les pratiques plurilingues « *ne résultant pas d'une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux.* ». Cette affirmation m'amène à considérer le locuteur plurilingue est nullement un triple monolingue, mais un être social articulant plusieurs langues et variétés de langues à la fois, sans pour autant dresser de frontières entre les pratiques linguistiques. Ils ajoutent « *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 en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »(Ibid.). Dans le même sens, Beacco & Byram (2007 :10) déclarent qu'il s'agit d'une « *compétence unique, même si elle est complexe* » et non « *comme une juxtaposition de compétences distinctes* ». Enfin, Blanchet, Rispaïl et Clerc arrivent à la même conclusion en estimant que les pratiques / compétences plurilingues ne réfèrent en aucun cas à « *des juxtapositions de monolinguisms supposés* » (2014 :285).

Ces conclusions viennent comme renouvellement, voire, un élargissement d'une conception d'un plurilinguisme organisé en répertoire, notion affirmée par l'ethnographie de la communication de Hymes et Gumperz (1960). En effet, le terme de répertoire a été longtemps étudié en sociolinguistique et en didactique des langues, sans manquer de le proposer dans les études de pratiques linguistiques. Dans ce sens, on retrouve une pluralité d'appellations mais un seul référent : « *“répertoire communicatif”*(Dabène,1994 :153), *“répertoire pluriel et dynamique”*(Lüdi, 2000 :181), *“répertoire plurilingue”* (Murphy-Lejeune & Zarate,2003 : 37) ,ou encore *“répertoire linguistique”* (Coste, 2002 : 117)» cités par Dufour (2014 : 182).

La compétence plurilingue n'est ni addition, ni juxtaposition de langues, car elle est envisagée dans un répertoire plurilingue renvoyant à « *la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives*» (Gumperz, 1971 : 152). De plus, c'est une « *compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* ». (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Le répertoire plurilingue est donc l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose un locuteur. En d'autres termes, il s'agit d'une « *large gamme* »(Taleb-Ibrahimi,2006 :218), de langues et variété de langues que le sujet parlant convoque dans son discours dans une dynamique de maîtrise et d'usage, en formant à ce sujet une seule et unique compétence plurielle, complexe et dynamique.

Enfin, les plurilinguismes et les répertoires des locuteurs ne constituent pas des compétences stables, définies ou « *fixées* »(Coste, Moore & zarate, 2009 :16) , elles sont au contraire hétérogènes, d'où la nécessité d'envisager la question des dynamiques langagières. Blanchet , Rispaïl et Clerc (2014 : 287) citant Dahlet (2011) notent que

« l'étude des pratiques linguistiques montre que, de toute façon, elles sont faites de contacts, rencontres et mélanges entre ces « variétés » réputées plus ou moins distinctes, et que ces tissages maintenus sous la forme perçue de « mélanges, métissages, hybridations, alternances ». En effet, les pratiques effectives des locuteurs plurilingues sont en réalité un assemblage composite, mais unique, de différentes langues maîtrisées à des degrés divers, dont la combinaison donnerait lieu à des formes linguistiques mixées, métissées et alternées, et ce, par des incrustations et des imbrications des langues du répertoire plurilingue.

2.3.2.3. Plurilinguisme et représentations.

Dans la mesure où l'étude sociolinguistique s'intéresse au plurilinguisme du point de vue des pratiques effectives des locuteurs, organisées en compétence dans un répertoire langagier, on ne peut dissocier ces pratiques des représentations sociolinguistiques. En effet, en allant dans le sens de Calvet (1993), on ne peut engager une réflexion sur les langues sans prendre en considération les locuteurs qui parlent ces langues. Or, la prise en considération du sujet parlant ne se limite pas à la description de ses pratiques linguistiques, elle inclut l'ensemble de croyances et d'images qu'attribue ce même locuteur à la pluralité langagière, sans manquer de convoquer en même temps le discours communautaire sur les pratiques linguistiques plurilingues, et les idéologies linguistiques nourries d'images mentales de l'objet langues au pluriel. Cet intérêt à la perception du plurilinguisme est très signifiant, car comme l'affirme Marielle Rispaïl (2012 : 63) « *La sociolinguistique nous a appris que les langues ne vivent pas seules, elles sont accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles. Pour faire vite, on appelle cela les représentations* ». Dans cette trajectoire se voit attribuées des fonctions sociales à la pluralité linguistique, des imaginaires et des définitions de langue(s). De plus, comme affirmé auparavant, ces représentations fonctionnent souvent comme un catalyseur, elles alimentent les attitudes, définissent et génèrent les comportements humains, et déterminent souvent les actions sur les langues à différents niveaux contextuels : macro et micro contextes sociolinguistiques et didactiques.

Donner des exemples de la perception de la pluralité linguistique, c'est d'aller dans une généralité, et à l'encontre même du fonctionnement hétérogène et complexe des

représentations. La diversité des contextes donne souvent lieu à une multitude de questionnements, et arrive à des significations rarement transférables. Toutefois, pour montrer l'impacte des représentations du plurilinguisme, je peux me contenter des conclusions apportées par certains chercheurs dans leurs contextes d'études.

Beacco (2005 :19) note que dans certains cas « *on est bien en présence d'un imaginaire des langues, représentations sociales spécifiques des langues et de leurs fonctions dans les répertoires linguistiques des personnes axée sur un mode unitaire et potentiellement exclusiviste des appartenances de groupes, qui exclut toute mixité* ». Ainsi, on retrouve souvent chez les locuteurs plurilingues l'attribution de fonctions sociales pour chaque langue du répertoire. La perception de ces diverses langues en présence chez l'individu, laisse apparaître qu'elles sont considérées dans la plupart des cas, comme une juxtaposition les unes sur les autres, dont chacune est assignée à une certaine fonction : marquage d'appartenance, langue de l'école ...etc, d'ailleurs sans manquer à ce sujet de leur assigner des dénominations. A ceci s'ajoute une représentation de purification et de norme linguistique chez ces locuteurs, les amenant à l'exclusion des formes d'alternances et de métissages linguistiques. Or, dans la réalité des faits, certaines études comme celle de Taleb Ibrahim (1997 :119), et récemment Chachou (2013 : 195) montrent l'existence de « *hiatus* » entre les pratiques linguistiques et les représentations sociales. En d'autres termes, il existe un certain décalage entre le discours épilinguistique des locuteurs et leurs pratiques effectives.

Dans un autre cas, Castellotti (2006 :321) relate une définition du locuteur plurilingue souvent associée à l'acteur social maîtrisant au moins trois langues : le français, l'anglais de préférence, et une autre langue d'une puissance économique européenne. Dans le même sens, mais à un autre niveau, c'est-à-dire du point de vue des politiques linguistiques et éducatives,

Beacco et Byram (2007) parlent d'échec de la diversité linguistique en Europe, car la représentation de l'acte de diversifier, de rendre pluriel les enseignements de langues pour les acteurs politiques européens, se résument à mettre en avant lieu les langues dominantes : le français, l'anglais ; l'espagnole, l'italien et l'allemand, sans laisser de marge pour d'autres langues issues d'autres pays voisins, ou encore les langues régionales ou les langues de l'immigration.

Enfin, selon Dolz (2012 : 08) « *La diversité des langues a longtemps été perçue comme une malédiction* ». Il s'agit d'une perception qu'on retrouve généralement chez les

partisans d'un enseignement/ apprentissage mono-normatif, standard, dépourvu de toute variation de la langue enseignée. « *Cette représentation unitaire possède évidemment une fonction sociale importante qu'il n'est pas question de remettre en cause : pour des raisons tant pratiques que didactiques, sociales et même idéologiques* » (Blanchet, Rispaill et Clerc, 2012 : 291). Ils ajoutent « *toute « déviation » par rapport à cette norme unique supposée est considérée comme une « faute » (pour ne pas dire un « péché »), ce qui alimente un discours alarmiste permanent* » (Ibid.). Dans la même optique, on considérerait la pluralité linguistique comme une entrave à l'apprentissage de la langue dite cible. Cependant, « *cette vision est aujourd'hui bien heureusement dépassée* » (Dolz, 2012 :08), d'ailleurs, on parle de didactique du plurilinguisme et de didactisation de la pluralité linguistique en classe de langues.

2.3.2.4. Didactique du plurilinguisme – didactisation de la pluralité linguistique, éducation plurilingue.

J'ai défini précédemment avec Cortier (2007) la sociodidactique des langues comme étant une jonction de la sociolinguistique scolaire et de la didactique du plurilinguisme. La sociolinguistique scolaire de Marcelessi (1974) a été longtemps exposée dans la rétrospective des liens entretenus entre la didactique des langues et la sociolinguistique. Il me paraît donc à juste titre, nécessaire de m'interroger à présent sur ce qui est désigné par « *didactique du plurilinguisme* ».

A première vue, il s'agit d'une formation issue de deux concepts expliqués dans cette même partie de la thèse. Il faut mentionner dès le départ que ce champ scientifique se situe dans le prolongement, voire, dans l'évolution de la recherche didactique. En effet, l'ouvrage de Jacqueline Billiez (1998) intitulé « *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* », explique et témoigne de l'évolution de la réflexion scientifique, qui bascule de l'enseignement apprentissage d'une seule et unique langue à la pluralité de langues à la fois. Mais il y a lieu de préciser que ce champ est désigné par plusieurs appellations : didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998) ; (Blanchet & Asselah, 2007) ; (Beacco & Byram, 2007) (Castellotti & Moore, 2008 ; 2010), didactique de l'alternance (Moore, 2002 ; 2006) ; approches plurielles (Candelier, 2005) ; approche globale (Coste, 2005 ; 2008). Je note diverses dénominations de cette didactique, mais la finalité et les principes défendus restent les mêmes, c'est-à-dire, la transposition de la

pluralité linguistique en classe, l'éducation plurilingue et le développement de compétences plurilingues / ressources linguistiques plurielles.

Castellotti et Moore (2008 : 212) notent qu'« *une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit aussi d'enseigner les langues dans leur relation à l'individuel et à l'intime* ». Elles ajoutent en citant Kramersch, Levy et Zarate (2008) , il s'agit « *de capitaliser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, de renoncer à l'emploi exclusif de la langue-cible et de faire de la variété linguistique de la classe un atout pédagogique*»(Ibid.). Comme le montre ce dernier passage, cette approche scientifique postule pour l'invitation et la promotion de la diversité linguistico-culturelle en classe. Ainsi, le mono-normatif de la langue cible cède la place à la diversification et à la pluralité linguistique et culturelle, souvent marginalisées, réduites et perçues comme un handicap à l'apprentissage de la langue dite cible. De plus, différents auteurs à l'instar de Jacqueline Billiez (1998 ; 2007) ont répondu à la dichotomie du handicap-atout du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage des langues.

La capitalisation de la diversité / la pluralité linguistique me renvoie à la globalisation que préconise Daniel Coste (2005), ainsi selon Castellotti et Moore (2008) :

« *La didactique du plurilinguisme utopique que Coste (2005) ordonne autour de la globalisation (des langues, des ressources, du curriculum et des parcours d'apprentissage), de la valorisation (de la diversité des langues, de l'éducation plurilingue, des compétences partielles, de la compétence plurilingue et de la diversité culturelle), de la différenciation (des objectifs, des types de maîtrise, des représentations et des valeurs attachées aux diverses langues [...])* »(Ibid).

La lecture de ce passage montre bien ce que Daniel Coste désigne par la globalisation de la pluralité. En d'autres termes, il est question d'adopter une posture envisageant les langues, les ressources d'apprentissages, les curriculums et les parcours des apprenants dans une optique plurielle et hétérogène. A ceci s'ajoute la finalité de valoriser, voir même, de favoriser la diversification des ressources, la mise en place d'une éducation plurilingue pour développer des compétences plurilingues, pluriculturelles et partielles. Le tout en l'inscrivant dans une démarche globale qui envisage l'hétérogénéité à tous les niveaux, et une centration sur les représentations et les discours épilinguistiques. En somme, opter pour une globalisation centrée sur la pluralité, la diversité et

l'hétérogénéité, c'est développer une didactique du « *cas par cas* », c'est-à-dire, réaliser l'objectif majeur de toutes didactiques qui est la centration sur l'apprenant.

La didactique du plurilinguisme préconise l'invitation et la promotion des langues en classe par son postulat d'éducation plurilingue, et d'éducation au plurilinguisme. L'acte de diversifier ou de rendre les enseignements de langues pluriel, fait souvent appel à « *un travail de mise en relation entre les langues, » d'articuler les enseignements de langues les uns aux autres* » (Beacco & Byram, 2007 :40). De plus, comme l'affirment Castellotti et Candelier dans un article expliquant les soubassements théoriques et méthodologiques d'une didactique du plurilinguisme, cette approche est « *souvent en relation avec la compétence plurilingue et pluriculturelle* » (2013 :180). Enfin, ils concluent par la définition suivante :

« Les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. Au sein de la didactique telle que définie plus haut, on peut considérer que cette définition se situe au niveau du processus d'apprentissage que l'on cherche à développer. »(Ibid.)

A partir de tout ce qui est exposé par rapport à la didactique du plurilinguisme, d'abord les propos de Castellotti et Moore, Kramsch, Levy et Zarate, ensuite avec Coste, Beacco & Byram, et enfin avec Castellotti et Candelier, je dirais qu'une didactique du plurilinguisme, prend tout son sens dans l'action et dans la finalité de l'apprentissage en elle-même comme l'affirme la dernière phrase de la citation de Castellotti et Candelier. En effet, pour définir cette didactique du plurilinguisme il faut se pencher du côté de l'objectif visé. En d'autres termes, il s'agit d'une discipline, ou plus précisément d'une didactique qui redonne aux langues le droit d'être citées en classe, et se servir au même temps de ces dernières comme appuie et ressources d'apprentissage. Enfin pour aller vite, cette approche embrasse la pluralité/ la diversité linguistico-culturelle par une proposition d'éducation plurilingue et de développement de compétences aussi plurilingues.

Il est vrai que cette définition apportée sous une forme de synthèse ne peut passer inaperçue par rapport au changement de paradigme dans l'enseignement- apprentissage des langues vivantes. A ce titre, on ne peut se contenter d'avancer un revirement d'une

didactique du code à une didactique des codes sans donner des explications, sans être nourris par la volonté de comprendre ce basculement. En somme sans donner des significations à l'enjeu en lui-même. Dans ce sens, plusieurs questionnements peuvent être dressés comme suit : quel sens donner à transposition de la pluralité linguistique ? À la diversification ? L'éducation plurilingue et au développement de compétences plurilingues ? Enfin, comme l'affirme Castellotti et Moore (2011 :29) « *Le principe fondamental de cette vision éducative est que le plurilinguisme est un atout, sous certaines conditions que l'école a le devoir de mettre en place dans une perspective d'intégration et de développement d'une participation citoyenne de tous* ». Dans ce cas, comment ce plurilinguisme pourrait servir d'atout en classe ?

C'est en se posant des questions que se dégage une signification. Je répondrai à ces questionnements progressivement avec plusieurs chercheurs, en commençant d'ailleurs par le commencement, c'est-à-dire revoir le fonctionnement du plurilinguisme organisé en compétence et en répertoire.

Il faut préciser dès le départ avec Blanchet, Rispaïl et Clerc (2014 :284) qu'il s'agit « *d'une approche sociodidactique des questions « d'enseignement- apprentissage des langues» (nous préférons dire « de développement de ressources linguistiques plurielles dans un répertoire verbal* ») qui adopte une conceptualisation sociolinguistique de son objet (« *langue(s)* ») ». Cette sociodidactique des langues dont la didactique du plurilinguisme n'est qu'une partie, met en avant lieu une théorisation purement sociolinguistique situant les pratiques linguistiques dans le cadre d'un répertoire d'usages. En effet, comme illustré auparavant avec les propos de certains chercheurs, l'objet langue(s) au singulier et au pluriel ne constitue pas des blocs étanches séparés les uns des autres, mais plutôt un ensemble formant un tout, désigné par le concept de répertoire langagier. Ainsi, on est arrivé à une conclusion scientifique décrivant le locuteur plurilingue comme étant un être social articulant diverses langues à une maîtrise variable, c'est ce qu'on appelle communément la compétence plurilingue formant un répertoire plurilingue (tels qu'ils sont définis précédemment).

Ainsi dans « *le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir- faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, a ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre* »

(Dabene, 1994; Coste, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997), Cités par Castellotti et Moore (2011 : 29). Dans la mesure où on se réfère à des repères sociolinguistiques des fonctionnements des langues et du plurilinguisme, on admet que les connaissances d'un locuteur en termes de langues, sont souvent mises en relations entre elles dans le cadre d'un répertoire langagier. De ce fait, ces connaissances/compétences autorisent des « *vas et viens* » entre les langues, sans manquer de mettre au jour des jeux de transferts de connaissances multiples. C'est dans ce cadre qu'elles constituent des atouts d'apprentissages aux yeux des chercheurs cités.

Par une didactisation du plurilinguisme en classe, il est question « *de renforcer: l'interrelation et la complémentarité des langues et des apprentissages; le transfert des connaissances et des compétences; le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif; la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité; l'appui sur l'activité réflexive, la décentration et la distanciation comme leviers au service des apprentissages scolaires.* » (Ibid.). Etant donné que les langues sont faites de contacts, donc de transferts et de circulations de connaissances et de compétences du sujet parlant [enfant –apprenant], l'école doit mettre en place une transposition de la pluralité linguistique pour serrer les liens entre les langues, et favoriser les transferts de connaissances. Dans cette optique, les langues parlées et rencontrées par les enfants sont mises dans une posture d'interrelation avec les langues de l'école, et prises dans le sens de ressources d'apprentissages. Selon Castellotti et Moore (2011) :

« *Elles⁷ encouragent l'appui sur les langues connues des élèves, la décentration et la réflexion sur les normes, et le transfert des connaissances, des compétences et des stratégies d'une langue à d'autres. « à faire travailler les enfants sur leurs représentations de la différence. Dans la perspective de mieux préparer les élèves à réussir à l'école. Ils invitent à penser autrement la relation entre les langues et les savoirs à l'école, afin de mieux encourager la mise en relais des systèmes de connaissance et la prise en compte de compétences et de traditions diversement situées, de favoriser les évolutions constructives, de réfléchir le contact et de construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage pour tous.* » (Ibid.).

⁷ Les différentes approches postulant pour une éducation plurilingue : approches plurielles, didactique du plurilinguisme, didactique contextualisée etc..

La lecture de ce passage montre la finalité et l'avantage que proposent les différentes approches didactiques nourries par la mise en place d'un plurilinguisme intégré à l'école. Ainsi, par le travail de mise en relation entre les langues et les transferts de compétences, c'est tout le processus d'apprentissage qui est modifié, y compris le comportement de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage et des langues. En effet, dans cette trajectoire, l'enfant est amené à avoir des réflexions nouvelles, des comportements nouveaux, pour faire vite, il s'agit de nouvelles représentations des langues et des apprentissages. De plus, l'objectif est de l'inciter à comprendre le fonctionnement des langues et des contacts de langues, au même temps interroger son plurilinguisme par rapport à la norme scolaire en dégagant les ressemblances et les différences, le tout dans un projet écologique des langues.

Pour aller loin dans cette direction, c'est-à-dire, de la prise en considération des langues des apprenants en classe, incluant leurs représentations, différents auteurs proposent un travail de biographie langagière. Thamin et Simon (2009 : 02) notent plusieurs appellations : « *biographies linguistiques* » (Van den Avenne, 2004), « *d'approche biographique* » (Molinié, 2002 et 2004), d'« *itinéraires biographiques* », de « *fragments biographiques* » (Lambert, 2005) ou de « *récits (auto)biographiques* » (Lüdi, 2005), de « *parcours bio-langagier* » ou encore d'éléments de réflexions biographiques d'apprentissage. C. Perregaux (2002, 2006 et 2007) parle, quant à elle, d'« *(auto)biographie langagière* », d'« *autobiographe/biographe* » et de « *biographé* » pour qualifier les sujets ; de « *récit autobiographique* » et de « *démarche autobiographique* » pour souligner le processus. »

Différentes appellations, mais l'objectif reste le même, celui « *d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues* » (Moliné, 2006 :08). J'associe ici le terme de parcours à celui de langues vécues, rencontrées, apprises et en cours d'apprentissage, incluant au même temps l'image de ces langues. En somme, le répertoire verbal associé aux représentations sociolinguistiques. C'est ce que J-p Cuq (2003 :36) désigne par la notion de « *chemins linguistiques constituant le capital langagier* ». Ce travail de biographie langagière conduit souvent l'enfant- apprenant à une « *autoévaluation* » (Thamin et Simon, 2009 : 02) ; ou plus explicitement à une autobiographie qui repose particulièrement sur l'évaluation de ses propres acquis en relation avec l'apprentissage en cours, et ce, par un

jeu d'articulation des différents « chemins linguistiques » et didactiques, conduisant à ce que l'on tire de nouvelles représentations qui « *conscientise l'apprentissage et le rend plus efficace* » (Ibid.).

Selon Castellotti, Coste & Duverger, (2008: 12) « *tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité* ». Il faut voir le tout dans un projet global (Coste, 2005) des langues intégrées et écologiquement, je convoque et je préfère ici le concept de sociodidactique pour faire référence à une didactique qui s'ouvre vers le social par le biais de la sociolinguistique. Ainsi, je parlerai avec Marielle Rispaïl (1998) d'une didactique qui se soucie des langues et de la pluralité à l'école, et au sens inverse, de la répercussion des apprentissages de langues sur la société.

Enfin, Castellotti et Moore (2011 : 31) nous livrent une synthèse sur l'articulation des langues en déclarant que l'objectif est d'inciter « *les apprenants à relier leurs expériences linguistiques et culturelles, et différentes modalités scolaires et non-scolaires d'acquisition langagière, de production des connaissances et de construction des savoirs, pour développer leur réflexion sur leurs parcours langagiers et culturels, analyser et interpréter des environnements linguistiques et culturels nouveaux, et développer des usages réflexifs d'appropriation* ». En d'autres termes, les propos avancés ici offrent une vue globale sur ce qui a été dit par les différents auteurs cités. Je peux par exemple retenir le travail de biographie langagière axé sur une mise en relation de l'ensemble des parcours linguistiques et didactiques, en prenant en considération les représentations, dont l'intérêt est de développer chez l'enfant des réflexes nouveaux, des réflexions et des représentations nouvelles sur les langues et les apprentissages de langues.

La présence de la pluralité de langues en classe offre beaucoup plus d'avantages à l'apprentissage en lui-même que la l'absence des plurilinguismes des enfants. Différents auteurs ont avancé cette affirmation. Castellotti et Candelier (2013 : 179) parle par exemple de :

« *Situations de contacts de langues, de favoriser l'appropriation de ces « langues en contact ».* Le fait même d'apprendre des langues introduit entre elles des relations et pose un certain nombre de questions sur les processus d'apprentissage

et d'enseignement à partir desquelles la didactique des langues, au cours de son histoire, a tenté de réfléchir. Si l'expression même « didactique du plurilinguisme » est relativement récente, on observe depuis fort longtemps et dans de nombreuses situations que les contacts provoquent les apprentissages et que les apprentissages mobilisent les contacts. » ₂

Je peux me contenter de retenir la première et la dernière phrase des propos avancées par Castellotti et Candelier. En effet, pour la première, de nombreuses études (Dabène, 1994) ; (Billiez, 1998) ; (Moore, 2002) ; (Coste, 2005), (Rispaïl, 1998 ; 2005 ; 2012) ; (Blanchet 2010 ; 2014) pour ne citer que cela, ont montré que les pratiques linguistiques effectives sont faites de contacts, d'alternances et de métissages, et qu'il faut voir en ces dernières un levier pour mieux apprendre. Quand à la dernière phrase, elle explique la circulation entre le contact de langues et l'apprentissage des langues, je dirai en restant fidèle aux propos des auteurs, les contacts de langues facilitent les apprentissages, et à l'inverse, les apprentissages invitent forcément les contacts de langues.

Castellotti ajoute dans un autre article avec Danielle Moore (2011 : 32) « *Le fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation.* ». Ces affirmations rejoignent le postulat de Blanchet, Rispaïl et Clerc (2013) affirmant que la transposition de la pluralité linguistique en classe réduit l'insécurité linguistique. Dans le cas contraire, les approches normées, stigmatisant la pluralité, dans la plupart des cas, considérée comme « pratiques fautives » (ibid.), traduisent et génèrent souvent de l'insécurité linguistique comme le soulignent Blanchet et alii citant D. De Robillard (2007) : « *l'existence même d'une norme standard produit de l'insécurité linguistique à divers degrés : « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique »*(Ibid).

Dans un sens plus large que l'insécurité linguistique, Blanchet et alii parlent d'échecs scolaires causés par l'absence de la diversité/pluralité linguistique en classe, voire, écartée explicitement, ils citent ainsi de nombreux auteurs «(Lahire, 1993, 1999 et 2008) ; (Moro, 2002) ; (Bautier, 2001, 2005 et 2007) ; (Bautier et Rayou, 2009); (Tupin et

coll., 2005) ; (Candelier et coll., 2008) ; (Dahlet, 2011) ; (Orner et Tupin, 2013 11) », arrivant à cette conclusion d'échec scolaire causé par le mono-normatif, à l'instar de Merle (2005) qui parle « *de perte d'estime de soi, de mutisme électif, de désinvestissement voire de sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte* », engendré par l'exclusion des langues au pluriel, des rejets des langues dites premières et d'origines ». Inversement, la promotion des plurilinguismes en classe permet de développer des représentations mélioratives des langues et des apprentissages de langues, dans un projet d'une école écologique et harmonieuse, loin des tensions socio-langagières.

Enfin, Blanchet, Rispail et Clerc (2014 :296) résumant concrètement le projet de la transposition de la pluralité linguistique comme suit :

- « S'appuyer, quelle que soit la « langue » enseignée, sur des *approches plurielles, des didactiques intégrées* et autres *pédagogies convergentes*, inclusives des autres ressources linguistiques des élèves/étudiant-e-s et de leurs environnements sociaux. »

- « Inscrire le tout dans une didactique dite *plurinormaliste* (Marcellesi, Romian et Treignier, 1985 ; Blanchet, 2010) qui vise le développement d'une utilisation consciente de l'ensemble d'un répertoire linguistique pluriel. »

- « On devrait ainsi penser une didactique de la pluralité linguistique qui ferait une place – à nos yeux centrale – aux pratiques linguistiques plurielles « ordinaires » nécessaires à la vie sociale et à l'ouverture interculturelle des apprenants, qu'il s'agisse de formes considérées comme « variétés/variations d'une certaine langue » (y compris de scolarisation) ou considérées comme constituant d'autres langues des apprenants et de leur environnement ».

En définitif, les propositions avancées ici dans le cadre de la didactisation de la pluralité linguistique prend tout son sens du moment où on se réfère à une théorie sociolinguistique de l'objet langue(s). Je retiendrai comme synthèse, un plurilinguisme envisagé comme levier, atout et ressource d'apprentissage, inscrit dans une optique de développement de compétences plurilingues (Coste, Moore et Zarate, 2011) ; (Beacco,

2005), de développement de ressources linguistiques plurielles (Rispaïl, 2005 ;2012) ; (Blanchet & Rispaïl, 2011) ; (Rispaïl & De Pietro, 2014) .

En envisageant le tout dans une sociodidactique des langues (Rispaïl, 1998 ; 2005), (Blanchet & Rispaïl, 2011) ; (Blanchet, 2014), le point de départ est marqué par une conceptualisation du plurilinguisme signifiant nullement une juxtaposition de monolinguisms, mais plutôt, une articulation de compétences plurilingues inscrites dans le cadre d'un répertoire d'usages. Or, si on se focalise sur le terme d'articulation de compétences en langues, on s'aperçoit rapidement avec les travaux sociolinguistiques cités auparavant, que les pratiques effectives des locuteurs sont une sorte de codes linguistiques incrustés et imbriqués les uns les autres. De manière plus explicite, il s'agit de pratiques de langues en contacts mettant au jour des formes linguistiques hybrides, mariées, alternées et métissées.

Dans ce cas de figure, l'articulation de langues envisagées en terme de compétence unique et complexe, n'est qu'un travail d'interrelation entre les langues du répertoire, produisant dans plupart des cas des « vas et viens » entre elles, donc des transferts de connaissances. Dans ce cadre, l'éducation plurilingue se propose comme projet de cohésion des différentes compétences plurielles mais unique, c'est-à-dire, serrer et favoriser les interrelations, pour ouvrir ainsi une voie explicite pour les transferts de connaissances.

Quand les différents chercheurs parlaient d'un projet concret pour un plurilinguisme intégré en classe, les arguments et les conclusions de types scientifiques (fondés empiriquement), ne manquent pas d'être mobilisés et détaillés. Je peux par exemple résumer le tout en quelques mots pour éviter une réitération de ce qui a été déjà avancé, je dirai qu'il est question de valoriser les connaissances/ compétences acquises antérieurement et leur donner un sens par rapport aux apprentissages. Dans ce sens, les biographies langagières invitent les expériences linguistiques et culturelles en prenant en considération la perception de ces dernières. De plus, ce travail de biographie langagière est principalement axé sur le développement de nouvelles stratégies d'apprentissages basées sur le plurilinguisme (« d'une langue à une autre »), mais aussi par la comparaison entre les langues sur le plan du fonctionnement discursif. Cela permet de faire naître de nouvelles réflexions sur les langues et les apprentissages, autrement dit, de nouvelles représentations permettant de faciliter l'acquisition et l'intégration scolaire, contrairement

aux approches normées qui ouvrent des voies pour l'insécurité linguistique, mais aussi pour les échecs et les tensions scolaires, comme en témoigne les nombreux travaux cités.

Ce projet doit démarrer de ce qu'on appelle en sociolinguistique la politique linguistique et éducative, et qui se résume à « *l'action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères.) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement* ». (Beacco & Byram, 2005 :13). Cette politique linguistique et éducative doit être conjuguée à la gestion du plurilinguisme par l'action concrète sur les terrains scolaires. Dans ce cadre, Beacco et Byram (2005) notent au moins trois actions : « la formation plurilingue, l'éducation au plurilinguisme et enfin, l'éducation plurilingue ».

La première action renvoie au développement des répertoires verbaux par la mise en place de projets de formations articulés autour de la pluralité linguistique. Ainsi, « *Par formation(s) plurilingue(s), on se référera désormais aux enseignements de langues (nationale, "étrangère", régionale.) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence* » (Ibid.). On retiendra donc la finalité de développement de compétences plurilingues, en posant toutes les langues des répertoires comme objets et objectifs d'apprentissages. En ce qui concerne la deuxième action, c'est-à-dire l'éducation au plurilinguisme, elle consiste « *à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues [...]* » (Ibid.). Pour ce qui est de l'éducation plurilingue, il s'agit d'un emploi générique englobant les deux premières actions, elle « *comprend à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme* » (Ibid.). Cette éducation plurilingue est largement exposée dans ce chapitre.

Enfin, la politique linguistique et éducative peut se résumer aux actions portées sur les langues, et particulièrement leurs enseignements, on peut la cerner par la finalité d'un système éducatif en place, tracée dans la plupart des cas par des lois d'orientations, des référentiels de programmes ou les programmes eux-mêmes.

2.4. La formation des enseignants à l'heure du plurilinguisme.

Parler d'une éducation plurilingue et de développement de ressources/compétences linguistiques plurielles convoque souvent la notion de terrain. Comme il s'agit de didactique des langues, je préfère rejoindre Blanchet (2014) distinguant entre pratiques didactiques et recherches didactiques. Dans le premier cas de figure, il est question de mettre en place des dispositifs conjuguant la pluralité linguistique dans des situations concrètes d'enseignement/apprentissage. Dans le deuxième cas, celui de la recherche, l'intérêt à la pluralité linguistique est associé à des interrogations de types scientifiques, notamment l'enjeu du plurilinguisme dans différents contextes didactiques, ou plus spécifiquement, s'interroger sur la construction « *d'une école plurielle* » (Castellotti, 2008), ou « *une école plurilingue* » (Rispaïl, 2012). Il s'agit donc ici d'une didactique de terrain comme affirmé par de nombreux textes fondateurs⁸. Ces mêmes textes, insistent sur l'élargissement de la notion de terrain, c'est-à-dire, aller au-delà de la situation classique des observations didactiques, ou plus explicitement, dépasser le cloisonnement de la classe, souvent réduite à l'interaction entre le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Dans cette perspective, différents contextes didactiques se dessinent (cf. Blanchet et Rispaïl, 2011 :66).

Je me contente ici de donner un aperçu sur le contexte de la formation des enseignants comme l'annonce le titre avancé, d'abord, c'est en raison de l'articulation de ma problématique de recherche avec ce contexte de formation. Ensuite, c'est parce une vue globale sur les travaux relevant de la sociodidactique et du plurilinguisme sera apportée par le prochain titre.

Enfin, comme l'affirme Castellotti (2001 : 367) « *Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver* ». Dans cette optique, je dirai qu'après la finalité d'un système éducatif en place, la formation des enseignants peut constituer le noyau, ou le point de départ d'un parcours de concrétisation d'un projet pour une éducation plurilingue / développement de ressources linguistiques plurielles en classe,

⁸ de nombreux articles de sociodidactique insistent sur cette notion de terrain, (cf, Blanchet, 2008, Blanchet & Rispaïl, 2011 pour une synthèse.)

d'ailleurs, c'est dans ce sens que Maillard la qualifie de « *levier pour une mise en place d'une didactique du plurilinguisme* ». (2013 :224). A ce titre, une formation d'enseignants basée sur la pluralité linguistique ouvre une voie explicite pour une didactique du plurilinguisme en classe.

Du point de vue de la recherche, de nombreux travaux ne cessent d'être orientés vers cette question du plurilinguisme en contexte de formation, je cite à titre d'exemple le numéro 42 de la revue « *Lidil -2009* » et « *Tréma (42) -2014* », mais aussi une multitude de recherches conduites dans ce sens : (Castellotti & De Carlo, 1995) ; (Castellotti, 2001 ; 2006) ; (Candelier, 2003) ; (Grandcolas & Vasseur, 1999) ; (Macaire, 2001) ; (Rispaïl & Warthon, 2003) (Rispaïl & Clerc, 2008) ; (Clerc & Alii, 2012) ; (Lambert ,2009) ; (Cavali & Matthey, 2009), et tant d'autres pour ne citer que ceux-là. Il s'agit en fait, de diverses recherches qui partagent la même problématique, notamment celle du plurilinguisme dans la formation des enseignants, observée sous plusieurs angles : les représentations et les discours des acteurs de la formation sur (les langues-cultures, la pluralité en classe, leur métier d'enseignant de langues) ; les rapports langues maternelles/langues d'apprentissages ; la place de la diversité linguistique-culturelle et l'éducation plurilingue.

La majorité de ces travaux de ces travaux arrivent pratiquement à des conclusions similaires à ce que Castellotti (2001 :366) désigne par une formation et école « *largement prisonnières d'une conception relativement « monolingue » de l'apprentissage des langues cultures* ». Dans les différents contextes d'études, à l'exception de la recherche de Cavali & Matthey (2009), la pluralité linguistique et culturelle est condamnée par les discours et par les actes des acteurs de la formation (enseignants et formateurs), car ils « *se pensent de plus en plus comme des spécialistes, à la fois de l'enseignement et de la langue qu'ils enseignent* »(Ibid.). Cette représentation de spécialiste d'une langue ne peut aller dans une direction autre que celle qui stigmatise le plurilinguisme en classe, en posant à ce sujet, des frontières entre les langues du répertoire, met en place des enseignements-apprentissages monolingues et mono-normatifs, et invite à penser négativement la diversité linguistico-culturelle. En somme, c'est prendre le contre pied du développement de compétences/ressources linguistiques plurielles préconisé par différentes approches didactiques.

Ainsi, les exemples de ce qui vient d'être avancé sont largement présents dans les analyses apportées par les travaux cités. Par ailleurs, je me contente de donner une vue

globale du sujet pour ne pas alourdir cette partie. Selon Castellotti (2001), « *de nombreux enseignants faisaient très souvent montre de méfiance vis-à-vis du rôle de la langue première dans l'apprentissage d'autres langues, ainsi, éventuellement, que de celui d'autres langues apprises précédemment ou en même temps [...] « les compétences dans chaque langue comme devant être soigneusement et irrémédiablement séparées les unes des autres, leur rapprochement ne pouvant déboucher que sur un résultat catastrophique »(Ibid).* Ce passage résume d'une manière générale l'hégémonie d'une seule et unique langue. Comme témoin, je fais référence aux discours des enseignants formés qui laissent apparaître, qu'aucune autre langue que celle de l'apprentissage en cours n'est admise. C'est une conception qui peut se résumer par la notion d'apprentissage de langue dite « cible », dépourvue de tous contacts linguistiques. De plus, les langues du répertoire sont définies comme des juxtapositions/ additions de compétences distinctes, dont les transferts de connaissances/compétences conduiraient à des répercussions négatives sur la langue d'apprentissage et l'apprentissage en lui-même.

Dans une autre étude qui concerne le même contexte de recherche, Rispaïl et Clerc (2008 :283) nous livrent les discours et représentations des acteurs de la formation, centré principalement sur :

- « *Un désir de « culture commune »* : les discours des enseignants nouvellement formés placent le pluriculturalisme dans une conjoncture de fossé culturel, notamment de barrière en classe de français.
- « *La différence comme handicap* » : la diversité linguistique est posée en termes d'obstacle à l'apprentissage de la langue française. Autrement dit, selon les propos des enquêtés, les apprenants pratiquant une autre langue que le français dans l'espace familial traduit en classe un handicap.
- « *Une image frileuse du plurilinguisme* » : un plurilinguisme perçu comme pratiques parfaites de deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire, un locuteur de niveau expert en plusieurs langues.
- « *La maîtrise rêvée du français* » : renvoie aux pratiques linguistiques du français dans et en dehors de la classe. Les discours des enquêtés laissent apparaître des difficultés à enseigner la langue française quand cette dernière n'est pas parlée en dehors des quatre murs de la classe.

- « *une méconnaissance des compétences plurilingues et des atouts cognitifs et sociaux du plurilinguisme* » : résumée en juxtapositions/additions de compétences distinctes en langues.

Dans leur conclusion sociolinguistique et sociodidactique des langues en contact, Clerc, De Pietro, Rispaïl et Alii (2012 : 317) pensent que « *si tous considèrent la diversité linguistique et culturelle comme une richesse en soi, quand elle présente dans la classe, elle constitue à leurs yeux un frein à la réussite scolaire [...] Ces témoignages expriment une difficulté à penser la pluralité qu'en terme négatif* ». En effet, le plurilinguisme et le pluriculturalisme reçoivent souvent la qualification de richesse dans une dimension macro-sociale (macro-contexte). Cependant, en allant dans le micro-contexte de la classe, on s'aperçoit rapidement selon les dires de ces auteurs, que cette pluralité linguistico-culturelle est posée dans une posture péjorative, notamment celle d'obstacle à l'apprentissage. Il y a lieu de mentionner aussi que cette étude révèle un aspect positif dans la formation des enseignants en France, par le fait de faire découvrir aux enseignants stagiaires, le plurilinguisme et le pluriculturalisme à travers des stages dans des contextes multilingues en Afrique et en Asie.

Comme toutes recherches didactiques, les pistes d'interventions se dessinent vers la fin d'une étude de terrain, en ce qui concerne la problématique du plurilinguisme en contexte de formation des enseignants traitée par les différents chercheurs cités, je me contente des propositions de Véronique Castellotti (2001 :369) qui sont formulées comme une synthèse en trois points essentiels :

- 1) « La mise en évidence de leur propre répertoire « verbo-culturel » plurilingue (et donc, aussi, de celui des élèves) ; elle pourrait s'effectuer au moyen de différentes activités »
- 2) « La mise en évidence des relations entre les langues, tant du point de vue du rôle de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères que de celui des différentes langues étrangères entre elles, sous l'angle des pratiques et des représentations. »
- 3) « La mise en évidence du caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate 1997). »

Ces trois points ouvrent une voie explicite à une mise en place d'une didactique du plurilinguisme au cœur de la formation des enseignants, en posant ainsi, la pluralité linguistique comme principe fondamental, ou d'une manière plus claire, le plurilinguisme comme objet et objectif d'apprentissage (Billiez, 1998). Dans ce sens, c'est tout un ensemble de travaux et d'activités basés sur le plurilinguisme qui sont convoqués. En d'autres termes, il s'agit en premier lieu se fixer comme objectif le développement de ressources linguistiques plurielles (Blanchet, Rispaïl et Clerc, 2011), ou des compétences plurilingues (Coste, Moore et Zarate, 2009). En deuxième lieu, il faut expliciter le caractère d'atout du plurilinguisme et son exploitation comme ressource d'apprentissage. Dans ce paradigme, il est question de mettre en évidence le fonctionnement des langues en répertoire, les transferts et les mises en relations inter-linguistiques, l'importance des biographies langagières et les représentations des langues et des apprentissages de langue, pour faire vite, je renvoie au titre **(3.3.2.4. didactique du plurilinguisme – didactisation de la pluralité linguistique, éducation plurilingue)**.

Enfin, je termine ce point avec une expérience relatée par Marisa Cavalli et Marinette Matthey (2009) en Val d'Aoste où le changement de politique éducative s'est opéré depuis plus d'une trentaine d'années. Dans ce contexte se manifeste non seulement la volonté politique pour éducation bilingue (français-italien), mais aussi la concrétisation réelle sur le terrain, d'une didactique de l'alternance de langues au sens de Danielle Moore(2004). Cette concrétisation de « *l'alternance codique comme modalité linguistique de transmission des connaissances* » (Cavalli & Matthey,2009 :97), n'est que le résultat d'un bi-plurilinguisme posé au cœur des curriculums et des dispositifs de formations des enseignants. En somme, tous les projets de formations puisent leurs fondements d'une didactique des langues intégrées.

2.5. Une sociodidactique des langues : principes généraux et axes dégagés.

Arrivé aux termes de ce cadre théorique et conceptuel, une vue globale sur la discipline qui sous-tend cette recherche doctorale, doit être exposée sous une forme de synthèse des principes transversaux d'une sociodidactique des langues (Blanchet &

Rispail, 2011), sans manquer au même temps, d'illustrer quelques travaux de ce champ scientifique nourris par différentes problématiques/axes de recherches.

L'histoire d'un concept-champ de sociodidactique revisitée dans cette partie, mais aussi l'ensemble des concepts exposés, montrent bien qu'il s'agit d'une discipline au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues, mettant en avant lieu la notion de contexte de « recherche/ d'enseignement-apprentissage », et particulièrement le principe de contextualisation de ces derniers entre sociolinguistique et didactique comme le souligne plusieurs chercheurs à l'instar de Dolz (2012 :09), qui déclare que « *la didactique des langues doit embrasser l'étude des contextes sociolinguistiques et des contextes scolaires* ». En allant dans les profondeurs pour parler de ce principe, Dabène & Rispail (2008 :11) notent au moins six points essentiels :

- « La prise en compte des pratiques linguistiques et langagières extra-scolaires des apprenants et des maitres, comme éléments intervenant dans la configuration didactique.
- La prise en compte des représentations des acteurs de l'enseignement (élèves, parents, enseignants entre autres) comme facteurs influant sur les pratiques de classe, [...];
- Le recueil et l'analyse des pratiques orales et particulièrement des interactions dans la classe et hors de la classe, comme témoins des contacts et rencontres de langues et d'usages langagiers.
- La nécessaire évolution des approches normées des langues vers des approches de la variation et des métissages linguistiques ;
- La mise au point de nouvelles méthodologies de recherche, incluant, a des fins didactiques, des pratiques utilisées jusque-là par la sociolinguistique (entretiens, enquêtes, travail sur les biographies langagières, approches descriptives, etc.) ;
- La remise en question conceptuelle des notions de langue (ou sont les frontières ?), de compétences (au profit des « répertoires plurilingues » par exemple), de situation didactique (ou commencent et finissent les apprentissages ?), d'évaluation (selon quels critères ou quelles normes évaluer les acquis des élèves en termes de communication et de compréhension par exemple ?) etc. »

Le premier point concerne le regard sur le hors de la classe sur le plan des pratiques langagières des apprenants et des enseignants, car ces même pratiques s'invitent

nécessairement en classe. Il est donc important de construire des pratiques didactiques qui prendraient en charge les pratiques linguistiques effectives des acteurs de l'école dans leurs interactions avec les langues de scolarisation.

Le second point est principalement centré sur la dimension des représentations (socio)linguistiques des acteurs de l'école qui jouent un rôle essentiel dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ces dernières déterminent souvent les pratiques linguistiques, didactiques, ou sociales d'une manière générale, d'où la qualification de catalyseur d'usages et de pratiques, introduites auparavant comme conclusion sociolinguistique du fonctionnement des représentations. Toutefois, la notion d'acteurs de l'école ne se limite pas à l'enseignant et à l'apprenant, on inclut les parents, les formateurs, les décideurs en matière de politique éducative, les concepteurs de manuels ...etc (Cf. Blanchet & Rispail, 2011 :66).

Le troisième point concerne particulièrement un intérêt pour des recherches illustrant le continuum entre pratiques linguistiques et pratiques didactiques, ou inversement, l'apparition des langues de l'école dans les pratiques linguistiques. En somme, des recherches qui attestent de la non-existence de frontières entre les langues parlées et les langues en cours d'apprentissage, à ce sujet, l'intérêt est accordé à la rencontre et aux contacts de ces langues. Ce troisième point convoque nécessairement le quatrième. En effet, étant donné les contacts et les rencontres de langues, la norme linguistique ou le mono-normatif de la langue cède la place à variation et aux métissages linguistiques en classe.

Concernant le cinquième point, il est principalement axé sur les méthodologies de recherche héritées de la sociolinguistique. Il s'agit particulièrement, des outils de recherches et d'analyses proposés par la sociolinguistique, transposés par la suite à la sociodidactique des langues. Je ne m'étalerai pas sur ce sujet, car il sera détaillé dans le cadre méthodologique de cette recherche.

Enfin, pour ce qui est du dernier point, il s'agit de la conceptualisation de l'objet langue(s) issue d'une théorie sociolinguistique qui postule pour l'existence de compétences linguistiques plurielles, mais uniques et complexes, organisées en répertoire d'usages plurilingues. Cette question conceptuelle est largement diffusée dans cette partie théorique.

C'est dans le même sens que s'exprime Dolz (2012 :09) en déclarant qu' « *au moins six facteurs associés aux contextes méritent d'être retenus en vue d'analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues.* ». Sa vision renvoie à la prise en considération des plurilinguismes et des contacts de langues, des représentations de langues et des apprentissages, des profils linguistiques des élèves, des langues de l'immigration, du rôle des parents (pratiques linguistiques, représentations et politique linguistique familiale), enfin, la place des langues des enseignants et des apprenants en classe. Ces facteurs, ou ces éléments contextuels ne sont pas exhaustifs dans la mesure où on se réfère à une théorie sociolinguistique qui ferait appel à des transpositions didactiques. En effet, il s'agit d'un tissu contextuel interrogé par le biais de la sociolinguistique, qui interroge à son tour d'autres paramètres sociaux auxquels les pratiques linguistiques et didactiques peuvent être corrélées.

Dans ce cadre, plusieurs chercheurs ont inscrit leurs travaux en sociodidactique des langues dans différents contextes d'études. Contrairement à Damien Le Gal affirmant en 2010 que les moteurs de recherches ne donnent pas assez d'entrées pour le mot sociodidactique, aujourd'hui le mot clé en question offre un panorama assez riche en matière d'entrées, il suffit de voir la base de données de « *Google* » qui note des milliers de résultats ⁹, répartis en ouvrages, articles, thèses de doctorat, appels à contribution/communication ...etc. Etant donné le nombre important de travaux conduits dans ce sens, j'essaierais de donner une vue d'ensemble sur la recherche sociodidactique en diversifiant les contextes et les problématiques. .

Marielle Rispaïl qui est considérée comme étant la mère fondatrice de ce champ scientifique, n'a pas manqué de conduire une multitude de recherches dans divers contextes. La chercheuse a dirigé entre 2002 et 2004 trois équipes de recherches dans trois contextes différents, à savoir, le Laos, le Viet-Nam et le Gabon. Ces études accordent un intérêt au français- langue d'enseignement disciplinaire (maths et sciences), observé sous l'angle des interactions verbales entre les différents acteurs de ces classes. Ainsi, la problématique de recherche se voit orientée vers « *l'éventuelle tension entre les pratiques orales préconisées par des démarches enseignantes de communication et les pratiques sociolangagières à l'œuvre dans les sociétés concernées.* »(Rispaïl,2004 :3). C'est

⁹ La base de données de google.com consultée le 03-02-2017 montre 8 220 résultats pour le mot-clé sociodidactique.

l'interaction entre pratiques linguistiques et pratiques didactiques qui est visée, d'ailleurs, on retrouve un an plus tard dans son habilitation, un projet intitulé : *plurilinguisme, pratiques langagières et enseignement*. Le « hors de la classe » illustré dans cette partie théorique donne tout son sens, c'est-à-dire l'articulation des pratiques langagières effectives, plurilingues et métissées avec les pratiques de classe. De plus, Marielle Rispaïl a consacré la majorité de ses travaux à la question des plurilinguismes et de sociodidactique en classe, je peux par exemple citer Rispaïl (2012), Rispaïl et De Pietro (2014) qui regroupent un ensemble de contributions¹⁰ portant sur la pluralité langagière et les représentations en classe dans différents contextes plurilingues. Enfin, je cite le dictionnaire de sociodidactique des langues (2017, à paraître) sous la direction de Marielle Rispaïl.

Concernant la question du plurilinguisme en classe, cette notion a fait couler beaucoup d'ancre ces deux dernières décennies, il suffit de voir Asselah-Rehal et Blanchet (2007), Asselah-Rehal, Blanchet et Moore (2008), Blanchet et Martinez(2010), et tant d'autres qui ont dédié leurs travaux à cette problématique.

Je peux citer aussi les travaux de Stéphanie Clerc-Conan qui se revendiquent dans une sociodidactique des langues. Dans cette optique, je renvoie à la synthèse de ses travaux qui montre un intérêt particulier pour les pratiques langagières des sujets parlants incluant leurs représentations, c'est à dire, l'enseignement-apprentissage « *doit pouvoir solliciter la personne dans sa globalité et inclure par conséquent les dimensions affectives [...]* »(2011 :84). à ceci s'ajoute la problématique de l'ouverture de l'école sur la société, l'éducation plurilingue et interculturelle, les langues de l'immigration, la formation des enseignants au plurilinguisme et récemment, la question de contextualisation dans l'enseignement de la langue à l'école (cf. Clerc-Conan & Richerme-Manchet, 2016).

D'autres chercheurs comme Claude Cortier et Alain Di Meglio ont orienté leurs travaux sur question des plurilinguismes, des langues de l'immigration, mais aussi des langues minorées à l'école, le cas de la langue Corse. D'après Marielle Rispaïl (2012 :68), Plusieurs rencontres ont eu lieu dans différentes universités (St Etienne-France,

¹⁰ Rispaïl, Dolz, Bellouche, Fillol, Tomc, Totozani , Meksem , Clerc, Blanchet, Sabatier, Benhouhou et tant d'autres ont contribué à mettre au jour les deux ouvrages .

Euskadi-Espagne, Aix en Provence-France, Genève-Suisse, Corte-Corse), traitant dans le même ordre les thématiques suivantes :

- un tour du monde de situations variées de plurilinguisme et de migrations»
- les principes d'une didactique intégrée du plurilinguisme.
- la classe et ses pratiques.
- les processus de minoration et de majoration des langues dans les situations scolaires
- comment « faire société » à partir des langues ?

En ce qui concerne les thèses de doctorat, j'ai affirmé précédemment en me basant sur le fichier français de signalements¹¹ des thèses, qu'il y a une certaine montée en puissance de travaux inscrits en sociodidactique des langues. Toutefois je ne peux citer la totalité des recherches à cause du nombre conséquent, mais je me contente de citer quelques unes en écartant la problématique du plurilinguisme à l'école qui est largement illustrée par les travaux cités auparavant.

A l'instar de Rispaïl¹², je renvoie aux thèses qui traitent la problématique de la contextualisation, à l'exemple de Damien Le Gal (2010) qui aborde la contextualisation dans les manuels de français au Brésil, Céline Doucet (2011) dans l'enseignement du français en Louisiane et en Australie, Hawa Al Hassan (2014) qui s'est intéressée à cette question dans les Curriculums gabonais, et enfin Nathalie Cotton(2012) abordant la même thématique dans les manuels de français au Taiwan.

D'autres doctorants ont abordé d'autres problématiques dans différents terrains. Marion Dufour (2012) par exemple, s'est focalisée sur le mode de structuration du répertoire langagier dans son contexte d'étude, et ce, dans l'intérêt de fournir des applications sur le terrain de la formation des enseignants. Soulisack Luanglad (2014) a traité la dimension interculturelle dans l'entretien médical au Laos et en France, en partant d'une étude de contexte centrée sur une confrontation entre les politiques linguistiques, les pratiques effectives des locuteurs, et enfin les habitudes culturelles et l'utilisation du français médical. Claire Colombel (2012) s'est penchée sur l'analyse des enjeux politiques, sociétaux et didactiques dans la politique linguistique et éducative en Nouvelle Calédonie. Au Maroc, Mehdi HAIDAR(2012) a dédié son travail à l'étude de « la

¹¹ Le site www.theses.fr note 59 thèses pour « *sociodidactique* » et 31 thèses pour « *socio-didactique* »

¹² Rispaïl (2012, 61-80) cite d'autres thèses réalisées dans d'autres contextes : Viêt-Nam, Palestinienne, France, Nouvelle-Calédonie, Pérou ...ect.

corrélation entre l'enseignement du français à la faculté des Sciences et le technolècte employé dans les cours magistraux chez les étudiants inscrits dans la filière SVI/STU » . Dans le même contexte, Bouchra El Barkani (2010) articule dans son étude « les conditions, les représentations et les pratiques » de Tifinagh pour pouvoir dégager des pistes didactiques.

Enfin, comme le souligne Blanchet (2014 : 44) « *cette approche non exclusive, est assez largement mise en œuvre dans des recherches par des didacticien-ne-s surtout issue-s du champ 'langues étrangères-régionales' et trop nombreux /ses pour être cité-e-s ici, ainsi qu'au moins partiellement et sans pour autant utiliser ce nom, (parmi celles et ceux déjà cités : Castellotti, Coste, Moore ...) pour diverses raisons notamment stratégiques (comparables aux célèbres parenthèses du sociolinguistique de Calvet,1993) »*. En effet, comme je l'ai déjà mentionné, d'autres chercheurs inscrits dans ce domaine utilisent d'autres dénominations : didactique du plurilinguisme, approche intégrée, approche globale, approches plurielles, didactique plurinormaliste et sociolinguistique scolaire.

Chapitre III.

Cadre méthodologique

Introduction

Le précédent chapitre n'est que la première partie du positionnement épistémologique de cette recherche doctorale, car je me suis contenté de donner un aperçu global sur l'épistémologie, pour pouvoir exposer ensuite le champ disciplinaire et conceptuel qui sous-tend cette thèse de doctorat. Le présent chapitre se veut comme un prolongement du positionnement épistémologique en traçant les orientations méthodologiques en adéquation avec le cadre théorique, mais aussi les choix opérés en fonction du questionnement soulevé par la problématique de recherche.

L'objectif est donc de se situer dans un premier temps par rapport à un paradigme scientifique, il s'agit ici pour moi, d'approche(s) qualitative(s) de finalités compréhensives et de posture constructiviste. C'est ce qui m'amènera dans un deuxième temps à construire et à opérer certains choix en termes d'options méthodologiques, de corpus et de terrains. En ce qui concerne la deuxième partie du chapitre, elle sera réservée à la mise en œuvre de la recherche, notamment au dispositif d'enquête et la justification de ce dernier, aux techniques et aux méthodes d'analyses des données, et enfin les conditions de validités et les bilans d'enquêtes.

1. Une recherche qualitative – compréhensive et posture constructiviste.

Le premier pas dans une recherche scientifique est principalement axé sur la question du positionnement par rapport à un paradigme scientifique. Il s'agit non seulement de construire un cadre théorique bien défini, mais aussi de joindre ce dernier à un cadre méthodologique bien ficelé. Ces deux cadres vont de pair, et doivent être conjugués en adéquation pour constituer au final le positionnement épistémologique du chercheur.

En sciences humaines et sociales, deux paradigmes essentiels dominent la scène de la recherche scientifique. Le premier, est dit quantitatif et repose particulièrement sur la notion de fréquences de phénomènes humains et sociaux, en proposant à cet effet, des études essentiellement centrées sur les chiffres et les schémas, dégagés à partir de procédés mathématiques, opérés sur un nombre conséquent de données recueillies par des outils assurant justement la quantité. Le second paradigme, est désigné par les termes d'approches ou méthodes qualitatives, intéressé spécifiquement par l'interprétation, la compréhension et l'attribution du sens aux phénomènes observés par le biais de diverses

méthodes d'enquêtes et d'analyses. Cette alternative entre le quantitatif et le qualitatif a fait coulé beaucoup d'ancre, certains chercheurs optent d'ailleurs pour une opposition des deux paradigmes scientifiques en leur associant deux étiquettes distinctives, comme le montre Philippe Blanchet (2011 :15) par la notion de « polarités » dominantes en sciences humaines et sociales, en faisant référence aux recherches de tendances « hypothético-déductives » et « empirico-inductives ».

Les méthodes déductives sont principalement centrées sur l'aspect quantitatif, articulées à un recueil et à des analyses de données guidées par des hypothèses de recherche. Pour ce qui est des méthodes inductives, elles sont essentiellement basées sur le qualitatif et la compréhension des phénomènes humains sur le terrain, c'est-à-dire, dans leurs contextes d'apparitions, (cf. Blanchet, 2000 :29-30) pour une synthèse.

D'autres chercheurs à l'instar de Morin et de Blanchet proposent le croisement et la complémentarité entre les deux polarités, car chaque méthode converge vers des insuffisances qui peuvent être traitées et corrigées par un jumelage des deux grandes approches souvent opposées. Ainsi, le quantitatif avançant des explications par des chiffres ne peut proposer des lectures, ni avoir de sens sans un travail qualitatif, visant justement l'interprétation et la signification de ces chiffres en question.

Inversement, le chercheur positionné dans les méthodes inductives ne peut avancer dans sa recherche aveuglement, comme le souligne Blanchet, « *il projette - consciemment ou non- des hypothèses méthodologiques et théoriques [...]* »(Ibid.). C'est dans ce sens que se dessine le "juste- milieu" d'une recherche scientifique. Dans ce cadre, mon travail de recherche se positionne du côté des approches qualitatives, et propose des hypothèses de départ, sans pour autant voir l'aspect quantitatif comme une opposition paradigmatique, mais plutôt comme un éventuel éclairage, notamment à titre indicatif.

1.1 Une recherche qualitative.

Selon Paillé et Mucchielli (2012 : 13), « *La recherche est dite qualitative principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéos, etc .), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques)* ». Une recherche qualitative se voit donc définie par la

notion de méthode et de finalité. À première vue, la finalité d'une recherche ne peut être dissociée des méthodes à employer. Inversement, les méthodes déployées conduisent nécessairement à un paradigme scientifique défini par une finalité. Dans cette optique, les recherches dites qualitatives se projettent essentiellement sur la quête de la signification, c'est-à-dire, inscrites dans une perspective cherchant à comprendre les faits humains en leur attribuant du sens, d'ailleurs, même la sémiotique souvent opposée à sémantique par la notion du signe linguistique, se réserve aujourd'hui une place dépassant le cadre du signe pour aller à la saisie du sens.

Pour revenir au qualitatif dans les sciences humaines et sociales d'une manière générale, les méthodes de recueils et d'analyses de données doivent justement être élaborées pour une finalité qualitative, de sorte à faire surgir le sens par une lecture-compréhension des observables. Il s'agit en fait, de convergence entre la quête de la signification et les méthodes à mettre en œuvre, car comme le rappellent Paillé et Mucchielli, le second sens de la recherche qualitative « *signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mise en situations artificielles [...], vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques* »(Ibid.).

Pour paraphraser ces deux auteurs, je dirai dans un premier temps, qu'il est question de conduire des recherches dans un milieu naturel, ou plus explicitement, dans un terrain¹ de recherche en recourant à des techniques de recueils de données de visée compréhensive. Elles sont souvent désignées par le terme de méthodes « ethnographiques » pour faire référence à l'entretien semi-directif, à l'observation directe/participante et aux données documentaires issues du terrain, mais aussi à l'implication du chercheur comme « *partie prenante de l'instrument* » (Mucchielli, 2004 :23), dans la mesure où il est amené à observer, écouter et faire parler les acteurs du terrain.

Dans un second temps, c'est autour des méthodes visant à extraire le sens que l'intérêt est accordé, pour faire vite, je parle de pluralité de méthodes d'analyses qualitatives dans un paradigme compréhensif. Je n'étalerai pas ici mes propos sur ces méthodes d'analyses, car ce premier grand point du chapitre est réparti en plusieurs sous-

¹ Au sens de Blanchet (2000 ; 2011), assignant à la linguistique et à la didactique la notion de terrain, pour donner au final, une sociolinguistique désignée par « une linguistique de terrain », et récemment une sociodidactique explicitée par « une didactique de terrain ».

titres, de manière à donner une certaine cohérence à l'aspect qualitatif de la recherche : d'abord par l'explication du paradigme compréhensif, ensuite par une mise en lumière de la posture constructiviste, et enfin je tenterai de donner une vue d'ensemble sur les méthodes d'analyses qualitatives.

1.1.1. Le paradigme compréhensif.

L'une des particularités des recherches qualitatives, est leurs articulations au paradigme compréhensif. Un positionnement par rapport aux recherches qualitatives cherchant à dégager la signification des phénomènes humains, convoque nécessairement une démarche compréhensive comme le soulignent plusieurs chercheurs à l'instar de Mucchielli (2004 :213), déclarant que « *la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif* ». Se focaliser sur la signification des faits humains, c'est viser la compréhension de ces derniers. Inversement, la finalité compréhensive conduit particulièrement à une mise en sens.

Cette démarche énonce par ailleurs qu'il est question de comprendre, et non d'expliquer les phénomènes humains et sociaux, ainsi, « *la thèse ou le rapport de recherche s'insèrent dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve* » (Paillé, 2004 :227), car l'acteur social et les sociétés humaines sont conjugués à des constructions significatives, forgées sur des représentations individuelles et collectives, souvent qualifiées d'hétérogènes et complexes. Ces mêmes constructions de sens que l'être humain s'attache à assigner à des objets de la vie sociale, sont pour le chercheur des observables reconstitués par une méthode fondée sur une reconstruction des faits, et sur une contextualisation scientifique, d'ailleurs, à mettre en confrontation avec un cadre théorico-conceptuel, de manière à satisfaire la finalité compréhensive, et à faire surgir la signification exigée par le positionnement épistémologique. Cependant, le caractère complexe de l'être humain invite nécessairement une pensée complexe, au sens de Morin refusant de réduire le sujet social « *à un seul trait et le considère dans sa multi dimensionnalité* » (2004 :127). Dans ce cadre, la signification dégagée par un travail de compréhension, n'est qu'un sens parmi d'autres, sans pour autant voir les singularités observées dans une globalité renvoyant à une pluralité, ni les spécificités comme des généralités applicables et transférables.

En partant d'une conception d'un monde organisé en univers de significations, ou encore, d'une vision d'un « *monde de significations* » au sens Mucchielli, la démarche

compréhensive implique l'acte de comprendre, et postule spécifiquement pour une lecture-compréhension des objets du monde. Par ailleurs, ce paradigme repose sur trois principes essentiels détaillés par Alex Mucchielli (2004 :30) comme suit :

- 1 Le monde de l'homme n'est pas un monde objectif, il est un monde subjectif construit par sa sensibilité (postulat constructiviste subjectiviste)
- 2 Ce qui est intéressant dans l'étude des phénomènes produits par les hommes, c'est leur lecture en compréhension, c'est-à-dire l'explicitation des significations et du sens final qui sont donnés par les acteurs impliqués (postulat du primat de la lecture en compréhension donnant accès aux significations)
- 3 L'accès aux significations données par les acteurs impliqués est possible grâce aux phénomènes d'empathie et de validation par l'échange (postulat de l'empathie et de la validation inter-humaine possible).

Ces trois principes forment une chaîne successive par leurs articulations les uns aux autres. D'abord, il faut mentionner que le postulat de base du paradigme compréhensif repose sur une vision d'une vie humaine et sociale inscrite particulièrement dans une posture subjective. Autrement dit, les pratiques sociales tirent leurs légitimités et leurs significations à partir des imaginaires, des affectes, des émotions et des croyances...etc, j'emploie ici, le terme de représentations sociales pour résumer la subjectivité du monde humain et les origines des mises en sens et des mises en actes.

Ensuite, c'est autour de l'acte de comprendre les sens attribués par les sujets sociaux que l'intérêt est accordé. Dans cette optique, la lecture compréhension des faits humains gagne à s'opérer sur une mise en sens des objets du monde, mais aussi à transformer une pensée humaine complexe et subjective, en une connaissance scientifique simplifiée et objective.

Enfin, c'est sur la « manière de faire » du chercheur pour accéder aux observables que l'attention est portée. Je reprends le terme « d'empathie » renvoyant à une compréhension « *de l'intérieur* » (Neuneur, 2003 : 53), c'est-à-dire, la « *capacité de*

s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et de participer à son expérience »(Rogers et Kinget, 1969 : 106), pour dire que le dernier principe du paradigme compréhensif est centré sur l'investissement du chercheur à s'incruster, et à s'insérer dans le milieu des individus considérés. Par d'autres mots, je dirai qu'il s'agit de plonger dans des situations sociales concrètes, et spécifiquement dans le vécu des acteurs sociaux, pour percevoir les pratiques et les subjectivités, afin de découvrir et de comprendre les conduites humaines.

En définitive, « *La compréhension, c'est donc l'accès au sens-pour-des-acteurs des phénomènes observables ou appréhendables par des techniques d'expression* » (Mucchielli, 2004 :30). Dans cette trajectoire, le positionnement du chercheur est orienté vers la saisie du sens des faits humains et sociaux, et qui découle nécessairement des approches qualitatives mettant au jour des méthodes de recueil et d'analyse de données de finalité elle-même qualitative, pour aller vers une visée compréhensive.

1.1.2. La posture constructiviste de la recherche.

La deuxième spécificité des recherches qualitatives dans lesquelles j'inscris mon travail de recherche, est la convergence avec le constructivisme scientifique. Comme le rappelle Mucchielli dans un article consacré à l'articulation des méthodes qualitatives avec l'approche constructiviste, elle « *peuvent se positionner au cœur des méthodologies dites "constructivistes" des sciences humaines et sociales* ». (2004 :07). Toutefois, en parlant de constructivisme scientifique, on pourrait faire un renvoi vers une recherche construite, ou vers une construction de recherche en sciences humaines et sociales d'une manière générale.

Dans cet ordre d'idée, et à la différence des sciences dites « dures » travaillant sur des faits naturels, la compréhension des faits humains nécessite diverses constructions², d'ailleurs le principe de base insiste sur le fait que « tout est construit, rien n'est donné » dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur l'homme et la société humaine. De plus, la production de connaissance visée par le chercheur est une « *construction intellectuelle qui dépend des prérequis conceptuels et théoriques pris comme référentiels* »(Ibid.). Dans cette optique, la trajectoire de la recherche est guidée par son

² La problématique, les concepts théoriques, le contexte de recherche, le terrain ...etc.

ancrage théorico-conceptuel construit, et qui sert de « *lunettes intellectuelles* »(Ibid.), ou de « *focales* » au sens de Blanchet & Asselah-Rehal (2008). En d'autres termes, c'est en mobilisant un ensemble de concepts théoriques, constituant justement le cadre théorique construit, qui permettent d'approcher et d'appréhender l'objet - sujet d'une recherche scientifique.

Il est donc clair que l'orientation de la recherche dépend du regard disciplinaire porté sur l'objet-sujet. Ainsi, dans le domaine des sciences du langage, l'objet langue pourrait être appréhendé de diverses manières, par de multiples constructions conceptuelles dépendant d'un positionnement disciplinaire. En linguistique structuraliste, ou « technolinguistique » pour reprendre l'appellation de Didier De Robillard (2007), la mobilisation des concepts de structure et de système linguistique, aboutit à une conclusion d'une langue qui ne connaît que son « ordre propre » (Saussure, 1916 : 25), c'est-à-dire, une langue statique et homogène, dépourvue des multiples réalisations langagières, ou plus explicitement de toutes variations linguistiques.

En sociolinguistique par exemple, c'est une autre thèse qui est soutenue par l'emploi des concepts de variation, d'hétérogénéité, de dynamiques et de contacts langagiers. Enfin, dans le domaine de la didactique des langues, une théorie d'enseignement-apprentissage d'inspiration structuraliste, se focalise sur la notion de norme et de compétence linguistique à enseigner, et qualifie les contacts de langues « d'interférences » linguistiques, tandis que les didactiques d'ancrages sociolinguistiques fortement développées aujourd'hui, postulent pour le développement de compétences communicatives, de ressources linguistiques plurielles, en envisageant le contact et la pluralité linguistique comme objets et ressources d'apprentissage.

L'autre point fort du constructivisme scientifique, est l'importance du contexte de recherche et de la contextualisation, qui sont largement développés dans le premier chapitre de cette thèse de doctorat. Je ne vais pas réitérer ici l'enjeu d'une contextualisation scientifique, mais je rappelle seulement avec Blanchet (2016 : 09) que « *le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée* ». À ce titre, le contexte doit être façonné par un jeu de modelage, de manière à servir de point d'appui à une construction théorico-conceptuelle justifiée, à titre d'exemple, le cas de mon adoption d'une sociodidactique des langues alimentée par le plurilinguisme algérien affirmé par de nombreux travaux sociolinguistiques.

Enfin, les recherches en sciences humaines et sociales peuvent se revendiquer constructivistes, à condition que les connaissances élaborées s'inscrivent dans un paradigme les considérant comme étant « *construites ; inachevées ; plausibles, convenantes et contingentes ; orientées par des finalités ; dépendantes des actions et des expériences faites par les sujets connaissant ; structurées par le processus de connaissance tout en le structurant aussi ; forgées dans et à travers l'interaction du sujet connaissant avec le monde.* » (Mucchielli, 2004 : 07). Le constructivisme scientifique se traduit donc par huit règles fondamentales, ou de manière explicite, huit principes posés comme soubassements épistémologiques. Les quatre premiers sont dits « faibles » en raison de leurs convocations par d'autres paradigmes scientifiques, tandis que les quatre autres sont qualifiés de « forts » parce qu'ils sont biens propres à ce paradigme, de plus, jugés par plusieurs épistémologues comme étant difficiles à mettre en œuvre dans la recherche scientifique.

A/ Les principes faibles du constructivisme scientifique.

- Le principe de la connaissance construite : repose essentiellement sur le postulat de connaissance fondée sur une construction intellectuelle. De plus, l'intérêt de cette connaissance n'est pas la quête de la vérité scientifique dans la mesure où la réalité humaine est aussi une construction fondée sur des représentations. Il s'agit plutôt, de compréhension et d'attribution des significations aux phénomènes observés dans leurs environnements/contextes, et à travers l'interaction et les représentations des acteurs.
- Le principe de la connaissance inachevée : dans ce sens, une construction scientifique ne peut postuler pour une perfection dans la démarche compréhensive, ni dans la signification dégagée. Ainsi, « *chaque "théorie" est comme un filet jeté sur les phénomènes et elle ne peut ramener que ce que les mailles du filet lui permettent de ramener* » (Ibid.). En somme, les conclusions des recherches constructivistes restent ouvertes, et particulièrement une connaissance à ciel ouvert telle qu'elle est préconisée par Morin (1995), refusant d'admettre dans ce paradigme les conclusions tranchantes apportant des réponses définitives, ou des

vérités scientifiques, à titre d'exemple l'expression usuelle: « c'est prouvé scientifiquement » (Blanchet, 2011 : 12).

- Le principe de la convenance de la connaissance plausible : axé principalement sur la question de pertinence, et renvoie aux connaissances faisables ; adaptées et convenables. Il ne s'agit pas donc de connaissance postulant pour une vérité scientifique, mais une connaissance remplissant ces trois critères, d'ailleurs, comme le souligne Marielle Rispaïl (2012 : 79) « *La sociodidactique n'a pas pour but de créer et diffuser des pratiques de classe qui seraient plus efficaces* », elle postule seulement pour des recherches didactiques articulées aux contextes sociolinguistiques, c'est ce qui met en avant lieu la question d'une recherche sociodidactique : adaptée, faisable et convenable au contexte de recherche.
- Le principe de la consonance et de la reliance : renvoie selon Mucchielli & Noy (2005 :30) au principe théologique faible d'une recherche de « *“consonance” lorsque des dissonances sont perçues et, la recherche des relations constituant des ensembles fonctionnant en totalité* ».

B/ Les principes forts du constructivisme scientifique.

- Le principe téléologique : centré particulièrement sur une élaboration de connaissance scientifique conjuguée à la finalité de l'action, Mucchielli (2004 : 14) note qu'« *On ne peut pas séparer la connaissance construite des finalités attachées à l'action de connaître* ». Dans le constructivisme, le caractère praxéologique articulant la connaissance et la finalité de l'action, s'invite nécessairement chez le sujet connaissant, parce que « *l'acte cognitif tout entier a un caractère intentionnel et donc finalisé.* »(Ibid.).
- Le principe de l'expérimentation de la connaissance : fait référence à une connaissance fondée sur l'expérience, désignée par ailleurs par la notion de « continuum » [connaissance-expérience] selon lequel « *toute connaissance est une réponse à une expérience empirique individuelle ou collective [...], et qu'une confrontation des connaissances aux expériences qui remettent en permanence les connaissances en question, soit pour les confirmer, soit pour les modifier, soit*

pour les réfuter et y substituer d'autres connaissances estimées dès lors plus appropriées. », écrit Blanchet (2011 :10). L'expérimentation n'est pas à prendre, ici, dans le sens classique du terme, c'est-à-dire, celui des sciences naturelles renvoyant à un travail microscopique de laboratoire, il s'agit entre autre, d'expérience en sciences humaines et sociales, attachée au vécu des acteurs sociaux. Celle-ci ne s'inscrit pas dans la logique de la preuve, mais plutôt dans la conjoncture compréhensive des faits humains impliquant une transposition théorico-conceptuelle sur les faits et les expériences humaines.

- Le principe de l'interaction : considère que l'activité de production de connaissance scientifique ne peut s'élaborer que dans une « *interaction du sujet de la connaissance et de l'objet de la connaissance* »(Mucchielli & Noy, op.cit.). Ceci dit, le chercheur rangé par l'acte de connaître, ne peut voir en dehors de l'interaction des observables, mais aussi dans son interaction avec objet [observable] en question. Ainsi, le précédent principe de l'expérimentation de la connaissance ne peut être réalisé que dans et par l'interaction.
- Le principe de la récursivité de la connaissance : insiste sur la corrélation entre la connaissance et sa propre élaboration, en d'autres termes, il s'agit d'une « *récursivité entre ce qui s'élabore et le processus d'élaboration lui-même* ». (Ibid.). Cette relation d'interdépendance entre la connaissance construite et le processus de construction de la connaissance, renvoie à la conclusion de Piaget (1980) cité par Mucchielli (2004 :15), estimant que « *l'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même* ». Ce dernier principe met donc en évidence la structuration mutuelle entre la connaissance construite et la construction de la connaissance, ainsi, « *la connaissance est à la fois un processus et un résultat* »(Ibid.).

C'est donc à travers la mise en place de ces huit principes, qu'une recherche en sciences humaines et sociales, pourrait postuler pour une posture constructiviste. Dans le cadre de cette recherche en sociodidactique des langues, mon positionnement épistémologique dans les recherches qualitatives, s'affirme non seulement dans un paradigme compréhensif orienté vers la compréhension et la signification des faits

humains, il adopte aussi une posture constructiviste dans et par le respect et dans la mise en place des principes avancés précédemment.

1.1.3. L'analyse qualitative.

Comme affirmé auparavant en m'appuyant sur des références théoriques, les recherches qualitatives se définissent par les notions de finalité et de méthode de recueil et d'analyse de données mises en œuvre. À ce stade de la rédaction, il me paraît nécessaire de mettre en lumière les méthodes d'analyses qualitatives, car la finalité de ces recherches a été longtemps exposée dans le présent chapitre, dans lequel je n'ai pas manqué aussi d'illustrer brièvement,³ les techniques d'enquête et de recueil de données qualitatives par la notion de méthodes « *ethnographiques* », renvoyant aux entretiens semi-directifs, aux observations directes ou participantes et aux données documentaires issues du terrain de recherche.

Une fois les données recueillies par un déploiement d'une pluralité de méthodes, qui sont justement, réglementées par la finalité qualitative, arrive la phase où le chercheur est amené à faire parler ses données par le biais de méthodes d'analyses, visant à faire surgir le sens recherché, qui n'est jamais perceptible sans un réel travail intellectuel, mais repose entre autre, sur « *des compétences génériques à faire du sens* » (Paillé, 2011). Dans ce cadre, le chercheur est mis en face d'une large gamme de procédés scientifiques, ou de méthodes d'analyses. Toutefois, les choix à opérer doivent être cohérents non seulement avec le cadre théorique, mais aussi avec l'objet et l'objectif traités par la problématique de recherche.

Mucchielli et Paillé (2013 :17) classent les analyses qualitatives en trois types de « stratégies » permettant de reconstituer les faits, et faire apparaître la signification tant attendue par la recherche :

A- La première stratégie est appelée analyse en mode d'écriture, dans cette trajectoire, « *l'analyse va s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou*

³ Les méthodes de recueil de données que j'ai adopté dans le cadre de cette recherche seront développées dans la seconde partie de ce chapitre ; notamment dans la mise en œuvre de la recherche.

de théorisation du matériau à l'étude » (Mucchielli et Paillé, Op.ci, 183-184). Cette méthode est généralement appliquée dans l'étude des récits de vies, des biographies langagières et dans les recherches actions, en raison de la synthèse interprétative dégagée par cette stratégie. Cependant, selon mes diverses lectures, la manière de faire du chercheur dans l'analyse en mode d'écriture, est rarement exposée dans la méthodologie de la recherche.

B- La deuxième stratégie renvoie à l'analyse par question analytique, et consiste à questionner le corpus en usant d'un jeu de questions-réponses faisant appel à d'autres questions- réponses, et ainsi de suite, jusqu'à ce que la compréhension soit établie par cette formule de questions- réponses. L'exemple qui pourrait illustrer cette méthode, est la célèbre question de Joshua Fishman (1966) en sociolinguistique : « *Qui parle quoi, où, quand, comment, pourquoi ?* »

C- « *La troisième stratégie consiste à tenter de saisir le sens du texte à analyser par des annotations inscrites dans le texte, ou dans la marge de celui-ci sous la forme de mots, de formules ou de courtes phrases.* »(Mucchielli & Paillé, 2013 :17). Dans ce sens, on parle de trois types d'analyses:

- L'analyse phénoménologique : issue du prolongement des travaux d'Edmund Husserl en philosophie, donnant au final une approche d'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Elle repose essentiellement sur une considération de tout objet d'étude est « phénomène » articulé à la subjectivité et à la signification. Pour ce faire, elle ne peut postuler pour une autre visée que celle de la compréhension « *authentique de ce qui se présente, tel qu'il se présente* »(Ibid.), d'ailleurs, l'empathie explicitée auparavant, est un outil qui converge vers l'examen phénoménologique.
- L'analyse thématique : c'est la méthode la plus répandue dans les recherches qualitatives, car elle « *visé à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus* »(Ibid.). À partir de sa dénomination, on pourrait faire référence à un travail de description par thèmes ou « *thématisations* ». D'une manière plus explicite, je dirai qu'il est question d'examiner minutieusement le corpus discursif en fonction des thèmes ou thématiques abordées. Or, s'intéresser aux contenus d'un discours recueilli et le fouiller dans le cadre de ce type d'analyse, invite

nécessairement plusieurs procédés à appliquer en plusieurs étapes comme une suite logique. Il faut d'abord procéder à un travail de découpage du corpus pour éviter une analyse de bloc discussif, c'est-à-dire, découper pour garder seulement l'essentiel dicté par la problématique de recherche. Ensuite, c'est aux annotations et aux synthèses des contenus que revient le mérite de la deuxième étape, et c'est ce qui va conduire enfin, à déconstruire et à reconstruire le corpus en divers thèmes, sous thèmes et rubriques. Mise à part le portrait d'ensemble du corpus qu'offre cette méthode, elle s'applique non seulement sur divers types de données (entretiens, observations et documents du terrain ...etc), mais implique aussi un travail d'analyse en « *horizontale et en verticale* » (Alain Blanchet & Anne Gotman, 2007 : 96) dans la lecture compréhension des entretiens. Pour faire court, je parle d'une part, d'analyse singulière d'entretien par entretien sans faire le lien entre ces derniers, et d'autre part, de l'étude des réponses aux questions d'un entretien à un autre, en posant les thèmes abordés comme balise de repérage et d'identification des transversalités à étudier.

- L'analyse par catégories conceptualisantes : d'après Mucchielli et Paillé (2012 : 315), c'est une méthode qui « *revendique une posture conceptuelle et non pas uniquement descriptive face aux données à analyser* », et consiste à « *Jeter directement les bases d'une théorisation des phénomènes étudiés* » (Ibid.). Ce type d'analyse insiste sur la mise en place d'une conceptualisation et sur la mobilisation d'un cadrage théorique dans le travail analytique. Ceci dit, le fait d'interroger le corpus conceptuellement par la transposition d'une théorisation sur les observables, la démarche analytique se voit orientée vers une posture dépassant le cadre des descriptions et des annotations simplistes appliquées sur le corpus. Par ailleurs, cette méthode d'analyse s'articule facilement à l'examen phénoménologique et à l'analyse de contenus (thématique), car elle permet de désigner les phénomènes observés et les thèmes abordés par des concepts issus d'une théorie scientifique. À titre d'exemple, on peut se référer au concept de « *représentations sociales* » issu du domaine de la psychologie, qui est convoqué en sociolinguistique, en didactique et dans la plupart des disciplines des sciences humaines et sociales, et ce, dans l'intérêt de comprendre les conduites et les subjectivités humaines. Un autre exemple qui pourrait illustrer l'analyse par conceptualisations, est celui de « *l'interaction* » qui est souvent invité par les

chercheurs en sociolinguistique et en analyse du discours. Ainsi, pour analyser les discours du point de vue interactionnel, les chercheurs font appel au même concept, mais à différentes théorisations, on peut par exemple citer le modèle « *S.P.E.A.K.I.N.G* » de Dell Hymes (1964) en ethnographie de la communication, le contrat de communication langagière de Patrick Charaudeau (1983) en sémiolinguistique, les différents travaux de Catherine Kerbrat Orecchioni entre sociolinguistique et pragmatique, et tant d'autres chercheurs qui ont proposé des théories pour l'analyse des interactions verbales. Enfin, dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, les différentes modélisations de la compétence communicative citées dans le précédent chapitre vont dans le sens de l'analyse par conceptualisation.

Face à cette diversité d'approches d'analyses, le chercheur peut adopter une ou plusieurs méthodes en fonction du matériau à analyser, comme il peut aussi, combiner entre plusieurs approches d'analyse discursive. Toutefois, il faut mentionner que cette pluralité de méthodes est souvent conjuguée et située dans l'analyse qualitative contextualisante ou analyse par contextualisation, parce les comportements humains comme l'affirment Blanchet & Asselah-Rehal (2008 : 10), « *ne sont compréhensibles que dans les situations, dans les contextes [...]* ». La contextualisation des pratiques observées et des discours recueillis, s'impose donc comme une nécessité pour chaque méthode d'analyse. En ce sens, chaque travail analytique débute par une mise en rapport des discours/ pratiques avec les « *contextes constitutifs de différents environnements dans lesquels ils s'insèrent* ». (Mucchielli & Paillé, 2013 : 157).

Enfin, je n'ai donné ici qu'une vue globale sur les méthodes d'analyses, car le fait de détailler chaque méthode, nécessite un chapitre entier. Cependant je renvoie le lecteur vers deux ouvrages significatifs de Mucchielli et Paillé (2012) ; (2009) qui portent les intitulés d' « *analyse qualitative en sciences humaines et sociales* », et « *dictionnaire des méthodes qualitatives* ». Par ailleurs, il existe d'autres moyens d'analyses, notamment le traitement des données par ordinateur à l'aide de logiciels informatiques, conçus spécifiquement pour la finalité d'analyse qualitative. À titre d'exemple, les programmes *NVIVO*, *ALCEST*, *SPHINX*, *TROPES* et tant d'autres logiciels à l'instar d'*HYPERBASE* créée par Etienne Brunet, et utilisée par Abbes-Kara (2000) dans « *une étude lexicologique, stylistique et pragmatique de l'œuvre de Mouloud Mammeri* ». Je ne vais pas élargir mes

propos sur cette question d'analyse par logiciels, d'une part en raison de mes faibles connaissances dans ce mode de traitement de données, d'autre part, parce que cette technique ne sera en aucun cas convoquée dans le cadre de mon travail de recherche.

2. Présentation de la recherche.

Après avoir évoqué les grandes lignes de la recherche qualitative dans laquelle se situe ce travail de recherche, à savoir, le paradigme compréhensif, la posture constructiviste et l'analyse qualitative, il me paraît à présent judicieux de mettre l'accent sur la construction de la recherche, notamment en termes de corpus, de terrain, de méthodes de recueils et d'analyses de données. Pour ce faire, un retour vers la problématique de recherche et les questionnements soulevés, s'impose comme une nécessité pour poser les accords méthodologiques. On peut schématiser et justifier cette rétrospective de la manière suivante : reculer d'un pas vers la finalité tracée au début de cette thèse, parce que dans le constructivisme scientifique la recherche est orienté par des finalités. Ensuite, penser et configurer les options méthodologiques d'une façon concordante avec les objectifs fixés, et enfin, agir par l'action.

Je rappelle que les principaux concepts qui sous-tendent cette recherche doctorale sont ceux de « sociodidactique, plurilinguisme, recherche scientifique et formation continue ». Il convient de souligner que les deux premiers concepts forment une interrogation dans les deux derniers qui sont des contextes de recherche. Ainsi, ma problématique se voit orientée vers deux directions : dans un premier temps, il est question de savoir comment le plurilinguisme et la sociodidactique sont traités dans les travaux de recherche portant sur l'école algérienne ? Et dans un second temps, quelle place pour ce plurilinguisme et quelle référence à la sociodidactique dans la formation continue des enseignants de français ? À partir de là, plusieurs questions ont alimenté ma réflexion :

D'abord, il m'a importé de savoir quel est l'intérêt porté par la recherche scientifique à la sociodidactique en Algérie ? Comment ces travaux jugent-ils l'adoption de cette discipline en contexte algérien plurilingue ? Ou encore, quel est leur postulat pour une éducation plurilingue/ développement de ressources linguistiques plurielles ?

Ensuite, je me suis interrogé sur les orientations didactiques en contexte de formation continue, c'est-à-dire la place de la sociodidactique et de la formation des maîtres

sur approche intégrée des langues en classe. Quelle référence à la sociodidactique dans les supports, guides et programmes de formations ? Quelles sont les connaissances des inspecteurs en charge de la formation continue sur l'éducation plurilingue, et sur la didactisation du plurilinguisme ? que recommandent-ils aux futures enseignants sur l'usage des premières langues en classe ? comment jugent-ils la rencontre des langues dans une classe de français?

Enfin, une question plus générale sur l'aspect comparatif entre propositions didactiques et formation continue des enseignants de français s'impose comme suit : existe-il une fracture entre les recherches universitaires, et la formation continue sur la question de la mise en place d'une sociodidactique, et d'une éducation plurilingue ? Ou encore y a-t-il une rupture entre didacticiens et inspecteurs ? Si oui, quelles pistes d'interventions ?

Pour accéder à des éléments de réponses, notamment au sens recherché par ce questionnement, cette étude doit nécessairement articuler entre analyse du discours scientifique et recherche de terrain. Je vais donc présenter et justifier, dans ce qui suit, les options méthodologiques en corrélation avec la problématique et les hypothèses de cette recherche. Ceci dit, la méthodologie de recherche doit être posée en termes d'accords et de principes à conjuguer avec la finalité de l'étude en elle-même. Cela suppose, et m'invite par conséquent à soulever un bon nombre de questions sur le fond de ce travail, à commencer par une interrogation sur l'enjeu et la nécessité d'une analyse du discours scientifique.

2.1. Une Analyse du discours scientifique.

2.1.1. Pourquoi analyser le discours scientifique ?

Dans le précédent chapitre, je n'ai pas dressé l'état des lieux des travaux sociodidactiques en Algérie, et davantage, de la question des plurilinguismes à l'école algérienne, en raison d'une proposition pour une analyse du discours scientifique. Celle-ci pourrait être éclairée par un retour vers la problématique de recherche qui voudrait se traduire ici, par un éclairage épistémique, invitant des considérations théoriques et méthodologiques.

En effet, le fait de mettre en examen les concepts de sociodidactique et de plurilinguisme dans le cadre d'un corpus complexe, mon questionnement pourrait être perçu du premier regard comme étant une mise en relation, voire même, une confrontation entre les productions scientifiques-didactiques et les pratiques didactiques sur le terrain de la formation. Or, cette dualité recherche/terrain est envisagée comme une seule et unique problématique, celle de l'élaboration de la connaissance scientifique et sa mise en œuvre sur le terrain. Une telle considération puise son fondement dans une réflexion autour des discours des transmissions des savoirs (Beacco & Moirand, 1995), qu'on pourrait désigner par l'étiquette de discours didactique dans son sens large. Toutefois, il n'est pas question pour moi ici, de prendre part au débat scientifique de la problématique des genres discursifs, ni de passer en revue les multiples classifications du discours didactique, il s'agit entre autre, de regards croisés sur la connaissance scientifique, et à sa manifestation à travers les discours.

Dans leur dictionnaire d'analyse du discours, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002), subdivisent le discours didactique en discours premiers et en discours seconds, pour faire un renvoi à l'élaboration de la connaissance et à sa transposition en termes de pratiques. Les discours premiers sont généralement « *des discours sources, ou discours de recherche* » (2002 : 183), tandis que les discours seconds, sont ceux « *que l'on pose généralement comme issus des discours premiers ou discours source* » (Ibid.), et que l'on retrouve chez les praticiens sur le terrain. Ainsi, mon intérêt pour une analyse du discours scientifique se voudrait comme confrontation entre les discours sources et les discours second dans le cadre de la problématique de l'élaboration et la transmission de la connaissance scientifique. Celle-ci m'invite à m'intéresser à ce que Beacco et Moirand (1995 : 32) désignent autrement par « *les conditions de production, de consommation et de circulation* » des discours, notamment au discours scientifique-didactique issu des recherches, visant à améliorer les pratiques didactique et la connaissance des praticiens.

Dans la mesure où mon questionnement trace une ligne directrice de la recherche didactique aux pratiques sur le terrain, une analyse du discours scientifique prend aussi sens dans une démarche qui se situe au-delà d'un discours envisagé en lui-même et pour lui-même, c'est-à-dire, dans une théorie du langage précisant qu'il « *n'existe pas d'acte de langage en soit* » (Charaudeau, 1995), mais chaque discours, y compris le discours

scientifique, « *nait, vit et prend sens dans une situation de communication* »(Ibid.), et à travers un « contrat de communication » (Ibid.). Cet ancrage théorique m'invite par conséquent à apporter un éclairage notionnel de ce qui est entendu par « situation et contrat de communication », pour pouvoir les adapter ensuite, au genre du discursif ou au domaine de l'activité langagière qui m'intéresse dans le cadre cette étude.

Dans la perspective sémiolinguistique, Patrick Charaudeau (1995) précise qu'une situation de communication se définit par quatre composantes essentielles : la finalité du discours « pourquoi dire ? » ; les identités des partenaires de l'acte du langage « qui communique avec qui ? » ; le propos « à propos de quoi ? », et enfin les circonstances ou le cadre matériel du discours « dans quelles circonstances communique-t-on ? ».

Dans le discours scientifique-didactique, la finalité discursive est double, parce qu'il s'agit non seulement de « faire-savoir » (transmission et amélioration de la connaissance des formateurs), mais aussi de « faire-faire » au sens pragmatique du terme (application de la connaissance dans les pratiques didactiques). À cette double finalité est jointe, « l'identité » scientifique d'un sujet connaissant, s'adressant à des praticiens (enseignants et formateurs) sur « le propos » de la recherche et des pratiques didactiques. En ce qui concerne la dernière composante qui renvoie au cadre matériel de la communication scientifique, elle peut être résumée par les articles, ouvrages, manifestations / rencontres scientifiques, interventions médiatiques ...etc.

En ce qui concerne le contrat de communication, il est posé comme un prolongement de la notion de situation de communication par « la reconnaissance réciproque »(Ibid.) de ses composantes par les acteurs impliqués dans l'acte du langage. User de la métaphore du contrat dans un domaine langagier, pour parler d'un contrat de communication par référence au contrat juridique insistant sur un ensemble de clauses et d'ententes, c'est parce que dans la théorie sémiolinguistique, l'activité langagière est posée en termes de « contraintes » soulevant dans la plupart des cas une légitimité de l'acte d'énoncer. Pour faire vite, les acteurs inscrits dans l'activité langagière sont invités à se reconnaître « mutuellement », et à s'entendre sur l'ensemble des composantes de la situation de communication. Un exemple pourrait suffire à l'illustration de cette reconnaissance réciproque dans le discours scientifique, celui des identités des partenaires de l'acte du langage qui sont clairement établies et hiérarchisées : chercheur (sujet

connaissant – producteur de connaissance scientifique) / praticiens (sujet moins connaissant- consommateur de connaissance scientifique).

En somme, une analyse du discours scientifique voudrait se réclamer d'une part comme un outil pour appréhender la connaissance scientifique sur les questions de sociodidactique et de plurilinguisme à l'école algérienne, du moins, de l'état de la théorisation de celles-ci. D'autre part, porter un intérêt au discours de recherche en tant que discours de transmission des savoirs, implique sans doute une interrogation sur sa circulation et sa consommation en contexte scolaire, et particulièrement en formation continue des enseignants. Ça me renvoie à ce que Philippe Blanchet (2011) désigne autrement par la problématique de « *transposition des fruits de la recherche sur le terrain* ».

2.1.2. Mode de recueil des discours et méthodologie d'analyse.

Étant donné que la première finalité de ce travail s'attache directement à l'étude de la connaissance scientifique, la question du « comment » procéder à un recueil et à l'analyse des données doit être soulevée pour apporter certaines clarifications. Il est à noter dès le départ, que les différents discours de recherches se manifestent à travers une pluralité de cadres matériels, parce qu'il s'agit avant tout, d'acte de transmettre des connaissances. Ainsi, sont privilégiés les articles scientifiques, les ouvrages, les thèses de doctorat, les colloques et les projets de recherches pour ne citer que ceux là. De plus, pour ne pas constituer un cercle clos de recherche en elles-mêmes et pour elles-mêmes, différents dispositifs⁴ / supports sont mis en place pour garantir la diffusion et la transmission des différentes réalisations universitaires, et en conserver en même temps une trace écrite. Cependant, ce n'est pas l'intégralité des thématiques de recherches, ni l'ensemble des travaux didactiques dans leurs globalité qui seront visés par mon recueil de données. Ceci dit, le choix des discours universitaires à analyser dans le cadre de cette étude, s'opère en fonction du questionnement soulevé au début de cette thèse, et découle essentiellement des concepts de sociodidactique et de plurilinguisme qui sont largement mobilisés. Dans ce cadre, le corpus que j'ai choisi d'étudier se limitera dans un premier temps à quelques travaux de colloques, thèses de doctorat, projets de recherches et de laboratoires, de manière à donner une vue d'ensemble sur ce qui est réalisé dans les

⁴ Plateformes de signalements, sites internet, réseaux et listes de diffusions.

différentes universités algériennes sur les questions qui m'intéressent. Pour étayer mon étude, je me focaliserai dans un second temps sur quelques propositions didactiques de quelques didacticiens algériens. L'intérêt sera notamment accordé aux conclusions de recherches formulées à travers les différents ouvrages et articles.

Enfin, pour ce qui est de l'analyse du corpus, il faut mentionner que face à un ensemble de données discursives, l'analyste du discours est amené à se pencher sur un type d'analyse qui concordera avec la problématique soulevée dans le cadre de sa recherche, mais aussi avec la finalité tracée par cette dernière. Comme Andrée Tabouret-Keller qui propose un aspect purement qualitatif dans l'analyse des informations diffusées sur le réseau RFS⁵ (2012), en précisant, « *Je n'ai à dessein pas fait de comptage statistique* » (2012 : 166), il n'est pas question pour moi d'avancer ici des pourcentages sur les différentes productions didactiques en Algérie, je porterai plutôt un regard qualitatif sur l'ensemble du corpus recueilli. Dans cette perspective, l'analyse thématique définie dans le présent chapitre, sera convoquée en exclusivité, car comme l'affirment plusieurs chercheurs à l'instar de Blanchet et Gotman (2007), elle permet de dégager un portrait d'ensemble du corpus.

2.2. Une recherche de terrain : terrain d'enquête et enquête de terrain

Dans la mesure où cette recherche se fixe comme objectif d'interroger la connaissance scientifique et sa transposition en termes de pratiques didactiques en formation continue, la construction d'un terrain d'enquête et d'enquêtes de terrain sont quasi inévitables. On peut remarquer à travers un bon nombre de lectures que l'ancrage théorique de ce travail relève d'une didactique de terrain au même titre qu'une sociolinguistique désignée par une linguistique de terrain (Blanchet, 2000). En ce sens, la notion de terrain occupe une place centrale dans cette recherche, car « *seul le terrain et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations* » (Blanchet & Rispaïl, 2011 :65).

Ensuite, parce qu'une recherche sociodidactique mettant en avant lieu une conceptualisation sociolinguistique de l'objet langue(s), ne manque pas aussi d'emprunter

⁵ Réseau francophone de sociolinguistique.

à la sociolinguistique le principe d'une recherche reposant sur l'enquête de terrain. Dans ce cadre, je peux par exemple reprendre et adhérer à la célèbre expression de Louis Jean Calvet qui déclare que « *Celui qui n'a pas fait d'enquête n'a pas le droit à la parole* » (Cité par Rispaïl, 2012 : 87).

Enfin, ce jeu de mot de « terrain d'enquête et enquête de terrain » peut paraître à première vue comme étant simpliste, mais leur construction soulève un bon nombre de questions : Quel terrain de formation continue ? Pourquoi ? Comment y accéder ? Quelle posture adopter ? Quelles techniques de recueils de données mobiliser ? Faire des entretiens et des observations directes : pourquoi ? Comment ? Dans quelle finalité ? À quelles attentes répondent-ils ? ...etc. Ce sont autant de questions auxquelles il faut apporter des éléments de réponses et des justificatifs, car la préoccupation principale d'une méthodologie de recherche, « *n'est pas de théoriser l'exigence et la nature des corpus, mais d'exposer les procédures et les conditions du recueil des productions constitutives des corpus* » (J-P Honoré, 2001 : 3). Ainsi, il faut rendre compte des conditions d'accès au terrain et de la collecte des données.

2.2.1. Le terrain d'enquêtes.

Comme affirmé vers la fin du premier chapitre, cette étude s'intéresse à une formation continue destinée à un public recruté par voie de concours d'accès au grade de professeur des écoles primaires en langue française. Pour rappel, un terrain d'enquête existe seulement à travers une recherche, notamment construit par le chercheur lui-même en tenant compte d'un ensemble d'éléments et d'acteurs, répondant aux grandes lignes de sa recherche en termes de choix et d'observables. Dans la présente recherche, je ne tiens pas compte de la formation continue des enseignants sortants des différentes écoles normales supérieures (ENS), je me limite seulement à celle que j'ai annoncée au début de ce paragraphe.

D'abord, parce qu'une telle prise en considération reviendrait à viser plus large dans la construction des terrains et des corpus, et donnerait lieu à une macro-étude, impliquant sans doute dans un second temps, un aspect comparatif entre deux corpus, voire, deux terrains. Toutefois, ma problématique se réclame justement comme une étude

comparative entre la recherche et le terrain dans le cadre l'élaboration et la transmission de la connaissance scientifique. De plus, une double comparaison avancerait un questionnement différent du mien, et m'inviterait par conséquent à revoir mes objectifs de recherche. Or, la posture constructiviste de ce travail ne peut prendre le contre pied de l'un de ses principes « forts », notamment, le principe théologique d'une connaissance dépendante de la finalité et de l'action de connaître.

Le choix de restreindre mon champ d'observables est aussi dicté par une question d'originalité. Avant de chercher à mettre les pieds sur un terrain de recherche, il faut avoir un minimum de données éclairantes, du moins, dresser un état des lieux du sujet et de la question, et qui servira de point d'appui à la construction d'une problématique et d'un terrain de recherche. En observant de près les différentes thèses de doctorat inscrites dans le cadre de l'EDAF, on peut par exemple constater l'existence de quatorze (14) travaux sur la formation des formateurs. Par ailleurs, une conclusion hâtive sur ce contexte d'étude, pourrait lui faire valoir la qualification d'un terrain épuisé en termes d'investigations. Cependant, ce n'est pas la formation à laquelle je fais référence au début de ce sous-titre qui est abordée par ces thèses de doctorat. La majeure partie de ces recherches, s'intéressent au double volet de formation initiale et continue comme un couple indissociable, en faisant référence aux études de graduations des ENS, et à la formation continue des diplômés de ces écoles. Mise à part cette distinction, la formation des formateurs dans son sens large, est loin de constituer un terrain épuisé, Car comme le montrent les aspects traités par ces travaux, (Cf. Kara & Kebbas, 2013), la sociodidactique comme ancrage théorique, le plurilinguisme comme objet d'une problématique, sont inexistant dans les thèses sur la formation des formateurs réalisées dans le cadre de l'EDAF. C'est là où mon étude trouve une certaine originalité.

En ce qui concerne la dernière partie de l'intitulé de cette recherche, elle se réclame comme étant une étude de cas, celui du "primaire en Algérie" dans le cadre de la formation de son personnel enseignant. Toutefois, ma recherche doctorale ne peut prétendre à des enquêtes dans l'ensemble des centres de formation du pays, j'ai pris seulement l'exemple des formations dispensées à Bejaia et à Tizi Ouzou. Quant à l'emploi du nom propre « Algérie » comme contexte d'étude, il ne résulte pas d'un transfert à partir de ces deux micros contextes, car sur le plan didactique, les programmes, les guides de formations, les supports et les documents d'accompagnement sont élaborés

et diffusés par le ministère de l'éducation. De plus, comme affirmé auparavant dans le premier chapitre, les inspecteurs-formateurs reçoivent des formations spécialisées, et participent à des séminaires nationaux de formations et de discussions, pour pouvoir former à leurs tours des enseignants stagiaires.

Pour ce qui est du choix des centres de formation continue de Bejaia et de Tizi-Ouzou comme terrain de recherche, il est déterminé par des contraintes de temps, mais aussi par certaines difficultés d'accès au terrain. Pour rappel, il s'agit d'un stage bloqué de sept semaines, fixé par un arrêté ministériel définissant une seule et unique période de regroupements pédagogiques pour l'ensemble des centres de formation du pays. Pour résumer le fond du problème auquel était confronté ce travail de recherche, je renvoie à une question de « faisabilité » du projet de recherche. En effet, la courte durée de ces stages d'enseignements intensifs, et leurs synchronisations à travers le territoire national, ne permettaient pas de ratisser plus large dans la construction du terrain d'enquête. Ceci dit, la recherche en elle-même, devait répondre à l'exigence d'une production de connaissances faisables.

À ce problème de temps qui n'offrait pas la possibilité d'élargir le champ d'investigation, s'ajoute la problématique des conditions d'accès aux observables. Au début de ma thèse, j'ai posé le terrain d'enquête comme un espace clos qui ne permettait pas l'accès à de tierces personnes que les acteurs de la formation. J'ai même qualifié la formation des enseignants de « terrain rocheux », et mon ambition de pari risqué dans le sens d'obstacles et de blocages institutionnels à l'instar de Francine Cicurel (2011 : 324) affirmant que « *Les institutions sont plutôt protectionnistes* ».

C'était du moins, une part de subjectivité qui avançait le souci de ne pas satisfaire le principe de l'accessibilité à la connaissance. C'est justement ce qui s'est présenté à moi au moment où j'ai voulu poser les pieds sur le terrain de recherche. En effet, pour accéder à la formation continue des formateurs, une autorisation d'accès signée par la direction de l'éducation était nécessaire. Par ailleurs, l'obtention de cette dernière était impossible en empruntant les voies officielles, c'est-à-dire en déposant une demande et voir les administrateurs concernés. Compte tenu de ces conditions, il fallait donc envisager un plan d'action pour rester dans l'optique d'une connaissance accessible au

regard du chercheur, autrement dit, une improvisation était nécessaire pour obtenir ce document officiel frayant le chemin à des enquêtes de terrain.

Le personnel assurant la formation continue, faut-il le rappeler, sont des inspecteurs rattachés directement à la direction de l'éducation. Ces derniers sont souvent conviés à des séminaires ou à des rencontres nationales comme je l'ai mentionné auparavant. Cela implique l'hypothèse de l'existence d'un réseau⁶ national d'inspecteurs de l'éducation, et me laisse supposer l'idée des connexions entre les uns et les autres dans un cadre socioprofessionnel. Par ailleurs, j'ai pensé que la meilleure manière d'ouvrir une voie pour des investigations, était d'impliquer des personnes qui pourraient servir d'intermédiaires avec l'un de ces acteurs du terrain.

Dans cet ordre d'idées, l'intermédiaire ne peut être autre qu'un doctorant ayant traité la question de la fonction inspectoriale dans le cadre de ses recherches, ou un doctorant exerçant dans le secteur de l'éducation. C'est parce que les notions de terrain, de données et leurs enjeux dans la recherche, ne peuvent être compris que par un autre chercheur. Ainsi, j'ai pu réaliser mes recherches sur le terrain grâce à l'appui de deux chercheurs exerçant dans le domaine de l'inspection éducative, qui n'ont pas manqué d'ailleurs de me mettre en relation directe avec le personnel encadrant la formation continue à Bejaia et à Tizi Ouzou. Enfin, il y a lieu de noter aussi que le fait de passer par l'intermédiaire d'un collègue, a permis de déconstruire la vision classique d'un chercheur-intrus en classe, et ce, en contribuant à la construction d'un cadre relationnel amical avec les inspecteurs-formateurs.

2.2.2. L'enquête de terrain.

Après avoir mis en lumière les choix et les conditions dans lesquelles s'est opérée la construction du terrain d'enquête, le présent point se veut comme un cadre général de l'enquête de terrain. Dans ce qui suit, sera présenté le dispositif d'enquête mis en place dans le cadre de cette recherche, et dans la même perspective, l'intérêt sera accordé aux les conditions du recueil de données.

⁶ En creusant dans le ce sens de cette hypothèse, j'ai constaté la naissance d'une coordination nationale d'inspecteurs de l'éducation en 2016.

Je note d'emblée qu'une recherche constructiviste dépend de la finalité et de l'action de connaître, et ne peut être détachée de son questionnement initial et du cadre théorique construit. Cela implique l'idée d'un travail guidé par des hypothèses de recherches, et par voie de conséquence, invite à une élaboration d'outils d'enquêtes non seulement conjuguées en adéquation avec ces dernières, mais aussi, répondant aux grandes attentes tracées au début de la recherche, car comme le mentionne Juillard (1999 :103) « *les différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe* ». Parti d'une interrogation sur la circulation et la consommation des discours scientifiques en contexte scolaire, et particulièrement, d'un questionnement l'enjeu du plurilinguisme dans la formation continue des enseignants de français, l'objectif poursuivi se voit orienté vers une description fine du terrain de recherche sur les apports et le degré de référence à la sociodidactique. C'est dans cette optique que prendront place des attentes d'ordres sociolinguistiques et didactiques, notamment par des regards croisés sur la pluralité linguistique et les discours qui se fabriquent autour de celle-ci dans le cadre de sa transposition.

En vue de vérifier les hypothèses émises au début de ce travail, et de satisfaire la finalité tracée par cette étude, la construction des observables doit nécessairement articuler trois méthodes de recueil de données. La première concerne l'observation directe des situations concrètes de formation des enseignants. Elle sera notamment suivie d'un deuxième recueil de données documentaires. Pour ce qui est de la troisième technique de collecte d'informations, elle relève des entretiens semi-directifs avec les inspecteurs-formateurs en charge de la formation.

Ainsi, faudrait-il le mentionner, ces méthodes sont envisagées dans un croisement et dans une complémentarité, visant à dégager une vue d'ensemble sur la formation continue. On peut par exemple schématiser cette entreprise par la métaphore d'un filet à plusieurs mailles, qu'on pourrait désigner à l'instar de Cambra-Giné (2003) par le terme d'approche « ethnographique », fondée sur une combinaison et une triangulation entre plusieurs méthodes de collectes de données empiriques.

Mise à part cette corrélation entre les objectifs de la recherche et les méthodes de collectes d'informations, il y a lieu de mentionner aussi que des expériences antérieures ont été d'un apport déterminant dans l'élaboration du dispositif d'enquête. En effet, ma formation en Master sciences du langage, et particulièrement mon mémoire de graduation

qui relevait de la sociolinguistique, m'a permis de maîtriser les grandes lignes de la recherche qualitative, et principalement l'usage d'outils de recueil de données qualitatives. De plus, mes participations à des colloques en sociolinguistique et en sociodidactique des langues, étaient des occasions de confronter mes prérequis méthodologiques aux travaux conduits par des chercheurs plus au moins confirmés. Ainsi, j'ai pu me rendre compte que l'enquête de terrain ne se limite pas seulement à des méthodes ou à des techniques, elle invite tout un savoir-être et un savoir-faire sur le terrain de recherche, car comme le rappelle Alex Mucchielli (2004 :23), le chercheur est une « *partie prenante de l'instrument* » du recueil de données empiriques.

2.2.2.1. L'observation directe.

D'entrée, il faut signaler qu'une visée descriptive des pratiques sociales dans leur sens large, doit nécessairement se fixer comme objectif d'explorer le terrain. Le chercheur est donc invité à concevoir et à mettre en œuvre des outils de recueil de données garantissant justement cette exploration. À première vue, l'observation directe des situations concrètes, semble adéquate à cette finalité, car pour cerner les pratiques sociales, il serait intéressant de jeter un regard sur leurs mises en œuvre sur le terrain. De plus, le choix de commencer par des observations directes des séances de formation s'explique par des contraintes méthodologiques. En effet, étant donné que ma méthodologie de recherche sur le terrain est envisagée dans le croisement et dans la complémentarité de plusieurs outils d'investigation, je suis parti du principe selon lequel le premier recueil de données empiriques, ne doit pas influencer une autre collecte d'informations. Autrement dit, le fait d'entamer mes recherches par des entretiens semi-directifs, aurait certainement révélé le fond de mon travail, et sans doute, altéré le déroulement des observations. Par ailleurs, comme l'énonce Philippe Blanchet dans « linguistique de terrain » à travers la notion de *méthode en sablier*, « *Dans notre domaine, on aura toujours avantage à procéder de cette façon intégrée, qui se vérifie par le fait que, sur un cas donné, on travaille toujours d'abord par observation participante, puis ensuite seulement par entretiens semi-directifs [...]* »(2000 : 40).

Pour ce qui est du domaine de la sociodidactique des langues, l'observation des pratiques sociales effectives, peuvent être d'ordres sociolinguistiques et didactiques. De ce fait, il y a lieu de préciser ici, que mon attention n'est pas d'étudier les usages linguistiques en eux-mêmes, il s'agit entre autre, de s'intéresser aux discours des formateurs sur les

pratiques linguistiques et didactiques. C'est ce qui implique aussi un éloignement des méthodologies d'expérimentations et de mises en situations contrôlées.

❖ *Le contact avec le terrain.*

La mise en œuvre de méthodes ethnographiques ne se résume pas seulement à l'acte d'aller sur un terrain de recherche pour prélever des données. Au contraire, une telle entreprise scientifique se doit de répondre à certaines exigences, à commencer par la construction d'un cadre d'observation. Dans ce sens, les premiers contacts avec le terrain sont décisifs pour le devenir de la recherche et de la pertinence des données recueillies, car comme l'expliquent Lessard Herbert et alii (1997 : 95), il faut savoir « *quoi qui observer, comment observer et enregistrer les données, quand, où, par qui ?* ». Par d'autres mots, il est question de donner à la recherche une certaine crédibilité scientifique.

D'abord, pour des raisons d'éthiques, j'ai demandé aux inspecteurs une autorisation pour enregistrer les séances auxquelles j'allais assister. Toutefois, je ne pouvais pas livrer l'objectif principal de mon étude, je me suis contenté d'annoncer qu'il s'agissait d'une recherche en sciences du langage, dont l'objectif de ma présence est d'observer les interactions entre les enseignants en cours de formation. Révéler la finalité de ma recherche aurait modifié le comportement des uns et des autres, et particulièrement, les pratiques didactiques et les représentations sociolinguistiques de la pluralité linguistique en classe.

Ensuite, une observation de pratiques didactiques doit se fixer des points de limites. Après avoir mis la main sur le programme de formation qui s'étend sur sept semaines⁷, le choix de délimiter les situations à observer s'est avéré nécessaire. Autrement dit, il est nettement question d'affiner la recherche en basculant d'une observation générale à une observation sélective. Ainsi, une confrontation entre mes préoccupations scientifiques et le programme de formation, s'est traduite par le choix de s'intéresser uniquement aux cours de didactique, de pédagogie, d'évaluation et de remédiation scolaire.

Comme déjà dit, mon attention était de m'intéresser aux pratiques didactiques pour recueillir les discours des inspecteurs-formateurs sur le questionnement qui sous-tend cette recherche doctorale. Cet objectif implique par ailleurs, une posture particulière sur le terrain, parce que la pertinence des données recueillies dépend de l'attitude du chercheur

⁷ Juillet, Aout, Novembre et décembre 2016.

sur les lieux de la recherche. Dans ce cadre, je signale ma distanciation par rapport au déroulement de la formation, et particulièrement, en optant pour une posture de neutralité et de discrétion, qui se résume à : prendre place, observer, enregistrer et noter sans intervenir dans les interactions.

En adoptant cette posture, et en privilégiant le dictaphone comme matériau de collecte d'informations, j'ai pu enregistrer cinq séances de formation. Dans le même mouvement, j'ai procédé à la rédaction de certaines notes et remarques, qui pourront servir de repères à ce premier corpus oral. Le tableau suivant illustre le recueil de données par observation directe:

Tableau n°01 : l'enquête par observation.

Les enregistrements	La date	La durée	Centre de formation	Type d'activité
Enregistrement n°01	18/07/2016	1h27mins	Bejaia	Didactique-pédagogie
Enregistrement n°02	18/07/2016	1h45mins	Bejaia	Didactique pédagogique
Enregistrement n°03	19/07/2016	1h10min	Bejaia	Remédiation scolaire
Enregistrement n°04	20/07/2016	2h55min	Tizi Ouzou	Didactique – pédagogie
Enregistrement n°05	20/07/2016	33mins	Tizi Ouzou	Remédiation scolaire

Il est clair que dans notre domaine, on ne travaille pas directement sur des enregistrements bruts. Par contraintes méthodologiques, et souvent, pour des raisons de distanciation par rapport à l'objet, mais aussi pour une question de pertinence et de validité des données recueillies, il est souvent suggéré de procéder à une transcription des corpus oraux. Toutefois, étant donné que cette recherche implique des données diverses⁸, je vais procéder à la transcription de deux séances d'observation uniquement.

⁸ Données documentaires, entretiens et observations

Ainsi, pour cette réaliser cette tache, l'élaboration d'une convention de transcription est donc quasi-nécessaire. Celle-ci sera exposée dans la présentation de l'enquête par entretiens semi-directifs, car j'adopte une seule et unique convention de transcription.

Enfin, pour compléter ce premier recueil de données empiriques, j'ai collecté les différents documents et supports utilisés par les inspecteurs-formateurs durant ces semaines de formation. En effet, au même titre que les enseignants-stagiaires, le personnel encadreur a transféré sur ma clé USB l'ensemble des documents-supports de formation.

Tableau n°02 : documents -supports de la formation continue.

Intitulé du document	Type du document	Source	Nombre de pages
Document d'accompagnement du programme de 3 ^o et 4 ^o année primaire	WORD	Inspection générale de la pédagogie	48
Document d'accompagnement du programme de 5 ^o année primaire.	WORD	Inspection générale de la pédagogie	36
Enseigner le français : approches et méthodes- support de formation destiné aux enseignants de la langue française.	PDF	Institut de formation et de perfectionnement du personnel de l'éducation	223

2.2.2.2. L'enquête par entretiens semi-directifs.

Ce dernier point concerne le dernier recueil de données empiriques, et se veut comme une présentation globale de l'enquête par entretiens semi-directifs. Dans ce cadre, des clarifications et des justifications seront apportées par rapport à l'adoption de cet outil

d'enquête. Je tenterai donc tout au long de ces dernières pages du chapitre, d'explicitier et de justifier mes choix méthodologiques, c'est-à-dire, le recours à l'entretien comme technique d'enquête, le choix du semi-directif, j'essaierai aussi d'apporter une description de mon guide d'entretien et ses attentes scientifiques. Dans la même perspective, j'aborderai les déroulements des entretiens, notamment les conditions et les difficultés rencontrées, et enfin, je traiterai la question de la transcription des discours de l'entrevue.

❖ *Le choix de l'entretien et du semi-directif.*

Comme affirmé dans la présentation de l'observation directe, pour cerner les pratiques sociales, il serait intéressant de jeter un regard sur leurs mises en œuvre sur le terrain. Or, pour comprendre et donner du sens aux pratiques observées, il faut viser les représentations et les discours qui se fabriquent autour des pratiques, notamment, en empruntant une autre voie de collecte d'informations. Cette dernière ne peut être autre qu'un questionnaire de recherche, ou une entrevue scientifique, souvent qualifiée « d'entretien compréhensif » (Kaufmann, 1996), et qui traduit une mise en mot en une mise en sens.

Dans la présente étude, j'ai fait le choix d'écarter le questionnaire de recherche de mes techniques d'enquêtes, et d'opter pour un recueil de données par entretiens. C'est parce que l'étude en question, a besoin de propos larges pour atteindre la compréhension et la signification des faits. Justement, le questionnaire ne remplit pas cet objectif, dans la mesure où les enquêtés, répondent dans la plupart des cas brièvement aux questions, et n'aiment pas laisser de traces écrites. Ensuite, c'est par rapport au statut socioprofessionnel des informateurs que je procède à cet écartement. En effet, étant donné que les enquêtés sont des inspecteurs de l'éducation, j'avais estimé nécessaire de co-construire des observables par une verbalisation.

Enfin, la visée qualitative de la recherche nécessite de faire appel à l'entrevue. Certes, le questionnaire permet de toucher un plus grand nombre d'informateurs, mais n'offre pas la possibilité de creuser l'information, et ne peut aussi garantir la spontanéité des données au même titre que l'entrevue.

Quant au choix du semi-directif, il est fixé par l'objet / thématique du projet conduit, et particulièrement, par son objectif qui s'efforce de répondre à des contraintes technico-méthodologiques. Autrement dit, le retour sur les pratiques didactiques

préconisées dans le cadre de la formation des enseignants, adossées aux représentations de la pluralité linguistique, impose la nécessité de recourir à l'entretien « interactif », ou « semi-dirigé ». Pour faire court, le recours à ce type d'entretien, découle essentiellement des caractéristiques de la recherche et du type des données à recueillir. D'ailleurs, dans le domaine de la sociolinguistique et de la sociodidactique, on a tendance à convoquer ce mode de recueil de données dans les études qui conjuguent entre les pratiques sociales et les représentations des pratiques. Cette initiative que je partage dans le cadre de ma recherche, puise son fondement à partir d'un principe épistémologique clairement explicité à travers la dénomination du type d'entretien scientifique.

Le terme « interactif » sous-tend une construction d'observables dans et par l'interaction avec les acteurs du terrain, en posant par ailleurs, l'entretien scientifique comme situation d'énonciation. Celle-ci, implique l'effacement des rôles d'enquêteur et d'enquêté au profit de la notion de « partenaires » (Chauradeau, 2001), qu'on pourrait désigner autrement par le couple « énonciateur / co-énonciateur ». Pour ce qui est du terme « semi-directif » ou « semi-dirigé », il se propose d'étayer les principes de la mise en œuvre de ce type d'entretien. En effet, la dénomination en question dénote un juste milieu entre l'entretien dirigé et l'entretien libre. Toutefois comme le rappelle Bres (1999 : 68), ce type d'entretien s'est construit dans le « rejet de la position » des deux autres techniques de ce mode de recueil de données, notamment en prenant appui sur leurs limites. Ainsi, le principe de base de son fondement, se propose d'une part de dépasser le dialogue large et simpliste de l'entretien libre, et refuse d'autre part de conditionner l'enquêté à une série de questions/réponses, souvent qualifiée de « stimulus » ou de « questionnaire administré oralement » (Ibid.). En résumé, l'entretien semi-directif se situe entre deux extrémités, et place l'interaction verbale au centre de ses préoccupations.

❖ *Cadre méthodologique de l'entretien.*

En vue de vérifier mes hypothèses de recherche en recourant à l'entretien semi-directif comme outil d'enquête, l'élaboration d'un guide ou d'un canevas d'entretien s'inscrit dans une nécessité méthodologique. Celui-ci se doit de répondre à certaines attentes, critères, voire même à des contraintes de recherche. Je peux par exemple reprendre cette affirmation par une interrogation au sens de Marielle Rispaïl (1998 : 71) qui se pose la question du pourquoi et comment faire des entretiens, pour quelle finalité et à quelles attentes répondent-ils ?

La question du pourquoi et du comment faire des entretiens est largement développée dans le choix de l'outil d'enquête et du recours au semi-directif. Il serait à présent intéressant d'esquisser les finalité/attentes tracées dans le cadre de l'élaboration du guide d'entretien, notamment en apportant une description de ses grandes lignes, mais aussi de son organisation en thématiques / questions.

Comme il s'agit d'une thèse en sociodidactique des langues, située donc dans un domaine de croisement de deux disciplines⁹, le guide d'entretien est fondé sur un double volet. Le premier est sociolinguistique, et présente un intérêt aux pratiques langagières et aux représentations de la pluralité linguistique. Pour ce qui est du deuxième volet, il s'inscrit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, et se focalise sur la question des pratiques didactiques articulées à la pluralité linguistique et aux représentations sociolinguistiques du premier volet. Ces deux volets sont répartis en cinq thématiques :

- L'expérience personnelle et professionnelle des informateurs.
- Les langues/ pratiques langagières des élèves en classe.
- La formation des enseignants assurée par l'informateur.
- Leur métier de formateur.
- La connaissance de la sociodidactique.

Ces thématiques sont réparties à leurs tours en questions respectant un ordre précis. En effet, pour éviter un début abrupt, j'ai fait le choix d'entamer mes entrevues par des questions d'accoutumances, à titre d'exemple : « *Racontez moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né(e), les langues que vous parlez...etc ?* ». Cette question repose sur le même principe que les entretiens biographiques et les récits de vies, c'est-à-dire, marquée par une seule « *consigne ouverte : racontez moi...* » (Menguellat, 2012 :154). Elle permet entre autre, de saisir les variables de la recherche, de réunir un ensemble d'informations sur l'enquêté, mais aussi de ne pas le brusquer par des questions de fond. Elle sera suivie par des questions souples sur l'apparition des premières langues des apprenants en classe de français, le traitement de la pluralité linguistique en contexte de formation, les représentations et les recommandations des inspecteurs par rapport au plurilinguisme et à

⁹ La sociolinguistique et le didactique des langues (cf.la cadre théorique)

la rencontre des langues en contexte didactique, et enfin, une dernière question sur leurs connaissances en sociodidactique.

Toutefois, il y a lieu de mentionner que le guide d'entretien respecte un protocole d'enquête bien précis. A cet effet, j'avais spécifié aux enquêtés dès le départ que l'objet de l'entrevue s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale, sans pour autant révéler le fond de mon travail. Autrement dit, après ma présentation personnelle, je me suis contenté d'annoncer qu'il s'agissait d'un entretien de recherche sur la formation des enseignants en Algérie, dont je voudrais décrire les spécificités et les variations selon les wilayas. Ensuite, j'avais expliqué à l'informateur que notre discussion durera environ quarante minutes, mais aussi qu'il pourra s'exprimer dans la langue de son choix. Enfin, pour une raison d'éthique, j'ai clairement demandé aux enquêtés d'enregistrer notre rencontre en préservant l'anonymat : « *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 nul part* ».

❖ *Déroulement des entretiens et difficultés rencontrées.*

L'enquête menée auprès des inspecteurs-formateurs est réalisée dans différents endroits publics, c'est-à-dire, pas seulement dans les centres de formation. Comme je l'ai affirmé dans la présentation du terrain d'enquête, certains informateurs ont opté pour une construction d'un cadre relationnel amical. D'ailleurs, il est important de préciser que la relation entreprise avec certains d'entre eux a permis d'une part, de dépasser le cadre formel de l'enquête. Dans ce sens, il y a lieu mentionner que suite à des invitations des uns et des autres, quelques entretiens ont été conduits dans des restaurants, cafétérias, voiture et maison des informateurs. D'autre part, c'est ce qui a facilité l'accès à l'information dans le cadre d'un entretien interactif.

Le tableau suivant illustre certaines informations sur l'enquête par entretien :

Tableau n°03 : l'enquête par entretien semi-directif.

Entretien	Date	Lieu	durée	Tranche d'âge
I01	25/10/2016	Centre de formation (Bejaia)	11Mins	55-65
I02	27/12/2016	Maison de l'enquêté (Bejaia)	23 Mins	45-55
I03	28/12/2016	Voiture de l'enquêté (Bejaia)	34mins	55-65
I04	28/12/2016	Centre de formation (Bejaia)	28Mins	50-60
I05	30/12/2016	Restaurant (Tizi- ouzou)	29 Mins	50-60
I06	30/12/2016	Restaurant (Tizi- ouzou)	15 Mins	50-60
I07	05/01/2017	Ecole primaire (Tizi ouzou)	12 Mins	40-50
I08	07/01/2017	Cafétéria (Bejaia)	27 Mins	45-55

Comme le montrent les données de ce tableau, ce dernier recueil de données empiriques retient huit entretiens enregistrés. Cependant, je signale que ce nombre obéit à certains critères de recherche. Mise à part le nombre limité du personnel encadrant la formation continue, mon corpus de recherche, faudrait-il le rappeler, est envisagé dans le croisement et la complémentarité de plusieurs types de données¹⁰. De plus, comme je procédais à la transcription des discours au fur à mesure de réaliser des entrevues, d'ailleurs, la transcription est souvent qualifiée de première démarche analytique (cf. Calvet et Dumont, 1999), j'ai pu me rendre compte à travers les dires des uns et des autres, qu'il y'avait une redondance de sujets/thématiques. Autrement dit, les réponses des informateurs formaient une boucle.

Enfin, les recherches de terrain semblables à la mienne sont souvent confrontées à des problèmes, et parfois à des insuffisances. Dans le cadre de mon premier entretien,

¹⁰ Observation directe, recueil documentaire et entretiens semi-directifs.

j'étais mis en face de ce que Jean Claude Kaufmann (1996 : 35) appelle le problème de hiérarchisation. En effet, mon statut de doctorant en didactique des langues a engendré chez l'enquêté, l'adoption d'un positionnement discursif inférieur au mien. Cela s'est manifesté par ailleurs, par des réponses brèves, et par « *l'attente de la question suivante* » (ibid.), c'est-à-dire, par un manque d'implication dans le discours. En somme, je signale que ce problème a été surmonté lors de la réalisation des entretiens, et ce, suite à la lecture de certains ouvrages méthodologiques : Calvet et Dumont(1999), Kaufmann (1996), Blanchet et Gotman(2005), Blanchet (2000) pour ne citer que ceux là.

❖ *La convention de transcription.*

Dans un article consacré à la question de la transcription des corpus oraux, Bruno Maurer pose la problématique de la multiplicité des systèmes de transcriptions. Etant donné que ces derniers sont pluriels, l'auteur propose de codifier les données en fonction de l'objet et de l'objectif de la recherche. Il écrit à travers un sous-titre : « *dis moi pourquoi tu transcris, je te dirai comment le faire.* »(1999 :158). La même vision est soutenue et reconduite par Veronique Traverso (1999 :24) qui déclare qu'« *Il n'existe pas aujourd'hui de système de transcription unifié. Chacun forge son système du moment que la transcription répond aux contraintes de précision, de fidélité et de lisibilité. D'une manière générale, on n'utilise pas de transcription phonétique, trop difficile à lire, mais des transcriptions orthographiques, plus ou moins standard ou adaptées. L'orthographe adaptée cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation* ». Dans le cadre de cette recherche, j'adopte ma propre convention de transcription en m'inspirant du modèle proposé par Traverso (1999) :

Tableau n°04 : Convention de transcription

Codification	Signification
E.	Enquêteur
I.	L'informateur (inspecteur)
S.	Enseignant-stagiaire
(1) ,(2), (3)	Tours de parole
/	Pause variable définie par le nombre de signes
(rires)	Phénomènes non verbaux lors de l'entretien : commentés entre deux parenthèses en fonction de sa nature.
[....]	Anonymat de l'informateur
Xxxx	Passages inaudibles non retranscrits
« »	Discours insérés : Segment de discours rapporté
?	Intonation montante (interrogative)
!	Intonation montante (exclamative)
<i>Italique</i>	Mots ou passages d'une autre langue
:::	Allongement vocalique
Majuscule	Phonème, syllabe ou segment accentué

Chapitre 4.

Le plurilinguisme et la sociodidactique dans discours scientifique.

Introduction

Après avoir présenté dans les trois premiers chapitres le cadre contextuel, théorique, conceptuel et méthodologique dans lesquels est inscrite cette thèse de doctorat, les trois prochains chapitres voudront traiter des aspects analytiques de la recherche. Il sera nettement question d'analyses de corpus en vue de vérifier les hypothèses émises dans la l'introduction générale de ce travail universitaire.

Pour aller dans ce sens, le présent chapitre se propose d'analyser le discours scientifique-didactique sur la question du plurilinguisme et de sociodidactique des langues et leurs enjeux à l'école algérienne. Pour ce faire, les regards seront jetés dans un premier temps sur les travaux de colloques, thèses de doctorat, projets de recherches et de laboratoires, de manière à donner une vue d'ensemble sur ce qui est réalisé dans les différentes universités algériennes sur les questions qui m'intéressent. Pour étayer mon étude, l'analyse se focalisera dans un second temps sur les propositions didactiques de quelques (socio)didacticiens algériens. L'intérêt sera accordé notamment aux conclusions de recherches formulées à travers de différents articles et ouvrages.

D'une manière générale, notre analyse sera centrée sur différents types de travaux de recherches portant sur la pluralité linguistique en contexte didactique. Nous tenterons de décrire l'état de la théorisation sociodidactique, et de questionner les orientations actuelles en termes de recherche scientifique.

1. De quelques travaux de colloques/ journées d'étude.

Il est claire que pour ne pas constituer un cercle clos de recherche en elles-mêmes et pour elles-mêmes, différents dispositifs¹ / supports sont mis en place pour garantir la diffusion et la transmission des différentes réalisations universitaires, et en conserver en même temps une trace écrite. À ce propos, rendre la connaissance visible et accessible, est la première préoccupation des chercheurs.

Si l'on observe de près les différents colloques ou journées d'études réalisés ces dix dernières années, et d'avantages, les argumentaires d'appels à communication et les programmes de colloques diffusés par différentes universités algériennes, on peut se rendre compte de l'intérêt présenté par ces manifestations scientifiques à l'approche

¹ Plateformes de signalements, sites internet, réseaux et listes de diffusions.

sociodidactique, et à la problématique du plurilinguisme à l'école. En effet, cet intérêt s'affirme explicitement à travers les problématiques soulevées, les objectifs tracés et les communications présentées, et parfois même, à travers les intitulés de ces manifestations scientifiques. Sans prétendre à un regard exhaustif sur ces rencontres universitaires, nous pouvons par ailleurs, nous contenter de quelques exemples pour illustrer les orientations scientifiques actuelles, qui semblent préoccupées par la pluralité linguistique dans le cadre d'une sociodidactique des langues. Le tableau suivant donne une vision globale de la question :

Tableau n°05 : historique des colloques/ journées d'études.

Intitulé du colloque/ journée d'étude	Année	Université
« Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques ».	2011	ENS d'Alger/ Université de Renne2 et réseau Lafef
« L'enseignement du français en Algérie à l'ère de la réforme. »	2012	Université de Chlef
« Pour une éducation au plurilinguisme dès l'enfance »	2014	Université de Mostaganem/Crasc
« Nouvelles perspectives en sociolinguistique et en didactique .Quels défis pour le terrain francophone ? »	2014	Université de Constantine
« Pour une didactique contextualisée en Algérie :Enjeux, état des lieux et perspectives. »	2014	Université de Batna
« Algérie,50 ans de pratiques plurilingues. »	2014	Université de Constantine
« Le transfert des compétences entre L1 et L2 : des textes officiels aux pratiques de classe .»	2015	ENS d'Alger
Enseignement/apprentissage des langues en Algérie. Situation, pratiques, évaluation et perspectives.	2015	Université de Khenchela
« Pour une approche sociodidactique des contextes d'enseignement-apprentissage du français en Algérie : vers l'intégration du plurilinguisme à l'école Algérienne »	2016	Université de Blida 2
« Langue de scolarisation et écrit ; Apport des recherches sur le plurilinguisme et sur les technologies de l'information et de la communication »	2016	Université de M'sila
« Quelle didactique intégrée des langues en Algérie ? »	2016	ENS d'Alger
« Langues d'entre les deux rives de la Méditerranée : contacts, variations, mobilités et transmissions. »	2017	Crasc
« De la formation initiale à la formation continue à l'université algérienne. quelle(s) perspective(s) à l'ère du plurilinguisme et du numérique »	2018	Université d'Alger2
« Questions autour de l'oral : de l'interdisciplinarité à la complexité.	2018	Université de Blida2

Comme le montrent les données inscrites dans ce tableau, différentes rencontres universitaires ont porté un intérêt particulier à la question de la pluralité linguistique et contextuelle à l'école algérienne. Inscrite souvent au cœur des problématiques de colloques comme thématique centrale, et parfois, traitée dans des axes de réflexions et de positionnements, la richesse et la complexité de la question ont ouvert le champ à plusieurs types de focales, ou plus explicitement, à des regards pluriels et croisés sur la sociodidactique et le plurilinguisme. Cela se manifeste à travers des réflexions et des problématiques diverses.

❖ *Colloque de l'ENS d'Alger (2011)*

« *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques* », est la thématique du colloque du réseau R.F.S (2011), organisé à l'E.N.S d'Alger en collaboration avec l'université de Rennes 2. Comme le montre l'objectif fixé dans l'argumentaire (Cf. annexe n° 1a), Celui-ci a proposé de mener des réflexions autour de la rencontre entre la sociolinguistique et la didactique des langues, en mettant l'accent sur les enjeux de la transposition des plurilinguismes en classe. Ainsi, ont été privilégiées des études de politiques linguistiques et éducatives, de contextes didactiques, et enfin, de contextes sociolinguistiques et leurs implications didactiques.

Cette manifestation scientifique a réuni par ailleurs, des chercheurs d'horizons différents, comportait des conférences de chercheurs confirmés sur la problématique du colloque, des interventions de jeunes chercheurs en ateliers, et enfin des tables rondes auxquelles prenaient part des spécialistes en sociolinguistique et en didactique. Si on jette un regard sur le contenu de cette rencontre universitaire, on peut remarquer que la question de la pluralité linguistique en classe et le continuum sociolinguistique –didactique sont abordés à travers une multiplicité d'angles.

La conférence plénière de Safia Asselah-Rehal, intitulée « *L'introduction des langues maternelles en contexte algérien : pour une didactique du plurilinguisme* », à titre d'exemple, propose de problématiser autour de l'inscription du plurilinguisme dans la gamme des ressources d'apprentissage des langues étrangères, et ce, en tenant compte des représentations des acteurs de l'école. Elle écrit dans de son résumé de conférence :

« 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. »(2011 :07).

La conférencière introduit son énoncé par une affirmation de corrélation entre la recherche didactique et le plurilinguisme comme objet de recherche didactisable en classe de langues. Celui-ci a fait ensuite l'objet d'interrogation en contexte algérien plurilingue, et particulièrement, en situation scolaire par un questionnaire autour des usages linguistiques pluriels et leurs implications didactiques. La chercheuse postule par ailleurs, pour l'invitation et la promotion des langues maternelles ou premières en classe, mais aussi pour une éducation plurilingue des enfants dès leurs jeunes âges.

Enfin, on peut remarquer aussi que le traitement de la pluralité linguistique en contexte didactique est relié à la notion de représentations sociales, car comme le souligne Dolz (2012 :08), « *la diversité des langues a longtemps été perçue comme une malédiction* ». De ce fait, le texte de cette conférence plaide pour des interventions didactiques qui travailleraient et agiraient sur les représentations et les attitudes des acteurs de l'école.

Dans le même sens que la problématique de cette conférence plénière, Marielle Rispaïl a animé une table ronde réunissant des communications de jeunes chercheurs en atelier sur « *la rencontre de la sociolinguistique et de la didactique des langues* ». À travers un cadrage sociodidactique, l'objectif était de mettre en avant lieu une rétrospective réflexive sur les méthodologies d'enquêtes et d'analyses de données sociolinguistiques, soulevant des transpositions et des interventions didactiques d'une part. D'autre part, le symposium se proposait d'illustrer des études de pratiques langagières plurilingues et la transmission des langues en contexte social et scolaire.

On peut par exemple noter les interventions de jeunes chercheurs algériens sur les thématiques de représentations sociolinguistiques des apprenants et des enseignants, l'insécurité linguistique, les biographies langagières en classe, et enfin, le rôle des premières langues dans l'acquisition d'une langue étrangère.

❖ *Colloque de l'Université de Chlef (2012)*

Le colloque qui s'est tenu à l'université de Chlef en 2012 a proposé de réunir des contributions autour de la réforme de l'enseignement du français en Algérie. On peut constater à travers l'argumentaire de l'appel à communication, que deux axes sont dégagés pour inscrire des communications sur la thématique de la prise en compte du plurilinguisme dans le cadre d'une didactique de l'écrit et de l'oral.

Du point de vue de la didactique de l'écrit, un questionnement de cadrage est présenté comme suit :

- « 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? »

En ce qui concerne la didactique de l'oral, les communicants sont invités à se positionner par rapport à un cadre bien précis :

« 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. »

Ce questionnement avait pour finalité d'enrichir le débat sur le plurilinguisme et son implication en situations didactiques. Étant donné que la notion de pratiques sociales, et d'avantage, de pratiques linguistiques plurilingues, sont souvent qualifiées de complexes, la problématique de ce colloque a essayé de saisir cette complexité à travers plusieurs facettes.

Sur le plan de l'écrit, on a essayé d'interroger la connaissance des enseignants sur la réalité linguistique algérienne, mais aussi leurs représentations par rapport à l'activité scripturale. Sur le même plan, on a tenté de mesurer l'impact des plurilinguismes des apprenants sur l'activité scripturale. Dans cette perspective, la compréhension attendue par la problématique de recherche, se voit orientée vers la notion d'interlangues, et de transferts de compétence d'une langue à un autre.

Le plan oral quant à lui, il invite à se positionner par rapport à une sociodidactique de pratiques de langues et de représentations de langues en contexte scolaire. Comme l'affirme Marielle Rispaïl (2012 :63), « *les langues ne vivent pas seules, elles sont accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles [...]* », les questionnements tracés par cet axe d'intervention, privilégient non seulement des études de représentations (socio)linguistiques des apprenants et des enseignants sur les pratiques langagières, mais aussi des études de représentations de productions verbales en langue étrangère. C'est ce qui implique par ailleurs, un intérêt pour la dualité de pratiques (socio)linguistiques/représentations (socio)linguistiques, et met justement en avant lieu la dichotomie de motivation/blocage, conjuguée aux discours et aux images de langue(s).

❖ *Journée d'étude de l'université de Mostaganem/Crasc (2014)*

Le département de français de l'université de Mostaganem en collaboration avec le centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle d'Oran, a organisé une journée d'étude en 2014 sous la thématique de « *l'éducation au plurilinguisme dès l'enfance* ». En proposant des éclairages sociolinguistiques pour les questions d'enseignement-apprentissage des langues, très vite la notion de norme linguistique, et d'avantage, du mono-normatif en classe, est remis en cause au profit de l'introduction des langues premières et de l'éducation plurilingue et au plurilinguisme.

En observant de près le questionnement soulevé dans l'argumentaire (Cf. annexe n°1c), nous pouvons comprendre rapidement que cette manifestation scientifique se voulait comme une occasion de réfléchir sur le développement de compétences bi-plurilingues et d'une éducation au plurilinguisme dans le cadre de la mise en place d'une didactique de la pluralité linguistique, des langues intégrées et contextualisées, en somme, une sociodidactique des langues prenant comme repère une théorisation sociolinguistique de pratiques langagières (Blanchet, 2012) faisant appel à des transpositions didactiques.

❖ *Autres colloques en 2014*

La même année, trois autres universités algériennes ont sollicité les concepts de plurilinguisme, de pratiques langagières et de contexte dans le cadre de trois colloques internationaux. Il faut rappeler, que ce sont des concepts centraux en sociodidactique des langues, d'ailleurs, l'habilitation universitaire de Marielle Rispaïl² (2005) porte l'intitulé de « *Sociodidactique : Plurilinguisme, pratiques langagières et enseignement* ».

À travers l'intitulé « *Algérie, 50 ans de pratiques plurilingues* », le laboratoire SLADD de Constantine s'est proposé de jeter un filet sur les pratiques langagières plurielles et effectives des locuteurs algériens. Les descriptions et les analyses apportées lors de cette rencontre scientifique font écho à des dynamiques socio-langagières, des métissages et des hybridations linguistiques, traçant un chemin pour des pistes d'interventions didactiques.

En effet, l'analyse et la description des pratiques langagières à l'œuvre renseignent la didactique des langues sur ce qui se passe en dehors de la classe en termes de pratiques linguistiques. Ce jeu de focales sur le « hors de la classe » puise une signification particulière dans une approche sociodidactique prenant comme repères une théorie sociolinguistique d'objet langue(s) et de pratiques de langue(s), et prend aussi sens dans la mesure où cette approche « ne coupe pas l'apprenant de l'enfant » (Rispaïl, 2002), et le considère comme un sujet parlant, appartenant à un univers socio-langagier en interaction avec la classe de langue. C'est ce qui soulève par ailleurs la problématique de la gestion de la pluralité/diversité de langues et d'usages de langues en contexte scolaire.

² Le concept- champ de sociodidactique est introduit en 1993 par la thèse de Marielle RISPAIL, « pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral », soutenue en 1998 sous la direction de Louise Dabène, université de Grenoble III.

Dans le même mouvement (voir, l'argumentaire en annexe 1d), l'université de Batna a soulevé lors d'un colloque international, la problématique du contexte, et davantage de contextualisation en didactique des langues et des cultures, il suffit de voir le titre postulant « *Pour une didactique contextualisée en Algérie : Enjeux, état des lieux et perspectives* ». En plaçant le plurilinguisme et la diversité culturelle au centre de ses préoccupations, cette rencontre universitaire s'est fixée l'objectif de comprendre les mécanismes et les effets de contextualisation à travers des recherches de terrain, notamment en classe et en dehors de la classe. Pour rappeler, les notions de contexte et de contextualisation sont centrales dans certaines approches didactiques : sociodidactique, didactique contextualisée et didactique du plurilinguisme, d'ailleurs. Comme le souligne Dolz (2012), « *la didactique des langues doit embrasser l'étude des contextes* ».

À l'instar de la rencontre de l'université Batna qui se réclamait en didactique contextualisée, un colloque qui s'est tenu à l'université de Khenchela sous le thème d'« *Enseignement/apprentissage des langues en Algérie. Situation, pratiques, évaluation et perspectives* », n'a pas manqué de dégager des pistes de réflexions autour des apports des sciences du langage, et particulièrement, ceux de la sociolinguistique à la didactique des langues et des cultures. Ainsi, le questionnement initial de cette manifestation scientifique est principalement axé sur :

- « Le 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 ».

Comme le montre ce questionnement, les apports interdisciplinaires se fixent sur les notions de contextes linguistiques plurilingues et pluriculturels, de représentations sociolinguistiques et de situations didactiques conjuguées les unes les autres. Cependant, ces notions sont convoquées dans le continuum sociolinguistique-didactique, ou plus explicitement dans le cadre d'une sociodidactique des langues qui embrasse l'étude des contextes sociolinguistiques plurilingues et des représentations de la pluralité pour soulever des implications didactiques en classe de langue.

❖ *Journées d'étude de l'ENS d'Alger 2016.*

En 2016, cinq ans après le colloque R.F.S cité précédemment, le laboratoire LISODIP de l'ENS d'Alger réitère la question plurilingue à l'école à travers une journée d'étude portant un intitulé problématique : « *Quelle didactique intégrée des langues en Algérie ?* ». L'argumentaire en question s'appuie sur un postulat de recherche sur l'enseignement / apprentissage des langues en contexte plurilingue, plaidant pour le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. Cette idée est renforcée par ailleurs par une démarche méthodologique articulée à toutes les langues enseignées à l'école, mais aussi, apprises ou rencontrées dans différentes situations sociales. Autrement dit, un enseignant d'une langue « x » ne peut négliger les apprentissages en langues « y », ni les langues pratiquées par les apprenants.

Pour s'inscrire dans la réalité algérienne, le texte de cette journée d'étude s'est penché sur une démarche méthodologique qui consoliderait les apprentissages de langues (arabe scolaire, tamazight et français), mais qui viserait aussi à une valorisation des bagages linguistiques et des biographies langagières des apprenants.

Cela renvoie notamment à une didactique intégrée des langues à l'école, et met en avant lieu des questionnements sur les méthodologies et les approches didactiques mises en œuvre en contexte algérien plurilingue et complexe. Dans cette perspective, se dessinent quatre axes d'interventions : le premier se réclame comme étant un axe de discussions notionnelles, et retient les vocables de « convergence », « adaptation et contextualisation » en didactique des langues. Le deuxième interroge les politiques linguistiques éducatives par rapport aux spécificités du contexte sociolinguistique algérien, mais aussi les représentations de la pluralité linguistique chez les acteurs du système éducatif. Quant aux deux derniers axes, ils questionnent respectivement la place d'une didactique intégrée dans les curricula de formation et dans les pratiques enseignantes.

❖ *Journée d'étude de l'université de Blida 2*

La thématique du plurilinguisme en situation scolaire est examinée aussi par une rencontre scientifique qui s'est tenue à l'université de Blida². Comme l'indique son titre : « *Pour une approche sociodidactique des contextes d'enseignement-apprentissage du français en Algérie : Vers l'intégration du plurilinguisme à l'école algérienne.* », cette journée d'étude s'est fixée comme objectif, d'explorer le champ de la sociodidactique en

sollicitant les concepts de « plurilinguisme » et de « contexte d'enseignement ». La mobilisation de ces concepts a mis en avant lieu des interrogations sur la gestion de la diversité / pluralité linguistique et culturelle en situation didactique :

- « *Comment prendre en charge la diversité linguistique et culturelle des apprenants*
- *Comment mettre à profit les langues en présence ?*
- *Peut-on penser à une école plurilingue ?*
- *Comment gérer les cultures présentes en classe de langue ?*
- *Quelles orientations doit-on donner à la formation des formateurs à l'ère de l'ouverture et de la mondialisation ?*
- *Comment peut-on penser la médiation linguistique et culturelle ? »*

Ce questionnement a ouvert par ailleurs, des pistes de réflexions autour des couples : langue (s) / pratiques de langue(s) ; social / scolaire ; pratiques linguistiques / enseignements ; langue(s)/ représentations de langue(s). Cette problématique plurilingue et contextuelle envisagée dans le cadre d'une sociodidactique des langues, a donné aussi du crédit aux études de biographies langagières des apprenants, à la transposition de la pluralité linguistique et culturelle, et enfin à la construction de curricula de formation tenant compte des apports de la sociodidactique et des travaux de recherches sur l'interculturel.

Enfin, il y a lieu de préciser que les réflexions construites par l'ensemble de ces colloques et journées d'études, sortent des espaces confinés de la classe pour interroger la dimension sociolinguistique des contextes d'enseignement. On propose à cet effet, de dépasser les quatre murs dans lesquels s'inscrit le couple enseignement-apprentissage de langue(s), pour aller vers didactique de la pluralité linguistique, ou plus explicitement, vers une socio-didactique du plurilinguisme dont le préfixe « socio- » est doublement construit et justifié par une situation plurilingue et complexe, mais aussi et par un ancrage et une théorisation sociolinguistique de l'objet langue(s), (CF. Blanchet,2014 ; Rispaïl,2017).

Ainsi, se dessine plusieurs pistes d'interrogations donnant lieu à une diversité d'angles de vues : les enjeux de la transposition de la pluralité linguistique en classe ; développements de compétences plurilingues / ressources linguistiques plurielles ; éducation plurilingue / au plurilinguisme, les représentations de langues en contexte didactique ; les connaissances du personnel formateur sur le plurilinguisme et ses

implications en classe; l'analyse et la description de pratiques langagières ; des questionnements sur la prise en charge des plurilinguismes des apprenants dans différentes situations didactiques ; et enfin, la mise en examen des notions /concepts d'interlangues, intégration, didactique des langues intégrées, contexte et contextualisation .

En observant de près l'ensemble des questions soulevées lors de ces rencontres universitaires, on peut conclure que « *L'heure présente est celle de l'éclatement vital des intérêts pour le langage et pour tous ses aspects* » (Andrée Tabouret-Keller, 2012 :167), l'heure d'une sociodidactique du plurilinguisme en construction en contexte algérien. Toutes fois, il y a lieu de mentionner que cette thématique du plurilinguisme à l'école a fait l'objet de réflexions dans d'autres rencontres scientifiques. Celles-ci ont abordé la pluralité linguistique en classe à travers plusieurs axes de réflexions, voire, des thématiques transversales sans pour autant s'inscrire dans le cadre d'une sociodidactique des langues.

La journée d'étude organisée à l'ENS d'Alger en 2015, s'est penchée par exemple sur la notion de transfert de compétences de la L1 à la L2. En s'appuyant sur certains travaux de recherches, le texte en question montre comment l'apprenant mobilise les connaissances déjà acquises dans sa première langue pour une compréhension/ production écrite en L2. Par voie de conséquence, la problématique de cette journée d'étude a mis en examen la notion de transfert dans les textes officiels, dans la formation des formateurs, et privilégie aussi des expériences sur la question de transfert de compétences en classe de langue.

La notion de plurilinguisme s'est faite aussi une place lors d'une journée d'étude qui s'est tenue au CRASC-Oran en 2017. En effet, par son volet langues/école, cette rencontre scientifique se voyait interpellée par la problématique d'intégration /gestion des premières langues des apprenants à l'école, et postule la nécessité de l'école de « *s'adapter alors aux apprenants et non les apprenants à l'école* » (Jaspaert, 2005).

Des axes de réflexions et d'intervention sur la pluralité linguistique en situations didactiques sont dégagés aussi par d'autres manifestations scientifiques comme les journées d'études de Blida2-2018 « *Questions autour de l'oral : de l'interdisciplinarité à la complexité* », Bejaia-2018 « *Plurilinguisme et pluriculturalisme* », Alger2-2018 « *De la formation initiale à la formation continue* »).

2. Des travaux de recherches en sociodidactique des langues.

2.1. Thèses de doctorat.

Pour rappel, l'objectif de ces colloques est d'inviter des chercheurs de divers laboratoires à exposer leurs travaux de recherches doctorales et postdoctorales, à discuter et à débattre sur ces derniers. Dans cette optique, nous pouvons noter la pluralité de thèses de doctorat soutenues dans le cadre de l'école doctorale algéro-française, qui s'affirment par leurs constructions conceptuelles, et à travers leurs positionnements épistémologiques, comme étant de la sociodidactique.

Les textes de Zahir Meksem (2007) ; Amel Bellouche (2010), Malika Bensekat (2010) ; Tassadit Méfiden (2010), Hakim Menguellat (2013), Khadidja Ouali (2015) ; Ouardia Aci (2016), pour ne citer que ceux là, témoignent de cette affirmation.

Zahir Meksem (2007) par exemple, s'est penché dans sa thèse de doctorat sur la problématique de l'enseignement de la langue tamazight. Ses interrogations portaient particulièrement sur la méthode d'enseignement à mettre en œuvre, mais aussi sur les contenus à enseigner pour une meilleure compréhension / production écrite en tamazight.

En développant un double volet sociolinguistique et didactique, et en recueillant un double corpus dans deux terrains distincts à Bejaia, la trajectoire de sa thèse se voyait orientée d'une part, vers l'étude des pratiques langagières, des représentations et des attitudes envers les langues en coexistences en contexte algérien, d'autre part, vers la mise en place d'une recherche -action expérimentant les genres de textes en séquences didactiques.

Ce travail de thèse arrive enfin, à la conclusion d'un enseignement de tamazight, voire même, de la construction de curricula de formation en cette langue, qui doit nécessairement « s'inscrire dans une approche sociodidactique » de la variation sociolinguistique, des représentations sociales, et d'adaptation des enseignements à la l'univers langagier de l'apprenant, pour faire court, une conclusion qui converge vers une contextualisation didactique dans l'enseignement de tamazight.

Dans le contexte plurilingue et de contact de langues à Bejaia, Amel Bellouche (2010) s'est intéressée à l'apprentissage précoce des langues, et particulièrement, celui de la langue française. En portant un intérêt pour un très jeune public d'apprenants (6-9ans),

ce travail de recherche a engagé une réflexion problématique sur la façon dont ces apprenants abordent l'apprentissage du français, et sollicitent dans le même cadre, des questionnements autour des compétences / connaissances mises en œuvres dans l'accomplissement des tâches scolaires en langue (s).

L'analyse d'un corpus recueilli par le biais d'entretiens et d'observations directes de situations didactiques, arrive au constat de reproduction des habitudes / pratiques linguistiques extrascolaires dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. L'étude montre aussi comment les connaissances déjà acquises dans d'autres langues favorisent l'accomplissement des tâches en langue(s), et contribuent à l'appropriation d'une nouvelle langue. En d'autres termes, les apprenants mettent en avant leurs répertoires verbaux à des fins didactiques.

Au terme de ce travail de thèse, des pistes d'interventions sont dégagées, et qui se résument d'une manière générale, par la nécessité d'une prise en compte des pratiques langagières des apprenants dans les pratiques enseignantes. Cette idée est renforcée par ailleurs par des considérations du plurilinguisme et de pratiques linguistiques plurilingues comme leviers d'apprentissage à didactiser, mais aussi pour une mise en place d'une sociodidactique en contexte de formation des enseignants.

La recherche conduite par Malika Bensekat (2010) en milieu universitaire, s'est intéressée aux interactions verbales des étudiants de Mostaganem dans deux situations sociales distinctes. À travers un double recueil de données discursives, l'objectif était de confronter entre les discours des étudiants en français dans une situation formelle, « la classe de langue », et une situation informelle, « les productions verbales dans différentes situations d'interactions » en dehors de la classe.

L'analyse et la confrontation entre les discours que la chercheuse nomme « dialogue pédagogique » et « dialogue entre amis », montre que ce deuxième domaine d'activité langagière est plus riche que le premier sur plusieurs plans linguistiques (sémantique, morphologique et syntaxique). Ces résultats conduisent la chercheuse à postuler pour l'invitation et la promotion des plurilinguismes et des usages linguistiques extrascolaires en classe de langue. Autrement dit, les conclusions didactiques formulées par cette recherche doctorale, ouvre la voie à une approche didactique qui ne se limiterait pas aux quatre murs de la classe, mais prendrait en charge les pratiques langagières effectives des étudiants dans le cadre d'une pédagogie du projet.

La thèse de Tassadit Méfiden (2010) s'inscrit dans le champ de la (socio)didactique du plurilinguisme, et s'attache à étudier le rôle joué par le français dans l'enseignement- apprentissage de l'anglais en Algérie. Cela a impliqué des questionnements autour des représentations de langues et des fonctions des alternances codiques en classe d'anglais.

Les analyses et les résultats de cette étude, montrent que du point de vue des apprenants, les alternances de langues remplissent deux fonctions particulières, à savoir, « *signaler un lieu de détresse* », mais aussi « *pour confirmer la compréhension* »(Ibid.). En ce qui concerne le recours au français dans les pratiques enseignantes, il est attaché à une finalité pédagogique, qui comprend selon la chercheuse, le développement de compétences langagières et la construction de compétences communicatives. C'est ainsi que se dessine une proposition didactique qui insiste sur l'adoption d'une approche plurilingue et contextualisée dans l'enseignement des langues.

En réalisant une double enquête sociolinguistique et didactique dans le cadre des approches qualitatives, Hakim Menguellat (2013) a soulevé aussi la problématique du plurilinguisme en contexte scolaire. En partant d'une situation contextualisée de diversité/ pluralité linguistique et culturelle à Blida, l'auteur a essayé à travers sa thèse, de rendre compte des impacts des langues et cultures d'origines qu'il nomme « les facteurs sociolinguistiques », sur les pratiques de lectures en classe de français.

La lecture-compréhension du corpus a montré d'une part, les enjeux de la transposition du plurilinguisme en classe, c'est-à-dire, un plurilinguisme posé comme une richesse et un atout d'apprentissage. D'autre part, l'étude en question n'a pas manqué d'illustrer les effets négatifs d'une pédagogie basée sur le monolinguisme et le mononormatif en classe, d'ailleurs, comme le souligne l'auteur dans son résumé de thèse : « *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* »(Ibid.). Enfin, la conclusion de ce travail doctoral préconise l'exploitation des répertoires verbaux plurilingues des apprenants dans le cadre de l'enseignement des langues et du français en particulier.

Dans le croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues, Khadidja Ouali (2015) s'est intéressée dans sa thèse, aux effets du contexte plurilingue dans l'apprentissage du français au cycle primaire en Algérie. Cette thématique implique en

conséquence, des questionnements autour du recours à d'autres langues dans l'enseignement-apprentissage du français, mais aussi un intérêt pour les représentations des usages linguistiques en contexte scolaire, et enfin, un examen des textes régissant l'enseignement du français dans le cadre d'une confrontation entre théorie et pratique. Par ailleurs, ce travail universitaire tire des conclusions allant dans le sens de l'acceptation des phénomènes langagiers et de la prise en compte des bagages linguistiques des apprenants dans l'enseignement-apprentissage du français.

En ce qui concerne la thèse soutenue par Ouardia Aci en 2016, elle s'est proposée d'apporter un éclairage sur l'enseignement de l'oral en cinquième année primaire en langue arabe et en français. À travers un double recueil de données mobilisant plusieurs outils d'enquête de terrain, l'objectif de ce travail doctoral était de soumettre à comparaison deux enseignements sur le plan sociolinguistique et didactique. En effet, en s'inscrivant dans le champ de la sociodidactique des langues, cette recherche a confronté les statuts de langues en contexte social et scolaire, leurs perceptions, mais aussi les pratiques de classe mises en œuvres.

Enfin, il y a lieu de préciser que les études élaborées conjuguent des préalables sociolinguistiques et didactiques, et partent du principe selon lequel, l'enseignement - apprentissage des langues ne doit pas imposer des frontières entre la classe de langues et son contexte sociolinguistique. Elles soulèvent ainsi, des questionnements sur « *ce qui se passe dans la classe et en dehors de la classe* » (Rispaïl, 2012 : 82) en termes de pratiques et de représentations. Nous l'aurons compris, on ne saurait parler aujourd'hui de didactique des langues sans une prise en considération des langues des apprenants, sans inclure la dimension affective et leurs discours sur les langues premières et de scolarisation. En somme, on développe des orientations scientifiques valorisant le « *déjà-la* » dont parle Coste & Moore cités par Bensekat (2016 :125), ou encore, « *une conception de la didactique qui ne couperait pas l'apprenant de l'enfant* » (Rispaïl, 2001).

Cette vision de l'enseignement – apprentissage des langues, ou plutôt ce paradigme scientifique, est reconduit en contexte algérien par l'habilitation de plusieurs formations doctorales, à l'exemple de l'université de Bejaia (2013), Alger2 (2014), Mostaganem (2015) et Blida (2017).

Comme le souligne Christine Develotte (2005 : 332) dans l'analyse des mots clés en circulations dans le domaine de la didactique des langues, « *Les titres sont des lieux de*

médiation privilégiés en ce sens qu'ils condensent l'information et mettent au jour les éléments-clés de la communication ». En effet, dans la mesure où des mots-clés sont mobilisés dans les intitulés des travaux scientifiques, les sujets de recherches se révèlent et s'annoncent par eux même à travers les titres, et qui ne manquent pas d'ailleurs, de donner une vision globale sur le travail conduit. Dans ce cadre, il suffit de se fixer sur les intitulés des recherches doctorales proposées par les candidats pour se rendre compte de l'intérêt présenté à la sociodidactique et à la problématique de la pluralité linguistique en classe.

Le tableau suivant illustre les sujets proposés par des jeunes chercheurs dans le cadre de la formation doctorale à l'université de Mostaganem :

Tableau n°06 : Thèses de doctorat sociodidactique inscrites à l'université de Mostaganem

Doctorant	Directeur de recherche	Intitulé de la thèse
Gacemi Mohamed	Pr. Amara Abderezzak	<i>« L'entretien biographique, outil d'identification de pratiques didactiques plurilingues chez les enseignants de Saïda. »</i>
Guendouzen Fatma	Pr. CHACHOU Ibtissem	<i>« Pour une étude sociodidactique du rôle de l'entourage immédiat dans l'éducation plurilingue des apprenants. Cas des écoles primaires en Algérie »</i>
Khalidi Hakima	Dr. Bellatreche Houari	<i>« pour une approche sociodidactique de l'insécurité linguistique des apprenants algériens »</i>
Boughania karima	Pr. Bensekat Malika	<i>« Etude sociodidactique de la gestion des répertoires verbaux en classe de français au au secondaire dans le contexte Algérien »</i>
Zenati Safia	Dr. Ouras Karim	<i>« L'enseignement-apprentissage des mathématiques dans un contexte plurilingue. Etude de cas : Université de Mostaganem »</i>
Smail Mohammed	Pr. Bensekat Malika	<i>« Enjeux du plurilinguisme dans la formation continue des enseignants de français : Une étude sociodidactique – Le cas du primaire en Algérie. »</i>

Il faut noter que dans l'élaboration des sujets de recherches, les candidat-e-s sont convié-e-s à se positionner par rapport à l'axe de recherche porté par le / la chef de projet de formation doctorale, et validé par l'institution ministérielle. Les intitulés présentés dans ce tableau sont issus de l'axe de recherche : « *Sociodidactique : plurilinguisme, pratiques langagières et enseignement du FLE.* ». Dans le même sens, la formation doctorale dispensée à l'université de Blida2 trace des grandes lignes pour inscrire des thèses de doctorat en sociodidactique du plurilinguisme. Elles sont résumées comme suit :

- « Enseignement de l'oral au collège : entre pratiques didactiques, contexte sociolinguistique et réalité du terrain ».
- « Effet du contexte sociolinguistique sur les interactions en classe de langue.
- « L'éveil aux langues à l'école primaire (evelang) : est – ce possible en Algérie ? »
- « Deuxième génération de réforme du système éducatif algérien : quels apports en matière de plurilinguisme ? »
- « Répertoire plurilingue de l'apprenant algérien et les stratégies d'apprentissages ».

D'une manière générale, les thèses inscrites dans le cadre des différentes formations doctorales, se situent dans le domaine de la didactique du français langue étrangère comme l'exige la nomenclature de l'institution. Cependant, ces travaux se réclament dans une (socio)didactique du plurilinguisme, adoptant une théorisation sociolinguistique pour la recherche et l'enseignement des langues. Par ailleurs, ces travaux ne fixent pas ce cadre de référence comme étant « appliqué » à l'enseignement, au sens d'une linguistique appliquée, mais plutôt comme une sociolinguistique « impliquée » dans l'enseignement des langues. Ce positionnement découle de certaines considérations épistémiques qu'on retrouve dans ces recherches. Elles tournent généralement autour :

- D'une conceptualisation sociolinguistique de l'objet « langue(s) », impliquant les notions / concepts de dynamiques langagières, répertoire verbal et compétence plurilingue.
- Développement d'une compétence plurilingue / ressources linguistiques plurielles par opposition à la notion de norme / mono-normatif linguistique.
- Le rôle et l'impact des représentations de langues dans l'enseignement-apprentissage.
- Le rôle et les spécificités du contexte sociolinguistique dans la recherche et l'enseignement : contextualisation, adaptation, réalité linguistique / implications

didactiques, configuration didactique et construction de curriculum qui prendraient en charge les paramètres sociolinguistiques.

- La classe de langue comme situation sociale, les apprenants et les enseignants comme acteurs sociaux.

Les principes théoriques tracés par ces thèses rendent compte de ce que Blanchet et Rispaïl (2011 :66) appellent « l'élargissement de la notion de terrain et d'acteurs de l'école » à d'autres situations sociales et d'autres acteurs sociaux. L'implication d'une théorie linguistique et sociale a fait en sorte de dépasser les quatre murs de la classe, et ce, en impulsant des recherches sur les pratiques sociolinguistiques « hors de la classe », susceptibles d'entrer en interaction avec les pratiques didactiques à l'intérieur de la classe. On y voit ainsi des interrogations sur les pratiques langagières extra scolaires, les répertoires verbaux des apprenants, leurs biographies langagières, les images de langues et de l'enseignement chez les différents acteurs et partenaires de l'action éducative.

On implique entre autre en termes d'acteurs de l'école, les parents, les formateurs de formateurs, les décideurs en matière de politique éducative et de conception de programmes / manuels.

2.2. Travaux de laboratoires.

A ces thèses de doctorat, s'ajoutent les nombreux travaux de laboratoires et projets de recherches mis en place dans plusieurs cadres. En effet, il suffit de se fixer sur la nomenclature des axes de laboratoires, parfois même, sur leurs codifications pour se rendre compte de l'état de la recherche sur la pluralité de langues en situation scolaire.

En observant de prêt le document de codifications des laboratoires diffusé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, on peut raisonnablement constater l'existence de plusieurs travaux de recherches sur le plurilinguisme à l'école sous l'éclairage de l'approche sociodidactique, didactique du plurilinguisme et didactique contextualisée.

Le laboratoire Lisodip de l'ENS d'Alger par exemple, laboratoire de linguistique et de sociodidactique du plurilinguisme, dont la dénomination est très significative, a mené plusieurs travaux de recherche sur la pluralité / diversité linguistique et ses retombées

didactiques. On peut par exemple citer les différents axes de recherches habilités en 2011 dans un cadre sociodidactique :

- « La variation sociolinguistique comme pratique d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire et universitaire » (Atikka-Yasmine Kara-Abbes)
- « Pour une didactique intégrée et contextualisée en Algérie : de la politique linguistique éducative à la pratique de classe » (Belkacem Bentifour)
- « Transfert de compétences d'expressions écrites de la L1 à la L2 (FLE) »(Abdelali Becetti)

Le premier axe de recherche puise son fondement à partir d'un article scientifique que le chef du projet a publié dans la revue « *cahiers de sociolinguistique* » : « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique » (Kara, 2010). La mise en place de ce projet se situe donc dans la continuité et dans l'approfondissement d'une réflexion déjà existante auparavant. Quant aux deux autres axes, ils sont enrichis par deux journées d'études citées dans le présent chapitre : « *Le transfert des compétences entre L1 et L2 : des textes officiels aux pratiques de classe.* » et « *Quelle didactique intégrée des langues en Algérie ?* ».

Cependant, pour un meilleur éclairage de cette perspective novatrice qui se développe au sein du laboratoire Lisodip, il suffit de se focaliser sur les mots clés mobilisés dans le cadre ces travaux de recherches. En effet, un large champ conceptuel relevant de la sociolinguistique est invité dans les recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues. Le premier axe de recherche, est nourri par des réflexions sur les notions de langue, plurilinguisme, variation, représentation et identité. Le deuxième s'intéresse à la didactique intégrée, la compétence plurilingue et pluriculturelle, et enfin à la politique linguistique éducative. Pour ce qui est de la dernière thématique de recherche, elle se penche sur les contacts de langues, le morcellement interdisciplinaire et les transferts de connaissances dans le cadre de l'enseignement- apprentissage des langues.

D'autres travaux ont été menés dans le cadre des laboratoires, on peut par exemple citer à partir de ce document ministériel, l'habilitation d'un groupe de recherche en sociodidactique et sociolinguistique à l'université de Jijel, (projet porté par Mourad Boukraa, 2012). Toutefois, la réflexion sur la dimension sociolinguistique des questions d'enseignement n'est pas si nouvelle. En effet, un projet de recherche intitulé : « *plurilinguisme et enseignement du français en Algérie* », a été mené en l'an 2000 au sein

laboratoire Sladd de Constantine sous la direction de Yasmina Cherrad. Celui-ci a proposé conduire des réflexions sur les contacts de langues et la didactique du plurilinguisme, tout en s'appuyant sur la description linguistique du français parlé et écrit en Algérie. Enfin, il y a lieu de préciser aussi, que cette équipe de recherche a inscrit un projet CMEP Tassili 07 MDU715, qui a porté sur l'enseignement- apprentissage des langues à l'université : Rôles et fonctions de l'alternance codique.

Au niveau des travaux interuniversitaires, le projet CMEP Tassili 01 MDU 540 a été mis en place en 2001. Ce programme de recherche est mené au laboratoire Lisodil de l'université d'Alger² (Laboratoire de linguistique, sociolinguistique et didactique des langues) coordonné par Safia Asselah-Rehal, en partenariat avec le Crédif de l'université de Rennes², (Centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie) sous la responsabilité de Philippe Blanchet.

Inscrit à l'intersection de la sociolinguistique et de la didactique des langues, et en partant du principe selon lequel, le plurilinguisme est une donnée incontestable en Algérie, mais aussi, du constat de prééminence de l'usage du français en contexte algérien, ce projet a voulu rendre compte des enjeux de langues tierces dans l'appropriation d'une nouvelle langue. D'ailleurs, c'est dans cette perspective que se situe la thèse de Tassadit Méfidène (2010), citée précédemment.

Dans le cadre de ce projet, plusieurs enquêtes de terrain ont été réalisées dans des classes de huitième année fondamentale et troisième année secondaire à Blida, Alger, Kolea et Tizi-Ouzou. Pour ce qui est des résultats de cette macro étude, un rapport final a été établi par (Asselah-Rehal, Blanchet & al., 2005³), résumés aussi dans un article d'Alexandra Poulet (2008). Il est à noter par ailleurs, que ce travail de recherche interuniversitaire a donné lieu à deux publications d'ouvrages collectifs sous la direction de Safia Asselah-Rehal & Philippe Blanchet (2007, 2008).

Enfin, cette équipe a reconduit un nouveau programme de recherche, intitulé projet PLIDA (2016): « *Pluralité de langues et implications didactiques en Algérie* » (ENS d'Alger, université d'Alger² et réseau LAFEF), inscrit dans une orientation didactique qui considère que la pluralité linguistique et contextuelle se doit d'être transposée en pratiques dans l'enseignement des langues en Algérie.

³ Selon Bensekat (2016), Philippe Blanchet et Safia Asselah-Rehal sont l'un des premiers porteurs de l'approche sociodidactique en Algérie.

En définitive, l'ensemble de ces projets de recherches sont orientés vers l'objectif de comprendre les enjeux de la pluralité linguistique et culturelle en situation didactique. Etant marqués par l'adoption de la sociolinguistique comme cadre de référence pour l'enseignement apprentissage des langues, la finalité compréhensive de ces recherches est alimentée d'une manière générale par le questionnement suivant :

- Comment penser les plurilinguismes et la diversité culturelle en classe de langue?
- Comment est-elle perçue cette pluralité/ diversité linguistique et culturelle par les acteurs éducatifs ?
- Quelle prise en considération des représentations sociolinguistiques en situation scolaire ?
- Comment mettre en valeur les acquis linguistiques antérieurs des élèves, leurs premières langues ? Leurs pratiques langagières extrascolaires ? Comment exploiter, voire tirer profit des ressources linguistiques plurielles dont disposent ces apprenants ?
- En somme, comment valoriser les répertoires langagiers des élèves ? Comment poser le plurilinguisme comme levier d'apprentissage, et davantage la compétence plurilingue comme atout d'appropriation d'une nouvelle langue ?

Ce sont autant de questions auxquelles se sont fixées ces différentes équipes dans leurs projets de recherches. Toutefois, cette problématique est souvent mise en relation non seulement avec la formation des enseignants, mais aussi avec les politiques éducatives et la construction de curricula de formation.

2.3. De quelques conclusions de recherche.

Le plus intéressant dans les recherches en sciences humaines et sociales, et particulièrement dans les approches interventionnistes comme la didactique des langues, souvent associée à l'étiquette de « *Domaine d'intervention* » (Castellotti & Moore, 2008 : 197), ou « *Discipline d'observation et d'intervention* » (Puren, 2004 : 21), est la formulation de propositions / pistes didactiques sur la base de constats et de conclusions de recherches. C'est parce que celle-ci, sont généralement issues d'enquête (s) de terrain (s), formulées notamment à partir des analyses de données recueillies par le biais de différents outils d'investigation. Ensuite, parce que comme toute recherche-action, donc

intervention, le mouvement inverse de la recherche vers le ou les terrain (s) d'enquête(s) se dessine par une action interventionniste.

L'objectif ici, n'est pas de recenser toutes les productions scientifiques, mais de donner une vue d'ensemble sur ce qui est apporté par certain-e-s chercheur-e-s comme conclusions / pistes didactiques issues des recherches de terrain.

Dans la masse des travaux qui sortent des espaces clos de la classe, pour interroger la dimension sociolinguistique des contextes d'enseignements, on peut raisonnablement constater l'existence de trois conclusions didactiques, partagées par de nombreux écrits universitaires. En effet, la plupart des chercheurs ayant pris comme observables, les pratiques langagières extrascolaires des apprenants, s'invitant consciemment ou non en classe de langues, arrivent à des propositions construites autour des enjeux de la transposition de la pluralité linguistique et contextuelle.

Ces discours scientifiques auxquels nous avons prêté attention, se proposent dans un premier temps de s'arrêter sur la notion de ressource d'apprentissage, articulée à celle du plurilinguisme. Autrement dit, ces didacticiens développent en premier lieu, une réflexion scientifique sur l'exploitation des plurilinguismes des apprenants comme ressource d'apprentissage. Ainsi, les propos de Nabila Benhouhou (2014) apportent un éclairage conséquent de la question, elle déclare :

« 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 [...] 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 » (2014 :139-142).

Cette conclusion didactique formulée pour l'enseignement-apprentissage du français en Algérie, invite les praticiens à prendre appui sur les pratiques langagières effectives des apprenants. En effet, on défend ici, un postulat sociodidactique, qui soutient, que les langues parlées et rencontrées par les enfants, sont mises dans une posture d'interrelation avec les langues de l'école, donc à prendre dans le sens de levier d'apprentissage.

Dans le même sens, Kara (2010 :83-84) estime que « *Cette proposition pédagogique, met en avant la variation sociolinguistique comme source de richesse et non comme un handicap [...] Partir de leur bagage linguistique, de leur langue quotidienne permettrait de les encourager à se perfectionner* ». Cette vision de la didactique qui consiste à inclure et valoriser les acquis linguistiques antérieurs des apprenants, est reconduite et soutenue par Bensekat (2016 :126), qui déclare que « *Les diverses langues ou pratiques langagières auxquelles est confronté un individu sont pour lui un apport et non une charge* ». Ceci dit, il est question d'« *intégrer et de valoriser les langues premières, nationales et étrangères avec la/les langues de scolarisation* ».(Stambouli, 2016 : 118).

Les interrogations soulevées par rapport à cette notion de pluralité de linguistique et de pratiques langagières plurilingues en situation scolaire, débouchent vers des propositions didactiques qui forment un consensus scientifique nettement éclairci par la notion « *d'atout* » d'apprentissage de langue(s). En effet, le plurilinguisme, traditionnellement perçu comme une entrave à l'apprentissage dans le cadre des approches didactiques dites classiques, se voit aujourd'hui observé dans une posture méliorative dans le cadre de plusieurs approches didactiques plurielles et plurilingues. C'est dans ce sens que s'exprime Nedjma Cherrad (2016 : 87) :

« *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 intègre dans les pratiques langagières et vouloir s'en défaire dans la classe de langue n'est ni chose aisée ni adéquate [...] 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 dans ce contexte de remise en question du monolinguisme et du mononormatif qu'émerge une conception plurielle des enseignements de langue(s). Le changement de cadre de référence opéré depuis une vingtaine d'année a mis en lumière les notions de répertoire verbal, de contact de langues et leur implication en situation scolaire. En effet, les fonctionnements des pratiques linguistiques et des contacts de langues, tels qu'ils sont largement débattus et explicités par la recherche sociolinguistique, ont éclairé la

didactique des langues sur la prise en compte de toutes les pratiques langagières comme ressource d'enseignement-apprentissage.

Enfin, dans leur ouvrage collectif portant justement l'intitulé de « *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie* », Asselah-Rehal, Blanchet & Méfidène (2007) nous livrent une synthèse de la jonction des concepts de « ressource » et de « plurilinguisme », ils concluent :

« *Un élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un débutant partant de zéro [...] Les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarches pédagogiques du plurilinguisme des apprenants [...] Il paraît donc judicieux de le prendre en compte, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer* » (2007 :169-171).

D'une manière générale, ces conclusions de recherches soulignent la nécessité de partir du bagage linguistique existant pour développer de nouvelles compétences en classe de langues. Dans cette perspective, les profils des apprenants occupent une place centrale dans la mesure où le noyau de cette démarche, tourne autour de la valorisation des expériences linguistiques et des compétences langagières des apprenants. Autrement dit, l'objectif est de mettre les répertoires verbaux au service des apprentissages de langue(s), et ce, en intégrant le plurilinguisme, les pratiques plurilingues et les contacts de langues dans la démarche didactique. C'est ce qui invite par conséquent, les praticiens à voir la pluralité de linguistique en contact sous un autre angle, celui de ressource pour l'appropriation d'une nouvelle langue.

En somme, un tel enjeu, voudrait se traduire selon les dires des uns et des autres, par la mise en place d'une approche intégrée des langues, dont l'inscription du plurilinguisme dans la gamme des ressources d'apprentissages, est fondamentale.

Le deuxième postulat soulevé par ces écrits universitaires, renvoie aux types de compétences à inscrire, et à viser dans l'enseignement-apprentissage des langues. À l'instar de Bensekat (2016 : 123) qui s'engage à « *Montrer ce que la problématique sur le développement de la compétence plurilingue peut apporter à la didactique des langues en général* », de nombreux discours scientifiques mettent l'accent sur une finalité d'apprentissage, qui doit nécessairement embrasser la pluralité linguistique. Autrement dit, le plurilinguisme est posé comme objet et objectif didactique à part entière dans le

cadre de développement des compétences en classe. On peut par exemple illustrer cette idée par une déclaration figurante dans la plupart des discours recueillis : « *développer / favoriser l'appropriation / s'intéresser aux compétences plurilingues* » (Benhouhou, 2010 ; 2014) ; (Asselah-Rehal, Blanchet & Méfidèn, 2007 : 172). Ces trois derniers auteurs concluent d'ailleurs, en soulignant que celles-ci « *doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une nouvelle langue* »(Ibid.)

En ce qui concerne le dernier point développé par nos collègues, il se propose de mener une réflexion sur la question de l'adaptation des pratiques de classe à la réalité sociolinguistique algérienne. En ce sens, cette problématique peut être observée à travers les concepts de « *contexte* » didactique, « *contextualisation* » de l'enseignement, didactique « *contextualisée* » (Asselah-Rehal & al., 2008), qui sont largement débattus dans leurs travaux.

Malgré l'inscription épistémologique de ces recherches dans un paradigme scientifique constructiviste, remettant en cause la notion de « *vérité* » scientifique au profit d'un principe de connaissance « *inachevée* » (Mucchielli, 2004 : 07), ils restent toutefois, convaincus qu'on ne peut enseigner les langues de la même manière à travers le monde. De ce point de vue, la référence contextuelle est avancée comme antithèse de l'universalisme didactique. À ce propos, Benhouhou (2014) signale par exemple, qu' « *On ne peut occulter les spécificités socioculturelles du contexte [...] Il ne peut y avoir une approche universelle pour enseigner les langues* ». Dans la même perspective, Kara (2010), propose de « *Redonner aux langues en contact dans le contexte algérien la place qui leur revient et s'adapter à la réalité linguistique des apprenants* ».

Pour prendre un dernier exemple de la question, Bensekat (2016) explique qu'il est nécessaire de mettre « *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* ». En somme, on insiste sur la nécessité de questionner le contexte sociolinguistique et ses spécificités, avant de chercher à mettre au jour des projets de formation en langues.

Pour rappel, l'environnement linguistique algérien dans lequel se développent ces recherches de terrain, a été pendant longtemps un véritable laboratoire d'observation du plurilinguisme. Il suffit de voir le nombre de travaux consacrés à la question, pour rendre

compte de la richesse de la situation sociolinguistique de l'Algérie, qui est nettement décrite sous l'angle de la pluralité de langues en usage et en contact.

C'est ce qui implique par ailleurs dans le domaine de la recherche, l'enjeu d'une production de connaissance scientifique didactique guidée par une finalité, notamment, celle qui émerge d'une théorie et d'un constat établis sur les langues et les usages linguistiques effectifs, pour aller questionner le rôle du contexte sociolinguistique algérien dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Inversement, ce même enjeu de production de connaissance scientifique vise les notions d'adaptation et de convenance d'une théorisation à la réalité sociale, culturelle, linguistique et didactique. C'est ici qu'entre en jeu la notion de contextualisation de la recherche et de l'enseignement des langues.

Face à cet ensemble de propositions (socio)didactiques, des remarques d'ordre épistémique s'imposent comme une synthèse explicitant les fondements théoriques de celles-ci, car comme le montre Blanchet (2011) à travers la notion de « Focales », et Mucchielli (2004 :07), en usant de la métaphore de « Lunettes intellectuelles », la connaissance scientifique dépend de ses propres constructions théoriques et conceptuelles. Ainsi, les différentes conclusions de recherches sur la pluralité linguistique et ses implications didactiques, puisent leurs fondements à partir d'une conceptualisation sociolinguistique de l'objet langue (s). Cette dernière a conduit nécessairement ces chercheur-e-s algérien-n-e-s à considérer et à situer les langues des locuteurs dans le cadre d'un répertoire d'usage, dit «répertoire verbal plurilingue », impliquant l'existence d'une seule et unique « compétence plurilingue » et complexe. D'une manière plus claire, cette construction théorico-conceptuelle insiste sur le fait qu'une compétence en langues au pluriel, ne s'organise pas en tiroirs superposés de compétences distinctes, et ne constitue en aucun cas, une addition ou une juxtaposition des différentes langues du répertoire verbal, (Cf.Beacco, 2005 ; Coste, Moore et Zarate, 2009).

Ce chapitre avait pour objectif d'analyser l'état de la théorisation scientifique sur les questions de plurilinguisme et de sociodidactique en contexte social et scolaire algérien. Dans ce sens, l'accent est mis sur le discours scientifique didactique tel qu'il se manifeste à travers une pluralité de cadres, à savoir, les colloques, les journées d'études, les thèses de doctorat, les travaux de laboratoire, et enfin les articles et les ouvrages. Dans ce cadre, on

ne peut que constater une considérable avancée en matière de théorisation et de production de connaissance scientifique.

Comme dans la plupart des pays plurilingues, il s'agit d'une avancée marquée par le changement de cadre de référence pour les questions d'enseignement-apprentissage de langues, allant jusqu'à la rencontre et le croisement entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Cependant, il y a une dizaine d'années, cette avancée était timide à ses débuts comme le notent certains travaux, en faisant référence à une didactique ouvrant modestement ses portes à la sociolinguistique.

Au regard des travaux menés ces dernières années en Algérie, on peut que remarquer les liens serrés entre les deux disciplines, formant au final une sociodidactique du plurilinguisme. En effet, la didactique est nourrie par une théorisation sociolinguistique de l'objet langue et de pratiques de langue(s). On y voit même au cœur de la didactique, des notions, concepts et méthodologies d'enquêtes relevant de la sociolinguistique.

Inversement, la sociolinguistique est impliquée dans l'enseignement des langues. On peut noter les nombreuses recherches faisant le lien entre l'espace social et le contexte scolaire, mais aussi des analyses de pratiques langagières, de représentations, soulevant des pistes d'interventions sur l'appropriation des langues en contexte social et scolaire.

Il est important de signaler que la genèse de ces recherches (socio)didactique tire sa légitimité à partir de la recherche sur les langues et les usages linguistiques en contexte algérien. De nombreux travaux sociolinguistiques arrivent à la conclusion d'un plurilinguisme social et individuel. De plus, ces études ont observé le plurilinguisme sous l'angle des pratiques langagières à l'œuvre, notamment, sous l'éclairage de la notion de répertoire verbal pluriel, formant une seule et unique compétence plurilingue d'un locuteur. C'est ainsi que la didactique des langues tire profit des travaux sociolinguistiques en formulant des interrogations qui relient le plurilinguisme et le contexte sociolinguistique aux pratiques didactique.

C'est dans ce cadre que se dessinent des problématiques plurielles dans la recherche (socio)didactique en Algérie. Les nombreuses études auxquelles nous nous sommes intéressés dans ce chapitre, se sont penchées d'une manière générale sur les enjeux de la transposition de la pluralité linguistique et contextuelle en classe de langues. En d'autres

termes, ces travaux ont voulu questionner les rôles des premières langues et des pratiques langagières effectives des apprenants en situation didactique, le rôle des représentations sociolinguistiques et enfin, les effets du contexte et de contextualisation didactique.

Les questionnements qui ont été dressés débouchent sur plusieurs propositions didactiques, voire des conclusions de recherches qui forment un consensus scientifique. Celui-ci est établi dans le partage d'une vision commune de la didactique des langues, celle qui préconise une décentration sur la notion de norme scolaire, en remettant en cause le monolinguisme et le mono-normatif linguistique au profit d'une éducation plurilingue et au plurilinguisme. En effet, la pluralité linguistique souvent perçue comme un handicap en classe de langue, se voit aujourd'hui placée au cœur de la recherche didactique. Par ailleurs, cette orientation scientifique engage plusieurs pistes à exploiter dans le cadre de l'enseignement – apprentissage des langues en Algérie.

La réalité linguistique algérienne étant plurielle, les discours de recherches quant à eux, ils ne cessent de se fixer sur la dimension plurilingue de la classe. En tenant compte du sens retenu par la sociolinguistique dans la définition du plurilinguisme, le discours scientifique-didactique postule pour l'inscription de ce dernier dans la gamme des ressources d'apprentissage de langues, entre autre, comme objet et objectif didactique. Ainsi, les langues de l'école, les premières langues et les pratiques langagières extrascolaires sont posées comme levier d'apprentissage. Autrement dit, les propos soutenus par ces travaux de recherches, insistent sur une démarche didactique qui viserait à valoriser et d'exploiter les expériences linguistiques et didactiques des apprenants en classe de langue.

C'est dans ce sens que se voit revisitée la notion de compétence à inscrire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de langue(s). Le plurilinguisme comme objet et objectif didactique, ne peut que converger vers le développement de compétences plurilingues/ ressources linguistiques plurielles. On note ici, la nécessité de partir du bagage linguistique existant, pas seulement pour construire une nouvelle compétence en langue d'apprentissage, mais pour élargir aussi le répertoire verbal et travailler la compétence plurilingue de l'apprenant.

Cette démarche tant appuyée par plusieurs travaux de recherches conduits en contexte algérien plurilingue, vise à consolider les langues des apprenants et les langues en cours d'apprentissages, pour faciliter les transferts de connaissances et de compétences,

mais aussi, pour développer de nouvelles stratégies / réflexes d'apprentissages basés sur la comparaison et les interrelations linguistiques. Cependant, ce vaste chantier dans lequel s'est engagée la recherche (socio)didactique, ne peut se concrétiser sans inclure la dimension affective des acteurs de l'école, et ne peut aboutir aussi, sans l'adaptation des enseignements aux spécificités contextuelles, et à la réalité socio-langagière de l'apprenant. Ainsi, la réflexion scientifique n'a pas manqué de souligner l'enjeu des notions de représentations du plurilinguisme, de l'apprentissage, du contexte et contextualisation dans la recherche et dans les pratiques didactiques.

Enfin, face à cet ensemble d'idées et de propositions avancées dans les travaux de colloques, journée d'études, thèses de doctorat, articles...etc, que nous regroupons sous l'étiquette de connaissance scientifique, se pose la question de la circulation des savoirs de recherches. Pour rappel, la problématique de la présente thèse, confronte les savoirs scientifiques et les savoir pratiques sur les questions de sociodidactique et de plurilinguisme à l'école algérienne. Ceci dit, après avoir mis en lumière les orientations de la recherche (socio)didactique en Algérie, et l'état de la théorisation scientifique sur la question de la pluralité de linguistique et ses implications didactiques, les deux prochains chapitres voudront questionner l'idée de la circulation des savoirs de recherche sur le terrain de la formation des enseignants. Dans ce cadre, seront interrogés, le dispositif de formation, les pratiques didactiques à l'œuvre, et enfin, les représentations du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue chez les formateurs.

Chapitre 5

Analyses des données de la formation continue

Introduction

Après avoir traité dans le précédent chapitre, l'état de la théorisation scientifique sur les questions de plurilinguisme, de sociodidactique et leurs implications en contexte scolaire algérien, le présent chapitre voudrait interroger ces mêmes notions dans le cadre de la formation continue des enseignants de français. Pour ce faire, les regards seront jetés dans un premiers temps sur les supports de formation, et particulièrement sur les documents d'accompagnements et sur le support intitulé « *Enseigner le français : Méthodes et approches* ». Cette analyse documentaire sera complétée dans un second temps par des données issues de l'observation directe de la formation continue, j'essaierai notamment de donner une vue globale de cette dernière. Enfin, ces premières données seront complétées par le chapitre 6 qui traitera de l'analyse des entretiens avec les formateurs.

Le programme de formation ne fera pas l'objet d'une analyse, car comme je l'ai signalé vers la fin du premier chapitre, l'architecture de ce stage préparatoire comprend uniquement des grandes lignes. En effet, l'institution ministérielle définit les grands axes de la formation continue, et laisse le choix de développer les contenus localement en se basant sur un modèle préétabli. Celui-ci vient sous forme de CD-ROM, et comprend des cours communs en arabe pour toutes les langues et disciplines. Les formateurs sont donc invités à élaborer les contenus de la formation en se basant sur ce modèle commun.

1. Les supports de formations

Étant donné que les documents de la formation continue auxquels je m'intéresse, sont considérés comme des supports de formation de part leurs finalités, et de part leurs conditions de conception et de consommation, il paraît intéressant de leur affilier la notion d'observables dans le cadre d'une recherche documentaire. Celle-ci constitue un angle de vue sur la formation continue, et qui sera notamment complétée par d'autres types de données.

Du point de vue des conditions de conception et de consommation de ces supports, les documents d'accompagnement des programmes sont conçus par la C.N.P (Commission nationale des programmes), et destinés principalement aux enseignants, mais aussi à d'autres acteurs de l'école comme le précise leur cadre général. Ayant pour finalité théorique l'accompagnement des programmes comme le désigne sa dénomination, sa

finalité pratique est l'accompagnement de l'enseignant sur le terrain, notamment dans sa mission d'application des programmes. En effet, organisé sous forme de guide pratique contenant des aspects théoriques, notionnels et méthodologiques, le document d'accompagnement a pour objectif¹ d'accompagner l'enseignant en lui facilitant la compréhension, l'interprétation et l'application des programmes et des méthodologies d'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne le guide de formation intitulé « *Enseigner le français : Approches et méthodes* », il est élaboré par un collectif d'enseignants universitaires et d'inspecteurs de langue française comme le signale la page de garde du document en question. Ce document est considéré comme outil de formation de jeunes enseignants, d'ailleurs le sous-titre, la préface et l'avant propos ne manquent pas de préciser le public concerné et la finalité tracée. Réparti en plusieurs volets, à savoir, linguistique, didactique et psychopédagogique, ce support de formation se veut comme repères théoriques et méthodologiques pour les enseignants de langue française.

L'intérêt pour ces supports de formation, et particulièrement pour une analyse documentaire, réside aussi dans leurs larges circulations en contexte de formation continue. Ces derniers sont distribués et recommandés par les inspecteurs-formateurs pour servir des ambitions formatrices, centrées sur une formation des formateurs en stage préparatoire et de professionnalisation, mais aussi sur une autoformation des enseignants stagiaires. Il y a lieu de préciser aussi, qu'il s'agit de supports de F.L.E, inscrits dans la refonte du système éducatif algérien engagée en 2003 avec l'introduction de l'approche par les compétences, et parachevée en 2008 et 2009 par de nouveaux textes fondamentaux.

Du fait que toute conception de support didactique doit nécessairement embrasser les orientations des politiques éducatives en place, des pistes de réflexions peuvent être creusées dans ce sens. En effet, comme le montrent Smail et Bensekat (2018) dans l'analyse des textes régissant² l'école algérienne d'aujourd'hui, les politiques éducatives actuelles présentent un ancrage sociodidactique sous-jacent. On y retrouve par exemple dans ces nouveaux fondements de l'école algérienne, le postulat de construction d'une

¹ Voir le cadre général du document d'accompagnement (2016 : 02), « *Le rôle du document d'accompagnement* ».

² La loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008 qui remplace le décret du 16 avril 1976 en matière de référence, le référentiel général des programmes, et le guide méthodologique d'élaboration des programmes

école de référence contextuelle, la nécessité de contextualiser les savoirs, la valorisation d'une approche intégrée des langues en classe, la visibilité des premières langues et la pluralité de langues au service des compétences.

Il serait intéressant de s'interroger sur la convergence des supports de formation vers les principes tracés par les politiques éducatives en place, mais dans la mesure où notre étude compare le discours scientifique et la réalité du terrain de la formation, nous préférons reprendre la question de sociodidactique et de plurilinguisme et la repenser dans les supports de formations comme annoncé au début de la thèse à travers les questions de recherches.

Ainsi, pour ne pas m'éloigner de la finalité tracée, je vais procéder par une analyse par catégorie conceptualisante. Ceci dit, je vais m'intéresser à la référence et aux apports de la sociodidactique et de la sociolinguistique pour la formation des enseignants, et ce, en interrogeant dans les documents de formation les notions-concepts de langue, plurilinguisme, compétence plurilingue, éducation plurilingue, contexte, premières langues, pratiques langagières, approche intégrée, contacts et rencontres de langues, répertoires verbaux, ressources linguistiques et profils des apprenants.

Enfin, ce point de vue sociodidactique et sociolinguistique que j'assigne à l'étude de ces supports de formation, saisira par rapport à mon questionnement, les orientations théoriques et méthodologiques affichées, voire, revendiquées, et qui ne peut aboutir qu'à partir d'une focalisation sur la conceptualisation mobilisée, sur la présence/absence de notions, et du sens retenu.

1.1 La notion de langue

Dans le domaine des sciences du langage, la notion de langue a fait couler beaucoup d'ancres. Du cours de linguistique générale de Saussure à la sociolinguistique, en passant par la linguistique générativiste, la linguistique énonciative, la pragmatique et la linguistique interactionnelle pour ne citer que celles-ci, la langue comme objet d'étude a connu plusieurs conceptualisations. Celles-ci sont issues généralement des changements de point de vue sur la langue, mais aussi par des remises en cause de la conception qu'on assigne à l'objet d'étude en question. C'est le cas par exemple de la vision antagoniste affichée par la sociolinguistique en réaction à une linguistique structuraliste. Ainsi, les ruptures épistémologiques et les changements de paradigmes scientifiques marquent non

seulement l'émergence de nouveaux cadres théoriques et conceptuels, mais aussi le passage de la linguistique aux sciences du langage.

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, la théorisation sur la question d'enseignement-apprentissage des langues, s'inspire des conceptualisations apportées par les sciences du langage. Elle évolue en fonction de la pertinence des cadres théoriques et conceptuels assignés à la langue. D'abord par une linguistique appliquée à l'enseignement de tradition structuraliste et générativiste. Ensuite par une didactique des langues partiellement influencée par la sociolinguistique et la pragmatique durant les années 70 avec l'émergence des approches communicatives. Enfin, une didactique issue exclusivement d'une théorie et d'une conceptualisation sociolinguistique de l'objet langue (Cf. Chapitre 2 et Chapitre 4).

La question des apports et de référence disciplinaires qui m'intéresse dans le cadre de l'analyse de ces supports de formation des enseignants, peut être appréhendée en premier lieu par le(s) cadre(s) théorique(s) mobilisé(s), d'où découle justement la conception de l'objet langue. La manière dont on conçoit et définit la langue reflète généralement l'orientation scientifique et épistémologique.

En observant de près le document intitulé « *Enseigner le français : Approches et méthodes* », on ne peut que constater à travers un premier regard, un fort ancrage structuraliste. Le premier grand titre qui marque en fait le premier volet de ce guide de formation s'intitule « Linguistique générale ». On y retrouve la conception saussurienne de la langue, suivie d'une série de dichotomies et de définitions inscrites comme « *Quelques concepts pour aborder la linguistique* ».

Ce support de formation retient uniquement une vision de la langue dite « *Structurolinguistique* » (Blanchet, 2000) ou « *Technolinguistique* » (De Robillard, 2003). Il exclut d'autres regards, voire, d'autres points de vue sur la langue, comme celui de la sociolinguistique qui ne cesse de s'affirmer depuis six décennies. On privilégie l'héritage saussurien, d'ailleurs on ne manque de s'inscrire dans la même logique discursive que le CLG³, c'est-à-dire, en abordant d'abord la langue -objet d'étude de la linguistique, ensuite la définition de la notion de langue, et enfin les oppositions et les acceptations retenues

³ Cours de linguistique générale, Saussure (1916)

dans le cours de linguistique générale. Ainsi, on retrouve dès les premières pages de ce support de formation, le positionnement suivant :

Passage n° 01

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 »

Le fait d'avancer ici une seule conception de la langue, implique ce que Calvet (1993 : 3) appelle « *Le refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue* ». La linguistique structuraliste et son objet sont construits autour de la notion d'homogénéité du système linguistique. Une vision statique et abstraite de la langue d'où découle de la primauté du synchronique sur le diachronique, et de l'opposition de la langue à la parole en privilégiant l'étude de langue. Ceci dit, dans ce support de formation, la notion de variation ou de dynamique langagière ne trouvent pas leurs places. On ne peut que constater ce fait à

travers les contenus et les discours présents dans certains sous-titres comme : « 1.1.2.1. *Langue versus langage* », « 1.1.2.4. *La description des langues* » et « 1.1.2.5. *Évolution des langues.* »

Le premier sous-titre qui oppose la langue au langage est principalement centré sur la manifestation du langage en tant qu'ensemble de signes, et met l'accent sur le caractère arbitraire du signe et sur la linéarité du signifiant. Cette conception du langage humain est complétée dans ce texte par la théorie fonctionnaliste de la double articulation du langage d'André Martinet.

En ce qui concerne l'énoncé proposé dans « la description des langues », il est orienté vers la classification des langues d'un point de vue morphologique, et retient les catégories dites « isolantes », « agglutinantes », « flexionnelles » et « incorporantes ».

Pour ce qui est du dernier point abordé, il s'annonce comme un regard sur l'évolution des langues, mais n'aborde pas le changement linguistique et la variation d'un point de vue social. L'évolution des langues est illustrée uniquement par les apports de la linguistique historique et de la théorie du monogénéisme.

Pour rappel, le fonctionnement du langage, la description et l'évolution des langues sont des points névralgiques en sociolinguistique. Ces questions ont été creusées dans les profondeurs par la sociolinguistique variationniste (Labov,1966), l'ethnographie de la communication (Gumperz et Hymes,1972), la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982), mais aussi par la sociolinguistique francophone. Cependant, les apports de ces travaux sont inexistantes dans les énoncés que nous avons étudiés.

Nous l'aurons compris, dans ce support de formation, la langue est réduite à ses éléments internes. Un constat que nous pouvons appuyer aussi par les contenus proposés dans le cadre de l'étude de la langue dans le même volet du support. En effet, les éléments donnant suite à la théorisation structuraliste de l'objet langue, se focalisent sur l'étude de la langue d'un point de vue interne. Celui ci, est observable à travers l'intérêt manifesté pour l'étude des structures phonétiques, phonologiques et syntaxiques d'une langue dite mononormative. Ceci dit, l'analyse linguistique en question s'oriente, non pas vers la langue en usage en contexte et en situation, mais vers un modèle abstrait de langue normée, ou encore, vers la norme linguistique dite prescrite.

En ce qui concerne les documents d'accompagnement, la notion de langue n'est pas posée au sens structuraliste du terme. Il n'y a pas de cadre théorique affiché d'emblée, ni de définition de l'objet langue. Toutefois la conception de cette dernière est perceptible à travers un cadre théorique qui s'affirme par des considérations épistémologiques donnant lieu à la mobilisation de certaines notions. En effet, une focalisation sur l'objet d'enseignement- apprentissage tel qu'il est abordé dans les supports, notamment à travers la démarche pédagogique à mettre en œuvre, les contenus et les activités d'enseignement, laisse apparaître un fort ancrage énonciatif et pragmatique. Celui-ci se manifeste en premier lieu par le fait d'accorder une place importante à la parole, et particulièrement à l'oral dans le cadre de l'enseignement apprentissage. On note par exemple dans les principes théoriques des documents, le passage suivant :

Passage n°02

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.

L'oral est posé sur le même pied d'égalité que l'écrit dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, son enseignement implique une démarche centrée sur la production/ réception verbale, c'est-à-dire, pratique orale / compréhension orale. En second lieu, l'activité orale dans les textes est régie par certains principes qui découlent de la pragmatique. Dans les deux documents d'accompagnement, on note :

Passage n°03

L'apprentissage à l'oral s'organise autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.

Passage n°04

à l'oral il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage)

Les notions d'actes de parole, d'actes de langage et d'énoncé sont bien propres à la pragmatique. Ce positionnement théorique par rapport à une linguistique de la parole est renforcé dans ces deux supports de formation par les notions de situation de communication, contexte, communication verbale et non verbale :

Passage n°05

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.

Passage n°06

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 ...).

Ces deux passages expliquent le fonctionnement de la langue du point de vue des pratiques orales. L'activité langagière traitée ici, ne se limite pas aux éléments linguistiques uniquement, elle prend en considération la situation d'énonciation qui regroupe l'énonciateur (le locuteur ou le sujet parlant), le Co-énonciateur (l'interlocuteur), l'énoncé (le verbal, le non-verbal et les non-dits de l'énoncé), la temporalité et la spatialité. Toutefois, il y a lieu de préciser aussi que la notion de contexte avancée dans le second passage, est saisie dans le sens de situation de communication. Par ailleurs, les définitions de ces notions relevant de la pragmatique (acte de langage, énoncé, énonciation, situation ...etc), sont exposées vers la fin de ces deux supports dans un glossaire.

Enfin, d'un point de vue linguistique, les points de divergences entre le support « *Enseigner le français : Approches et méthodes* » et les deux documents d'accompagnement résident dans la manière dont on conçoit et définit l'objet langue. Le premier est d'orientation structuraliste, et pose la langue en tant que système linguistique déconnecté de la réalité des usages sociaux. Les deux autres supports sont de fondement pragmatique, et inscrivent la langue dans la perspective de sa manifestation à travers la parole, notamment en termes d'actes de langages et d'énoncés résultant d'une énonciation en situation. Cependant, ces trois documents pédagogiques convergent aussi vers un point commun, celui d'une conceptualisation limitée à un seul cadre de référence. Cela induit

par ailleurs, la négligence des apports théoriques et conceptuels des autres domaines et approches relevant des sciences du langage.

Du point de vue de sa conceptualisation, la notion de langue laisse apparaître un cloisonnement disciplinaire. Toutefois, pour ne pas tirer des conclusions hâtives sur les apports de la sociolinguistique pour la formation des enseignants, et particulièrement, sur la question de référence à la sociodidactique dans les supports de formation, il conviendrait d'étudier les documents de formation de manière plus approfondie. Il s'agit entre autre, d'intensifier le regard sur des aspects linguistiques et sociaux.

1.2. Le plurilinguisme

Pour rappel, des aspects linguistiques et sociaux sont introduits dans le domaine de l'enseignement- apprentissage des langues par la sociodidactique, et par certaines approches didactiques qui ne portent par le préfixe « socio -» pour des raisons diverses (cf. Blanchet, 2014). En choisissant la sociolinguistique comme repère théorique, la recherche didactique a mis le plurilinguisme dans une position centrale. Comme je l'ai montré dans mon cadre théorique et conceptuel, mais aussi à travers l'analyse de quelques travaux universitaires algériens, la pluralité de langues constitue un objet et un objectif didactique pour la recherche et pour l'enseignement-apprentissage. Dans ce sens, Blanchet (2014) parle de renversement copernicien en faisant référence au basculement d'une didactique du code unique et homogène à une didactique des codes en contact. C'est ce qui marque en fait le passage d'un enseignement normaliste à un enseignement pluri-normaliste dans le cadre d'une école / classe plurielle et plurilingue.

Cette conception de l'enseignement-apprentissage des langues centrée sur le plurilinguisme comme point de départ, a été travaillée dans les profondeurs sur le plan théorique, conceptuel et méthodologique, et arrive à un point de rencontre entre les pratiques linguistiques et les pratiques didactiques. Cependant, cette conception plurilingue de la didactique ne s'enferme pas sur elle-même, elle inclut dans la démarche pédagogique, le regard sur les profils des apprenants, c'est-à-dire, leurs langues et pratiques langagières, et convoque les notions-concepts d'éducation plurilingue, compétence plurilingue, ressources

linguistiques, représentations sociolinguistiques, évaluation et tant d'autres de notions-concepts.

Il est clair que toute élaboration de support de formation doit tenir compte des apports de la recherche sur la pluralité linguistique en contexte didactique. En examinant de près les trois documents de formation, on peut remarquer que la notion de plurilinguisme est inexistante. En effet, si nous devons parler vaguement de statistique lexicale, les supports de formation ne consacrent aucune entrée au vocable de « plurilinguisme ». La mobilisation de ce vocable en tant que mot-clé révèle une stérilité de résultats. Cependant, le document d'accompagnement de 3^{ème} et 4^{ème} année propose dans son glossaire la notion de « pratique langagière ».

Passage n°07

- **pratiques langagières** : toutes les façons d'utiliser une langue à l'oral ou à l'écrit.
Exemple : lire, écrire, parler.

La notion de pratique langagière souvent conjuguée à celle de plurilinguisme dans les analyses et conclusions sociolinguistiques, est introduite vaguement vers la fin du document. De plus, comme le montre ce passage, on n'explique pas la réalité des pratiques langagières plurilingues. La définition proposée se limite aux différents usages d'une seule et unique langue.

Pour intensifier le regard sur la dimension plurilingue dans les supports de formation, il est nécessaire de se fixer sur la place accordée aux langues des apprenants, notamment en interrogeant la notion de profil.

1.2.1. Les profils des apprenants

La notion de profil est essentielle dans l'enseignement-apprentissage des langues puisqu'elle permet d'interroger les acquis linguistiques des apprenants à des fins didactiques, mais aussi de définir les types de compétences à installer chez l'apprenant. Dans ce sens, on parle de « profil d'entrée » et de « profil de sortie ». Dans une approche sociodidactique à la jonction de problématiques linguistiques, sociales et didactiques (

Bensekat, 2016), le « profil d'entrée » implique un regard fin sur les premières langues des apprenants, les langues déjà rencontrées ou apprises dans différentes situations sociales, leurs pratiques langagières extrascolaires...etc. En somme un vif intérêt pour les répertoires verbaux plurilingues des apprenants, posés comme ressources et leviers d'apprentissages. Le profil de sortie quant à lui, il inscrit un objectif didactique de développement de compétence plurilingue/ développement de ressources linguistiques plurielles.

A. Le profil d'entrée

Le regard sur le profil d'entrée reste sans conteste l'un des meilleurs moyen pour mieux saisir les enjeux de la pluralité linguistique en situation didactique, et particulièrement dans les supports de formation. Ceci dit, l'interrogation sur la mobilisation de cette notion dans les documents, la place et le sens que lui accordent les concepteurs de supports didactiques, montrent clairement le degré de considération des premières langues et leur rôle dans l'acquisition d'une nouvelle langue. En observant de près notre corpus documentaire, nous pouvons noter plusieurs constats sur la notion de profil d'entrée.

Dans le document « *Enseigner le français : Approches et méthodes* », la notion de profil d'entrée est inexistante. Cela implique le fait que les expériences linguistiques et didactiques des apprenants ne sont pas valorisées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. Ce constat est renforcé par l'orientation méthodologique du document en question, qu'on peut saisir à travers l'absence de regard sur les premières langues et les acquis linguistiques dans la démarche pédagogique. En effet, le positionnement épistémologique des concepteurs de ce support est perceptible à travers la négligence de certaines notions sociolinguistiques devenues centrales en didactique des langues, comme la notion de répertoire verbal, biographie langagière, pratiques langagières, pluralité/ diversité linguistique pour ne citer que celles-ci.

Contrairement à ce premier support où la notion de profil d'entrée est négligée, les deux autres supports ne manquent pas de mobiliser cette notion clé en didactique des langues. Nous retrouvons par exemple dès les premières pages du document d'accompagnement du programme de 3^{ème} et 4^{ème} année, la définition et le rôle du profil d'entrée dans le développement de compétences diverses en classe. Un intérêt grandissant

pour cette notion se manifeste par l'entame de ce guide de formation par la définition suivante :

Passage n°08

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^eAP afin de mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

Il est vrai que cette définition se limite aux expériences didactiques des apprenants, c'est-à-dire, ne prends en charge les acquis linguistiques extrascolaires dans la mesure où on parle uniquement des acquis d'un palier ou d'un cycle. Toutefois, on y retrouve un renforcement notionnel illustré par un cadrage méthodologique subdivisé en deux plans, un plan psychologique et un plan pédagogique. Sur ce deuxième plan, nous pouvons citer un énoncé qui va au-delà des acquis didactiques.

Passage n° 09

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.

Dans ce passage, nous pouvons noter un apport déterminant à la définition basique et restreinte proposée à l'entame du document d'accompagnement. En effet, le profil d'entrée au service de l'apprentissage, et d'avantage au service de développement de compétences en classe de langue ne se limite pas aux acquis en situations didactiques, il intègre tous types de compétences. Comme le précise cet énoncé, le champ des acquis à prendre en charge dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français est élargi. Le fait de souligner des acquis de plusieurs ordres [*communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel*], et de différentes situations sociales [*scolaires et extra scolaires*], on marque l'inscription des premières langues dans la gamme des ressources d'apprentissages.

Nous l'aurons compris, dans ces deux documents d'accompagnement, les langues du répertoire sont posées comme atout d'apprentissage, un levier pour mieux apprendre.

Cependant, il convient aussi de s'interroger sur la problématique des objectifs didactiques, et particulièrement des types de compétences à installer dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

B. Le profil de sortie / La compétence plurilingue.

Là encore, le support « *Enseigner le français : Approches et méthodes* » ne trace pas de véritables profils de sorties. La compétence à installer chez l'apprenant dans le cadre de l'enseignement-apprentissage n'est pas détaillée. Le contenu et les discours de ce document de formation se soucient uniquement du sens et de l'impact de la compétence sur le hors de classe. Nous pouvons illustrer par exemple un passage du sous-titre « *a-Développer des compétences en formation générale* » :

Passage n°10

Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles.

Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles.

Comme le montre cet extrait, le discours soutenu dans ce document pédagogique va dans la perspective du réinvestissement de la compétence dans des situations sociales et professionnelles. Le sous-titre cité précédemment s'annonçait prometteur sur le plan du sens, mais sur le plan du contenu et des discours, il ne présente pas des points pertinents quant aux types de compétences à installer. Sans parler de la compétence plurilingue qui n'est pas étayée, la compétence communicative à développer chez l'apprenant est reliée à une définition générale du mot littéraire, c'est-à-dire, à la mobilisation des compétences scolaires dans des situations de la vie quotidienne, sans pour autant se soucier de quels types de compétences à développer ? Et comment les développer ?

À la différence de ce premier support de formation qui ne précise pas les types de compétences à viser en classe, les deux documents d'accompagnement mettent l'accent sur un profil de sortie englobant divers types de compétences. Dans ce cadre, la compétence est reliée à ce que les concepteurs des deux documents pédagogiques appellent « *Objectif terminal d'intégration* » (OTI). Ces OTI sont tracés comme suit :

Passage n°11

- **Pour le cycle primaire**, l'Objectif Terminal d'Intégration sera ainsi défini :
OII : *Au terme de la 5^eAP, 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 la 4^eAP**, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini : **OII** : *Au terme de la 4^eAP, 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^eAP**, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : *Au terme de la 3^eAP, 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.(p.4).*

Comme nous pouvons le constater à partir de ce passage, la compétence à installer chez l'apprenant est définie en termes d'objectif terminal d'intégration pour chaque année d'étude. Les objectifs didactiques ou le profil de sortie diffèrent d'une année à une autre. En première année de français, qui correspond à la 3^{ème} année primaire, la compétence visée est d'ordre communicatif, et elle se résume à la production d'énoncés oraux et écrits issus de la mobilisation des actes du langage. La deuxième année correspondant à la 4^{ème} année primaire, le profil de sortie retient une compétence communicative reliée à la situation d'énonciation et à ses composantes. En troisième année de français (5^{ème} année primaire), l'objectif terminal d'intégration comprend une compétence orale et écrite en réception et en production. Enfin, les différents profils de sorties de chaque année d'étude sont illustrés et détaillés dans un tableau explicatif.

Le tableau suivant issu des documents d'accompagnement englobe l'ensemble des compétences visées dans le cadre du profil de sortie en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire :

Tableau n°07 : Les compétences visées

	ORAL	ÉCRIT	
		LECTURE	PRODUCTION ECRITE
<p>3° 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° AP</p> <p>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 style="text-align: center;">5°AP</p> <p>Approfondis-sement 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.
--	---	--	--

La lecture de ce tableau de répartition des compétences, laisse apparaitre que les objectifs fixés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français se résument à un objectif communicatif restreint à un seul et unique code linguistique. Ceci dit, la compétence plurilingue ou le développement de ressources linguistiques plurielles en classe, sont écartés de la finalité pédagogique tracée par les documents d'accompagnement. Prenons par exemple, le développement de compétences sur le plan oral, on y trouve une centration sur l'acte de dire et de comprendre un énoncé en langue française, et ce, non seulement par l'emploi d'un lexique restreint sur le plan linguistique, mais aussi, conjugué à des situations didactiques prédéfinies par les programmes. Ce même plan oral, a accordé aussi une importance majeure à la phonétique et à la phonologie de la langue française. On note des passages qui renforcent le tableau de répartition de compétences, et qui ne manquent pas de s'attarder sur le tonal, la qualité articulatoire, la qualité prosodique et enfin, l'importance du postural.

Mis à part la visibilité et la reconnaissance des premières langues comme support didactique dans les profils d'entrées, ces dernières ne constituent pas un objectif didactique, et principalement en tant que compétence à inscrire dans les profils de sorties. Autrement dit, dans les deux documents d'accompagnement, les langues du répertoire sont inscrites dans la gamme des ressources d'apprentissage, mais le développement et l'élargissement des répertoires verbaux des apprenants ne sont pas tracés comme finalité pédagogique. Enfin, si la pluralité linguistique est évoquée comme ressource d'apprentissage dans les profils d'entrées, en revanche, le volet « profils de sorties » prévoit un enseignement qui occulte le plurilinguisme et la compétence plurilingue. Dans ce sens, je peux par ailleurs noter l'absence de précisions dans ces textes quant à la rencontre et aux contacts de langues en classe.

Ces constats tirés à partir de l'interrogation sur les profils d'entrées et de sorties, m'amèneront à soulever la question des approches didactiques. En effet, pour une meilleure compréhension des résultats obtenus jusque là par rapports à ma problématique de recherche, il paraît intéressant de se focaliser sur la mobilisation d'une approche intégrée des langues dans les supports de formation. Celle-ci invitera sans doute la notion de ressources linguistiques.

1.3. Approche(s) didactique(s).

1.3.1. Une approche intégrée ?

Comme le précisent Smail & Bensekat (2018) dans l'analyse des nouveaux textes régissant l'école algérienne, à savoir, la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, le référentiel général des programmes et son guide méthodologique, une approche intégrée des langues à l'école est reconnue et valorisée par les concepteurs des documents et par les décideurs en matière de politique éducative. Cette dernière est avancée en une sorte de reconfiguration dans le positionnement épistémologique, comme en témoigne la thèse soutenue par le référentiel général des programmes:

« La vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues: la seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/ apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence ». (p.07).

Il est important de signaler ici la position des politiques éducatives qui s'attachent à mettre en avant lieu un objectif didactique d'ordre communicatif. Celui-ci est inscrit dans une approche intégrée des langues. D'ailleurs, le débat sur l'intégration de la pluralité linguistique en classe est tranché dans ce passage par les caractères de fiabilité, universalité et scientificité assignés à l'approche intégrée des langues.

C'est dans la même perspective que j'oriente mon questionnement sur les choix opérés quant au traitement de cette approche dans les documents de la formation continue. En effet, si les textes régissant l'école algérienne en matière de politique éducative se positionnent explicitement par rapport à une approche intégrée, qu'en est-il alors du traitement de cette dernière dans les supports de formation des enseignants ?

Si on cherche dans l'ensemble des documents de formation l'entrée « approche intégrée », on obtient un résultat vierge, c'est-à-dire, aucune entrée n'est inscrite dans les trois documents de formation des enseignants. En revanche, le mot « intégré-e-s », retient quatre occurrences : *évaluation intégrée*, *altérité intégrée*, *valeurs intégrées*, et *classe sociales les plus intégrées*. Comme nous pouvons le constater, ce sont des entrées qui n'ont aucune relation avec l'approche intégrée des langues à l'école.

Cependant, si on cherche du mot « approche » dans les trois supports, on peut qu'attester l'existence d'une pluralité d'occurrences. Ce qui domine en termes d'entrées, sont l'approche communicative, l'approche par compétence, nouvelles approches didactiques et approche différenciée. Toutefois, il y a lieu de souligner l'absence d'un positionnement explicite par rapport une approche didactique dans les documents d'accompagnement. Contrairement à ces deux outils de formation, le support « Enseigner le français : Approches et méthodes » se revendique partisan d'une approche par compétence et d'une pédagogie différenciée.

L'absence d'une approche intégrée dans les documents est assez remarquable. Nous pouvons constater à travers le titre « *Nouvelles approches didactiques* » dans le support « Enseigner le français », qu'une approche intégrée des langues à l'école est soigneusement évitée. En effet, en termes de nouvelles approches didactiques, les concepteurs de ce guide de formation des enseignants, retiennent uniquement l'approche différenciée et l'approche par compétences.

Dans l'approche ou pédagogie différenciée, on met l'accent sur les différences des apprenants, notamment sur le plan des d'acquis, rythmes de travail, comportements, intérêts et profils pédagogiques. On traite de l'hétérogénéité sans pour autant la saisir sur le plan linguistique pour un enseignement-apprentissage de langue(s). Autrement dit, la variation linguistique ou l'hétérogénéité des pratiques langagières des apprenants ne sont pas prises en considération dans la pédagogie différenciée, préconisée par les concepteurs de ce guide de formation.

Pour ce qui est de l'approche par compétences, elle est abordée sous l'angle de la conceptualisation de la notion de compétence. On s'attarde sur une définition critique de Dell Hymes en ethnographie de la communication, en réaction à la définition du générativiste de Noam Chomsky, mais aussi des travaux relevant des sciences de l'éducation. Par ailleurs, la conceptualisation apportée est trop réductrice, dans la mesure où cette dernière a connu plusieurs modélisations, notamment, *compétence communicative* (Coste, 1978), (Canal & Swain,1980), (Moirand,1990), (Boyer et alii ,1990), et récemment le virage vers une *compétence plurilingue* (Coste, Moore, Zarate 1997), (Beacco,2005), (Castellotti et Moore,2011) pour ne citer que celles-ci.

Si ce premier support de formation occulte les apports théoriques et méthodologiques d'une approche intégrée des langues, c'est parce que les conditions de son élaboration découlent des circonstances sociopolitiques de l'Algérie, et particulièrement de la refonte du système éducatif. Cette dernière est marquée par l'introduction de l'approche par compétence comme approche prioritaire et exclusive pour l'enseignement-apprentissage des langues. Dans ce sens, le ministère de l'éducation a multiplié ses efforts pour généraliser cette approche par la formation de son personnel, et par la conception de nouveaux supports didactiques, semblables au guide de formation « Enseigner le français : Approches et méthodes » qui se veut comme support théorique. C'est pourquoi l'on ne retrouve guère les apports et la mobilisation d'autres approches didactiques, et particulièrement celles qui intègrent la pluralité linguistique dans les pratiques de classe.

À la différence de ce guide théorique qui se positionne explicitement par rapport à l'approche par compétence et à la pédagogie différenciée en occultant d'autres approches didactiques, les deux documents d'accompagnements sont centrés sur des aspects

méthodologiques sans placer en amont une approche didactique prioritaire et exclusive. Mais l'analyse des contenus et des discours de ces deux supports, laisse apparaître l'ancrage d'une approche communicative issue des travaux de linguistique énonciative et de pragmatique-linguistique. Ce constant est tiré à partir des passages suivants :

Passage n°12

- Les apprentissages linguistiques se feront pour la première année de français (3^eAP), de manière **implicite**. On prendra soin de distinguer les marques du code oral et du code écrit. Pour la 4^e et 5^eAP, 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.

Passage n°13

En 5^eAP, 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^eAP).

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.

Comme nous pouvons le remarquer à travers la lecture de ces deux passages, l'invitation, voire, l'intégration des premières langues dans les pratiques didactiques n'est pas encouragée explicitement. Le premier passage par exemple, explique l'organisation des apprentissages au cycle primaire en mettant l'accent sur le rapport entre la langue et l'apprentissage. Dans ce sens, on parle de l'exposition de l'apprenant à la langue de scolarisation en 3^{ème} année primaire, et de maîtrise de la langue et son fonctionnement en 4^{ème} et 5^{ème} année primaire, notamment, par l'enseignement de la grammaire du français et par les pratiques de la langue française dans des situations de communications.

On pourrait croire à partir du premier regard, qu'il s'agit d'un apprentissage cloisonné, mais au contraire, le deuxième passage donne implicitement quelques pistes pour intégrer la pluralité linguistique dans les pratiques didactiques. Dans ce cadre je peux retenir les deux phrases du début et de la fin du deuxième passage : « *La démarche*

pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants » ; « Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. ».

Si je qualifie ces deux extraits de pistes implicites pour l'intégration de la pluralité linguistique en classe, c'est d'abord parce qu'ils n'impliquent pas l'approche intégrée d'une manière explicite. Comme je l'ai mentionné précédemment dans ce même chapitre, on ne retrouve guère l'association du mot intégré-e-s aux mots approche, langues, plurilinguisme, pluralité et pratiques langagières.

C'est ensuite parce que la notion « *d'acquis linguistiques* » est problématique dans ces deux documents d'accompagnement. Comme je l'ai précisé dans l'analyse du profil d'entrée, la définition de la notion d'acquis linguistique est résumée en compétences acquises en situations scolaires. Cependant, il existe des passages qui prennent le contre pied de cette définition basique, en intégrant dans le champ conceptuel du mot « acquis », divers types de compétences / connaissances relevant de plusieurs ordres, domaines et situations sociales.

Enfin, la notion d'éléments linguistiques mérite d'être questionnée. Que dénote-t-elle ? Des ressources linguistiques ? Des moyens linguistiques ? Pour notre part, nous interrogeons la notion de ressources linguistiques au service de l'apprentissage, et ce, pour une meilleure compréhension de l'enjeu de la pluralité linguistique dans les supports de formation des enseignants.

1.3.2. La notion de ressources linguistique.

Le changement de paradigme opéré en didactique des langues, a non seulement revisité la conception traditionnelle de l'objet langue(s) et de son enseignement, mais aussi a placé le plurilinguisme au cœur de la recherche et des pratiques de classe. Ce revirement d'une didactique du code à une didactique des codes (Blanchet, 2014), n'a pas manqué aussi de mettre en avant lieu la notion de ressources linguistiques dites « plurielles ». Cette dernière est saisie dans le sens d'objet et d'objectif didactique.

En tant qu'objet, elle renvoie à un point d'appui pour l'enseignement-apprentissage de langue(s). D'ailleurs, la définition donnée par le dictionnaire de sociodidactique des langues de Marielle Rispaïl (2018), insiste sur « *Tout ce sur quoi on s'appuie pour enseigner* ». En ce qui concerne la ressource linguistique en tant qu'objectif didactique, elle fait référence à la compétence plurilingue à développer chez l'apprenant. Ça ne nous étonne pas quand certains auteurs comme Blanchet, Rispaïl et Clerc (2014) parlent de développement de ressources linguistiques plurielles dans le sens de compétence plurilingue, parce que en fait, il est question de développer des ressources / compétences que l'apprenant pourrait mobiliser dans différentes situations sociales.

Dans le cadre du présent titre, nous allons essayer de saisir cette notion dans le sens d'objet didactique, car en tant qu'objectif didactique, elle a été interrogée dans l'analyse des profils de sorties des apprenants. Mais avant de se pencher sur le sujet, il faut apporter certains éclaircissements sur ce que recouvre cette notion de ressources linguistiques plurielles.

Il est vrai que le mot ressources linguistiques est vague dans la mesure où le mot linguistique lui-même, peut inviter une diversité d'éléments à prendre en compte. Cependant, l'ajout de l'adjectif « plurielles », proposé par la sociodidactique et par d'autres approches didactiques inscrites dans la perspective plurilingue, découle de la sociolinguistique, et apporte une clarification sur le sujet. Dans ce cadre, les ressources linguistiques plurielles se voient orienter vers les expériences linguistiques et didactiques des apprenants. On inclut par ailleurs dans les ressources linguistiques plurielles, les premières langues, les acquis linguistiques scolaires et extra scolaires, les pratiques langagières, et les différentes formes / usages linguistiques caractérisés par des alternances, hybridations et métissages linguistiques.

Dans les documents d'accompagnement, la notion de ressources linguistiques est bel et bien présente, mais sous l'appellation de « *moyens linguistiques et communication* ». Toutefois, l'examen des contenus pédagogiques de ces documents, révèle des limites d'ordre théorique. En effet, comme je l'ai mentionné auparavant dans le positionnement épistémologique de ces supports de formation, la confection de ces derniers reposent sur les apports théoriques de la linguistique et de la pragmatique. Là encore, une consolidation linguistique de la langue en cours d'apprentissage, se présente sous un volet pragmatique,

et un volet linguistique structuraliste qui occulte les ressources linguistiques du répertoire verbal.

Sur le plan pragmatique, la notion de ressource d'apprentissage, est observée du point de vue de la mobilisation des actes de paroles en situation de communication. Comme le montre le passage (voir annexe n°4a), l'intérêt est accordé à l'interaction par l'usage d'actes de langage illocutoires, impliquant une réaction Co-énonciative. C'est dans ce sens que les contenus des documents d'accompagnement soulignent quelques verbes susceptibles de produire un illocutionnaire, comme : inviter, demander, saluer... etc, et qui nécessitent dans la plupart des cas une réaction de l'interlocuteur, donc une interaction.

La ressource linguistique quant à elle, est réduite aux éléments internes de la langue et aux apports du structuralisme linguistique. Le passage suivant illustre le sens donné aux moyens / ressources linguistiques dans les documents d'accompagnement :

Passage n°14 :

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 et confortable.
La voiture a été un moyen de transport sûr et 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.

Comme nous pouvons le constater à travers le contenu de ce passage, en termes de ressources linguistiques, on prévoit un appui sur des éléments intralinguistiques, c'est-à-dire, les structures internes de la langue et sur les opérations linguistiques de base. La pluralité de langues et d'usages linguistiques ne sont pas inscrits dans la gamme des ressources d'apprentissage. Pourtant, il y a certains passages dans ces supports pédagogiques qui soutiennent une vision antagoniste à ce qui est retenu ici comme ressources linguistiques, et ce, comme en témoigne la prise en compte des acquis linguistiques antérieurs dans les profils d'entrées.

On pourrait déduire à partir de ce constat que la pluralité linguistique est reconnue théoriquement comme atout d'apprentissage. Or, sur le plan des pratiques de classe, elle n'est ni classé comme ressource linguistique, ni recommandée explicitement comme levier pour mieux apprendre. En effet, on ne peut se contenter d'une reconnaissance théorique pour dire que le plurilinguisme, les premières langues, les acquis linguistiques scolaires et extra scolaires, les pratiques langagières, et les différentes formes / usages linguistiques constituent des objets didactiques. Au contraire, il faut intégrer les ressources du répertoire verbal dans un volet méthodologique explicite, en donnant des pistes d'exploitation pédagogiques, pour dire enfin que le répertoire linguistique relève du domaine des ressources linguistiques, à saisir notamment dans les apprentissages de langue(s).

1.3.3. Le glossaire : Quels apports ?

Si les documents d'accompagnement se réclament comme des guides méthodologiques en donnant des perspectives pour des pratiques de classe, leurs contenus ne manquent pas d'apporter des éclairages notionnels à travers un glossaire. C'est dans le cadre de l'analyse de ce glossaire que je clôture la question de référence et d'apports sociodidactiques et sociolinguistiques dans ces supports de formation.

Il est clair que le positionnement épistémologique et l'orientation théorique de ces documents pédagogiques, seraient encore nettement perceptibles à travers les notions mobilisées, les définitions retenues et le sens accordé, mais aussi à travers les notions occultées, voire, écartées par les concepteurs de ces documents. Si l'on observe de près le

contenu de ce glossaire, on peut rapidement constater l'absence des notions relevant de la littérature sociolinguistique et sociodidactique. En effet, la position des concepteurs de ces supports, le cadrage théorique et le positionnement épistémologique est observable à travers l'absence des notions de pluralité/diversité linguistique, plurilinguisme, plurilingue, langue maternelle/ première, contact/ rencontre de langues, répertoire verbal et biographie langagière. Cela implique par ailleurs, la négligence des apports de la sociolinguistique et de la sociodidactique pour l'enseignement des langues.

Comme affirmé au début de ce chapitre, ces deux documents d'accompagnement semblent d'orientation linguistique et pragmatique. Cette piste se précise encore ici par la mobilisation des notions d'énoncés/ énonciation, acte de parole/ de langage, communication, situation, lexicque, phonologie, phonème, morphologie et syntaxe pour ne citer que celles-ci. Ceci dit, l'ancrage pragmatique et linguistique est renforcé dans ce glossaire. Toutefois, on peut noter l'existence de certaines notions situées au carrefour des disciplines des sciences du langage (sociolinguistique, linguistique interactionnelle et pragmatique), mais posées dans un sens limité et restreint aux domaines d'ancrages. Prenons l'exemple des entrées suivantes :

- **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 ».

- **contexte** : conditions socioculturelles ou langagières de réception et/ou de production d'un texte écrit ou oral.

- **pratiques langagières** : toutes les façons d'utiliser une langue à l'oral ou à l'écrit. Exemple : lire, écrire, parler.

- **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).

Comme nous pouvons le constater à travers ces quatre entrées, les cadres de référence sont perceptibles à travers les limites notionnelles. Même si ces entrées sont centrales en sociolinguistique et en sociodidactique, le sens retenu quant à lui, relève

uniquement de la pragmatique et de la linguistique. Ainsi, le fait de ne pas s'ouvrir vers d'autres apports théoriques dans le cadre de la définition de notions situées à l'intersection des disciplines des sciences du langage, implique l'existence d'un véritable cloisonnement disciplinaire dans ces supports de formation.

La définition de la notion de compétence peut être qualifiée ici de « vague », dans la mesure où on parle uniquement de mobilisation de savoir et de savoir-faire, voire, des ressources, pour accomplir une tâche. Pour rappel, cette notion est avancée en ethnographie de la communication de Dell Hymes (1964), de forte inspiration pragmatique, en réaction à la vision générativiste de la compétence/ performance linguistique. Or, à la suite de Hymes, cette notion a été longtemps travaillée en sociolinguistique, pour arriver à une conceptualisation qui inscrit l'ensemble des savoirs, savoir-faire et de ressources dans un cadre pluriel et plurilingue. Par ailleurs, dans cette définition, on ne tire pas profit des apports théoriques de la sociolinguistique pour la notion de compétence.

Le contexte, quant à lui, est posé dans le sens de situation de communication. L'emploi du terme « *Conditions* » socioculturelles ou langagières, reflète ce rapprochement notionnel, et l'ancrage pragmatique. On peut comparer cette définition aux propos de J-P Cuq (2004 : 222) qui définit la situation de communication comme étant « *l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place* ». Cependant, le concept de contexte largement développé aujourd'hui en sociolinguistique et didactique des langues, est plus large et plus complexe que la notion de situation. D'ailleurs, la définition qui synthétise les différents apports conceptuels/ théoriques de plusieurs travaux de recherche, est proposée dans le premier chapitre de cette thèse. Elle retient l'ensemble d'éléments, voire même, de paramètres relevant de divers aspects sociaux (historiques, sociolinguistiques, didactiques, économiques, situationnels ...etc), dont la formation d'un contexte donné, relève d'une opération de construction.

En ce qui concerne la notion de pratiques langagières, issue exclusivement de la sociolinguistique et de la sociologie du langage (Boutet, Fiala et Simonin, 1976), elle est réduite à l'usage d'une seule et unique langue, et occulte la réalité des pratiques ou les

pratiques linguistiques effectives, qui sont généralement marquées par des contacts, rencontres, alternances et métissages linguistiques.

Enfin, pour ce qui est de la notion d'interlangue, il est vrai qu'elle ne découle pas de la pragmatique et de la linguistique, d'ailleurs sa définition invite les praticiens à prendre en compte les différents acquis ou expériences linguistiques dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, cette notion est inscrite uniquement dans une approche contrastive. Autrement dit, elle n'est pas observée du point de vue d'une approche intégrée des langues à l'école.

2. Les données de l'observation.

Pour mieux saisir la question de référence et d'apports sociolinguistiques et sociodidactiques à la formation des enseignants, nous avons porté un regard sur la réalité du terrain, à savoir, le contenu de la formation des enseignants, et les discours qui sont émis par les participants. Toutefois, il y a lieu de préciser encore une fois ici, que les formateurs disposent uniquement d'une feuille de route (grandes lignes, ou programmes tracés par la tutelle). Les contenus pédagogiques sont élaborés par le personnel formateur. Comme il s'agit d'une formation de courte durée (7 semaines), et répartie sur plusieurs volets, c'est-à-dire, pas uniquement didactique, les formateurs transmettent aux enseignants stagiaires les supports didactiques que j'ai analysé précédemment.

En vue d'apporter des éléments de réponses à mon questionnaire, j'ai orienté mon observation sur le volet didactique de la formation. L'objectif principal ici, n'est pas de s'intéresser aux pratiques plurilingues en contexte de formation, mais de dégager du sens à partir d'une étude descriptive de l'enjeu de la pluralité linguistique en situation de formation.

Cependant, l'analyse des données recueillies par le biais d'observation directe des séances de formation, ne présente pas des points d'ancrages sociolinguistiques et sociodidactiques. En d'autres termes, cette formation révèle une stérilité de résultats quant à la problématique de formation plurilingue et au plurilinguisme.

Sur le plan des contenus, la formation à laquelle je me suis intéressé, ne donne pas de pistes didactiques concrètes pour l'implication ou l'exploitation du plurilinguisme dans la démarche pédagogique. Les contenus dispensés par les formateurs tournent d'une manière générale autour des points suivants, que je résume à partir d'une analyse thématique :

- La notion de langue
- La didactique et la pédagogie
- Les notions de base de la didactique : Triangle didactique, triangle pédagogique, enseignement- apprentissage
- La situation problème
- Curriculum et programme
- Une approche par les compétences
- La compétence orale et écrite
- La progression

Dans les points abordés, on exclut la pluralité linguistique de la finalité pédagogique. Comme nous pouvons l'observer à travers l'architecture de cette formation, il s'agit d'une initiation à la didactique des langues. Ce sont les mêmes points qu'on aborde dans le module d'initiation à la didactique dans le Canevas de licence F.L.E à l'université algérienne. Cependant, les autres séances que nous avons observées, sont centrées sur l'approche par les compétences. On y transpose dans le contexte de la formation continue, des cours théoriques et méthodologiques élaborés par des chercheurs étrangers pour les inspecteurs-formateurs lors des rencontres nationales. Je cite ici, les séminaires de Bernard Rey, Sabine Kahn, Sylvie Van Lint (2008), « *Comment construire une leçon selon l'approche par les compétences* », « *La notion de compétence, définition des notions voisines* », qui sont d'un impact conséquent sur la formation des enseignants. Par d'autres mots, les travaux de ces chercheurs lors du séminaire national, sont claqués en formation des enseignants par les inspecteurs.

Sur le plan discursif, la formation est organisée en échanges communicatifs entre le formateur et les enseignants. L'interaction est mise au centre par le discours interrogatif du formateur. D'une manière générale, l'inspecteur questionne les enseignants sur les points

que j'ai cités dans le contenu de la formation, et apporte une synthèse clôturant la thématique abordée.

Là encore, on ne retrouve pas des discours qui soutiennent la didactisation du plurilinguisme. Si on se focalise sur les discours émis sur les thématiques abordées, on peut rapidement saisir le positionnement théorique du formateur. Par exemple, la langue est prise dans le sens structuraliste du terme :

(3) I : « 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 ».

Le sujet parlant inscrit ici la notion de langue dans l'optique de code conventionnel. Il est vrai que le mot conventionnel relève du social, donc des individus, mais les propos avancés par le formateur, découlent essentiellement de l'héritage saussurien, et particulièrement de la théorie du signe linguistique, et de la place de la langue dans le langage. Dans ce sens, je retiens un passage du cours de linguistique générale auquel je peux relier le discours du formateur : « *Elle est la partie sociale du langage, écrit Saussure, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté* » (CLG, 1969 : 31). Pour rappel, c'est uniquement dans ce sens que Saussure inscrit la langue dans une optique sociale.

Autre point important constaté à travers l'analyse des discours, est que la ou les langues sont reléguées au second plan. En effet, le développement des thématiques et des notions dans les discours sont uniquement centrées sur des éléments théoriques, n'invitant pas des aspects linguistiques. Par exemple dans l'opposition didactique/ pédagogie, on se contente d'inscrire l'enseignement-apprentissage en didactique, et l'éducation dans la pédagogie. De même pour l'enseignement-apprentissage, on met l'accent sur les couples transmission /acquisition de savoir, apprentissage actif vs passif. Le même constat est observé aussi dans les discours explicitant les autres notions de base de la didactique, c'est-à-dire, abordées dans un cadre théorique général sans se positionner en didactique des langues.

D'après les données discursives, l'état de la recherche actuelle en didactique des langues, et particulièrement les avancées en matière de recherche plurilingue en contexte

didactique, ne sont pas convoqués en situation de formation. Le discours émis par le personnel formateur est réducteur, du moment où les données de l'observation font jaillir des contradictions entre la recherche didactiques et les pratiques formatives. Par ailleurs, la problématique des usages linguistiques en classe est avancée dans l'interaction entre les acteurs de la formation :

- (55) S5 : « monsieur, j'aimerais savoir est ce qu'on peut recourir à la traduction, est ce que qu'on peut 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 ? »
- (56) 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 inconvénients, 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 appel 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 »
- (57) 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 où on est obligé de recourir au dialecte.
- (58) 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.

L'analyse de ces échanges verbaux confirme l'existence de fossé entre la recherche scientifique et la formation des enseignants. En réponse au questionnement de l'enseignante stagiaire qui s'interroge sur le recours aux premières langues en classe de français, le formateur insiste sur une position qui exclut la pluralité linguistique en classe. Comme nous pouvons l'observer à travers le discours tenu dans le début du tour de parole n°56, le débat sur les usages linguistiques extrascolaires en classe de langue, fait l'objet d'une appréciation et de jugement personnel. Le sujet parlant, emploie à deux reprises le

verbe « préférer », mais aussi une seule fois l’adverbe « personnellement » pour marquer son avis personnel sur la question plurilingue. Un avis personnel qui serait pris dans ce contexte de formation comme une recommandation dans la mesure où les éléments de la situation de communication⁴ et le contrat⁵ discursif (Charaudeau, 1995), permettent de le saisir dans ce sens.

Ainsi, sa vision de la pluralité linguistique en classe n’est ni permise, ni interdite, mais déconseillée selon ses dires. Le fait de déconseiller le recours aux premières langues dans l’apprentissage d’une nouvelle langue, implique la méconnaissance du sujet parlant des apports de la sociodidactique et de la didactique du plurilinguisme sur le rôle que peut jouer la pluralité linguistique dans l’appropriation d’une nouvelle langue. Par ailleurs, ce point de vue sur le plurilinguisme et les pratiques langagières en classe est appuyé par une série d’arguments. Celle-ci découle essentiellement de la connaissance en didactique et des objectifs que l’on se fixe dans le cadre de l’enseignement-apprentissage des langues.

Le premier argument avancé, néglige l’état de la recherche actuelle en didactique des langues, et pose les premières langues, ou les langues maternelles en classe en termes d’obstacles/ entraves à l’apprentissage. La connaissance didactique ici, n’est pas renouvelée dans la mesure où l’argument avancé, met l’accent sur les inconvénients des langues maternelles en classe. Par ailleurs, cette vision de langues qui entrave les apprentissages, est défendue dans le discours par l’emploi de la préposition « parmi » [les inconvénients], et qui nécessite une énumération, une citation ou une évocation. Dans ce sens, nous pouvons observer dans l’échange verbal, une représentation de pluralité linguistique qui freinerait les apprentissages pour des raisons de facilité, d’efforts restreints, et d’appui excessif sur celle-ci, au sens d’une bouée de sauvetage.

Le deuxième argument s’inscrit dans la perspective des objectifs didactiques fixés dans le cadre de l’enseignement-apprentissage de langue (s). Comme nous pouvons le voir à travers le précédent extrait, le formateur préconise le développement d’une compétence linguistique monolingue. L’idée défendue est l’exposition de l’apprenant à la langue en

⁴ Dans la théorie sémiolinguistique de Charaudeau, la situation de communication comprend : la finalité du discours « pourquoi dire ? » ; les identités des partenaires de l’acte du langage « qui communique avec qui ? » ; le propos « à propos de quoi ? », et enfin les circonstances ou le cadre matériel du discours « dans quelles circonstances communique-t-on ? ».

⁵ La notion de contrat se situe dans le prolongement de la notion de situation de communication, par la reconnaissance de ses composantes par les acteurs impliqués dans l’activité langagières.

cours d'apprentissage et a ses structures internes. Dans ce sens, l'énonciateur [le formateur], pose la pratique exclusive de la langue française en termes de devoir, et ce, par intérêt à ce qu'il appelle l'exposition de l'apprenant au « *moule syntaxique, lexical et phonologique* » de la langue française. Ceci dit, ce deuxième argument, tire sa légitimité d'un objectif didactique mono-normatif, excluant toutes autres formes linguistiques considérées comme fautives.

Pour ce qui est du troisième argument pour exclure les diverses formes ou usages linguistiques de la classe, il tourne autour de la notion de ressource d'apprentissage. Le plurilinguisme des apprenants ne s'inscrit pas ici dans la gamme des ressources didactiques, du fait, que le discours tenu, invite à saisir d'autres types de ressources à l'exemple de la gestuelle et la mimique.

En résumé, selon les discours analysés, le plurilinguisme des apprenants est loin de constituer un objet/objectif didactique. En tant qu'objet didactique, il n'est pas présenté comme levier pour mieux apprendre, mais au contraire, vu comme obstacle et frein d'apprentissages. Sur le plan des objectifs didactiques, les propos avancés soutiennent le développement d'une compétence monolingue.

L'analyse de ces premières données de la formation des enseignants, révèle l'absence des apports de la recherche actuelle en didactique des langues. En effet, ni les supports de formation, ni les pratiques formatives ne tiennent compte de l'état de la théorisation sur le plurilinguisme en classe.

Mis à part la visibilité et la reconnaissance des premières langues comme support didactique dans les profils d'entrées tracés par les documents d'accompagnement, les supports de formation négligent les apports théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique et de la sociodidactique pour l'enseignement des langues. Cette conclusion est tirée de l'étude des notions de langue, plurilinguisme, profil, compétence, ressources linguistique et approche intégrée des langues dans les documents de formation.

Pour ce qui est des pratiques didactiques sur le terrain de la formation, l'analyse des discours et des contenus discursifs, a montré l'existence d'un fossé entre les discours pédagogiques et l'état de la connaissance scientifique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Celui-ci est observé à partir des contenus dispensés et des discours émis sur la pluralité linguistique.

Enfin, en vue de mieux comprendre les enjeux de la pluralité linguistique en contexte de formation des enseignants, j'ai fait appel à des données discursives issues des entretiens semi-directifs avec les inspecteurs en charge de la formation des enseignants. Le prochain chapitre intitulé « analyse des entretiens », complétera les données obtenues jusque là, et donnera plus de signification aux résultats précédents. Il traitera entre autre, des profils des formateurs, leurs représentations, leurs connaissances sur la sociodidactique, le plurilinguisme et son implication en situation didactique, les recommandations des formateurs sur les usages linguistiques extrascolaires, les langues des apprenants et la rencontre des langues en classe.

Chapitre 6

Analyse des entretiens

Introduction

Notre dernier recueil de données sur le terrain de la formation continue des enseignants, (voir annexes n°04 et n°05), s'est fixé sur l'objectif de collecter des données discursives sur la question plurilingue et son implication en contexte didactique. Après avoir orienté les deux premiers recueils de données sur les supports de formation et l'observation directe du terrain d'enquête, la dernière enquête de terrain s'est basée sur le recueil par le biais des entretiens semi-directifs, des discours des formateurs sur la pluralité linguistique.

Dans une optique de croisement et de complémentarité de résultats, ce dernier chapitre traitera donc de l'analyse des données des entretiens. Dans ce cadre, je tenterai de dégager à partir des discours des informateurs, les enjeux du plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. Ces enjeux étant pluriels, ils comprendront entre autre, les discours des informateurs sur la rencontre des langues en classe, la connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme, leurs recommandations sur l'usage des premières langues en classe, les représentations de la présence de la pluralité linguistique en situation scolaire, et enfin j'interrogerai leurs connaissances sur l'approche sociodidactique. Mais avant de se fixer sur ces enjeux, il paraît judicieux de dégager les profils formateurs, car ces derniers pourraient donner plus de sens aux discours émis sur le plurilinguisme et la sociodidactique.

Enfin, à travers ce chapitre, je tenterai après l'interprétation des résultats, de comparer le discours scientifique à la réalité du terrain de la formation, et de dégager des pistes d'interventions didactiques, d'apporter une conclusion qui répondra à ma problématique et à mes questions de recherches, mais aussi de tracer des perspectives de recherches dans un cadre sociodidactique en articulation avec cette thèse de doctorat.

1. Les profils des formateurs.

La première question introduite dans mon guide d'entretien a ouvert le champ à une collecte d'informations sur la biographie des enquêtés. À travers la formule « *racontez-moi un peu qui vous êtes, ou vous êtes né, les langues que vous parlez...* », souvent utilisée dans les entretiens biographiques, j'ai voulu cerner les profils des inspecteurs en charge de la formation continue. Dans cette perspective, je me suis intéressé aux profils professionnels et aux profils linguistiques des enquêtés. La biographie des informateurs

est interrogée sur ces deux aspects, car ils peuvent entrer en jeu dans l'interprétation des données discursives.

Pour une meilleure lecture des profils des inspecteurs-formateurs que j'ai interrogés dans le cadre de cette recherche doctorale, il convient tout d'abord de présenter dans le tableau suivant les informations recueillies, à savoir, la tranche d'âge, le sexe, la formation et le niveau d'instruction des enquêtés, l'expérience professionnelle dans l'enseignement et dans domaine de l'inspection éducative. Ce même tableau illustrera aussi les langues parlées par les enquêtés :

Tableau n°08 : Les profils des formateurs.

Informateur	Tranche d'âge	Sexe	Formation	Expérience professionnelle (enseignant)	Expérience professionnelle (inspecteur-formateur)	Langues parlées par ordre
INSP n°01	55-60 ans	Masculin	ITE	20 ans	12 ans	Arabe-Anglais-Français
INSP n°02	50-55 ans	Masculin	Université	29 ans	04 ans	Français-Kabyle-Arabe-Anglais
INSP n°03	55-60 ans	Masculin	Université	25 ans	8 ans	Français-Kabyle-espagnole-Arabe
INSP n°04	60-65 ans	Masculin	ITE	18 ans	13 ans	Français-Kabyle-Arabe
INSP n°05	50-55 ans	Masculin	ITE	20 ans	8 ans	Kabyle-Arabe-Français-Anglais
INSP n°06	50-55 ans	Masculin	Université	19 ans	10 ans	Français-Kabyle-Arabe-Anglais
INSP n°07	45-50 ans	Féminin	Université	15 ans	6 ans	Kabyle-Arabe-Français-Anglais
INSP n°08	50-55 ans	Masculin	ITE	17 ans	5 ans	Français-Kabyle-Anglais-Arabe

La lecture de ce tableau, montre l'existence de profils hétérogènes. Le variable âge par exemple, donne 4 tranches d'âge. On note quatre informateurs âgés entre 50 ans et 55 ans, deux informateurs entre 55 ans et 60 ans, et enfin comme le montre ce tableau deux autres catégories d'âges pour deux autres informateurs, à savoir, 45-50 ans et 60-65ans. En ce qui concerne le sexe des inspecteur- formateurs, à l'exception de l'informatrice n°07 qui est de sexe féminin, la majorité des personnes interviewées sont de sexe masculin. Cependant, l'hétérogénéité des profils des formateurs se manifeste sur le plan professionnel. On note ici, des profils professionnels qui varient selon la formation et le niveau d'instruction, mais aussi en fonction de l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement, de l'inspection pédagogique et de la formation des enseignants.

Sur le plan de l'instruction et de la formation, le personnel formateur que nous avons interrogé dans le cadre de cette recherche, se subdivise en deux catégories, à savoir, une catégorie d'universitaires, et une autre catégorie issue de formation professionnelle au niveau des instituts de technologie de l'éducation (ITE).

La catégorie d'universitaires compte quatre inspecteurs-formateurs ayant suivis une licence classique en langue française. Ce parcours de formation comprend un tronc commun regroupant des modules des sciences du langage, de la didactique du français et des sciences des textes littéraires. En d'autres termes, la formation universitaire suivie par cette catégorie de formateurs se concentre sur une initiation aux divers domaines de la langue. Cependant, le diplôme de licence est sanctionné par un mémoire de fin d'étude dans l'un des domaines tracés dans le canevas de formation.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, elle comprend aussi quatre formateurs sortants des instituts de technologies (ITE). Comme je l'ai mentionné dans le premier chapitre, on formait aux instituts de technologie (ITE) pendant une année, puis deux ans à partir 1980, des maitres de l'école fondamentale qui accédaient à la formation avec un niveau de quatrième année moyen. On formait aussi les titulaires d'un niveau de troisième année secondaire (terminal) au grade de professeur d'enseignement fondamental. Toutefois, à partir de 1992, l'accès à ces deux grades a été sanctionné par un niveau de 3^{ème} année secondaire pour le grade de maitre d'école, on exigeait aussi le baccalauréat pour la formation au grade de professeur de l'école fondamentale.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle, elle est scindée en deux, c'est-à-dire une expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement, et une autre expérience professionnelle dans le domaine de l'inspection et de la formation des enseignants. Du point de vue de l'expérience en tant qu'enseignants, les données du précédent tableau montrent l'existence d'une forte expérience chez nos enquêtés. En effet, cette dernière varie entre quinze ans et vingt-neuf ans. Ceci dit, les inspecteurs-formateurs que nous avons interrogés sont des praticiens confirmés.

Cependant, la deuxième catégorie d'expérience qui concerne notamment le domaine de l'inspection pédagogique et de la formation des enseignants, les données du tableau précédent illustrent une variabilité d'informations. En effet, comme l'accès au grade d'inspecteur-formateur est sanctionné par un concours, mais aussi par une justification d'expérience professionnelle dans l'enseignement, on se retrouve face à des enquêtés ayant diverses expériences. Ainsi, on compte trois jeunes inspecteurs-formateurs ayant une expérience qui varie entre quatre ans et six ans, et cinq inspecteurs-formateurs confirmés dans leurs postes avec une expérience variant entre huit et treize ans.

Enfin, quant à la dernière colonne du tableau, elle met en évidence les profils linguistiques de nos enquêtés. Ces derniers se revendiquent comme étant des locuteurs plurilingues par le fait de parler plusieurs langues. Toutefois, les langues parlées sont énoncées dans un ordre particulier. En effet, mis à part les inspecteurs n°1, n°5 et n°7 qui mettent de l'avant leurs premières langues, la majorité de nos informateurs mettent l'accent en premier lieu sur la langue française. Celle-ci est parfois rattachée à la profession exercée, mais aussi associée à la question de maîtrise :

« **(06) I.03:** [...] Bon à commencer par avec laquelle nous travaillons, c'est la langue française [...]»

« **(04) I.02 :** [...] j'ai une petite facilité du verbe par rapport à la langue française [...]»

« **(04) I.04:** [...] je parle peut être très bien la langue française [...]»

Cette question de maîtrise est appuyée et justifiée par l'inspecteur n°02 :

« **(10) I.02:** [...] si je peux faire une petite précision par rapport à ma famille, personnellement on est beaucoup plus tendance francophone qu'autre chose [...] »

Toutefois, les autres enquêtés ayant classé par leurs discours le français comme première langue pratiquée, ne s'étalent pas le sujet. C'est dans ce sens que prennent place

les non-dits du discours. Autrement dit, le classement du français en première position peut être associé à la représentation de maîtrise et à la profession exercée sans pour autant l'annoncer explicitement.

L'autre point remarquable dans les profils de ces inspecteurs-formateurs, est la richesse de leurs répertoires verbaux. À l'exception de l'inspecteur n°04 qui parle le français, le kabyle et l'arabe selon ses dires, tous les enquêtés affirment parler une quatrième langue. C'est le cas de l'espagnol pour l'informateur n°3 et de l'anglais pour les six autres sujets parlant. Toutefois, la maîtrise de cette dernière est variable chez ces locuteurs :

« (4) I.01 : je maîtrise la langue maternelle qui est l'arabe, l'anglais et le français »

« (4) I.02 : [...] un peu d'anglais légèrement je ne prétends pas pouvoir exprimer mes idées en anglais [...] »

« (04) I.05: [...] ensuite l'école a achevé cette formation en langue, si non l'anglais aussi [...]»

« (04) I.06 : [...] je parle aussi un peu d'anglais [...]».

« (04) I.07: [...] j'ai le niveau 7 en langue anglaise. [...] »

« (06) I.08: [...] je peux me débrouiller comme ça passablement en anglais [...]»

Nous pouvons remarquer à partir des propos des uns et des autres, que les pratiques linguistiques en anglais sont conjuguées à de diverses compétences communicatives. Autrement dit, les enquêtés ne manquent pas de définir leurs compétences communicatives à travers les discours. On note par exemple trois niveaux de compétences, à savoir, faible, moyen et fort. Le premier niveau est désigné par la locution adverbiale « *un peu* » (I.02) ; (I.06) et l'adverbe « *légèrement* » (I.02). Le second niveau est dégagé à partir du verbe « *débrouiller* » et l'adverbe « *passablement* » employés par l'informateur n°6. Quant au dernier niveau, il découle de l'assertion, [je parle] « *l'anglais* » (I.01) ; [je parle] « *l'anglais aussi* »(I.05), et « *j'ai le niveau 7* »(I.07). En somme, la compétence communicative en anglais est uniquement définie par ces informateurs sur le plan de l'oral-production. Toutefois, comme nous pouvons le constater, ce dernier renvoie à différents degrés de maîtrise.

Après cette lecture du tableau, il est à retenir qu'en premier lieu, nos entretiens sont menés auprès d'un public d'inspecteurs-formateurs présentant des profils diversifiés. En résumé cette diversité concerne la tranche d'âge, le niveau d'instruction et le type de formation suivie, mais aussi l'expérience professionnelle dans l'inspection pédagogique et la formation des enseignants. En deuxième lieu, il faut mettre l'accent sur le parcours professionnel des enquêtés dans le domaine de l'enseignement. Celui-ci se présente comme étant très riche du moment où les personnes interviewées possèdent une forte expérience dans l'enseignement-apprentissage. Enfin, il faut noter aussi la richesse des profils linguistiques du personnel formateur. En effet, les locuteurs interrogés ont en leur possession des répertoires verbaux très larges, et qui se manifestent notamment par un plurilinguisme affirmé dans leurs discours.

2. La rencontre des langues en classe

Ce deuxième point de l'entretien a pour objectif de questionner non seulement la rencontre des langues en classe de français, mais aussi l'attitude des enseignants face à l'usage d'une autre langue. Cette question est adressée aux inspecteurs-formateurs, car les pratiques de classe sont directement liées à la formation des enseignants assurée par ces formateurs, mais aussi à leur travail d'inspection pédagogique. Ainsi, ce second volet de l'entretien nous permettra d'avoir indirectement, quelques éléments de réponses sur ce que les enseignants ont appris en formation continue par rapport à la question de la pluralité linguistique en contexte didactique.

Les réponses récoltées nous offrent des premières pistes sur la problématique de plurilinguisme et de pratiques linguistiques plurilingues en situation d'enseignement-apprentissage du français. Elles nous renseignent également sur les acquis des enseignants en termes d'approches didactiques prenant en charge les premières langues des apprenants.

2.1. Une réalité linguistique plurilingue en classe

Mis à part l'informateur n°1 qui exclut la présence d'autres langues en classe pour des raisons de maîtrise parfaite de la langue française, tous les informateurs s'accordent sur une réalité linguistique plurilingue en contexte didactique. Voici quelques réponses qui illustrent ce propos :

« (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. »

« (14) I.03: Absolument, nous les retrouvons dans leur productions écrites, dans les expressions écrites, dans l'oral »

« (10) I.04: Oui euh (silence), oui euh, bon déjà les élèves l'utilisent »

« (12) I.05: Oui forcément, forcément »

« (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 à fait normal ordinaire, je vais dire naturel parce que l'enseignant et l'enfant ont besoin d'avoir recourt à cette langue »

De ces réponses, il ressort que la classe de langue est un lieu de rencontre entre les langues. Comme nous pouvons le voir à travers les propos illustrés, les premières langues des apprenants et des enseignants s'invitent en classe, et entrent en contact avec la langue française. On note aussi à partir des propos avancés par nos informateurs, que les premières langues se manifestent non seulement à l'écrit et l'oral, mais aussi à des degrés divers.

Toutefois, le contact et la rencontres des langues en classe sont expliqués par les inspecteurs-formateurs, non pas pour des raisons méthodologiques, didactiques et pédagogiques, mais comme des faits linguistiques :

« (14) I.03: dans l'oral quand le professeur sollicite libère l'expression orale des enfants souvent »

« (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. »

« (16) I.05: Alors, très bien, lorsque ça bloque, pour que l'enfant arrive à accéder au sens »

« (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 »

«(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, pouvoir exprimer quelque chose et mettre un nom sur une notion nouvelle. »

Les opinions de ces informateurs sont homogènes dans la mesure où ces derniers, expliquent la présence de la pluralité linguistique en classe de français, uniquement pour une raison de déficit linguistique chez les apprenants. Par ailleurs, ce déficit linguistique est observé sur un plan lexical et sémantique.

Selon les dires des uns et des autres, sur le plan lexical, les premières langues servent à dépasser la situation de blocage et à compenser le déficit lexical en langue française. Sur ce plan, c'est l'apprenant qui use les ressources linguistiques de son répertoire verbal pour combler ses insuffisances en langue de scolarisation.

Pour ce qui est du plan sémantique, il se résume à une question d'installation de notions nouvelles chez l'apprenant, mais aussi à expliquer le sens d'un mot relevant de la langue française, et ce, en recourant à d'autres langues, notamment aux premières langues. Sur ce plan, c'est l'enseignant qui sollicite le plurilinguisme des apprenants dans sa démarche didactique en vue de les faire accéder au sens.

On peut retenir aussi à partir des propos de nos informateurs, que le plurilinguisme des apprenants ne s'inscrit pas dans la gamme des ressources d'apprentissage, il est observé uniquement comme une sorte de bouée de sauvetage lors des situations de blocage en langue française, d'ailleurs qualifié de « solution facile » (I.04). Ainsi, on comprend bien que cette réalité linguistique plurilingue de la classe ne s'inscrit pas dans la perspective de développement de compétences linguistiques plurilingues/ ressources linguistiques plurielles, ni dans une perspective didactique qui poserait le plurilinguisme comme atout, voire comme un levier d'apprentissage.

A cela s'ajoute la réaction des enseignants face à la rencontre et au contact de langues en classe de français, c'est-à-dire comment les enseignants réagissent quand un apprenant recourt à sa première langue en classe de français. Les extraits suivants issus des entretiens avec les inspecteurs formateurs nous donnent un aperçu sur la question :

« **(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'aident justement à passer de la langue maternelle à la langue française, c'est selon les enseignants, selon le profil de l'enseignant ».

« (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 aider 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 ».

« (14) **I.07:** Selon mon expérience, ils acceptent mais ils essayent 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 ».

Comme nous pouvons le remarquer à partir de ces trois exemples, la présence de la pluralité linguistique en situation didactique connaît une divergence d'opinions quant à sa prise en considération dans les situations d'enseignement – apprentissage. Le plurilinguisme des apprenant constitue toujours un sujet de débat en contexte de la classe, et ce, dans la mesure où les praticiens ne partagent le même point de vue, voire, les mêmes représentations sociolinguistiques. On retrouve des enseignants partisans d'un purisme linguistique et de l'hégémonie d'une seule et unique langue, mais aussi des enseignants qui admettent la présence d'une ou plusieurs langues en classe comme des faits sociaux et linguistiques inévitables. Toutefois, d'après les propos de ces inspecteurs-formateurs, les enseignants ne considèrent en aucun cas les premières langues des apprenants comme des ressources d'apprentissage.

Enfin, se demander ce que les enseignants ont appris en formation continue concernant le plurilinguisme et ses implications didactiques, nous conduit à un résultat vierge. C'est parce que la question de rencontre des langues en classe de français arrive un constat notable. D'après l'ensemble des propos illustrés, il faut conclure que la classe de français est un espace de rencontre de langues, mais celles-ci sont vues par les enseignants uniquement comme un moyen de dépasser le déficit linguistique des apprenants sur le plan lexical et sémantique. Ce constat est appuyé aussi par le fait que la pluralité de langues constitue un sujet de débat quant à sa prise en charge dans l'action didactique. Autrement dit, à l'heure où le plurilinguisme est posé comme une règle dans le cadre de plusieurs approches didactiques, sur les terrains scolaires on continue d'observer des praticiens

interdisant d'autres usages linguistiques par soucis de purisme, et d'autres l'accepter comme faits linguistiques sans pour autant les saisir comme objet et objectif didactique.

3. La connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme

Rappelons que notre problématique traite des enjeux du plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. Comme ces enjeux sont pluriels, notre questionnement s'est centré sur plusieurs aspects. Après avoir abordé la question de rencontre des langues en classe de français en soulevant la gestion de la pluralité linguistique par les enseignants, notamment en interrogeant leurs connaissances et leurs attitudes face à la question plurilingue, ce troisième volet de l'entretien, traite des connaissances des formateurs sur les implications, voire, les retombées didactiques du plurilinguisme des apprenants.

En d'autres termes, ce troisième point de l'entretien met l'accent sur ce que savent les inspecteurs- formateurs de la didactisation du plurilinguisme. L'intérêt est accordé notamment à leurs connaissances en matière d'approches didactiques posant la pluralité linguistique comme objet et objectif didactique. Pour ce faire, ces inspecteurs-formateurs sont interrogés sur la problématique du recours à d'autres langues en situation d'enseignement-apprentissage du français.

Les réponses obtenues à ce sujet convergent vers un seul et unique point de vue, celui de faire appel aux langues des apprenants en situation didactique, uniquement lors des situations d'enseignement-apprentissage qui présentent des blocages sur le plan linguistique et culturel. Les propos de tous nos informateurs soutiennent cette idée, nous pouvons par ailleurs nous contenter de deux exemples qui résument le point de vue partagé par tous les sujets parlant :

« **(14) I.01:** [...] 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. »

« **(22) I.02:** [...] le recours à ces langues là dans les cas extrêmes, c'est-à-dire comme ultime recours quand il ne y a pas possibilité de passer le message de permettre à l'élève de se représenter un concept [...] »

De ces deux extraits, nous pouvons tirer des premières pistes sur le questionnement que nous nous sommes posé. Les informations apportées par les informateurs donnent un aperçu sur le type de connaissances didactiques en circulation en contexte de formation continue. En effet, comme nous pouvons le voir à travers les deux exemples, l'invitation du plurilinguisme en classe de français est réservée à des situations restreintes. Les formateurs que nous avons interrogés ne perçoivent pas la pluralité de langue comme une richesse, et les premières langues des apprenants comme un atout à saisir, d'ailleurs, I.01 appuie ce constat par la phrase qui conclut son énoncé, en indiquant que l'usage de la langue maternelle n'est pas recommandé. Cette affirmation est très significative car elle connote un double enjeu, d'une part elle implique l'état de connaissance scientifique chez le sujet parlant, et d'autre part, elle renvoie au choix de l'institution en termes d'approches pour l'enseignement du français.

La parole de nos informateurs prend le contre sens de ce qui est théorisé et affirmé par la recherche en didactique ces deux dernières décennies. Elle tire son origine notamment de la connaissance scientifique de ces acteurs de terrain. Dans ce cadre, il serait plus intéressant de creuser dans le sens des arguments apportés pour mieux cerner les réserves retenues sur l'implication du plurilinguisme dans la démarche didactique.

Les raisons avancées par ces formateurs pour justifier leurs points de vue peuvent être classées en deux catégories. La première catégorie des justificatifs apportés découlent des méthodologies et des approches d'enseignement connues par ces informateurs. La deuxième catégorie des arguments est essentiellement centrée sur la notion de ressources didactiques et de procédés pédagogiques.

3.1. Méthodologies d'enseignement et approches didactiques.

Exploiter les langues des apprenants à des fins didactiques, ne s'inscrit pas dans la démarche pédagogique selon les affirmations de nos informateurs. En effet, comme nous l'avons vu à travers les exemples précédents, le savoir en diffusion auprès de nos enquêtés ne conjugue pas le plurilinguisme avec les pratiques de classe. C'est justement ce savoir en circulation qui sert d'anti thèse et d'arguments contre la prise en charge des diverses langues dans les pratiques scolaires.

Les exemples suivants extraits des entretiens, montrent comment les inspecteurs formateurs appuient leur point de vue par des savoirs ou des connaissances dans domaine de la didactique et la linguistique :

« **(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. »

Exclure les pratiques langagières plurilingues dans la démarche didactique, est appuyée ici par référence à la méthodologie d'enseignement (SGAV) et à ses défenseurs. Dans ce cadre, le sujet parlant marque un positionnement explicite par rapport à cette méthodologie et par rapport aux propos de ses partisans, et ce, pour légitimer son point de vue. Dans le même ordre d'idée, le formateur estime qu'il est nécessaire d'exposer l'élève à la langue de scolarisation et à ses structures internes.

Nous l'aurons compris, dans cet énoncé, le refus de prendre en compte les usages linguistiques pluriels dans les situations d'enseignement-apprentissage, découle d'une part d'un positionnement théorique et méthodologique qui sont avancés comme anti thèse de ce qui est défendu aujourd'hui par la plupart des approches didactiques, et d'autre part, du savoir et de la connaissance scientifique détenue par le sujet parlant qui ne sont pas renouvelés. C'est parce que la recherche en didactique des langues a évolué et a pris à un autre virage depuis plusieurs décennies, notamment en se fixant sur la sociolinguistique comme cadre de référence.

C'est dans le même sens que s'exprime l'informateur n°05 :

« **(22) I.05**: [...] je vous le cache pas, je réexpliquais les anciennes méthodes, traditionnelles, les S.G.A.V, j'ai fait toute l'histoire des méthodologies, mais l'histoire qui consiste à enseigner une langue par une autre non »

Comme l'informateur n°01, nous pouvons voir aussi à travers cet extrait, que la connaissance de l'informateur n°05 dans le domaine de la didactique des langues n'est pas renouvelée. Les propos avancés témoignent de ce fait. En effet, le sujet parlant explique la position tenue face au plurilinguisme des apprenants par une rétrospective sur les méthodologies d'enseignement. L'état de l'art est établi, pour postuler finalement pour la

non-existence de méthodes ou d'approches inscrivant les usages linguistiques dans les opérations didactiques.

Dans le même ordre d'idée, deux autres inspecteurs-formateurs appuient leurs points de vue face à la question de la pluralité linguistique en classe, par le savoir détenu dans le domaine des langues et leurs fonctionnements. Dans les deux énoncés qui suivent, il ne s'agit pas de positionnement par rapport à une théorie ou à une méthodologie d'enseignement comme les deux exemples précédents, mais de connaissances dans le domaine de la linguistique:

« **(26) I.04:** [...] 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. »

« **(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 permettrait d'installer des habitudes linguistiques en langue française [...] ».

Comme la didactique des langues prend souvent les disciplines des sciences du langage comme repères théoriques, le monolinguisme et l'hégémonie d'une seule langue en classe avancés par les deux formateurs, trouvent une certaine légitimité dans la théorisation linguistique de l'objet langue. En effet, la mise à l'écart des pratiques linguistiques plurilingues en classe découle du cadre de référence mobilisé. Dans ces deux extraits, le cadre de référence est issu de la linguistique saussurienne et des travaux menés en linguistique contrastive.

Ainsi, on retient de ces deux énoncés, la conceptualisation de l'objet langue qui est définie comme système linguistique au sens de Saussure. De cette conceptualisation, les informateurs mettent l'accent sur la conception et le fonctionnement de la langue. On

retient dans ce sens, les notions de « moules linguistiques », « interférences et écarts linguistiques », et enfin, installation des « habitudes linguistiques ».

En résumé, le refus de prendre en compte le plurilinguisme des apprenants dans les pratiques didactiques est justifié ici par les apports de la linguistique générale et de la linguistique contrastive pour l'enseignement des langues. Ce justificatif montre en fait, les types de connaissances scientifiques en circulation en contexte de formation des enseignants, mais aussi le type de connaissances / savoir détenus par ces inspecteurs formateurs.

3.2. Ressources / moyens didactiques

La deuxième série d'arguments avancés par les inspecteurs-formateurs pour appuyer la position tenue face au recours aux premières langues en contexte didactique, relève aussi du domaine de la connaissance disciplinaire. Toutefois, ce ne sont pas les approches/méthodes didactiques, voire, des théories linguistiques pour l'enseignement des langues qui sont mises en avant, mais des arguments construits autour des notions de ressources / moyens didactiques. En d'autres termes, les formateurs défendent l'idée du non recours aux premières langues en situation scolaire en soutenant l'existence de ressources et moyens didactiques permettant d'éviter l'invitation de la pluralité linguistique en classe. Les énoncés qui suivent témoignent de ce fait :

« (22) **I.02:** 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 »

« (16) **I.03:** nous avons convenu d'ailleurs, les propositions venaient 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 tous les risques que cela comporte. »

- « (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 »
- « 16 I05 : 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 ».
- « (10) I.06 : je l'ai toujours dit, 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// »
- « (10) I.07 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 »
- « (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 »

Ces passages montrent très bien comment les informateurs perçoivent le plurilinguisme en situation de classe. En effet, comme nous pouvons le voir à travers les propos des uns et des autres, les différentes langues parlées par les apprenants ne constituent en aucun cas un atout d'apprentissage. Tous les discours se rejoignent sur la nécessité de rester dans la langue d'enseignement, et ce, en raison de l'existence de ressources didactiques et de moyens d'illustrations qui s'offrent à l'enseignant.

Toutefois, certains sujets parlant ne se contentent pas d'avancer un postulat sans donner des exemples précis sur les types de ressources mises à disposition des enseignants. Ainsi, pour éviter le recours à d'autres langues en classe de français, certains inspecteurs-formateurs estiment que l'enseignant dispose de plusieurs moyens comme « *la gestuelle, la mimique* » I.03, « *Les images iconographiques* » I.05, « *la paraphrase et la reformulation* » I06, ou encore « *la couleur* » I.08.

De ces propos, on peut raisonnablement conclure que le plurilinguisme n'est pas observé comme objet didactique. En d'autres mots, les différents usages linguistiques des apprenants ne sont pas inscrits dans la gamme des ressources d'apprentissage. L'existence d'une pluralité de ressources pédagogiques, sert d'argument pour contrer toutes démarches didactiques qui poseraient les diverses langues comme atout d'apprentissage. Dans ce cas aussi, l'argument avancé s'articule directement avec le type de connaissance scientifique en circulation en contexte de formation continue, mais aussi avec le savoir disciplinaire détenu par les formateurs.

Ces connaissances scientifiques et ces savoirs disciplinaires non renouvelés nous invitent par conséquent à nous intéresser à ce que ces inspecteurs-formateurs suggèrent, voire, recommandent aux enseignants stagiaires dans le cadre de l'enseignement du français. Ainsi, le prochain titre, traitera des recommandations des formateurs sur le recours aux premières langues en contexte scolaire.

4. Les recommandations aux enseignants-stagiaires sur l'usage des premières langues en classe ?

Les réponses récoltées dans le cadre de ce quatrième axe de l'entretien traitent des recommandations des inspecteurs-formateurs aux enseignants-stagiaires sur l'usage des premières langues en classe de français. Après avoir interrogé la connaissance des formateurs sur la problématique plurilingue en classe, le présent point mettra en évidence les réponses obtenues à la question : « *Quand vous faites des formations, que dites vous aux enseignants sur la ou les langues à utiliser en classe ?* ». Cela nous permettra de voir non seulement ce qui est préconisé par ces acteurs de la formation continue, mais aussi de compléter les résultats obtenus jusque là.

Les résultats obtenus dans le cadre de ce quatrième point de l'entretien vont dans le même sens que les résultats précédents. En effet, comme la connaissance scientifique et les savoirs détenus par nos informateurs ne sont pas renouvelés, voire, non actualisés, les recommandations des formateurs convergent vers la mise en place d'une approche didactique monolingue. Toutefois, on peut noter deux catégories de réponses qui tracent des limites aux pratiques enseignantes. La première catégorie de réponse insiste sur l'usage exclusif du français en classe, mais tolère l'introduction des premières langues de manière épisodique. Quant à la deuxième catégorie des discours, elle tourne autour de l'hégémonie d'une seule et unique langue, et rejette toutes formes linguistiques extrascolaires.

Les extraits suivants illustrent la première catégorie de réponses :

« (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. »

« (20) I.02: [...] c'est que le recours à la langue maternelle n'est pas interdit, je ne 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 où on enseignait le latin par le biais du français ou l'inverse, je pense que nous sommes plus dans ce schéma »

« (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. »

Ces trois formateurs préconisent l'usage de la langue française, mais acceptent parfois d'autres formes linguistiques en classe. Le premier informateur fait référence aux situations de blocage sur le plan linguistique. Le deuxième et le dernier informateur tolèrent l'introduction d'autres langues en classe, à condition que ça ne soit pas excessif, d'ailleurs I.02 emploie l'adjectif « systématique », et I.08 parle de « refuge » en L1.

Cependant, ils recommandent vivement de ne pas sortir du cadre de la langue française. Dans le premier exemple, on retrouve une directive explicite insistant sur l'usage exclusif du français. Dans le deuxième énoncé, le sujet parlant met en avant lieu le principe de l'enseignement de la langue par la langue elle-même en appuyant ses propos par les méthodes directes. Enfin, pour ce qui du dernier exemple, l'informateur nous livre sa pensée et ses représentations, il pense que le plurilinguisme en classe est une entrave à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

En ce qui concerne la deuxième catégorie des discours qui soutient l'hégémonie d'une seule et unique langue et rejette toutes autres pratiques langagières en classe, on peut l'observer à travers les extraits suivants :

« **(18) I.03:** [...]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 »

« **(22) I.05:** [...] 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 le cadre de la langue française. »

« **(14) I.05:** 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. »

« **(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 . »

« **(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. »

Comme nous pouvons le constater à travers ces extraits, les différents usages linguistiques des apprenants en classe, sont rejetés par les formateurs. L'hégémonie d'une seule et unique langue est définie par un cadre linguistique et un cadre scolaire à ne pas franchir. Dans ce sens, I.03 et I.05 parlent de limite et de cas à ne pas dépasser, notamment celui et celle de la langue française. D'ailleurs I.05, soutient explicitement le monolinguisme et le mono-normatif linguistique en insistant sur le bon usage de la langue.

Ce bon usage linguistique est explicité dans les propos par l'usage du français parfait à l'écrit et à l'oral.

Quant aux deux derniers exemples, les deux inspecteurs-formateurs suggèrent aux enseignants de ne pas ouvrir une brèche pour l'introduction des premières langues en classe de français. I.06 le déclare implicitement en insistant sur les pratiques de classe qui exposeraient le plus longtemps possible l'apprenant à la langue de scolarisation. Enfin, pour ce qui du dernier exemple, l'informateur déclare explicitement que lui et d'autres inspecteurs-formateurs, recommandent aux enseignants de ne pas faire usage des premières langues en classe de français.

De l'ensemble de ces recommandations, on peut conclure que tous les formateurs que nous avons interrogés s'accordent sur la mise en place d'une didactique du code unique. Celle-ci est préconisée par les inspecteurs-formateurs par la proposition d'un filtre linguistique qui exclurait la pluralité de pratiques linguistiques effectives des apprenants.

Les suggestions de ces formateurs prennent sens en les reliant aux résultats précédents. En effet, ces recommandations découlent aussi de la connaissance scientifique et du savoir disciplinaire. Comme la connaissance et le savoir dans le domaine de la didactique des langues ne sont pas actualisés, voire, non renouvelés, les directives tracées par ces formateurs vont dans le sens de l'hégémonie d'une seule et unique langue en classe. Autrement dit, étant donné que le plurilinguisme n'est pas observé comme objet / ressource didactique, les recommandations de ces formateurs sont inscrites dans la perspective de l'exclusion de la pluralité linguistique en classe.

Un autre point important en relation directe avec la problématique du plurilinguisme en contexte didactique est celui des représentations. En effet, les résultats obtenus jusque là sur la rencontre des langues en classe, la connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme et les recommandations des inspecteurs-formateurs, sont directement liés aux représentations sociolinguistiques.

5. Une question de représentation

Nous avons vu à travers les deux précédents titres que le plurilinguisme des apprenants est loin de constituer une ressource pour l'enseignement du français, mais aussi des recommandations des formateurs qui vont à l'encontre de l'introduction de la pluralité linguistique en classe. Ces résultats découlent essentiellement de la connaissance détenue

dans le domaine de la didactique. Toutefois, les propos soutenus émanent aussi des représentations sociolinguistiques.

Suite à des questions posées sur les usages linguistiques pluriels en contexte didactique, notamment l'introduction des premières langues en classe, la didactisation du plurilinguisme, et les recommandations des formateurs, nous avons pu constater à travers des discours épilinguistiques, comment les diverses langues des apprenants sont elle perçues en situation scolaire.

Les discours recueillis renvoient à des représentations sociolinguistiques négatives. En effet, le plurilinguisme en situation scolaire, et plus particulièrement, l'introduction des premières langues en classe de français, sont perçus comme une entrave à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Les extraits suivants témoignent des propos avancés :

(12) **I.03:**« 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 »

Nous pouvons remarquer à travers cet exemple, que les diverses langues des apprenants sont perçues comme une entrave à l'apprentissage. Dans ce sens, l'informateur mobilise les mots « *interfèrent* », « *interférence* » et « *parasitage* » des premières langues en classe. D'ailleurs, le sujet parlant emploie l'adverbe « *malheureusement* » pour introduire cette série de mots qui renvoient aux interférences linguistiques. Ceci dit, les diverses langues des apprenants sont vues non pas comme un atout mais comme un handicap à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

C'est dans le même sens que s'exprime l'informateur n°04 :

(26) **I04 :** « 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 ».

Dans la même optique que l'exemple précédent, on peut constater à partir de ce deuxième extrait que le plurilinguisme en classe renvoie à un univers de croyance selon lequel la pluralité de langues est une entrave à l'apprentissage. Le formateur parle de

« *problème des autres langues et de la langue maternelle* » en classe, qu'il relie aux interférences linguistiques par l'usage du verbe « *parasiter* ».

Comme les représentations sont souvent définies comme une forme « *de connaissances socialement partagées* », dans le cas de nos enquêtés, la représentation du plurilinguisme comme entrave à l'apprentissage, se construit autour d'une connaissance disciplinaire partagée par les formateurs. En effet, les grandes lignes de la linguistique structuraliste et de la linguistique contrastive perdurent comme savoir de référence, et engendrent des croyances qui classeraient le plurilinguisme dans la catégorie des obstacles à l'apprentissage des langues.

C'est dans le même paradigme de connaissance que s'exprime l'informateur n°06 :

(14) I06 « l'attitude qui consisterait à faire intégrer d'autres langues dans une classe de langue française serait un peu dangereuse et pédagogiquement peu rentable ».

Comme nous pouvons le constater à travers cet extrait, le sujet parlant a une représentation négative de la pluralité linguistique en contexte didactique. Il estime que les premières langues en situation scolaire est un handicap à l'apprentissage de la langue de scolarisation. On retient dans ce sens des propos qui mettent l'accent sur le danger de l'introduction du plurilinguisme en classe et de la rentabilité pédagogique de ce dernier. En d'autres termes, ces propos laissent apparaître une représentation du plurilinguisme comme entrave à l'apprentissage de la langue française. Il s'agit entre autre d'une croyance qui découle de la connaissance partagée, et qui se situe dans un imaginaire collectif selon lequel la langue de scolarisation ne doit pas être en contact avec d'autres langues par soucis didactiques et pédagogiques.

Mis à part ces images de langues qui renvoient à des représentations d'handicap et d'entrave du plurilinguisme à l'apprentissage de la langue de scolarisation, nous avons pu repérer à travers les discours, d'autres types de représentations :

(10) I06 : « La réussite est dans une meilleure organisation des interactions en classe, alors imaginons un peu une communication de classe où l'enseignant fait appel à d'autres langues pour expliquer, donner des consignes, voire, 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 ».

(16) I 03 : « Ce fameux patchwork qui permet certains écarts aux professeurs en voulant supprimer la difficulté à travers l'usage d'une autre langue ».

Les propos avancés par ces deux informateurs présentent un point de rencontre, celui d'une représentation de la facilité dans le recours à d'autres usages linguistiques en situation didactique. Dans le premier énoncé, l'informateur défend l'idée de l'interaction en langue de scolarisation, et pense que les pratiques langagières extrascolaires se présentent comme une sorte de solution « facile » que l'enseignant doit absolument dépasser dans les pratiques de classe.

Dans le deuxième énoncé, l'introduction de la pluralité linguistique en classe est non seulement qualifiée de « *patchwork* » par le sujet parlant, mais aussi, vue comme pratiques enseignantes « *faciles* ». Dans ce sens, l'informateur parle d'écart et de suppression de difficulté en classe en usant d'autres formes linguistiques que la langue de scolarisation. D'ailleurs, ce même informateur nous a livré sa pensée par rapport à la fonction d'enseignant de langue française :

(14) I 03 : « Soit on est des profs de français soit on l'est pas c'est tout. On ne peut pas accepter comme ça l'introduction d'une autre langue pour enseigner une autre langue, quelque part ça ne va pas ».

Dans cet énoncé, l'informateur présente un refus catégorique quant à l'invitation de la pluralité linguistique en classe de français. L'idée défendue découle essentiellement d'une représentation du métier d'enseignant qui est perçu comme spécialiste de la langue d'enseignement, et par conséquent, les pratiques didactiques ne doivent pas dépasser le cadre de la langue française. En d'autres termes, l'enseignant de français étant perçu par le formateur comme spécialiste de la langue française, il se doit de se limiter à la langue d'enseignement dans le cadre des pratiques enseignantes.

En définitive, dans le cadre des représentations sociolinguistiques, les inspecteurs-formateurs perçoivent négativement le plurilinguisme, et présentent une méfiance des premières langues et de leur introduction en classe. À travers les discours épilinguistiques, on a pu constater que la pluralité linguistique en situation didactique est perçue comme une entrave et un handicap à l'apprentissage de la langue de scolarisation. On a pu retenir aussi une représentation du métier exercé qui est vu comme spécialiste de la langue d'enseignement, mais aussi une représentation de facilité dans le recours à d'autres usages linguistique en situation didactique.

Ces images de langues renvoient à un imaginaire linguistique selon lequel la langue de scolarisation est la norme d'enseignement, et que toutes autres formes linguistiques introduites sont fautives. Il s'agit entre autre d'un imaginaire linguistique qui découle de la forme de connaissance partagée par ces acteurs de terrain. Autrement dit, l'unique positionnement des sujets parlants par rapport aux méthodologies d'enseignement issues des courants structuralistes et de la linguistique contrastive, engendre des croyances qui placent le plurilinguisme dans une position péjorative.

6. La sociodidactique sur le terrain.

Il s'agit dans ce dernier point de l'entretien de rendre compte de la connaissance des formateurs de l'approche sociodidactique. Notre analyse sera principalement centrée sur les réponses à la question suivante : L'évolution de la réflexion scientifique parle maintenant de sociodidactique, connaissez-vous ce mot, cette démarche ? Avez-vous entendu parler de cette sociodidactique ? De quoi s'agit-il à votre avis ?

a. La rencontre de la sociodidactique par les formateurs.

Lorsque nous avons entamé notre recherche sur l'enjeu du plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français, nous avons dressé des questions de recherches pour cerner la problématique plurilingue. Parmi ces questions de recherches, figure l'interrogation sur la connaissance des acteurs de terrain sur l'approche sociodidactique. Par ailleurs, cette interrogation est subdivisée en deux questions. Dans un premier temps, il était question de savoir si nos informateurs connaissaient ou ont déjà rencontré la sociodidactique. Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur le sens donné à cette approche par les inspecteurs-formateurs.

À la question de la connaissance et de la rencontre de la sociodidactique par les acteurs de terrain, nous avons obtenu les réponses suivantes :

« (26) I.02: Franchement non (Rire)[...] »

« (22) I.03: Absolument, absolument, la sociodidactique[...] »

« (28) I.04: Euh non, alors, enfin j'allais dire oui parce que j'en ai déjà entendu parler mais pas de manière claire [...] »

« (26) I.05: Sociodidactique, bien-sûr, vaguement [...] »

« (24) I.08 : Moi personnellement non, euh, /// je n'ai pas encore vu [...] »

Comme nous pouvons le constater, l'approche sociodidactique se fait rare sur le terrain de la formation continue des enseignants de français. La bonne majorité des enquêtés ignore ou connaît mal cette approche. Mis à part l'informateur n°03 qui affirme connaître cette approche d'enseignement-apprentissage, tous les informateurs formulent des réponses qui vont dans le sens de la négation ou de la connaissance partielle. Dans ce cadre, les informateurs n°02 et n°08 nient avoir connu ou rencontré la sociodidactique dans l'exercice de la fonction d'inspecteur-formateur. En ce qui concerne les informateurs n°04 et n°05, ils se situent dans la confusion et dans la partialité de la connaissance. Le premier déclare que la connaissance du domaine n'est pas assez claire, tandis que le deuxième affirme détenir une connaissance vague sur l'approche sociodidactique.

Les réponses formulées, présentent une cohérence par rapport aux résultats obtenus sur la question du plurilinguisme et ses enjeux en contexte didactique. En effet, la connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme et leurs recommandations sur l'usage des premières langues en classe, prennent sens dans la connaissance de l'approche sociodidactique.

b. La signification donnée à l'approche sociodidactique

L'approche sociodidactique est très peu connue par les inspecteurs-formateurs comme le laisse entendre les propos avancés. Toutefois la composition du mot en lui-même plonge les sujets parlants dans une interprétation déductive. En effet, le préfixe « socio » renvoyant à société, joint au domaine de la didactique, laisse aux informateurs une marge de manœuvre pour expliquer cette approche qui se fait rare sur le terrain de la formation continue des enseignants :

« (30) **I.01:** Quand on enseigne une langue, on l'enseigne par rapport à l'usage social. »

« (28) **I.02 :** [...] Donc didactique euh 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 à confondre entre didactique et pédagogie. »

« (22) **I.03:** si nous pouvons peut-être résumer cela très brièvement en disant c'est l'adaptation des apprentissages au contexte social environnant, ambiant, moi je ne sais pas, moi je pourrais vous donner un petit exemple à titre indicatif »

« (28) I.04: 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. »

« (22) I.06: Sociodidactique , c'est une approche qui puise dans la sociologie, penser 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 influence sur les apprentissages voilà. à mon avis, il faut aussi penser ces problèmes d'apprentissages dans un cadre psychologique. »

« (22) I.07: La sociodidactique, c'est-à-dire avoir recours à la vie de tous les jours c'est ça, c'est le lien entre la didactique et 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. »

Comme le montre ces exemples extraits du corpus, le sens donné à sociodidactique par les inspecteurs-formateurs découle de la composition du mot en question. Par ailleurs, le préfixe « socio » est observé de différentes manières, et donne ainsi plusieurs sens à la sociodidactique. Les informateurs n°01 et n°02 relient par exemple l'enseignement de la langue et l'usage social, la didactique et la dimension sociale dans laquelle s'inscrivent les apprentissages.

La didactique en tant que domaine d'enseignement-apprentissage, précédée par le préfixe socio, donne des interprétations qui conjuguent l'enseignement-apprentissage, social et société. Sans pour autant avoir une idée précise sur ce domaine, l'informateur n°03 parle de contextualisation de l'enseignement-apprentissage et ce en insistant sur l'adaptation des apprentissages au contexte social. Dans le même ordre d'idée, I.07 met en avant le lien entre la didactique et la société pour donner l'exemple de la prise en compte des premières langues dans l'enseignement-apprentissage.

Étant donné que le mot « socio » recouvre un champ sémantique très large, d'autres informateurs nous livrent d'autres interprétations du domaine de la sociodidactique. L'informateur n°04 par exemple, il met l'accent sur la socialisation des apprentissages et donne l'exemple de valeur sociale et de fonction sociale des apprentissages. Quant à I.06, il trace le lien entre la didactique et la sociologie, et met en avant les problèmes et les échecs scolaires, mais aussi d'autres facteurs sociaux qui pourraient être joignables à la situation de classe.

De ce dernier point de l'entretien, on peut comprendre que la sociodidactique en tant que domaine est très peu connue sur le terrain de la formation continue des enseignants. La bonne majorité des enquêtés ignore ou connaît mal cette approche. Cette affirmation découle essentiellement des réponses formulées sur la question de la connaissance de ce domaine, mais aussi du sens donné au mot de sociodidactique.

7. Récapitulation

L'objectif des différents volets de l'entretien étaient de cerner les enjeux du plurilinguisme en contexte de formation des enseignants, et ce, en se focalisant sur les discours des inspecteurs-formateurs sur la rencontre des langues en classe, leurs connaissances sur la didactisation du plurilinguisme, leurs recommandations sur l'usage des premières langues en classe, les représentations de la présence de la pluralité linguistique en situation scolaire, et enfin, de s'interroger sur la connaissance de l'approche sociodidactique par les acteurs de terrain.

Sur le plan de la rencontre des langues en classe, la quasi-totalité des discours recueillis soutiennent une réalité linguistique plurilingue en classe. Toutefois, la présence des différents usages linguistiques en situation didactique, est observée par les inspecteurs-formateurs non pas comme un atout/ ressource d'apprentissage, mais comme un moyen pour combler un déficit linguistique, et de dépasser les situations de blocages en langue de scolarisation. Ce qui implique une réalité linguistique plurilingue de la classe qui ne s'inscrit pas dans la perspective de développement de compétences linguistiques plurilingues/ ressources linguistiques plurielles, ni dans une optique didactique qui poserait le plurilinguisme comme atout, voire, comme un levier d'apprentissage.

Le même constat est observé dans l'interrogation sur la connaissance des acteurs de terrain en matière d'approches didactiques posant la pluralité linguistique comme objet et objectif didactique. L'invitation du plurilinguisme en classe de français est réservée à des situations restreintes. L'exploitation des langues des apprenants à des fins didactiques ne s'inscrit pas dans la démarche pédagogique tracée par les formateurs, d'ailleurs, ces derniers se penchent vers l'exclusion et le refus de prendre en compte les pratiques langagières plurilingues dans les situations didactiques. Par ailleurs, l'hégémonie d'une seule et unique langue en situation didactique découle essentiellement des types de connaissances / savoirs scientifique en circulation en contexte de formation continue des enseignants. Les connaissances scientifiques détenues par les informateurs sont non

seulement non renouvelées, mais servent aussi d'argument pour la mise en place d'une didactique du monolinguisme, et d'antithèse à un plurilinguisme intégré en classe.

Pour ce qui est des recommandations des inspecteurs-formateurs sur les usages de langues en classe, des limites aux pratiques enseignantes sont bien tracées. Les formateurs rejettent explicitement les différents usages linguistiques des apprenants, et insistent sur l'usage exclusif du français en classe, et de ne pas dépasser le cadre de ce dernier. La didactique du code unique est préconisée par le personnel formateur, et ce, par la proposition d'un filtre linguistique qui exclurait la pluralité de pratiques linguistiques effectives des apprenants.

Du point de vue des représentations sociolinguistiques de la pluralité linguistique en contexte didactique, les inspecteurs-formateurs perçoivent négativement le plurilinguisme, et présentent une méfiance des premières langues et de leur introduction en classe. À travers les discours épi-linguistiques, on a pu constater que la pluralité linguistique en situation didactique est perçue comme une entrave et un handicap à l'apprentissage de la langue de scolarisation. On a pu retenir aussi une représentation du métier exercé qui est vu comme spécialiste de la langue d'enseignement, mais aussi une représentation de facilité dans le recours à d'autres usages linguistique en situation didactique. Ces images de langues renvoient à un imaginaire linguistique selon lequel la langue de scolarisation est la norme d'enseignement, et que toutes autres formes linguistiques introduites sont fautives.

Enfin, pour ce qui de la connaissance du domaine de la sociodidactique par les acteurs de terrain, la bonne majorité des personnes interrogées ignore ou connaît mal cette approche. La sociodidactique en tant qu'approche se fait rare sur le terrain de la formation continue des enseignants, tous les informateurs formulent des réponses qui vont dans le sens de la négation, de la confusion ou de la partialité de la connaissance de cette approche didactique. C'est ce qui explique en fait les résultats obtenus dans les différents volets de l'entretien. Toutefois, les praticiens se fixent sur le préfixe « socio » de sociodidactique pour avancer une interprétation déductive du domaine.

8. recherche scientifique et réalité de terrain.

8.1. Éléments de comparaison

Les principaux concepts qui sous-tendent cette recherche doctorale sont ceux de sociodidactique, plurilinguisme, recherche scientifique et formation continue. Les deux premiers concepts forment une interrogation dans les deux derniers qui sont des contextes de recherche. Ainsi, notre problématique s'est orientée vers deux directions : dans un premier temps, il était question de savoir comment le plurilinguisme et la sociodidactique sont traités dans les travaux de recherche portant sur l'école algérienne ? Et dans un second temps, quelle place pour ce plurilinguisme et quelle référence à la sociodidactique dans la formation continue des enseignants de français ?

Autrement dit, dans cette thèse de doctorat, l'intérêt est accordé au plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. Notre observation est principalement centrée sur une confrontation entre productions sociodidactique en Algérie, et la réalité du terrain de la formation continue. Dans cette optique, il était question de saisir la problématique de la circulation des connaissances scientifiques et des savoirs disciplinaires.

L'analyse des différents corpus a révélé l'existence d'une fracture entre les productions scientifiques en Algérie et la réalité du terrain de la formation continue des enseignants de français. Cette fracture se manifeste clairement à travers les types de connaissances en usage et en circulation dans les deux contextes observés, celles-ci présentent deux visions antagonistes de l'enseignement des langues. En d'autres mots, l'analyse qualitative a montré l'existence d'un décalage entre les cadres de références en usage, mais aussi des écarts entre les discours des recherches et les discours des formateurs.

8.1.1. Le discours scientifique.

Sur le plan scientifique, l'état de la théorisation didactique est observé sous plusieurs angles, et on a pu constater une considérable avancée en matière de théorisation et de production de connaissance scientifique. Comme dans la plupart des pays plurilingues, il s'agit d'une avancée marquée par le changement de cadre de référence pour les questions d'enseignement-apprentissage des langues, allant jusqu'à la rencontre et le croisement entre la sociolinguistique et la didactique des langues.

Au regard des travaux menés ces dernières années en Algérie, on ne peut que remarquer les liens serrés entre les deux disciplines, formant au final une sociodidactique du plurilinguisme. En effet, la didactique est nourrie par une théorisation sociolinguistique de l'objet langue et de pratiques de langue(s). On y voit même au cœur de la didactique, des notions, concepts et méthodologies d'enquêtes relevant de la sociolinguistique.

Inversement, la sociolinguistique est impliquée dans l'enseignement des langues. On peut noter les nombreuses recherches faisant le lien entre l'espace social et le contexte scolaire, mais aussi des analyses de pratiques langagières, de représentations, soulevant des pistes d'interventions sur l'appropriation des langues en contexte social et scolaire.

C'est dans ce cadre que se dessinent des problématiques plurielles dans la recherche (socio)didactique en Algérie. Les nombreuses études auxquelles nous nous sommes intéressés, se sont penchées d'une manière générale sur les enjeux de la transposition de la pluralité linguistique et contextuelle en classe de langues. En d'autres termes, ces travaux ont voulu questionner les rôles des premières langues et des pratiques langagières effectives des apprenants en situation didactique, le rôle des représentations sociolinguistiques et enfin, les effets du contexte et de contextualisation didactique.

Les questionnements qui ont été dressés débouchent sur plusieurs propositions didactiques, voir même, des conclusions de recherches qui forment un consensus scientifique. Celui-ci est établi dans le partage d'une vision commune de la didactique des langues, celle qui préconise une décentration sur la notion de norme scolaire, en remettant en cause le monolinguisme et le mono-normatif linguistique au profit d'une éducation plurilingue et au plurilinguisme. En effet, la pluralité linguistique souvent perçue comme un handicap en classe de langue, se voit aujourd'hui placée au cœur de la recherche didactique. Par ailleurs, cette orientation scientifique engage plusieurs pistes à exploiter dans le cadre de l'enseignement – apprentissage des langues en Algérie.

La réalité linguistique algérienne étant plurielle, les discours de recherches quant à eux, ils ne cessent de se fixer sur la dimension plurilingue de la classe. En tenant compte du sens retenu par la sociolinguistique dans la définition du plurilinguisme, le discours scientifique-didactique postule pour l'inscription de ce dernier dans la gamme des ressources d'apprentissage de langues, entre autre, comme objet et objectif didactique. Ainsi, les langues de l'école, les premières langues et les pratiques langagières

extrascolaires sont posées comme levier d'apprentissage. Autrement dit, les propos soutenus par ces travaux de recherches, insistent sur une démarche didactique qui viserait à valoriser et à exploiter les expériences linguistiques et didactiques des apprenants en classe de langue.

8.1.2. La réalité du terrain de la formation continue.

Le terrain de la formation continue est observé lui aussi à plusieurs niveaux, à savoir, les supports de formation et les documents d'accompagnement, les pratiques formatives, et enfin des entretiens semi-directif avec les inspecteurs formateurs.

L'analyse des premières données a révélé l'absence des apports de la recherche actuelle en didactique des langues. En effet, ni les supports de formation, ni les pratiques formatives ne tiennent compte de l'état de la théorisation sur le plurilinguisme en classe.

Mis à part la visibilité et la reconnaissance des premières langues comme support didactique dans les profils d'entrées tracés par les documents d'accompagnement, les supports de formation négligent les apports théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique et de sociodidactique pour l'enseignement des langues.

Pour ce qui est des pratiques didactiques sur le terrain de la formation, l'analyse des discours et des contenus discursifs, a montré l'existence d'un fossé entre les discours pédagogiques et l'état de la connaissance scientifique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Celui-ci est observé à partir des contenus dispensés et des discours émis sur la pluralité linguistique.

Enfin, les données issues des entretiens avec les inspecteurs-formateurs appuient les résultats obtenus dans l'analyse des supports de formation et des pratiques formatives, mais présentent aussi une vision opposée à ce qui est affirmé par le discours de recherche actuelle en didactique des langues en Algérie. En effet, les discours recueillis soutiennent une vision archaïque de l'enseignement des langues, et qui consiste à la mise en place d'une didactique du monolinguisme et du mono-normatif linguistique. Ainsi, l'exploitation des langues des apprenants à des fins didactiques ne s'inscrit pas dans la démarche pédagogique tracée par les formateurs, d'ailleurs, ces derniers se penchent vers l'exclusion et le refus de prendre en compte les pratiques langagières plurilingues dans les situations didactiques en insistant sur l'usage exclusif de la langue de scolarisation. À cela s'ajoute des représentations sociolinguistiques d'un plurilinguisme perçu comme handicap et

entrave à l'apprentissage de la langue dite cible. Ce positionnement théorique résulte notamment d'une approche sociodidactique qui se fait rare, voire, inexistante sur le terrain de la formation des enseignants.

8.2. Pistes d'interventions didactiques.

La confrontation entre le discours de recherche et la réalité du terrain de la formation continue a montré l'existence d'une fracture et d'un décalage sur le plan théorique, méthodologique, didactique et discursif. Comme la didactique des langues est un domaine de recherche et d'intervention sur les questions d'enseignement/apprentissage, cette thèse de doctorat se doit de soulever certaines pistes d'interventions didactiques relatives à la formation continue des enseignants de français :

- ❖ Repenser la formation des enseignants et la formation des formateurs :
 - Une nécessité de mettre en place des dispositifs de formation innovants, élaborés pour répondre à la réalité du terrain et de ses acteurs, mais qui tient compte aussi de l'état de la connaissance / savoir scientifique.
 - Une formation sociolinguistique sur le plurilinguisme, les contacts de langues, les répertoires verbaux et leurs implications en contexte didactique. Celle-ci permettra entre autre de revisiter la notion de langue, et de reconfigurer la notion de norme linguistique et de compétence communicative.
 - Une formation didactique sur les changements de cadres de références pour l'enseignement des langues et la construction de curricula. Il s'agit de former les formateurs à la sociodidactique, la didactique intégrée et les nouvelles approches plurilingues, et ce, pour reconstruire les notions d'évaluation et de ressource d'apprentissage, et basculer vers une vision de la didactique qui consiste à inclure et valoriser les acquis linguistiques antérieurs des apprenants.

- ❖ Agir sur les représentations sociolinguistiques :
 - Travailler les représentations sociolinguistiques des formateurs de manière à construire des images positives d'un plurilinguisme en situation scolaire.
 - Inscrire l'étude des représentations sociales comme module de formation des enseignants.

- ❖ Gommer les frontières entre la recherche scientifique et le terrain de la formation des enseignants :

- Modification des relations entre chercheurs et praticiens par la construction d'un pont entre les universités et le terrain de la formation des enseignants. Autrement dit, mettre en place une coopération intersectorielle et construire un partenariat structuré et soutenu entre les formateurs et les chercheurs.
- Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques, de ressources pédagogiques et de dispositifs de formation (Co-conception).
- Envisager une formation des enseignants collaborative (l'intervention des chercheurs dans les modules théoriques et méthodologiques).
- Mise en place de recherches collaboratives : recherches action / intervention en fonction des besoins de formation.
- Vulgariser les travaux de recherches, en mettant en place une plateforme numérique de ressources libre accès au personnel formateur.

Les pistes d'interventions didactiques soulevées dans le cadre de cette thèse n'ont pas une finalité prescriptive, elles restent des propositions issues d'un travail de recherche. Toutefois, il faut inscrire la formation des enseignants dans le même cadre que les nouveaux textes officiels, car comme l'affirment Smail et Bensekat (2018) dans l'analyse des documents de références, les nouveaux textes régissant l'école algérienne d'aujourd'hui, à savoir, la loi d'orientation et le référentiel général des programmes, présentent une convergence sociodidactique.

Conclusion

Conclusion

Les principaux concepts qui sous-tendent cette recherche doctorale sont ceux de sociodidactique, plurilinguisme, recherche scientifique et formation continue. Les deux premiers concepts forment une interrogation dans les deux derniers qui sont des contextes de recherche. Ainsi, notre problématique s'est orientée vers deux directions : dans un premier temps, il était question de savoir comment le plurilinguisme et la sociodidactique sont traités dans les travaux de recherche portant sur l'école algérienne ? Et dans un second temps, quelle place pour ce plurilinguisme et quelle référence à la sociodidactique dans la formation continue des enseignants de français ? Un double questionnement qui forme une seule et unique problématique, celle de circulation de la connaissance scientifique et des savoirs disciplinaires.

Nous avons supposé que la sociodidactique et la prise en compte du plurilinguisme algérien seraient au cœur des travaux de recherches en didactique des langues en Algérie. En d'autres termes, les travaux de recherche relevant de la didactique des langues postuleraient pour une mise en place d'un enseignement/apprentissage du français avec un ancrage sociodidactique, et insisteraient sur la nécessité et sur l'enjeu d'une éducation plurilingue.

Cependant, nous avons supposé aussi que ces principes sembleraient encore peu connus dans la formation continue des enseignants de français. Autrement dit, il existerait une fracture entre les productions scientifiques (propositions didactiques) et le terrain de la formation. C'est ce qui m'a amené à penser que les formations continues des enseignants de français (cycle primaire) se baseraient sur une didactique du code unique et homogène, comme pour l'éducation plurilingue et les représentations du plurilinguisme, qui pourraient être floues chez les inspecteurs en charge de la formation continue.

À ce stade de la rédaction, toutes nos hypothèses de recherche se confirment. L'analyse des différents corpus a révélé l'existence d'une fracture entre les productions scientifiques en Algérie et la réalité du terrain de la formation continue des enseignants de français. Cette fracture se manifeste clairement à travers les types de connaissances en usage et en circulation dans les deux contextes observés, celles-ci présentent deux visions antagonistes de l'enseignement des langues. En d'autres mots, l'analyse qualitative a montré l'existence d'un décalage entre les cadres de références en usage, mais aussi des écarts entre les discours des recherches et les discours des formateurs.

Sur le plan scientifique, l'état de la théorisation didactique est observé sous plusieurs angles, et on a pu constater une considérable avancée en matière de théorisation et de production de connaissance scientifique. Comme dans la plupart des pays plurilingues, il s'agit d'une avancée marquée par le changement de cadre de référence pour les questions d'enseignement-apprentissage des langues, allant jusqu'à la rencontre et le croisement entre la sociolinguistique et la didactique des langues.

Au regard des travaux menés ces dernières années en Algérie, on ne peut que remarquer les liens serrés entre les deux disciplines, formant au final une sociodidactique du plurilinguisme. En effet, la didactique est nourrie par une théorisation sociolinguistique de l'objet langue et de pratiques de langue(s). On y voit même au cœur de la didactique, des notions, concepts et méthodologies d'enquêtes relevant de la sociolinguistique.

Inversement, la sociolinguistique est impliquée dans l'enseignement des langues. On peut noter les nombreuses recherches faisant le lien entre l'espace social et le contexte scolaire, mais aussi des analyses de pratiques langagières, de représentations, soulevant des pistes d'interventions sur l'appropriation des langues en contexte social et scolaire.

C'est dans ce cadre que se dessinent des problématiques plurielles dans la recherche (socio)didactique en Algérie. Les nombreuses études auxquelles nous nous sommes intéressés, se sont penchées d'une manière générale sur les enjeux de la transposition de la pluralité linguistique et contextuelle en classe de langues. En d'autres termes, ces travaux ont voulu questionner les rôles des premières langues et des pratiques langagières effectives des apprenants en situation didactique, le rôle des représentations sociolinguistiques et enfin, les effets du contexte et de contextualisation didactique.

Les questionnements qui ont été dressés débouchent sur plusieurs propositions didactiques, voire des conclusions de recherches qui forment un consensus scientifique. Celui-ci est établi dans le partage d'une vision commune de la didactique des langues, celle qui préconise une décentration sur la notion de norme scolaire, en remettant en cause le monolinguisme et le mono-normatif linguistique au profit d'une éducation plurilingue et au plurilinguisme. En effet, la pluralité linguistique souvent perçue comme un handicap en classe de langue, se voit aujourd'hui placée au cœur de la recherche didactique. Par ailleurs, cette orientation scientifique engage plusieurs pistes à exploiter dans le cadre de l'enseignement – apprentissage des langues en Algérie.

La réalité linguistique algérienne étant plurielle, les discours de recherches quant à eux, ils ne cessent de se fixer sur la dimension plurilingue de la classe. En tenant compte du sens retenu par la sociolinguistique dans la définition du plurilinguisme, le discours scientifique-didactique postule pour l'inscription de ce dernier dans la gamme des ressources d'apprentissage de langues, entre autre, comme objet et objectif didactique. Ainsi, les langues de l'école, les premières langues et les pratiques langagières extrascolaires sont posées comme levier d'apprentissage. Autrement dit, les propos soutenus par ces travaux de recherches, insistent sur une démarche didactique qui viserait à valoriser et à exploiter les expériences linguistiques et didactiques des apprenants en classe de langue.

Le terrain de la formation continue est observé lui aussi à plusieurs niveaux, à savoir, les supports de formation et les documents d'accompagnement, les pratiques formatives, et enfin des entretiens semi-directif avec les inspecteurs formateurs.

L'analyse des premières données a révélé l'absence des apports de la recherche actuelle en didactique des langues. En effet, ni les supports de formation, ni les pratiques formatives ne tiennent compte de l'état de la théorisation sur le plurilinguisme en classe.

Mis à part la visibilité et la reconnaissance des premières langues comme support didactique dans les profils d'entrées tracés par les documents d'accompagnement, les supports de formation négligent les apports théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique et de sociodidactique pour l'enseignement des langues.

Pour ce qui est des pratiques didactiques sur le terrain de la formation, l'analyse des discours et des contenus discursifs, a montré l'existence d'un fossé entre les discours pédagogiques et l'état de la connaissance scientifique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Celui-ci est observé à partir des contenus dispensés et des discours émis sur la pluralité linguistique.

Enfin, les données issues des entretiens avec les inspecteurs-formateurs appuient les résultats obtenus dans l'analyse des supports de formation et des pratiques formatives, mais présentent aussi une vision opposée à ce qui est affirmé par le discours de recherche actuelle en didactique des langues en Algérie. En effet, les discours recueillis soutiennent une vision archaïque de l'enseignement des langues, et qui consiste à la mise en place d'une didactique du monolinguisme et du mono-normatif linguistique. Ainsi, l'exploitation

des langues des apprenants à des fins didactiques ne s'inscrit pas dans la démarche pédagogique tracée par les formateurs, d'ailleurs, ces derniers se penchent vers l'exclusion et le refus de prendre en compte les pratiques langagières plurilingues dans les situations didactiques en insistant sur l'usage exclusif de la langue de scolarisation. À cela s'ajoute des représentations sociolinguistiques d'un plurilinguisme perçu comme handicap et entrave à l'apprentissage de la langue dite cible. Ce positionnement théorique résulte notamment d'une approche sociodidactique qui se fait rare, voire, inexistante sur le terrain de la formation des enseignants.

Aux termes de cette thèse, il faut souligner que comme toute recherche en sciences humaines et sociales, la présente étude connaît ses propres limites. Cette recherche doctorale aurait pu interroger des chercheurs sur la question de sociodidactique et de plurilinguisme. Les données issues des entretiens avec les enseignants-chercheurs donneraient des résultats encore plus pertinents, mais le croisement de plusieurs corpus révélerait des difficultés dans le traitement des données.

On aurait pu aussi adresser un questionnaire à des enseignants stagiaires à la fin de la formation continue sur les questions qui nous intéressent, ou encore suivre un groupe d'enseignants stagiaires sur le terrain pour cerner la formation continue des enseignants dans sa globalité. Mais une recherche doctorale se doit de se fixer des limites de plusieurs ordre, y compris en termes de corpus et de terrain.

C'est dans ce cadre que se dessinent des perspectives de recherches. En effet, à la suite de cette thèse qui traite de l'enjeu du plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants dans un cadre sociodidactique, nos perspectives de recherches s'inscrivent dans le même axe de réflexion en ratissant plus large. Il serait intéressant de mener une étude à grande échelle en impliquant la voix des chercheurs sur la question, viser un grand nombre de formateurs, et enfin s'intéresser aux pratiques enseignantes des jeunes enseignants stagiaires.

Bibliographie

Bibliographie

- ABBES KARA A-Y., 2010, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique* 15, pp.77-86.
- ALTET M., PAQUAY L., et PERRENOUD Ph., (dirs.), 2002, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- ALTET M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF
- AMMOUDEN M., 2012, « L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée », Thèse de doctorat, université de Bejaia.
- AREZKI A., 2008, « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien », *Le français en Afrique* 23, Didier Erudition.
- AREZKI, A., 2007, « Le désignant français : ethnique, nom de langue et de culture en situation méliorative dans le parler kabyle », in Andrée Tabouret Keller (éd.) *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Nommer les langues, Multilinguismes et institution des langues*, L'Harmattan, Paris
- ASSELAH-RAHAL S., et BLANCHET Ph., (dir.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) ,EME/InterCommunications.
- ASSELAH-RAHAL S., MÉFIDÈNE T., et ZABOOT T., (2007) « Repères », in. S. Asselah-Rahal & Ph. Blanchet (dir.), pp. 11-16
- BACHELARD G., 1999 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, PUF.
- BAYLON C., 1996, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, Paris, Nathan.
- BEACCO J-C., 1992. « Formation et représentations en didactique des langues ». *Le français dans le monde - Recherches et applications*, pp. 44-47.
- BEACCO J-C., et BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité Linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J-C., 1998, « Didacticiens / enseignants : le divorce », *Le français dans le monde*, n° 220, pp. 43-46.
- BEAUD S., 1998, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, Éditions La Découverte.
- BELABES N., 2013, « L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives », acte université de Kyoto.

- BENSEKAT M., 2012, « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *synergies Pays Riverains du Mékong* 4, pp.107-126.
- BENSEKAT M., 2016, « Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : quelles perspectives didactiques ? » , In Chachou et Stambouli (dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris, Riveneuve édition.
- BENSEKAT M., et CHACHOU I., 2016, « Le traitement de la variation linguistique dans les travaux universitaires sur les langues pratiquées en Algérie : cas de quelques positions de recherches » , *SHS Web of Conférences* Volume 27.
- BILLIEZ J., (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem.
- BILLIEZ J., 2007, « Etre plurilingue handicap ou atout ? », *Ecarts d'identité* 11.
- BLANCHET PH., et TALEB-IBRAHIMI Kh., (Dir.), 2009, *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET PH., 2014, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théorique et méthodologiques entre recherche et intervention », in, Rispaïl M. et De Pietro J-F , Namur, PUN, pp.33-48.
- BLANCHET PH., 2016 « Contextualisations didactiques et didactologiques :
- BLANCHET Ph., *et al.*, 2012, « Introduction. Pluralité linguistique et démarches de recherche : vers une sociolinguistique complexifiée », *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2, pp.7-10.
- BLANCHET PH., et CHARDENET P., (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie
- BLANCHET PH., MOORE D., et ASSELAH RAHAL S., (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Éditions de Minuit.
- CALVET L-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris, Presse universitaire de France.
- CALVET L-J., et DUMONT P., (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CAMBRA GINÉ M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier

- CASTELLOTTI V., et De Carlo M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris , CLÉ International.
- CASTELLOTTI V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Les Cahiers de l'Acedle* , Volume 7, pp.181-207.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., et DUVERGER J., (coord.), 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris, Tours, ADEB et Université François Rabelais.
- CASTELLOTTI V., et MOORE D., 1999, « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA 70*, pp.27-49.
- CASTELLOTTI V., (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen.
- CASTELLOTTI V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants : quelle place pour le plurilinguisme ? » in : PUREN Ch., (Ed), *Etudes de linguistique appliquée* 123-124, pp. 365-372.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues. principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, pp. 319-331.
- CASTELLOTTI V., 2008, « Vers la construction d'une école et une société plurielle : des notions en débat, des orientations à construire », In : CASTELLOTTI V., et HUVER E., (Dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, *Glottopol* 11, pp. 2-12.
- CASTELLOTTI V., et MOORE D., 2002 « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V., et MOORE D., 2008, « contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle? », in, ASSELAH-REHAL S., et BLANCHET PH. (dir.), Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie
- CASTELLOTTI V., et MOORE D., 2011, « Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire », *Babylonia* ° 1, pp. 29-33.

- CAVALLI M., et MATTHEY M., 2009, « Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines », *Lidil* [En ligne], 39.
- CHACHOU I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan.
- CHACHOU I., et STAMBOULI M., 2016, (dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris, Riveneuve édition.
- CHARAUDEAU P., 1993, « Le contrat de communication dans la situation classe », In J-F Halté, université de Metz.
- CHARAUDEAU P., 2006, « La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif, *TRANEL* n°44.
- CHERIGUEN F., 1997, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots* 52, Cnrs, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- CHERIGUEN F., 2002, *Les mots des uns, les mots des autres- le français au contact de l'arabe et du berbère*, Alger, Casbah-Editions.
- CHERRAD N., 2016, « Plurilinguisme et enseignement/ apprentissage en licence de français à l'université », In Chachou et Stambouli (dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris, Riveneuve édition.
- CLERC S., 2012, « De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques », *Socle* 1, pp.87-96.
- CLERC S., et RISPAIL M., 2008, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* 151, pp. 277-292.
- CLERC-CONAN S., et RICHERME-MANCHET C., (dir.), 2016, *Didactique du français. Pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Louvain-la-Neuve, EME. Contexte, dispositifs, acteurs, *Lidil*, Hors série, Grenoble : Lidilem, pp. 216-221.
- CORTIER C., 2009 « Proposition sociodidactique face à la diversité des contextes. vers une didactique convergente de langues collatérales et des proximités : education bi/plurilingue et projets interlinguistiques. », *Synergies Italie* 5, pp.109-118.
- COSTE D., 2003, « Contexte, dispositifs, acteurs ». In SABATIER C., et SIMON. ,(éd.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.
- COSTE D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, pp. 141-167.
- COSTE D., 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Éditions Coll, Proximités.

- COSTE D., MOORE D., et ZARATE G., (1998b) « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in. D. Coste, D. Moore Danielle & ZARATE, Genevieve (coord), pp.8-67.
- COSTE D., MOORE D., et ZARATE G., 1998 « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », *Le français dans le monde, Recherches & Application*, numéro spécial.
- CUQ J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLÉ International.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette FLE.
- DABENE M., et RISPAIL M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp.10-13.
- DEMAIZIERE F., et NARCY-COMBES J-F., 2007, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Recherches en didactique des langues et des cultures* n°04.
- DERRADJI Y. et al., 2002, *le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, éditions Duculot.
- DOLZ J., et TUPIN F., 2011, « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective Socio-didactique », *Recherches en éducation*, 12, pp. 82-97.
- DORTIER J-F., 2008, « Méthode », dans *Le dictionnaire des sciences*
- DOURARI A., 2003, *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité*, Alger, Casbah.
- DOURARI A., 2011, « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société », *Politiques linguistiques en domaine francophone*, pp.1-20.
- DUCROT O., et SCHAEFFER J-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- EL IMAM A., 2003, *Le maghrabi, alias el-daridja, langue trois fois millénaire*,
- GAJO L., 2009 « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne* 13, pp. 15-27.

- GAOUAOU M., 2014, « De la langue maternelle aux langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère », *Socle* 4, pp. 65-72.
- GRAND-GUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Editions Maisonneuve et Larose.
- HADDAB M., 1979, « Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algerie, *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30
- HADDADOU M-A., 2003, « L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux concessions, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ? », *Glottopo* Revue de sociolinguistique en ligne 1.
- HASSANI Z., 2013, « la réforme dans le système éducatif en Algérie : quels changement dans les pratiques enseignantes », *Insaniyat* n°60-61
- HOTEIT S., 2010, « Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone ? », Thèse de doctorat, université de Rennes2.
- HYMES D., 1984, *Vers une compétence de communication*, Paris, Hatier-Credif.
- JUILLARD C., et CALVET L-J., (dir.), 1996, *Les politiques linguistiques. Mythes et réalités*, Montréal, FMA.
- KATEB Y., 1966, *Le Polygone étoilé*, Paris, Point.
- KEBBAS M., ABBES-KARA A., et CORTIER C., 2013, « 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.
- KEBBAS M., ABBES-KARA A., et CORTIER C., 2011, « Pratiques linguistiques et cadre institutionnel de l'enseignement du français en Algérie », *Les Programmes de formation universitaire* (C. Eid, dir.), Beyrouth , Editions de l'université Antonine.
- KEBBAS M., et ABBES KARA A-Y., 2012, « la variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication, *Socle* 1, pp.35-44.
- LE MOIGNE J- L., 1995, *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LENOIR Y.2010, « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement », *Recherche et formation* [En ligne], 64.
- MALET R., 2010, « Former sous influence internationale. Circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone », *Recherche et formation* [En ligne], 65.

- MATTHEY M., et SIMONIN D-L., 2009, « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil* [En ligne], 39.
- MEZIANE KH., et AREZKI A., 2015, « Pour une analyse des savoirs enseignés en classe de langue », *Multilinguales* 5, pp. 3-26.
- MOORE D., (dir.), 2004, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier-Crédif.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
- MOORE D., et CASTELLOTTI V., (Dir.), 2008, *La compétence plurilingue. Regards francophones*, Fribourg, Peter Lang.
- MOREAU M-L., 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles, Editions Mardaga.
- MORIN E., 1995, *La pensée complexe*, Paris, Point.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil
- MUCCHIELLI A., 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- MUCCHIELLI Alex (Dir.), 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- PAILLÉ P., et MUCCHIELLI A., 2012, *l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PEIGNE C., 2010, « Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine Approche sociolinguistique et didactique », Thèse de doctorat, université de Tours.
- PERRENOUD Ph ., 2001, « Préparer les enseignants au changement », Texte d'une intervention dans le cadre des Journées “ *Éducation & Prospective* ”, Forum de l'innovation pédagogique et éducative, Ollioules.
- PERRENOUD Ph., 1992, « Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs », in Audigier F., et Baillat G., (dir.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP.
- PERRENOUD Ph., 1994 « La formation des enseignants en question (s) », *Pédagogies*, Revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain, pp. 11-21.
- PERRENOUD PH., 1996, « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance », *Revue Éducation physique et sport*, Dossiers EPS, n° 27.

- PERRENOUD Ph., 1999, « Les disciplines de référence en formation des enseignants », *l'Association for Teacher Education in Europe*.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, collection Credif-essais, Paris, Didier.
- POURTOIS J-P., ET DESMET H., 2004 « Role du contexte dans le paradigme compréhensif », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304.
- RABHI S., 2012, « retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme », *Socle 1*, pp.97-103
- RICHIER J-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, EME.
- RISPAIL M., (dir.), 2005, *Langues maternelles . contact, variation et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan.
- RISPAIL M., 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle. Le cas de L'oral*, Thèse de doctorat, université de Grenoble, Presse universitaire du Septentrion.
- RISPAIL M., 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagieres, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, Rennes, Université de Rennes 2.
- RISPAIL M., 2006, «Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues», *Lettre de l'AIRDF*°38, pp.5-12.
- RISPAIL M., 2012, « interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistance et orientations », *Socle 1*, pp.61-81.
- RISPAIL M., DE PIETRO J-F., 2014, *l'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, PUN.
- RISPAIL M., et WHARTON S., 2003. « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée* 129, 41-52.
- RISPAIL M., et BLANCHET Ph., (2013). Sociodidactique et Contextualisation, Orientationsépistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et descultures. *Séminaire AUF Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*. Mauritius Institute of Education. Consulté le 25 juin 2016 :

http://www.aidenlignefrançais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet-Rispail-Maurice2013v1.pdf

- RISPAIL M., et BLANCHET PH., 2011, « principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain », in , Blanchet et Chardenet, Auf.
- RISPAIL M., et DABEN M., 2008, « Socio-didactique : histoire d'une notion », *La Lettre de l'AIRDF* 42.
- RISPAIL M.(dir.), 2012, Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactique, Paris, L'Harmattan.
- ROEGIERSX., 2006, L'approche par compétences dans l'école algérienne, Alger, UNICEF/ONPS.
- SADI N., 2011, « L'usage du français à la chaîne III : Aspects syntactico-sémantiques », thèse de doctorat, Université de Bejaia.
- SEBAA R.,2002 , *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Oran, Dar El Gharb.
- SINI CH., 2016, *les langues en mutations à Tizi Ouzou, Tizi Ouzou*, l'Odysée.
- SMAIL M., et BENSEKAT M., 2018, « Une convergence sociodidactique dans les nouveaux fondement de l'école algérienne », *Didacstyle* n°10.
- STAMBOULI M., 2016 « Projets de formation au plurilinguisme : l'arabe standard et le français langues transversales à l'université et à l'école », In Chachou et Stambouli (dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré: Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris, Riveneuve édition.
- TALEB IBRAHIMI KH., 2006, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* 1 , pp. 207-218.
- TALEB-IBRAHIMI KH., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El-Hikma.
- TATAH N., 2013, « La compétence Bi/plurilingue en classe de langue en Algérie », *Multilinguales* 1, pp. 121-131.

Sitographie.

<http://acedle.org/>

<http://adeb.asso.fr/>

<http://www.bibliotheque.auf.org/>

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

<http://www.ciep.fr>

<http://doctorants-marielle.blogspot.com>

<http://www.dunelanguelaautre.org/>

<http://www.education.gov.dz/>

<http://www.fdlm.org/p://fipf.org/>

<http://glottopol.univ-rouen.fr/>

<https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index>

<http://www.tamazgha.fr/salem-chaker-analyse-l>

<https://www.ggrandguillaume.fr/index.php>

Table des matières

Sommaire.....	05
---------------	----

INTRODUCTION GENERALE.....	06
----------------------------	----

Chapitre I

Contextualisation de la recherche

Introduction.....	14
-------------------	----

1. Enjeu et nécessité d'une contextualisation.....	15
--	----

1.1. La notion de contexte en didactique des langues.....	15
---	----

1.1.1. Contexte vs situation.....	15
-----------------------------------	----

1.1.2. Le contexte : définition, paramètres et dimensions.....	17
--	----

1.2. S'interroger sur le contexte : pourquoi et comment d'une telle démarche ?.....	19
---	----

1.2.1. L'enjeu d'une contextualisation dans la recherche.....	19
---	----

1.2.2. Considérations méthodologiques dans la démarche de contextualisation.....	22
--	----

2. Le volet sociolinguistique du contexte algérien.....	25
---	----

2.1. Situation sociolinguistique de l'Algérie avant et après l'indépendance.....	25
--	----

2.1.1. Rétrospective sur la période coloniale.....	26
--	----

2.1.2. L'Indépendance de l'Algérie et l'héritage linguistique.....	28
--	----

2.1.3. Diversité et pluralité des langues en Algérie.....	29
---	----

2.1.4. Alternances et mélanges de langues dans le parler algérien.....	33
--	----

2.2. Les politiques linguistiques en Algérie.....	36
---	----

2.2.1. Construction d'un état monolingue et politique d'arabisation.....	36
--	----

2.2.2. Le français en Algérie : le statut problématique.....	39
--	----

2.2.3. Diachronie des évolutions de la politique linguistique.....	40
--	----

2.2.4. Vers un bi-plurilinguisme de l'État ?.....	42
---	----

3. Le système éducatif algérien.....	44
--------------------------------------	----

3.1. Rétrospective sur les politiques éducatives et les politiques de formation en Algérie.....	44
---	----

3.1.1. L'école algérienne entre 1962-1976.....	45
--	----

3.1.2. L'école fondamentale entre 1976-2000.....	48
--	----

3.1.3. La réforme sectorielle de 2003.....	50
--	----

3.1.4. Les fondements de l'école algérienne d'aujourd'hui.....	53
--	----

3.1.4.1. De quelques principes dans les fondements des politiques- cultures éducatives.....	55
---	----

2.2.2.	L'enquête de terrain.....	140
2.2.2.1.	L'observation directe.....	142
2.2.2.2.	L'enquête par entretiens semi-directifs.....	145

Quatrième chapitre

Le plurilinguisme et la sociodidactique

dans le discours scientifique.

Introduction.....	154
1. De quelques travaux de colloques/ journées d'étude.....	154
2. Des travaux de recherches en sociodidactique des langues.....	165
2.1. Thèses de doctorat.....	165
2.2. Travaux de laboratoires.....	171
2.3. De quelques conclusions de recherche.....	174

Cinquième Chapitre

Analyse des données de la formation continue

Introduction.....	184
1. Les supports de formations.....	184
1.1. La notion de langue.....	186
1.2. Le plurilinguisme.....	192
1.2.1. Les profils des apprenants.....	192
1.3. Approches didactiques.....	200
1.3.1. Une approche intégrée ?.....	200
1.3.2. La notion de ressources linguistique.....	204
1.3.3. Le glossaire : Quels apports ?.....	207
2. Les données de l'observation.....	210

Sixième chapitre

Analyse des données de l'entretien

Introduction	218
1. Les profils des formateurs.....	218
2. La rencontre des langues en classe.....	223
2.1. Une réalité linguistique plurilingue en classe.....	223
3. La connaissance des formateurs sur la didactisation du plurilinguisme.....	227

3.1.	Méthodologies d'enseignement et approches didactiques.....	228
3.2.	Ressources / moyens didactiques.....	231
4.	Les recommandations aux enseignants-stagiaires sur l'usage des premières langues en classe ?.....	233
5.	Une question de représentation.....	236
6.	La sociodidactique sur le terrain.....	240
7.	Récapitulation.....	243
8.	Recherche scientifique et réalité de terrain.....	245
8.1.	Éléments de comparaison.....	245
8.1.1.	Le discours scientifique.....	245
8.1.2.	La réalité du terrain de la formation continue.....	247
8.2.	Pistes d'interventions didactiques.....	248
	Conclusion.....	250
	Bibliographie.....	255

Résumé

Dans le cadre de cette thèse de doctorat l'intérêt sera accordé au plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français. Notre travail sera principalement centré sur une confrontation entre productions didactiques en Algérie et le terrain de la formation continue des enseignants. La problématique qui sous-tend cette recherche se voit orientée vers deux directions : dans un premier temps, il est question de savoir comment le plurilinguisme et la sociodidactique sont traités dans les travaux de recherche portant sur l'école algérienne ? Et dans un second temps, quelle place pour ce plurilinguisme et quelle référence à la sociodidactique dans la formation continue des enseignants de français. ? Pour mener cette étude à termes, des méthodes sociolinguistiques seront convoquées dans une démarche qualitative.

Mots-clefs: Plurilinguisme- sociodidactique- discours scientifique- formation des enseignants

ملخص

في إطار رسالة الدكتوراه، سنصب اهتمامنا على التعددية اللغوية في سياق التكوين المتواصل لمعلمي اللغة الفرنسية. سيركز عملنا بشكل أساسي على مقابلة بين الإنتاجات التعليمية في الجزائر وميدان التكوين المتواصل للمعلمين. المشكلة التي تكمن وراء هذا البحث موجهة نحو اتجاهين: أولاً كيف تتطرق أعمال البحث الخاصة بالمدرسة الجزائرية إلى التعددية اللغوية والتعليمية الاجتماعية؟ ثانياً ماهي مكانة التعددية اللغوية والتعليمية الاجتماعية في التكوين المتواصل لمعلمي اللغة الفرنسية؟ من أجل هذه الدراسة لجأنا إلى أساليب اللسانيات الاجتماعية وفق نهج نوعي.

الكلمات المفتاحية: التعددية اللغوية، التعليمية الاجتماعية، الخطاب العلمي، تكوين المعلمين.

Summary

Within the framework of this doctoral thesis, interest will be given to plurilingualism in the context of in-service training of French teachers. Our work will mainly focus on a confrontation between didactic productions in Algeria and the field of in-service teacher training. The problem that underlies this research is oriented in two directions: firstly, it is a question of knowing how plurilingualism and socio-didactics are treated in research work on the Algerian school? And secondly, what place for this plurilingualism and what reference to sociodidactics in the continuing education of teachers of French. ? To complete this study, sociolinguistic methods will be used in a qualitative approach.

Keywords: Plurilingualism- sociodidactic- scientific discourse- teacher training