MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ ABDEL HAMID IBN BADIS- MOSTAGANEM

FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

L'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE, OUTIL D'IDENTIFICATION DE PRATIQUES DIDACTIQUES PLURILINGUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DE SAÏDA

Thèse de doctorat en sciences du langage. Option : sociodidactique

Présentée par : Mohamed GACEMI

Sous la direction de : Pr. Abderrezak AMARA (Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem).

Soutenue le 24 mai 2021

Composition du jury :

Président : Malika BENSEKAT Professeure Univ. Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.

Rapporteur : Abderrezak AMARA Professeur Univ. Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

Examinateur 1: Zakaria ALI BENCHERIF Professeur Univ. Abou Bekr Belkaid Tlemcen

Examinateur 2 : Belkacem BOUMEDINI Professeur Univ. Mustapha Stambouli Mascara

Examinateur 3 : Houari BELLATRECHE MCA Univ. Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.

Année universitaire 2020-2021

« Beaucoup ont longtemps cru et peut-être croient encore que le défaut des sciences humaines et sociales est de ne pouvoir se débarrasser de la complexité apprente des phénomènes humains pour s'élever à la dignité des sciences naturelles qui, elles, posaient des lois simples et faisaient régner l'ordre du déterminisme dans leur conception. Or, nous voyons aujourd'hui qu'il y a crise de l'explication simple dans les sciences physiques et biologiques : dès lors, ce qui semblait être les résidus non scientifiques des sciences humaines, l'incertitude, la complication, etc. fait aujourd'hui partie d'une problématique générale de la connaissance scientifique ».

Egard Morin, le défi de la complexité, 2008.

REMERCIEMENTS

A Mostaganem, je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, le Professeur Abderrezak AMARA, pour m'avoir permis de poursuivre ce projet à un moment où il allait s'arrêter. Je le remercie surtout pour son attention, sa patience, sa compréhension, ses précieux conseils et sa détermination à mener avec moi ce projet jusqu'au bout. La Professeure Malika BENSEKAT, directrice doctorale et directrice du laboratoire, elle aussi pour son aide et son soutien sans faille durant toute la durée de ce projet. C'est bien grâce à son impulsion, sa généreuse contribution, son apport théorique et méthodologique dans une discipline que je découvrais à peine que ce travail a pu enfin aboutir. De même, ces remerciements vont au Professeur Hadj MILIANI non seulement pour m'avoir soutenu à un moment où mon parcours rencontrait quelques écueils mais aussi pour ses précieux conseils notamment sur le plan théorique concernant l'approche prosopographique, variante de l'approche biographique et qui m'était inconnue jusqu'à lors. Ces remerciements vont également aux professeur(e)s, Ibtissem CHACHOU, Saâdane BRAÏC, Larbi DJERRADI et Abderrezak AMARA pour la formation doctorale de qualité qu'ils m'ont dispensée. Je n'oublie pas au passage de remercier, le doyen Pr. Houari BELATTRECHE, la vis- doyenne Nadia Béntifour, l'ex vis-doyenne Melouka Ziani et particulièrement les responsables de la post-graduation, Dr. Ghizlane SLIMANI pour avoir cru en moi et Dr. Amine BENHALLOU, je les remercie particulièrement pour leur soutien et leur aide dans le parachèvement de ce projet.

Je remercie mes collègues doctorants pour les échanges fructueux que nous avons eus à propos de ma recherche. Je profite de l'occasion pour remercier tout particulièrement Mohamed Ismaïl dont les réflexions sur mon travail m'ont été très précieuses.

A Saïda, je remercie infiniment les enseignantes et les enseignants qui m'ont ouvert leurs portes et leurs cœurs, à toutes celles et tous ceux à qui je suis énormément redevable pour la réalisation de l'enquête biographique : Khadidja, Khalida, M'Hamed, Kébir, Tahar, Mekki, Si Ahmed, Azziz, Abdou, Ibtissem, Kawtar, Fatiha, Nacera, Amine, Abdelkrim, Zoher et YaHia, je les remercie infiniment. Les mêmes remerciements vont aux enseignantes et enseignants de l'enquête par questionnaire, à toutes celles et tous ceux qui ont pris le temps de répondre au questionnaire de recherche.

J'exprime également mes plus vifs remerciements à tous ceux et toutes celles qui m'ont conseillé sur bon nombre de sujets liés à cette thèse : Marielle RISPAIL pour m'avoir

fait réfléchir sur ma problématique, Hakim MENGUELLAT pour m'avoir orienté sur la question de l'objectivité concernant le « biographique », Philippe Blanchet pour m'avoir éclairé sur le concept des AC et enfin José AGUILAR pour ses précieux conseils et son aide pour réussir la conception d'un article.

De même que je ne remercierai jamais assez tous ceux et toutes celles qui, de loin m'ont apporté leur soutien et leurs conseils, Pr. Brahim WARDI pour son aide appréciable et son soutien pour ce travail de recherche, mes anciens professeur(e)s à l'ENS de Bouzaréah : Nabila BENHOUHOU, Jillali ATTATFA, Mohamed MEBARKI, Alpha OUSSMANE BARRY, Laurence CONSALVI, Josette GAUME, Katia PLOOG entre autres. Des remerciements tout particuliers vont aux professeurs : Belkacem BENTIFOUR, Daniel LEBAUD et Mongi MADINI.

Par ailleurs, il m'aurait été impossible de commencer et d'achever ce travail sans le soutien indéfectible de ma famille : Saliha, ma défunte mère pour qui ce projet de thèse comptait beaucoup. Mon épouse Hajira pour sa patience et son soutien infaillible depuis que j'ai repris mes études en 2006 jusqu'à ce jour, ma sœur Wahiba pour son appui et ses encouragement constants, mes enfants, Riadh, Bouchra et Raïda dont les encouragements ont renforcé ma foi d'aller jusqu'au bout pour l'accomplissement de ce travail.

Enfin, ces remerciements sont adressés à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont aidé ou soutenu tout le temps qu'avait duré la réalisation de cette thèse.

DEDICACE

A MA DEFUNTE MERE.

Qui espérait m'honorer par sa présence le jour de la soutenance nous a quitté prématurément le 09/06/2018.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 9

PREMIERE PARTIE : DU CONSTAT AU PROJET DE REHERCHE

Chapitre I : Projet de recherche et problématique

1. Projet de recherche et problématique 16
2. Positionnement épistémologique 34
3. Ancrage théorique 45
4. Les recherches concernant le recours à la L1 en cours de LE 54

Conclusion du chapitre I 61

Chapitre II : Contextualisation de la recherche

1. Le contexte 65
2. EA des langues dans le système éducatif algérien 87
3. Contextualisation du terrain saïdéen. 107

Conclusion du chapitre II 129

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre III : La méthode biographique

1. Quelle méthode pour quel objet ? 131
2. Le biographique : un domaine ? Une approche ? Ou une méthode ? 140
3. La Méthode Biographique dans les recherches en SHS 153
4. La méthode biographique pour la saisie des dynamiques langagières 161

Conclusion du chapitre III 174

Chapitre IV : Recueil de données, constitution du corpus et méthode d'analyse

1. Constitution d'un corpus composé de deux échantillons 177
2. Réalisation des entretiens biographiques 185
3. Analyse qualitative des entretiens biographiques 197
4. Validité scientifique de la méthode biographique 197

Conclusion du chapitre IV 201

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATIONS

Chapitre V : Entretiens biographiques et saisie de la dynamique des répertoires plurilingues des enseignants

1. Saisie du processus de construction du répertoire plurilingue des enseignants de Fr enquêtés 212
2. Les apprentissages linguistiques lorsque les enquêtés étaient élèves à l'école 233
3. Conscience du plurilinguisme 248

Conclusion du chapitre V 252

Chapitre VI : Reproduction du recours à l'AA en cours de Fr (ou non) comme pratique didactique héritée du modèle scolaire

1. Les pratiques héritées de la scolarité influencent les pratiques didactiques d'aujourd'hui 255
2. Poids des représentations « sociodidactiques » dans la prégnance de la notion d'interdiction chez les anciens 267
3. Effets de la tradition scolaire sur la pratique des « nouveaux » 279
4. Des raisons justifiant le recours à l'AA 285

Conclusion du chapitre VI 305

Chapitre VII : Choix des langues que font les enseignants de Fr dans les SC formelles et informelles

1. Choix des langues dans un contexte de plurilinguisme 308
2. Ancrage théorique concernant le choix des langues 316
3. Choix de langues fait par les enseignants en fonction de la SC..... 328
4. Analyse des choix des langues sous l'angle de variables contextuelles 359
5. Synthèse du choix des langues dans les cinq types de SC 376

Chapitre VIII : Corroboration des résultats de l'enquête principale biographique par une enquête par questionnaires

1. Une enquête par questionnaire pour confirmer les résultats obtenus par enquête biographique..... 380
2. Corroboration de la configuration des répertoires langagiers 383
3. Corroboration des résultats concernant la reproduction de la pratique du recours ou du non recours à l'AA par les enseignants de Fr..... 385
4. Comparaison des résultats du choix des langues obtenus dans les 2 enquêtes .. 395

Conclusion du chapitre VIII..... 409

Chapitre IX : La méthode biographique en formation initiale : une proposition pour la formation des enseignants de Fr débutants

1. Dispositif de formation dans un contexte sociodidactique plurilingue..... 412
2. Outils pour la mise en œuvre de la méthode biographique en formation 421
3. Proposition de travail biographique 426

Conclusion du chapitre IX 434

CONCLUSION GENERALE 435

BIBLIOGRAPHIE..... 443

TABLE DES MATIERES 469

ANNEXES.....

Liste des tableaux

Tableau 1: la méthode biographique, dispositif ethnosociologique et dispositif éducatif. ... 150

Tableau 2: description du premier échantillon, les anciens. ... 181

Tableau 3: Description du 2ème échantillon, les nouveaux ... 182

Tableau 4: programme de réalisation des entretiens avec les anciens ... 189

Tableau 5: Programme d e réalisation des entretiens avec les nouveaux ... 189

Tableau 6: conventions utilisées dans les transcriptions ... 190

Tableau 7: Données sociodémographiques de l'échantillon de l'enquête par questionnaire . 209

Tableau 8: Nombre de francophones estimé en Algérie, francophonie 2018. ... 223

Tableau 9: configuration des répertoires langagiers des enseignants enquêtés ... 238

Tableau 10: Rapport NUAA (nombre d'unités d'AA)/TU (total des unités de l'entretien) 335

Tableau 11 : Tri en fonction du R°AA par tous les enquêtés ... 337

Tableau 12: Fréquence et moyenne du recours à l'AA par enquêté ... 339

Tableau 13: échantillonnage en fonction de la moyenne du RUAA ... 340

Tableau 14: Nombre d'AC unitaires produites par enquêté dans l'entretien ... 345

Tableau 15: Moyenne du recours à l'AA en fonction de la variable sexe ... 349

Tableau 16: Moyenne du recours à l'AA en fonction de la variable EP ... 350

Tableau 17: choix des langues selon la variable SC ... 352

Tableau 18: Tendance des choix de langues en fonction du sexe ... 354

Tableau 19: Choix des langues en fonction de la variable EP ... 356

Tableau 20: Tendances des choix de langues en fonction de la variable EP ... 358

Tableau 21: Choix des langues en fonction de chaque SC ... 359

Tableau 22: Tendances à l'utilisation des langues, seules ou en alternances ... 361

Tableau 23: Choix des langues à l'école ... 361

Tableau 24: choix des langues à l'extérieur de l'école ... 374

Tableau 25: Principales données sociologiques des enquêtés par questionnaire 383

Tableau 26: Implémentations du processus de l'apprentissage des langues 386

Tableau 27: Configuration des langues utilisée pendant leur scolarité des enquêtés..... 388

Tableau 28: Configuration des langues reproduites au début de la carrière 389

Tableau 29: Proportions du recours à l'AA déclarées dans l'enquêté par questionnaire 392

Tableau 30: Items les raisons du recours à l'AA dans les entretiens biographiques 393

Tableau 31: Classement des raisons du recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire 393

Tableau 32: Choix des langues en fonction du sexe dans l'enquête par questionnaire 398

Tableau 33: comparaison des 2 enquêtes en fonction de la variable sexe. 398

Tableau 34: Choix des langues dans les questionnaire en fonction de la variable EP 399

Tableau 35: Comparaison entre les 2 enquêtes en fonction de la variable EP 399

Tableau 36: tendances d'utilisation des langues dans l'enquête par questionnaire..... 400

Tableau 37: Choix des langues dans les 2 espaces dans l'enquête par questionnaire 402

Tableau 38: Modules enseignés en formation initiale pour PEM de Fr 417

Tableau 39: Visées pour la mise en œuvre de la méthode biographique par discipline 420

Tableau 40: activité autobiographique (expérience apprenante) proposée dans le PEPLF. .. 426

Liste des figures

Figure 1: Différents cycles du cursus de l'école fondamentale 122

Figure 2: Exemple d'un encodage automatique d'un entretien biographique 197

Figure 3: Arbre thématique du 1er échantillon, les anciens 198

Figure 4: Arbre thématique du 2ème échantillon, les nouveaux. 198

Figure 5: Le rapport NUAA (nombre d' unités d'AA)/TU (total des unités 336

Figure 6: Typologie d'AC proposée par L. Dabene. 343

Figure 7: Prédominance des AC à l'école et à l'extérieur de l'école 360

Figure 8: Tendances de l'utilisation des AC Fr/AA en classe 363

Figure 9: Configurations de langues utilisées entre collègues de Fr à l'école 365

Figure 10: Configurations de langues utilisées avec les collègues des autres matières 367

Figure 11: Configurations de langue utilisées en famille 377

Figure 12: Configurations de langues utilisées entre amis 378

Figure 13: Evolution des courbe Fr et AA en allant de l'école vers l'extérieur de l'école 380

Figure 14: Echantillonnage en fonction du sexe dans l'enquête par questionnaire 384

Figure 15: Classement des raisons du recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire 396

Figure 16: Histogramme comparatif concernant le choix des langues dans les 2 enquêtes. 403

Index des acronymes et des abréviations

AA : arabe algérien.

AC : alternance codique.

APC : approche par compétences.

am. : amazigh.

ang. : anglais.

AS : arabe standard.

DDL : didactique des langues.

DE : durée de l'entretien.

DNL : disciplines non linguistique.

EA : enseignement/apprentissage.

EB : entretien biographique.

EP : expérience professionnelle.

ET : écart-type.

EM : écart-moyen.

ENS : école nationale supérieure.

F°AA : fréquence du recours à l'AA.

Fr : français.

FLE : français langue étrangère.

FLS : français langue seconde.

GRDDLC : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.

ITE : Institut technologique d'éducation.

L1 : langue première

LC : langue cible.

LE : langue étrangère

My. : moyenne

Nbre : nombre.

PPO : pédagogie par objectifs.

R°AA : degré du recours à l'AA

SGAV : structuro-globale audiovisuelle

SC : situation de communication.

NUAA : nombre d'unité d'AA.

TU : total du nombre d'unité

INTRODUCTION GENERALE

Le présent travail est un projet de recherche qui prend ses racines dans des questionnements qui nous ont préoccupés lorsque nous exerçions la profession d'enseignant de français (désormais Fr). Une série de questionnements qui portent sur certaines pratiques qui échappent au débat didactique institutionnel mais qui, par leur présence, interrogent le praticien tant sur leur pertinence didactique que sur leur mode de mise en œuvre dans l'enseignement apprentissage (désormais EA) du Fr. Le recours à la langue première (désormais L1) des élèves et de l'enseignant est une de ces pratiques à laquelle nous nous sommes intéressé au point d'en faire la question centrale de notre projet de recherche.

Ce projet a débuté avec une première ébauche en Master consacrée par un mémoire de Master 2. La problématique interrogeait la pratique de la traduction en classe de Fr, principalement la traduction français (Fr) →arabe algérien (désormais AA) en production écrite. L'expérimentation menée alors avait pour but d'éprouver l'avantage tiré du recours à la traduction (Fr>AA ou AA>Fr) pendant l'activité de production écrite. Il s'agissait de comparer la qualité de la production écrite chez deux groupes-classe ayant reçu pour tâche de rédiger en Fr un texte d'une certaine longueur. Le premier groupe-classe a rédigé en mode traduction (c'est-à-dire qu'il a bénéficié de la traduction AA→Fr, demandée explicitement par les élèves-rédacteurs à l'enseignant). Le second en tant que groupe-témoin a rédigé en mode habituel (sans traduction). Les résultats ont montré que le groupe qui a bénéficié de la traduction pendant la rédaction a mieux réussi notamment en enrichissement lexical du texte rédigé, principal point faible de l'élève qui rédige selon l'étude.

Le sujet de la présente thèse n'est en réalité qu'un prolongement des questionnements de la recherche réalisée en M2. Des questionnements qui vont s'inscrire dans une démarche de projet de recherche beaucoup plus vaste qui projette d'étudier les rapports complexes qu'entretiennent la/les pratique(s) du recours à la L1 et certains aspects sociolinguistiques et didactiques qui ont été peu ou pas du tout interrogées jusqu'à lors. Partant, deux dimensions de recherche ont été particulièrement prises en compte.

En premier lieu, une prise en compte de la dimension spatiale qui interroge l'usage de l'AA dans des espaces autres que celui (traditionnelle) de la classe et qui s'inscrit dans une pratique langagière beaucoup plus variée dans laquelle l'alternance Fr/AA se manifeste de plusieurs manières car force est de constater que la dynamique des langues à l'œuvre hors de l'école se répercute rarement à l'intérieur. La prise en compte de cette dimension en tant que principe qui fonde l'approche sociodidactique se caractérise par l'élargissement du terrain de recherche de la classe vers d'autres espaces où s'impliquent par leurs pratiques socio-

langagières les enseignants et les élèves, des locuteurs et des acteurs sociaux avant tout, dont l'expérience langagière et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large. Cet élargissement nécessitera la prise en compte du tissu contextuel caractérisé par des interactions complexes et des dynamiques diverses (avec de probables tensions), questionnera également les politiques linguistiques et éducatives s'adaptant aux environnements politiques et idéologiques de l'Algérie.

Et c'est en principe cette dimension brassant plus largement d'autres espaces qui permet de comprendre les motivations des choix linguistiques ((Ferguson 1959, Fishman, 1968 ; Gumperz, 1972 ; Gumperz et Blom, 1986 ; Myers Scotton, 1993, 2000 ; Py et Ludï, 1995, 2004) que font les locuteurs-enseignants de Fr dans différentes situations de communication (désormais SC) : en classe, à l'extérieur de la classe et hors de l'école.

En second lieu, il s'agit de prendre en compte la dimension temporelle autre que celle du temps présent de la recherche (un temps arrêté selon Blanchet, 2011). La pratique du recours à la L1 qui mobilise des ressources langagières sans cesse modifiées du locuteur-enseignant de Fr est mue par sa dynamique propre. Comme toutes les pratiques langagières sous-tendant des pratiques didactiques, celle du recours à l'AA parait en constante évolution, sensible à la variabilité des contextes d'EA et donc changeante elle aussi. Étudier cette dynamique implique que soit interrogée la dimension temporelle souvent négligée en recherche selon Billiez (2011). La sociolinguiste remarque combien « (…) les démarches et les outils ont été conçus tout terrain, c'est-à-dire quasi-imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées » (Billez, 2011 : 204). Pour ce faire, cette recherche a choisi de recourir à une méthode adaptée qui permet de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues de l'enseignant de Fr confronté à la mobilité spatiotemporelle le poussant constamment à (ré) adapter son comportement langagier en lien avec son image culturelle et identitaire (Simon et Thamin 2009 ; Molinié 2010) incluant par la même sa gestion du recours à la L1. Et c'est la méthode biographique qui a été retenue pour recueillir et analyser les biographies des enseignants. Cette méthode contribuera à la compréhension du rapport entre l'histoire des sujets-locuteurs et la dynamique des langues dont ils font usage dans leur quotidien.

L'adoption de cette méthode permettra de saisir d'une part la dynamique qui sous-tend la pratique du recours à l'AA à travers tout le parcours professionnel de l'enseignant de Fr. Elle contribuera d'autre part à cerner les lieux de processus réflexifs et les traces des

influences mutuelles entre les langues en contact (Fr et AA ici) et des manifestations de la conscience plurilingue au niveau micro-sociolinguistique (comportement langagier) et macro-sociolinguistique (structure interne des langues en contact dans le contexte plurilingue algérien) (J. Kilanga Musinde, 2006).

Utilisée dans bon nombre de travaux de recherche, cette méthode a d'abord été utilisée en sociologie (Bertaux, 1976, 1997) et en ethnologie (Lévi-Strauss, 1959 ; Elegoët, 1979 ; Bertaux, 1980). Plus tard, ce sera au tour des sciences de l'éducation (Delory-Momberger, 2003, 2005 ; Dominice, 2001 ; Dubar 1997), et des sciences de la formation (Legrand 2000, Pineau & Legrand 2003) de les mettre en œuvre dans leurs domaines respectifs. Enfin, elle sera plus récemment utilisée en sociodidactique et en sociolinguistique pour l'étude des pratiques socio-langagières et sociodidactiques (Duprez, 1996 ; Molinié, 2004, 2006, 2010 ; Thamin, 2007 ; Simon et Thamin, 2009 ; Molinié et Huver, 2011). En tant que méthode de recueil et d'analyse des entretiens biographiques faisant partie d'un champ disciplinaire beaucoup plus vaste (le biographique), son choix devait être justifiée en exposant ses principes épistémologique, théorique et méthodologique. C'est la raison pour laquelle tout un chapitre (chapitre III) lui a été consacré dans la deuxième partie (Méthodologie de la recherche).

Par ailleurs, cette recherche, comme c'est le cas de la plupart des recherches en sciences humaines et sociales (désormais SHS), elle est à dominante empirico-inductive, compréhensive et ethnographique dans son rapport à la production des connaissances et donc ouverte à la complexité inspirée par E. Morin (1997-2004 ; 2005). Ce nouveau paradigme scientifique « (…) vise des connaissances complexes (s'intéressant aux systèmes globaux en termes de processus) et rejette une connaissance atomisante (s'intéressant aux plus petits éléments identifiables comme possiblement constitutifs des « objets ») (Morin, 1994, 2005).

Concernant les sujets de cette recherche, les enseignants de Fr enquêtés tiennent une place centrale en tant que porteurs et coproducteurs de savoirs sur l'EA des langues. Ils sont même au centre de la focale en tant que premiers concernés par la pratique du recours à L1. Le choix de se focaliser sur l'enseignant plutôt que sur l'élève émane d'une conception d'EA liée à une culture éducative qui considère qu'en dépit de tout le discours sur l'octroi d'une certaine autonomie à l'élève dans son apprentissage, c'est toujours l'enseignant qui contrôle la communication en salle de cours et par conséquent c'est à lui que revient de tolérer ou de refuser l'usage de la L1. Et en tant que témoins et usagers de cette pratique, les enseignants enquêtés de cette recherche sont de potentiels pourvoyeurs d'informations et de significations

sur cette pratique. Selon Guilhaumou, « La description de la matérialité linguistique de son corpus permet ainsi d'accéder au "savoir social impliqué dans l'usage des formes linguistiques" » (Guilhaumou cité par Nossik, 2011 : 126.).

Il est utile d'ajouter enfin que la question de recourir à L1 (l'AA ici) en cours clive incontestablement les enseignants de Fr entre partisans et opposants. Dès lors, il apparait clairement qu'en l'absence de tout débat didactique sur cette question, il n'est pas étonnant que ce sont les représentations sociolinguistiques et socioculturelles (Garmadi 1981, Apothéloz ,1982 ; Jodelet, 1989 ; Boyer, 1989, 1990 ; Boyer et Peytard, 1990) qui s'impliquent fortement dans son usage. Des représentations que les enseignants portent eux mêmes d'une part sur leurs pratiques didactiques et d'autre part sur l'image (valorisée ou dévalorisée) qu'ils croient véhiculer lorsqu'ils font usage de l'AA dans différentes situations.

De l'exposé fait ci-dessus, des questions de recherche ont émergé :

- Le traitement de la problématique du recours à la L1 en cours nécessite-t-elle une didactique autre, une sociodidactique qui viendrait mieux s'ajuster aux terrains d'investigation plurilingues ?
- Est-il possible qu'une compétence plurilingue soit à l'origine de la construction du répertoire langagier des enseignants de Fr donnant à voir une variété de pratiques langagières induisant une forme de gestion de l'alternance Fr/AA en cours ?
- Si tel est le cas, quels traits plurilingues caractérisent le répertoire langagier de ces enseignants ? quelles traces d'une compétence plurilingue sont identifiables dans les entretiens biographiques des enseignants enquêtés ? Quel cadre conceptuel convient le mieux lorsqu'on approche les problématiques qui traitent de plurilinguisme, de variation et de contact des langues ?
- La gestion de la pratique du recours à l'AA en cours n'est-elle pas en fin de compte une pratique héritée d'un modèle didactique issue de l'expérience scolaire lorsque les enseignants étaient des élèves à l'école ?
- Si certaines variables sont opérantes dans la gestion de l'usage de l'AA en classe, quelles autres sont opérantes dans les autres espaces d'échange où interagissent les enseignants de Fr en tant qu'acteurs sociaux ?
- Quelles tendances caractérisent les configurations linguistiques incluant le recours à l'AA dans le choix des langues à l'école et en dehors ? Quelles

variables sont opérantes dans ce choix linguistique induisant un plus ou moins recours à l'AA dans les SC formelles et informelles ?

- Quels rôles jouent les représentations socioculturelles dans le positionnement identitaire des enseignants de Fr lorsqu'ils recourent à l'AA en cours et lorsqu'ils s'expriment en Fr à l'école et à l'extérieur de la classe ?
- Si les enseignants de Fr enquêtés invoquent des raisons qu'ils jugent appropriées pour justifier le recours à l'AA en classe, quelle pertinence ont les significations qu'ils attribuent aux raisons invoquées ?

Pour des raisons purement pratiques, cette recherche a été organisée en trois parties correspondant à trois étapes chronologiques :

La première partie composée de deux chapitres présentera le projet de recherche de l'intuition à la problématique. Dans le premier chapitre (I) seront explicités les principes épistémologiques, théoriques et méthodologiques choisis par cette recherche. Tout d'abord sera justifié le positionnement épistémologique inscrit dans une démarche empirico-inductive ouverte à la complexité inspirée de la pensée complexe d'E. Morin (1997-2004 ; 2005) qui vise des connaissances complexes et rejette une connaissance atomisante. Seront exposés les arguments justifiant d'une part l'inscription dans une approche sociodidactique et contextualisée (Blanchet et Rispail, 2008, 2011, 2012) et d'autre part le choix du paradigme compréhensif sous-tendu par une approche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2012).

Cet exposé sera suivi d'un second chapitre (II) mettant en application une approche contextualisée. Dans ce chapitre, une contextualisation de la recherche explicitera les paramètres de ce terrain sur les plans à la fois sociolinguistique, politique, sociodidactique, sociohistorique et socioculturel. Seront décrits le contexte sociolinguistique algérien avec une focalisation sur le terrain saïdéen : les langues parlées et les représentations sur ces langues et les locuteurs qui les parlent. Il sera procédé également à une lecture du contexte sociohistorique retraçant l'évolution de la profession des enseignants de Fr en lien avec les différentes (méthodologies/approches) qu'ils ont côtoyé à différentes époques. De même qu'il est fait un détour par la politique linguistique et éducative en Algérie mettant en lumière les effets de celles-ci sur l'éducation en général et l'EA des langues en particulier : la politique d'arabisation, le déni des L1 (l'AA et l'am), les réformes et les aménagements, le statut de l'élève et de l'enseignant, la formation des ces derniers…

La deuxième partie présentera la méthodologie mise en œuvre dans cette recherche. Cette partie sera composée également de deux chapitres. Le chapitre III fera une genèse de la méthode biographique, du contexte de son émergence jusqu'à son introduction dans les SHS en passant par son développement jusqu'à sa mise à contribution en sociolinguistique et en DDL. L'intérêt est de pouvoir d'une part discuter de la profusion de ses concepts pour une meilleure clarification terminologique et d'autre part de faire émerger des questionnements suscités par les différents types de mises en œuvre du biographique à savoir les histoires de vie, les récits de vie, les biographies, les autobiographies et plus récemment les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour la recherche en sociodidactique.

Le chapitre IV retracera les étapes qui ont jalonné la constitution du corpus de la pré-enquête jusqu'à l'enquête par questionnaire (contact des enquêtés, programmation, réalisation des entretiens biographiques, le recueil des questionnaires…). Deux types de données constituent ce corpus. Un premier recueil de données est obtenu grâce à des entretiens biographiques menés auprès de 17 enseignants de Fr du cycle moyen (collège) composé de 9 « anciens » et 8 «nouveaux ». Un second recueil de données est obtenu grâce à une enquête par questionnaires (confirmatoire) menée auprès de 93 enseignants (anciens et nouveaux) de Fr du cycle moyen. Dans ce chapitre seront décrits ensuite le protocole d'enquête, les différents types d'analyse et la validation scientifique des résultats. Ce chapitre conclura enfin par la présentation des deux arbres thématiques qui correspondent à l'analyse des données des deux échantillons d'enquêtés à savoir les « anciens » et les « nouveaux ».

La troisième partie sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données. Cette partie sera composée de 4 chapitres. Trois chapitres, V, VI et VII seront consacrés au traitement des données recueillies par les entretiens biographiques. Le quatrième, VIII traitera les données recueillies par l'enquête confirmatoire par questionnaires. Un dernier chapitre (IX) sera enfin consacré à une proposition didactique concernant la formation des enseignants en formation initiale.

Le chapitre (V) analysera la dynamique des répertoires plurilingues des enseignants de Fr du terrain saïdéen dans le but de confirmer notamment l'hypothèse selon laquelle les enquêtés auraient bénéficié d'un EA plurilingue avec à la clé, la construction d'une compétence plurilingue lorsque ceux-ci étaient enfants à la maison puis élèves à l'école à une période où le concept de plurilinguisme même n'était pas usité. Le chapitre (VI) analysera et interprétera les données recueillies concernant la reproduction de pratiques héritées de

modèles didactiques rencontrés à l'école. Il s'agit de vérifier si, au début de leur carrière, les enquêtés auraient reproduit des pratiques (dont le recours ou pas à l'AA en cours) issues d'un modèle didactique auquel ils auraient été exposé lorsqu'ils étaient élèves. La comparaison entre pratiques reproduites par les « anciens » et celles reproduites par « les nouveaux » fera ressortir des différences dans la gestion de la pratique du recours à la L1 en cours. Cette analyse sera suivie d'une discussion des significations que prêtent les enquêtés aux raisons que donnent les « anciens » comme les « nouveaux » pour justifier le recours à la L1 en cours.

Le chapitre (VII) rendra compte des choix des langues que font les enseignants de Fr dans les cinq SC retenues par cette recherche partagées entre formelles et informelles. Il analysera et interprétera ces choix de langues en fonction des variables sociologiques (sexe et EP) et contextuelles (nature de la SC et statut de l'interlocuteur) déterminant par la même les tendances au plus ou moins recours à l'AA à l'école et à l'extérieur de l'école.

Le chapitre (VIII) produira les résultats obtenus grâce à l'enquête par questionnaire dans le but de corroborer les résultats obtenus dans l'enquête principale (biographique). Seront corroborés les résultats des interprétations concernant la formation plurilingue des enseignants, la reproduction d'un modèle d'EA hérité de la scolarité, les raisons qu'avancent les enseignants pour justifier le recours à l'AA et les choix linguistiques que font ces derneirs dans différentes SC correlés aux variables sociologiques et contextuelles.

Comme toute recherche en SHS, cette recherche est aussi impliquée socialement en termes de formation, d'actions et d'interventions. Le chapitre IX proposera pour ce faire une mise en œuvre de la méthode biographique en formation initiale pour les enseignants de Fr débutants. Le chapitre fera part d'une proposition sur l'initiation à une posture réflexive à l'intention des enseignants débutants. Il expliquera en quoi les biographies langagières les aideront à conscientiser leur rapport aux langues et aux élèves. C'est une formation qui les invitera à réaliser une biographie langagière dans laquelle ils feront part de leur rapport aux langues, des circonstances d'apprentissage de ces langues (l'AA et le Fr en particulier et leur contact), de leurs évaluations sur les pratiques didactiques rencontrées lorsqu'ils étaient élèves, sur celles qu'ils jugent comme ayant réussies et celles comme ayant échouées…tout l'intérêt est qu'ils puissent construire un répertoire didactique à partir d'une conscientisation de la pluralité et de la variation qui constitueront la principale ressource langagière de leur répertoire didactique. La thèse clôturera enfin par une conclusion générale qui reprendra succinctement tous les résultats auxquels cette recherche a abouti.

PREMIERE PARTIE : DU CONSTAT AU PROJET DE RECHERCHE.

Chapitre I : projet de recherche et problématique

1. Projet de recherche et problématique

1.1 Projet de recherche

Cette recherche a pour projet de comprendre une pratique didactique qui a été et demeure toujours objet de discorde entre tenants de l'éducation, didacticiens, voire enseignants de langues. Le recours à langue première (L1) lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) a fait l'objet de recherches qui ont divergé sur l'attitude à adopter concernant cette pratique. Alors que certaines l'encouragent, essentiellement les travaux qui prônent une prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement apprentissage (désormais EA) des langues, alors que d'autres au contraire maintiennent que cette pratique perturbe l'EA des langues. C'est ce même constat que fait Sahli dans sa recherche sur la gestion que font les enseignants des langues en classe.

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

Avant toute chose, il est utile de préciser que cette recherche n'a nullement l'intention de se positionner par rapport au choix de recourir ou pas à cette pratique : indiscutablement, ce n'est pas à cette problématique essentiellement didactique qu'elle s'intéresse au premier plan. Sa problématique n'est pas exclusivement didactique mais sociolinguistique aussi étant donné le récent déplacement opéré par la recherche de la didactique des langues vers la didactique des usages de ces langues. « Ce basculement de la didactique du code vers celle des usages des codes, pour le dire de façon schématique, a produit un basculement du cadre théorique principal de référence vers la sociolinguistique et, par voie de conséquence, placé la question des contextes en première ligne » (Blanchet et al. 2008 : 11).

Par conséquent, la présente recherche ne focalise pas seulement sur la pratique du recours à la L1 mais elle étend l'étude à certains aspects qui sont liés à sa manifestation (pas seulement en classe mais à l'extérieur de la classe aussi) et qui sont très peu voire pas du tout pris en compte par les recherches en didactique des langues (désormais DDL). Ces aspects envisagés dans leur rapport à la fois didactique et sociolinguistique nécessitent selon Blanchet une reconfiguration de «(…) la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques (surtout en didactique

des langues) inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés » (Blanchet, 2012 : 14).

La non prise en compte de ces autres aspects liés à cette pratique est due en partie au fait que cette pratique est essentiellement considérée dans sa manifestation en classe. En effet, la non prise en compte du rapport qu'elle entretient avec les pratiques essentiellement langagières qui se produisent hors de classe et de l'institution scolaire limite la compréhension de sa dynamique. L'intérêt pour l'étude de ce rapport entre sa manifestation en classe (plus souvent rapportée qu'observée)[1] et celle à l'extérieur de la classe et de l'école en général nécessite un point de vue sociolinguistique, la discipline qui étudie les pratiques langagières en tenant compte de leur ancrage social. Dès lors, l'étude de cette pratique recourt à deux points de vue qui s'inscrivent en réalité dans un continuum, la sociolinguistique et la DDL. Considérer que ces deux espaces que sont la classe et l'extérieur de classe entretiennent un rapport socio-langagier inextricable nécessite de croiser les points de vue de ces deux disciplines. Ayant en commun divers objets d'étude, notamment l'EA des langues en situation de contact des langues et de plurilinguisme, la DDL et la sociolinguistique se rejoignent dans une nouvelle perspective de recherche : l'approche sociodidactique. Pour Blanchet cette approche « (…) étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques » (2011 : 463)

1.1.1 De l'intuition au projet

1.1.1.1Constat de recherche.

Le choix pour ce projet de recherche est parti d'une intuition qui s'est peu à peu transformée en une réflexion alimentée par les nombreux constats de pratiques didactiques des enseignants de Fr lorsque nous étions nous même enseignant de Fr au lycée d'abord puis au CEM (collège). Le choix pour ce projet de recherche n'a pas été pour nous comme une rencontre fortuite avec le phénomène qui deviendrait le point de départ d'une recherche. En réalité, nous n'avons pas souvenir qu'il y ait eu de moment fondateur qui fut l'« étincelle » du début. Cet objet tel que nous vous le présentons dans ce travail fut long à se constituer et de se donner à voir dans la forme actuelle. Le premier travail ayant véritablement constitué un

[1] En règle générale les recherches qui s'intéressent à la pratique du recours à la L1 (l'AA) ont choisi d'observer cette pratique pendant les séances de cours de Fr dans lesquelles le chercheur est censé recueillir des interventions en AA. Or, cette recherche n'ayant pas réussi à observer l'enseignant (qui est au centre de la focale) en train de recourir à l'AA, elle s'est appuyée sur les enseignants en tant que source d'information en recueillant leurs témoignages grâce à des entretiens biographiques.

départ dans cette voie est notre sujet de mémoire de master 2 en DDL. La problématique concernait la pratique de la traduction Fr/ AA (ou vis et versa) en production écrite dans le cours de Fr, une forme de pratique du recours à la l'AA que la problématique de la présente recherche englobe indiscutablement.

Nous ne comptions plus le nombre de fois où nous avions constaté que de plus en plus d'enseignants recouraient à l'AA dans leurs cours de Fr. Nous avions remarqué que cette tendance a continué pendant tout le temps que nous exerçions l'enseignement. Cette tendance n'avait pas l'air de décroitre bien au contraire, plus les années passaient et plus cette tendance s'affirmait. Toutefois cette tendance n'était pas générale. Selon les cas, beaucoup d'enseignants admettent recourir à la l'AA en cours alors que d'autres refusent la pratique. Les premiers, et ils sont nombreux, la justifient en tant qu'appui dans l'EA d'une LE alors que les seconds l'accusent d'interférer dans l'apprentissage de la LE, ce qui contribue selon eux, à le retarder. Rappelons qu'en ce qui concerne la classe algérienne, cette opposition entre partisans et détracteurs du recours à la L1 perdure depuis des décennies. A force, et en l'absence de consensus à ce sujet, ce dernier est devenu tabou étant donné la gêne qu'il suscitait et suscite encore dans les débats : les praticiens et les spécialistes de ce genre de questions ont plutôt tendance à l'éviter.

Il faudra ajouter cependant que malgré le nombre de travaux qui s'y sont consacrés, particulièrement ceux qui œuvrent dans les recherches sur le plurilinguisme (Candelier, 1988, 2003 ; Castellotti, 2001 ; Gajo, 2003 ; Castellotti et Moore, 2001) et qui ont montré tout le bénéfice tiré de cette pratique dans l'EA d'une autre langue, les inspecteurs et les enseignants peinent à se positionner par rapport à son usage. Jusqu'à ce jour, aucune directive claire ne réglemente son usage. L'absence d'une prise de position officielle continue encore d'épaissir le flou.

1.1.1.2 Motivation pour ce sujet de recherche en particulier

Ce flou sur la question du recours à l'AA en classe de Fr a suscité pour nous un réel désir de comprendre les raisons d'une telle tendance, d'identifier les facteurs qui encouragent les enseignants à ce recours ou les en dissuadent, de savoir jusqu'à quel point ces derniers conscientisent les effets de ce recours. Par notre inscription en sociodidactique, une approche didactique qui traite de tels sujets, nous espérons avoir une meilleure connaissance de la réalité de ce phénomène : en permettant d'une part que soit interrogée la pertinence de sa

manifestation dans la classe de cours et d'autre part que soient identifiés son mode de fonctionnement et sa dynamique.

Même si cette pratique est observable *in situ* (beaucoup de recherches en sociolinguistique et en DDL ont pu l'observer[2]), c'est en tant que processus que nous désirons l'appréhender en inscrivant cette recherche dans le temps c'est-à-dire en tenant compte de la dimension temporelle à la base de sa dynamique. En tant que pratique latente et évolutive, mue par sa dynamique propre, elle évolue au gré des multiples changements qui la modifient. Or cette dynamique n'est abordable méthodologiquement qu'à condition que soit entrepris une étude de type longitudinale, étendue sur une durée suffisamment longue pour relever ces changements. Mais ce choix exige une disponibilité en temps pour la recherche et une logistique adéquate.

Cette recherche ne disposant ni du temps ni des moyens nécessaires entend mener certes une étude longitudinale mais dans une toute autre forme. Si l'étude longitudinale se conçoit dans un sens prospectif, celle que nous retenons ici nous la concevons dans un sens rétrospectif impliquant le choix d'une méthode qui interroge le temps à travers le récit : la méthode biographique (Bertaux, 1980, 1997). Cette méthode permet d'approcher cette pratique (mais pas seulement) en remontant le temps pour faire revivre (aux enquêtés) tout le parcours de la formation/appropriation des langues incluant la pratique du recours à la L1.

Pour ce faire, l'étude s'est appuyée sur la parole des enseignants. Une parole en acte, réflexive, pas seulement dans leur rapport avec cette pratique en classe mais aussi dans le rapport qu'ils entretiennent avec cette dernière dans tout type de contexte : à l'école, à travers les pratiques didactiques[3] dans lesquelles elle s'invite, dans la communication sociale du quotidien à l'extérieur de l'école. Mais est-ce suffisant ?

Le présent langagier de ces enseignants de Fr est le produit d'un long processus de formation langagière qui s'est construit sur le long terme (de l'enfance jusqu'à l'âge adulte). Le processus à l'origine du présent langagier ne peut être appréhendé sans qu'un retour sur le passé de la formation langagière n'ait été envisagé. Dès lors, tenter de décrire ce processus nécessite que soit interrogée leur formation aux langues constitutives de leur répertoire (essentiellement le Fr, l'AA voire am), une rétrospective dévoilant la dynamique ayant contribué à l'évolution de ce répertoire pendant tout le temps qu'aura duré cette formation.

[2] Kara, 2010; Bensekat, 2012; Amara 2010; Boumedini, 2010; Mati, 2013; Benamar 2014, Gacemi 2014.
[3] Comment les enseignants utilisent l'AA dans le cours ? Dans quelles activités ? Pour quels objectifs ? Pour quelles raisons ? Ce qu'ils en disent ?

Cette démarche méthodologique assurera en définitive la compréhension de la manière dont s'est construite la gestion que font les enseignants de Fr des langues en général et du Fr et de l'AA en particulier, le choix de recourir à l'un plutôt qu'à l'autre ou d'alterner les deux dans tout type de situation sociale. Comment les enseignants de Fr gèrent l'articulation Fr>AA et dans quelle SC le recours à l'AA est dominant ? Jusqu'à quel point les variables tel que la nature de la SC, la plus ou moins formalité de cette SC, le statut de l'interlocuteur, le sujet de l'interaction verbale sont-ils opérants dans le plus ou moins recours à l'AA ?

1.1.2 Problématique

Pour Ph. Blanchet, la finalité d'une recherche consiste à produire des connaissances « (…) 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**.** : ce qu'on appelle une problématique » (Blanchet, 2011 : 9).

Les recherches sur l'acquisition/appropriation des langues se sont interrogées sur le recours à la L1 dans l'EA d'une langue cible (LC). Un recours que certaines considèrent comme facilitateur et que d'autres voient comme perturbateur. Beaucoup d'entre elles, à la fois celles prônant une approches acquisitionnelle (Gaonac'h & al. 1982, 1987) que celles centrées sur la DDL (Moore, 1996 ; Causa, 1996, 2002 ; Dabène, 1994 ; Castellotti, 1999, 2001 ; Cicurel 2001,2005 ; Lüdi et Py, 2003, Hamers, 2005) ont pu montrer que le recours à la L1 a des avantages certains dans l'EA des autres langues. C'est ainsi qu'il a été relevé une attitude de changement concernant le recours à la L1 dans l'apprentissage des LE. Banni dans les classes des années soixante et soixante-dix, il redevient alors acceptable, voire suggéré. (Castellotti, 2001 ; Cummins, 2012).

Dans l'EA du Fr en Algérie, ce recours à l'AA partage les enseignants. Il n'est ni définitivement accepté ni même définitivement refusé. Des recherches algériennes ont montré que de manière générale beaucoup d'enseignants y recourent à différents moments du cours et de différentes façons (Beramdane 1998 ; Benamar 2007, 2014 ; Amara, 2010, Bensekat, 2012 ; Mati, 2013 ; Gacemi, 2014). Ceux-là le considèrent comme faisant partie d'une stratégie d'EA mise en œuvre dans des situations didactiques où l'usage du seul Fr ne permet plus d'expliquer aux élèves voire dans certains cas d'assurer une bonne communication dans le cours. D'autres en revanche émettent « (…) des réserves quant aux avantages de cette

stratégie utilisée, selon eux, pour faire face uniquement à une contrainte contextuelle » (Arezki, 2015 : 156).

Cette situation montre à quel point cette pratique didactique omniprésente dans la sphère éducative algérienne divise. Finalement faut-il recourir à la L1 ou non ? Le débat sur cette question ayant longtemps alimenté des polémiques entre partisans et détracteurs de cette pratique a progressivement perdu de son acuité et a peu à peu acquis le caractère de la question gênante, c'est la raison pour laquelle elle est très peu débattue.

1.1.2.1 Les pratiques enseignantes au centre de la focale

Le choix de nous intéresser aux pratiques didactiques des enseignants et donc aux seuls enseignants plutôt qu'aux apprenants s'explique par le fait que c'est à ces derniers, désormais imprégnés d'une certaine culture éducative se traduisant par la reconduite de la sacrosainte tradition du droit de contrôler la communication en classe, que revient le choix de recourir à la L1 dans l'EA de la LC ou non.

Selon Beacco, des objets tels que la culture éducative[4] en tant que nouvel objet de recherche est également digne d'intérêt. Cette culture éducative joue un rôle prépondérant dans les pratiques enseignantes. Les approcher en tant que tel, nécessite selon J.C Beacco de recourir à

> « (…) d'autres méthodologies de recherche qui permettent d'aborder de façon non ethnocentrique des problématiques comme la valorisation de la mémorisation dans l'apprentissage, les traditions descriptives et d'enseignement de la langue maternelle/de scolarisation, les grammaires du français produites sur place, lesquelles ne s'en tiennent pas nécessairement aux descriptions savantes ou standard... » (Beacco, 2011 : 34).

Par ailleurs, cette focalisation sur l'enseignant plutôt que sur l'élève (sans pour autant minimiser la place de ce dernier dans la relation didactique) mérite d'être justifiée. D'une part ce sont les enseignants qui gèrent la parole dans cet espace particulier appelé « classe ». Ce sont eux également qui la distribuent, l'encouragent ou l'interdisent. Cicurel relève cette forme persistante de gestion de la communication en classe : « Au sein du dispositif d'enseignement plus ou moins frontal prévu par l'institution, c'est à l'enseignant que revient

[4] Beacco définit en ces termes la notion de culture éducative : « (…) les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation. Celles-ci sont donc portées par des traditions, qui en revivifient le sens, et elles sont fondées sur des valeurs sociétales (honneur, respect, solidarité, liberté, effort...) qui ont été déclinées dans le champ de l'éducation par des élaborations pédagogiques/philosophiques successives (pour la France, par exemple, Montaigne, Rousseau, Freinet...) » (Beacco, 2011 : 34).

notamment le choix d'accorder une plus ou moins grande place aux interventions des apprenants » (Cicurel, 2002 : 148).

D'autre part, ce contrôle sur les interventions des élèves leur confère par voie de conséquence une maitrise incontestable concernant la/les langue(s) de communication à admettre ou à exclure de la classe, notamment la L1, une langue dont la présence n'est pas toujours souhaitée en classe. Castellotti décrit la manière dont ces derniers contrôlent la parole en classe et plus particulièrement la L1. Les enseignants sont « (…) maîtres d'accepter ou non la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants » (Castellotti, 2001 : 49). La pérennité de cette forme de gestion didactique de la communication en classe a fini par s'ériger chemin faisant en démarche didactique officielle à observer par l'enseignant dans sa classe. Pour Guérin enfin, les enseignants sont des locuteurs particuliers parce qu'il est sans doute «(…) le seul locuteur pour qui la pratique langagière est à ce point surveillée, institutionnalisée, évaluée, etc. » (Guérin, 2010 : 46). Dès lors, sa compétence de communication n'est pas le résultat « (…) d'une appréhension individuelle et contextuelle de la situation mais s'inscrit dans un cadre figé et applicable à toutes les situations » (ibid.).

Ainsi, d'une part en tant qu'acteurs dans la mise en œuvre d'une politique éducative et d'autre part en tant que praticiens dotés d'expériences professionnelles, deviennent-ils par la force des choses des sources viables d'information dans une recherche en sociodidactique ? Partant, le discours qu'ils produisent sur leur pratique d'expérience fait-il partie d'un nouvel ensemble d'objets à interroger possiblement dans le cadre de recherches en sociodidactique ? Pour Beacco, la question n'est plus tellement de savoir si le type de savoir expérientiel fait partie d'un nouvel ensemble d'objets exploitable en recherche ou non mais de trouver la manière de faire cohabiter ce type de savoir avec un autre type de savoir dit savant.

> « Ce nouvel ensemble d'objets de recherche a aussi comme caractéristique de remettre en jeu ces acteurs, trop souvent sous estimés comme source de connaissance, que sont les enseignants et leur expertise spécifique. C'est ainsi qu'émerge la question méta-épistémologique de la cohabitation de ces formes de savoirs savants avec d'autres, moins légitimés qu'elles » (Beacco, 2011 : 34).

1.1.2.2 Le recours à la L1 en cours de Fr : une problématique sociodidactique

Si certains didacticiens s'opposent à l'idée d'enseigner le Fr en s'appuyant sur la L1 des élèves, beaucoup d'autres défendent l'idée que la L1 constitue un plus si on l'admettait en

cours. Amara s'interroge sur l'hypothèse d'une coexistence entre LE et L1 si cette dernière devait être introduite en cours de LE. Il soutient « (…) qu'il serait judicieux de retenir l'hypothèse selon laquelle une langue maternelle, idéologiquement nommée pourrait coexister avec une langue étrangère » (Amara, 2010 : 123).

Si la question « Tolérer l'usage de l'AA dans un cours de Fr ou l'interdire ? » ne constitue pas à franchement parler la question centrale de cette recherche, elle rend toutefois compte combien il est difficile de trancher dans ce débat tant il charrie un ensemble de préconceptions socioculturelles qui font d'elle une des questions (socio)didactiques qui n'ont jamais fait consensus. C'est pour cette raison aussi que cette recherche aborde cette problématique du recours à l'AA en l'approchant sous l'angle de la complexité des objets de recherche. Pour Morin, le complexe, du latin complexus (= ce qui n'est pas simple), est une notion qui veut dire ce qui est tissé (entre). Cette pensée est un paradigme de recherche qui vise la compréhension du lien qu'entretiennent les parties composant l'objet : un tout dont les parties ne sont pas séparées mais liées. Dès lors, cette pensée « (…) porte aussi en son principe la reconnaissance des liens entre les entités que notre pensée doit nécessairement distinguer, mais non isoler les unes des autres » (Morin, 2005 : 11).

Prenant appui sur ce principe cette recherche entreprend la réflexion sur le rapport qu'entretiennent les pratiques langagières (dans leur globalité) et les pratiques didactiques des enseignants en classe, les premières étant par essence des ressources constitutives des secondes. Ce rapport qui se présente ni plus ni moins que comme un rapport d'inclusion, induit l'adoption d'un point de vue beaucoup plus élargi, évitant de séparer les deux espaces où se produisent les pratiques langagières en générale. Cette conception de la recherche se démarque d'une pensée simplifiante qui occulte tout ce qui relie, interagit, interfère. Morin assure qu'il n'a «(…) jamais pu isoler un objet d'étude de son contexte, de ses antécédents, de son devenir » (Ibid. :12)

Ainsi, tenir compte de la complexité du contexte de l'objet, de son histoire et de son devenir constitue nécessairement un renouvellement épistémologique dans la perception des objets de recherche de nature complexe. Pour nombre de raisons liées aux changements des pratiques langagières /didactiques, à la diversité des situations d'EA et des contextes de leur mise en œuvre sous-tendant des choix langagiers et didactiques faits par les sujets sensibles aux représentations sociolinguistiques et socioculturelles à l'œuvre dans leurs pratiques langagières, cette recherche s'inscrit dans une approche sociodidactique.

Pour ne prendre comme exemple que l'EA du Fr, ce dernier ne suit pas logiquement le même cheminement sociodidactique que l'EA d'autres langues. Il devient évident que la langue à apprendre, la situation d'EA, le type d'EA, les niveaux de compétences des apprenants, les représentations sociolinguistiques liées à la diversité des terrains, le statut des langues en contact, la nature des rapports de la L1 et la langue à apprendre et l'histoire de ces rapports sont autant de paramètres contextuels pouvant déterminer la spécificité d'un EA de telle ou de telle langue.

1.1.3 Pourquoi une inscription en sociodidactique ?

Cette recherche tient compte désormais de certains aspects (les parties) d'une pratique qu'il faut (re)lier dans le but de comprendre (sans prétendre pour autant à la complétude car comprendre la totalité s'avère un but impossible) sa réalité socio-langagière dans l'espace scolaire, indiscutablement non coupé de l'espace extrascolaire. C'est la raison de son inscription dans une approche sociodidactique, une approche de recherches qui se distingue des autres « (…) recherches en didactique qui ne prennent pas tout en compte de façon approfondie (voire pas du tout) les dimensions sociolinguistiques et plus largement sociales » (Blanchet, 2012 :15). Ces dernières n'étudient pas « (…) toutes les interactions qu'auraient les pratiques (avec leur manifestations diverses) et les représentations qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car ces dernières sont en continuum (…) avec les pratiques et les représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives » (Ibid. : 14). Née du croisement de deux disciplines que sont la DDL et la sociolinguistique, la sociodidactique «(…) étudie l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques » (Blanchet, 2011 : 463).

Cette didactique se propose d'étudier un certain nombre d'objets évoluant à la croisée de deux disciplines scientifiques, précisément la sociolinguistique et de la DDL. Il s'agit donc de restituer au champ didactique toute sa profondeur et son ancrage social.

> « C'est ainsi qu'on peut étudier les pratiques langagières de certains apprenants dans des lieux précis (la cour de récréation, les abords d'une machine à café, …) ou des situations particulières (conseils de classe, rencontres avec des parents …), la façon dont parlent ou écrivent les membres d'une même famille, des élèves d'une même classe mais d'origines différentes, l'évolution d'un enfant particulier au cours d'un temps donné, les diverses étapes qui ont amené certains acteurs sociaux à leur place actuelle (biographie langagière des enseignants de langues, des apprenants en cours pour adultes, …) les

différences de pratiques linguistiques entre filles et garçons d'un même groupe, etc. » (Rispail et Blanchet, 2011 : 67).

Dès lors, l'étude de la pratique du recours à l'AA ne doit pas exclure d'une part les usages que les sujets-locuteurs font de cet arabe dans les situations non scolaires et d'autre part, la dynamique qui fonde l'évolution de cette pratique à travers un certain temps. Cette pratique, se montrant sensible à la variété des contextes sociolinguistiques[5] et sociodidactiques[6] se montre éminemment instable et changeante. Approcher la pratique du recours à l'AA dans l'EA du Fr en tant qu'objet observable sur un continuum de contextes de pratiques langagières, (allant du scolaire vers l'extrascolaire ou l'inverse) permet une compréhension plus poussée de sa manifestation dans des situations sociodidactiques. Cette compréhension rejoint deux objectifs : D'une part apporter un complément de savoir scientifique sur un objet sociodidactique. Et d'autre part, proposer une solution au problème de la gestion du recours à l'AA, en amont ci-possible, c'est-à-dire en formation, là où les enseignants de Fr en ont le plus besoin. Pourquoi ? Comme réponse nous approuvons l'argument exprimé par Blanchet (2011) ci-dessous :

> « C'est bien par l'examen prioritaire de la complexité de diverses situations locales contextualisées que l'on tend vers une vision plus générale, laquelle n'a d'intérêt scientifique et social qu'en tant qu'elle permet de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les acteurs sociaux, dans leurs dimensions concrètes et situées » (Blanchet, 2011 : 76).

1.2. Prise en compte des représentations sociolinguistiques

1.2.1 Rôle des représentations sociolinguistiques dans les pratiques langagières

Comprendre les raisons de ce recours à l'AA passe aussi par l'étude des représentations sociolinguistiques des enseignants de Fr. Leur identification revêt une importance capitale pour la compréhension de leurs motivations. Cambra Giné définit les représentations comme un « (…) ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels, mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis » (Cambra Giné 2003 : 211). Le poids des représentations sociolinguistiques sur/dans les pratiques langagières est tel que la négligence

[5] Politique linguistique et éducative à l'exemple de l'arabisation.
[6] Passage d'une approche d'enseignement à une autre à l'exemple du passage de la PPO à l'APC.

de leur prise en compte dans une recherche en sociodidactique s'avère lourde de conséquence dans la compréhension de la dynamique des pratiques langagières des locuteurs.

Bourdieu (1982) privilégie un traitement dynamique des représentations sociolinguistiques. Il affirme que «(…) la langue, le dialecte ou l'accent », réalités linguistiques, «(…) sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (cité par Boyer, 1990 : 105). La prise en compte effective des représentations sociolinguistiques, individuelles comme collectives, dans un domaine comme la sociodidactique permet de rendre compte des pratiques légitimées par ces représentations, principalement lorsqu'elles sont liées à des postures, à des stratégies et donc à des choix didactiques dans un contexte d'EA des langues. Ainsi, sur le plan didactique, Castellotti et Moore identifient les caractéristiques des représentations dans l'EA des langues. En identifiant leurs traces, il devient possible de comprendre certaines pratiques didactiques dans l'EA des langues. Les traces que l'ont peut relever de ces représentations sont de deux types.

> « (…) d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ; d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Castellotti & Moore, 2002 : 10).

De la sorte, déterminer le rôle que jouent les représentations sociolinguistiques dans le choix des pratiques langagières dans le cours de Fr s'avère incontournable pour comprendre pourquoi l'usage de l'AA est envisageable dans une SC (y compris à l'extérieur de la classe de Fr) et pas dans une autre. En d'autres termes, pourquoi tels usages de l'AA sont « sociolinguistiquement» correctes dans certaines SC et pas dans d'autres. L'étude de ces usages et de leur conformités dans les différentes SC sont des attitudes linguistiques liées à des représentations de la/des langue(s) et de ses/leurs variations (qui) «(…) font partie intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique » (Garmadi, 1981 : 25)

1.2.2 Le poids des représentations sociolinguistiques

1.2.2.1 Prégnance des représentations dans la dénomination des langues

La première remarque que nous faisons concernant les termes et les expressions qu'utilisent les enseignants pour dénommer les langues dont ils racontent l'histoire

d'apprentissage dans les entretiens biographiques ne sont pas consensuelles. Chachou (2011) relève le poids des représentations dans la dénomination attribuée aux langues en Algérie.

> « En effet, j'ai essayé de prendre un recul critique par rapport à l'usage de certains termes qui m'avaient semblé, sur le plan sémantique, fortement investis idéologiquement, ceci m'a amené à aborder la question de la norme et de la perception de la norme qui, à son tour, m'a conduit à amorcer une réflexion sur le poids des représentations, non seulement dans le discours ordinaire mais dans le discours scientifique également » (Chachou,2011 : 20).

Cette remarque est valable pour toutes les langues citées dans les entretiens biographiques. Pourtant, les dénominations prêtées à l'AA laissent supposer qu'il existe plusieurs expressions pour signifier une même réalité linguistique. Dans les entretiens, beaucoup utilisent l'expression « arabe dialectal », d'autres utilisent l'expression « langue maternelle » (LM), d'autres encore utilisent l'expression « la langue de la maison », d'autres enfin utilisent le terme en arabe *derja*.

Il est clair qu'en l'absence d'une réelle prise en charge institutionnelle et par la même politique que cet arabe ne bénéficie pas d'une considération sociolangagière pour ses locuteurs. Ce peut-il que cet idiome, langue en partage par la majorité des locuteurs algériens soit peu considéré en raison du déni à l'égard de ses statut politique et socioculturel, des statuts censés lui échoir tout naturellement, n'est ce pas après tout la langue que parlent une majorité d'algériens ?

1.2.2.2 Poids des représentations sociolinguistiques dans le choix des langues

De nombreux travaux en sociolinguistique ont montré la nécessité de la prise en compte des facteurs sociaux pour déterminer les choix des ressources linguistiques. Certains travaux affirment que toute SC où il y a interaction est le résultat d'un travail d'adaptation des interlocuteurs en recourant à l'interprétation pour définir les « attitudes » à observer dans ce genre de situations. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'utiliser une langue plutôt qu'une autre, une langue normée plutôt qu'une langue non normée…Pour expliciter cette question du choix des langues, Lüdi et Py (2003 [1986]) lui consacrent l'expression « grammaire du choix de langue ». Dans la section consacrée au choix des langues que font les enseignants dans différentes SC, nous exposerons l'étayage théorique et méthodologique concernant le choix des langues en référant notamment à la littérature traitant de ce sujet de sociolinguistique, en remontant en particulier jusqu'aux travaux de Ferguson (1959), Fishman (1968), Gumperz (1982), Blom et Gumperz (1986).

Ces choix linguistiques puisent dans des ressources langagières issues des répertoires langagiers diversifiés des locuteurs. La mobilisation de l'une ou de l'autre de ces ressources est fonction des représentations sociolinguistiques qui les légitiment ou les disqualifient. En classe de langue par exemple, ces représentations font partie selon Cicurel de cet « ensemble de ressources diversifiées (…) sur lequel un enseignant s'appuie et qui constitue son « répertoire didactique » (Cicurel 2011 : 150). À ce titre, elles peuvent « faire obstacle » ou « servir de point d'appui » (Jodelet 1994 : 66). Mais mêmes si les pratiques sont légitimées ou au contraire discréditées, ces représentations, lorsqu'elles sont périphériques (Guimelli, 1991), ne sont pas pour autant définitives. C'est une reconfiguration incessante souvent liée au vécu des nouvelles expériences des enseignants, induisant des changements et se traduisent en général par une révision de la représentation, soit en en renforçant l'ancrage ou au contraire en le réduisant. Dans cette recherche, la prise en compte des représentations permet de soulever une question qui n'a été soulevée que très rarement dans la recherche en DDL : Quelles représentations ont les enseignants de Fr sur la pratique du recours à l'AA en classe et à l'extérieur de la classe ?

1.3. La dimension temporelle en recherche

1.3.1 La dimension temporelle négligée dans les recherches en SHS

Comprendre la pratique du recours à l'AA dans toute sa complexité passe nécessairement par la compréhension des changements qui l'affectent et donc de la dynamique qui sous-tend son évolution dans l'espace et le temps (sachant combien les deux dimensions s'intriquent corrélativement comme variables dans le changement des phénomènes). Les enseignants de Fr changent-ils d'attitude à l'égard de cette pratique ? Si oui, quelles raisons expliquent ces changements ? Tochon décrit la manière dont l'enseignant (expert) puise dans son expérience professionnelle (EP) pour décider de changements dans sa pratique enseignante affirme que ce dernier «(…) décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert est professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience » (Tochon, 1993 : 135).

Pourtant, tenter d'identifier les changements de cette dynamique ne peut se faire que si la recherche tient compte de la dimension temporelle nécessaire à l'identification des éventuels changements. Or, selon Jacqueline Billiez, les « (…) démarches et outils méthodologiques ont été conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi-imperméables

aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées » (Billiez, 2011 : 209). Pour l'auteure, il est nécessaire de « (…) prendre en compte la variabilité des terrains et des contextes socioculturels dans au moins deux de ses dimensions, la dimension spatiale – la plus communément convoquée et **la dimension temporelle la plus communément négligée**[7]»(ibid.).

1.3.1.1 Prise en compte de la dimension temporelle en sociodidactique

La prise en compte de la dimension temporelle nécessitant l'adoption d'une méthode adaptée représente l'axe central de cette recherche. En effet, la dynamique qui sous-tend la pratique du recours à l'AA ne peut se saisir que si une méthode appropriée est adoptée. Encore une fois, la saisie de cette dynamique nécessite l'inscription dans une approche qui ne soit pas hermétique à la marche du temps et c'est ce qui justifie l'inscription de cette recherche en sociodidactique. L'appréhender dans cette perspective n'est possible que si l'on s'intéresse aux « (…) acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires, sans oublier que toute sociodidactique ne se passe pas forcément dans la classe (Rispail, 2012 : 83). Ce sera donc une « (…) sociodidactique (qui) serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur **développement dans le temps** » (Ibid.).

Autrement dit, il ne s'agit pas de se contenter d'une collecte du discours des enseignants de Fr concernant la pratique actuelle du recours à l'AA en classe, au quel cas, l'observation de la pratique en classe aurait amplement suffi. Non, il s'agit de collecter du discours sur la pratique mais à travers un temps suffisamment long pour pouvoir identifier les changements dans cette dernière. Pour ce faire, il est nécessaire de recourir sur le plan méthodologique à une méthode qui puisse infailliblement tenir compte de la dimension temporelle qui sous-tend sa dynamique. Une méthode qui consiste à explorer le parcours d'appropriation des langues de ces locuteurs particuliers que sont les enseignants de Fr (du temps de l'enfance à la maison jusqu'au moment de l'entretien), à fouiller dans leurs expériences pour déterminer leurs rapports aux langues et de leur contact, aux représentations qu'ils ont à l'égard de ces langues et du plurilinguisme en général.

Intégrer cette dimension temporelle dans cette recherche permet d'aborder cette pratique dans toute sa complexité. Car selon Morin, aborder la complexité des phénomènes, c'est « (…) essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité,

[7] C'est nous qui soulignons.

avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités intégratrices » (Morin, 2006 : 17). Par ailleurs Tochon souligne la spécificité de cette orientation de recherche qui se centre «(…) sur la complexité des situations vécues (et qui) nécessite des méthodologies de la complexité. (…). L'exploration des représentations et de la connaissance des enseignants s'articule dialogiquement avec le développement d'une pratique connaissante » (Tochon, 2000 : 138).

1.3.1.2 Recours à la méthode biographique

Dans cette perspective, l'objectif de rendre compte de cette dimension temporelle a nécessité de recourir à une méthode de type longitudinale qui appréhende les expériences vécues dans leur succession et leurs produits comme l'aboutissement d'un processus. Cette manière d'aborder le matériau discursif permet de saisir la manière dont sont déterminés les comportements socio-langagiers passés, les comportements actuels et la manière dont ils conditionnent à leur tour le champ des possibles à venir. Dans une perspective sociodidactique, si la méthode biographique permet d'une part un retour réflexif du sujet plurilingue sur son apprentissage linguistique, elle permet d'autre part au chercheur de «(…) cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes (Kilanga Musinde, 2006 : 126).

Au sujet de la problématique posée ici, l'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues (particulièrement AA et Fr) au cours de la vie, d'un parcours scolaire, d'une carrière d'enseignement où l'enseignant est sujet à une double mobilité, sociale et professionnelle impliquant une recomposition incessante de son répertoire langagier, socioculturel et identitaire. Cette méthode permet en définitive de cerner ces aménagements identitaires liés au rapport au discours et à l'autre. La mise en œuvre de la méthode biographique dans cette recherche (qui va être amplement développée dans la deuxième partie chapitre III) à travers des entretiens biographiques trouve sa raison d'être dans la possibilité de recueillir des données discursives dans un cadre de recherche. Un argumentaire synthétique justifiant le choix du recours aux entretiens biographiques sera développé dans la section ci-dessous.

1.3.1.3 Les entretiens biographiques comme outil de collecte de productions de données discursives

Les entretiens biographiques en tant que modalité de production de données discursives permet de saisir en diachronie le contact des locuteurs avec les langues (ou variétés) de leur répertoire en intégrant le point de vue des locuteurs à l'analyse. Pour Duprez (1996), l'entretien biographique est un moyen sociolinguistique efficace pour appréhender les trajectoires des sujets dans leur globalité. Billiez et Lambert (2005) dressent l'inventaire des avantages de cet outil dans la production de données discursives. Les entretiens biographiques permettent :

- « (…) de susciter chez le sujet une activité réflexive susceptible de favoriser la prise de conscience de soi dans sa complexité (…) pour permettre au chercheur d'appréhender cette complexité à son tour ;
- de prendre en compte la dimension temporelle du sujet en le situant dans une généalogie familiale, sociale, linguistique et au sein de ses réseaux relationnels ;
- de saisir, dans une situation donnée, la vision du monde langagier du sujet qui lui est singulière en même temps qu'elle est co-construite, dans les interactions et qu'elle met au jour des pré-construits socioculturels (représentations sociales, stéréotypes et opinions plus ou moins largement partagés) ;
- d'appréhender les fonctions et valeurs que le sujet attribue aux lectes de son répertoire et/ou de son environnement langagier et de tenir compte de l'expression des affects associés aux langues ;
- repérer des processus de (re)configurations du répertoire verbal du sujet ;
- de prendre en compte, enfin, des déplacements significatifs dans l'espace géographique et social » (Billiez et Lambert, 2005 : 161).

L'analyse des entretiens biographiques permet d'étudier les principaux thèmes analysés se rapportant à quatre principaux paramètres de variation et de changement des répertoires langagiers résumés ici par Thamin, 2007 : 146-147).

- Les macro-contextes (facteurs spatio-temporels). L'évocation des mobilités et leurs temporalités dans les entretiens biographiques en permettent de les repérer. Ce sont surtout des unités et des variations dans le temps et dans l'espace qu'il faut repérer dans les interactions thématisées. Un macro-contexte informe des facteurs spatio-temporels.
- Les sphères d'activités quotidiennes (configurations d'interactions interpersonnelles) ; les ressources linguistiques mobilisées dans chacun des macro et micro-contextes (composantes des répertoires) ;

- Les valeurs et fonctions attribuées à ces ressources par les sujets. Les données biographiques qui concernent les aspects liés à la trajectoire sociale et scolaire des sujets (expérience migratoire familiale, composition de la cellule familiale, fratrie, réseaux interpersonnels, rapports aux pairs, attitudes vis-à-vis de l'institution scolaire, etc.) sont corrélées à ces paramètres.
- Les valeurs et fonctions attribuées à ces ressources par les sujets fait appel à la classification de fonctions attribuées aux langues. La mobilité spatiale et les différents types de déplacements s'accompagnent de changements de fonctions associées aux différentes langues.

Ces quatre principes se présentent comme la thématique à adopter dans le questionnaire de l'entretien biographique adressé aux enseignants sujets de cette recherche, les invitant à s'exprimer sur des mobilités spatio-temporelles composant leur trajectoire socio-langagière et ayant engendré des changements d'attitudes langagières, identitaires, socioculturelles et représentationnelles à l'égard des langues qu'ils utilisent. Dans cette perspective, il est utile de rappeler que cette recherche pose comme éventualité que les enquêtés aient pu changer d'attitudes à l'égard du recours à l'AA en classe (étant la focale au centre de cette recherche). Elle vise la compréhension des changements survenus dans cette pratique et des raisons les ayant engendrés sans perdre de vue les représentations sociolinguistiques et socioculturelles pouvant influencer ces changements. Des représentations opérantes dans le macro-contexte et le micro-contexte dans lesquelles évoluent toutes les langues composant les répertoires langagiers de ces enseignants de Fr.

1.3.2 Rôle du biographique dans la formation des enseignant à la réflexivité

En termes de proposition didactique, la formation parait une voie pouvant conduire à une meilleure prise en charge de la pluralité linguistique et culturelle caractéristique de la classe algérienne. La formation peut initier les enseignants à la réflexivité, le but étant de leur faire prendre conscience de ce qui les caractérise langagièrement eux et leurs élèves. Le biographique en tant qu'activité sociodidactique en formation semble répondre à cette nécessité. Ce qui se révèle d'un intérêt certain pour Perregaux, c'est lorsque le biographique pris

> « (…) comme processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes

> qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs » (Perregaux, 83-84).

Les enseignants qui refusent de voir la réalité plurilingue du social algérien incarné à l'école par les pratiques langagières de leurs élèves essentiellement lorsqu'ils recourent à leur L1 ne sont pas une minorité. Désormais d'autres contextes connaissent la même rigidité dans la reconnaissance de cette réalité plurilingue des élèves. Pour ne citer que ce cas, en Suisse, Perregaux relève ce même manque de conscience du plurilinguisme des enseignants dans ce terrain. Elle «(…) relève un manque de conscience patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves et, dans cette perspective, les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme » (cité par Simon et Thamin, 2011 : 26).

Ce manque de conscience du plurilinguisme des sujets apprenants est lourd de conséquence dès lors que sont considérés tous les aspects qui interviennent dans la réussite d'un EA des langues : la reconnaissance de l'autre à travers la reconnaissance de son dire à travers le langage et la variation qui caractérise ce langage. Imposer le silence lorsque l'élève recourt à sa L1 est une forme d'occultation d'une composante identitaire du sujet qui peut être ressenti sur le plan socio-affectif comme une négation du sujet dans un espace foncièrement socialisé. C'est la raison pour laquelle cette recherche propose comme préconisation sociodidactique, une introduction d'un dispositif de formation permettant à l'enseignant débutant de construire d'une posture réflexive l'emmenant progressivement à prendre conscience du plurilinguisme et de la variation de ses élèves en s'engageant lui-même dans un travail biographique pour reconnaitre son propre plurilinguisme.

1.3.3 Questions et hypothèses de recherche

- Que nous renseignent les entretiens biographiques sur la construction des répertoires langagiers des enseignants de Fr ?
- Immergés socialement dans un contact de langue et de plurilinguisme, les enseignants de Fr n'ont-ils pas construit une compétence plurilingue pendant leur appropriation des langues ? Si tel est le cas, quelles traces d'une compétence plurilingue (définie par Coste, Moore et Zarate, 1997) sont à relever dans les entretiens biographiques ?
- Quels rôles jouent les entretiens biographiques dans la perception des dynamiques langagières en évolution ?

- Si beaucoup d'enseignants de Fr recourent à l'AA en classe, pourquoi y a-t-il déni de cette pratique ?
- Le recours à l'AA ou le refus de le faire sont des pratiques issues de l'héritage d'un modèle d'enseignement qui a inspiré les enseignants lorsque ceux-ci étaient élèves à l'école. Reproduisent-ils ce modèle lors de leur prise de fonction au début de leur carrière ?
- Quels choix des langues font les enseignants de Fr dans différentes SC (à l'école comme à l'extérieur de l'école) ? Dans quelles SC l'AA est le plus utilisé ?
- Dans ces diverses SC, quels paramètres sont opérants dans le choix des langues que font les enseignants de Fr ?
- Quelles représentations sociolinguistiques influencent négativement le recours à l'AA ?
- Quelles raisons les enseignants invoquent-ils pour justifier le recours à l'AA ?
- Quelles spécificités liées aux situations d'EA légitiment ou disqualifient le recours à l'AA ?

Autant de questions auxquelles cette recherche tentera de répondre, la progression dans la lecture du présent travail suivra un plan que nous détaillerons plus avant.

L'argumentaire présenté ci-dessus nous permet d'ores et déjà de poser quatre hypothèses principales :

Hypothèse1 : Ayant appris plusieurs langues à l'école, les enseignants de Fr du temps où ils étaient élèves ont vécu des expériences de plurilinguisme qui laisserait supposer la construction d'une compétence plurilingue (mais qui ne disait pas son nom à cette époque) durant leur parcours d'appropriation des langues. Si tel est le cas, des traces caractéristiques de cette compétence probable seraient identifiables dans les entretiens biographiques.

Hypothèse 2 : Influencés par deux modèles d'EA du Fr pendant leur scolarité (un modèle qui refusait le recours à l'AA et un autre qui l'encourageait), les enseignants de Fr, « anciens » et « nouveaux » reproduiraient le recours à l'AA différemment.

Hypothèse 3 : L'AA et le Fr sont une composante essentielle du répertoire langagier des locuteurs-enseignants de Fr. Ils en font usage dans différentes SC de leur quotidien. La spécificité sociolinguistique de ces SC fait que ces locuteurs font un choix soit du Fr soit de l'AA soit d'une alternance des deux, choix linguistique qui serait déterminé par

- des variables sociologiques :
  - sexe
  - EP (expérience professionnelle) ;
- des variables contextuelles :
  - la nature de la SC liée à une plus ou moins formalité de la SC)
  - la nature de la SC liée à un lieu à l'école (en classe, en salle des professeurs…) et à l'extérieur de l'école (à la maison, dans la rue…)
  - la nature de la SC liée au statut de l'interlocuteur (les collègues de Fr, les collègues des autres matières, les membres de la famille, les amis…).

Hypothèse 4 : Les enseignants de Fr déclarent être confrontés à des situations d'EA qui leur imposent le recours à l'AA. Les raisons qui justifieraient ce recours seraient partagés à la fois par les « anciens » et les « nouveaux ».

2. Positionnement épistémologique

2.1 Ancrage épistémologique de cette recherche

Pour F. Demaizière et J.P Narcy Combes (...) 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 » (F. Demaizière et J.P Narcy Combes, 2007 : 4). Dans cette partie, seront questionnés tour à tour, le sens à donner à la connaissance scientifique, le statut de la recherche en SHS et le statut du chercheur. Nous expliquerons également en quoi le paradigme de la pensée complexe est parfaitement adapté aux objectifs d'une recherche sociodidactique. Et en quoi cette dernière, pour être fiable, doit s'inscrire dans une approche compréhensive et adopter une méthode qualitative.

Il est à peine imaginable de penser que nos représentations, croyances et convictions s'estompent miraculeusement dès qu'on s'engage dans un contexte de recherche soumis, il est vrai, à des principes qui en fondent sa scientificité. Est-il concevable que nous puissions nous couper de si peu de notre passé et tourner ainsi le dos à des années de pratiques et de représentations dans un domaine dans lequel nous avons été praticien et aujourd'hui nous y pénétrons en tant que chercheur ? Et-il vraiment possible, dès lors que nous adoptons une posture de recherche, de tourner le dos à notre passé de praticien et tout ce qu'il représente en termes de vision du monde ? Autrement dit, suffit-il d'énoncer un choix épistémologique pour qu'il devienne pour autant effectif ?

2.2 Principes épistémologiques en lien avec le parcours du chercheur

Il est clair que ni notre formation, ni notre passé professionnel, ni nos convictions comme nos incertitudes passées et présentes ne vont s'étioler et laisser place à d'autres aspects, « plus légitimes » scientifiquement dès que nous nous engageons dans un projet de recherche. Pis, il est même certain, que certains aspects vont s'impliquer fortement dans nos réflexions et s'immiscer dans notre positionnement épistémologique avec des effets non moins visibles également sur nos choix théoriques etc. Nous ne partageons pas l'idée selon laquelle légitimer scientifiquement une recherche passe inéluctablement par une « rupture » épistémologique quelle qu'elle soit : faudra-t-il encore pouvoir y parvenir. Cet aspect rejoint en droite ligne un autre principe qui concerne la prise de distance du chercheur par rapport au terrain d'étude. Il est admis que faire partie ou pas du terrain dépend des objectifs assignés à la recherche. Pourtant, selon Philippe Blanchet (2011) faire partie du terrain est une situation favorable à l'implication dans ce terrain. « (…) En général, le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain car c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique, tel un enseignant qui fait une recherche sur les choix de manuels dans son institution ou sur les interactions verbales entre apprenants dans les classes de ses collègues » (Blanchet, 2011 : 73).

Toutefois, si être chercheur dans un terrain comme celui de l'enseignement du Fr où le chercheur exerce aussi la profession d'enseignant de Fr présente certains avantages, il est fort probable que certains rapports, habituellement indésirables dans un contexte de recherche, viennent biaiser insensiblement les conditions de l'observation et déformer un point de vue qui se veut objectif à l'égard du phénomène à l'étude.

Par ailleurs, dans des recherches de ce type, il faut croire que toute rupture avec ses références expérientielles professionnelles s'avère difficilement réalisable. Véronique Castellotti, évoquant la relation entre l'apport de son EP d'enseignante (au primaire) dans sa réflexion scientifique, parle d'un retour sur expérience qui s'est révélée déterminant dans le développement de son cheminement professionnel de chercheuse.

> « Mon expérience d'enseignante à l'école primaire (élémentaire et maternelle), notamment ou plutôt la part du retour sur cette expérience dans la réflexion sociolinguistique et didactique que je construis a été déterminante dans le développement de mon cheminement professionnel. C'est en effet, d'abord la réflexion sur ma (mes) pratique(s) d'enseignante, en lien à des considérations plus théoriques, qui m'a conduite à m'engager dans une dynamique de chercheur. (Castellotti, 2009 : 130).

Nul ne peut douter que les postures de recherche scientifique initiées dès la formation universitaire vont immanquablement s'ériger en principes fondamentaux, traçant par la même des frontières entre courants, domaines, disciplines scientifiques, laboratoires… qui s'avèreront alors difficilement déplaçables. Mais lorsque l'expérience liée à l'exercice du métier d'enseignement cumulée au fil des années et celle acquise dans l'implication dans un domaine de recherche se télescopent, comment composer avec une distance intellectuelle de recherche et une réflexivité raisonnables ? D'une part, il est difficilement concevable de se maintenir pendant toute la durée d'une recherche dans une posture de neutralité. Mais faut-il tout de même garder à l'esprit que « (…) "l'objectivation" nécessaire, c'est-à-dire l'explicitation des points de vue et des choix, l'observation critique et constructive du fonctionnement des outils, la réflexivité comme critère de scientificité et de qualité » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 7) est un gage de scientificité, c'est pourquoi elle doit accompagner tout le processus de recherche.

D'autre part, se positionner par rapport à l'objet de recherche ne s'adopte pas dès le premier abord. Il ne s'agit pas de mettre une croix sur un axe pour déterminer de manière tangible une position par rapport à un objet de recherche. Ni le terrain, ni le contexte ne sont appréhendables d'emblée. La question de la neutralité découlant d'une logique positiviste pour qui garantir une certaine objectivité découle de la rigueur scientifique engageant le chercheur à l'observation d'une certaine distance entre lui et son terrain est discutable.

Dans cette recherche où il est question de mener des entretiens biographiques, la question de la neutralité/implication du chercheur se pose avec acuité. Dans ce type de recherches (biographiques), la neutralité du rapport à entretenir entre chercheur et enquêtés impliqués par un haut niveau de subjectivité est quasiment impossible. Le chercheur n'est pas un acteur neutre, il est «(…) doté de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses, de ses vigilances théoriques, méthodologiques, d'éléments de sa propre histoire » (Bretegnier cité par Molinié, 2011 : 12-13). Le chercheur ne peut s'y (im)poser comme détenteur de la vérité, mais doit envisager sa propre professionnalité dans un rapport « empathique » (Kaufmann 1996, Billiez 1997, entre autres), herméneutique (De Robillard 2007) donc nécessairement impliqué vis-à-vis de l'Autre » (Ibid.). Nous concevons enfin comme épistémologiquement valable, une posture dans laquelle l'implication doit être mesurée étant donné la trop forte intersubjectivité dans ce type particulier d'entretien (biographique), une situation dans laquelle nous ne pouvions être que résolument impliqués.

.2.3 Principes épistémologiques des recherches en SHS

Par ailleurs, cette recherche s'inscrit en droite ligne dans le champ des SHS (Blanchet, 2000 ; Blanchet, Calvet et Robillard, 2007 ; Blanchet et Robillard, 2003 ; Calvet, 2004 ; Heller, 2002 ; Rispail, 2005 ; Robillard, 2008 ; Mucchielli et Paillé, 2013) qui étudient non des objets mais des sujets. Les SHS sont des

> « (…) sciences qui étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et socioculturels ; la principale spécificité y est que les chercheurs y étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité, et qu'en tant qu'êtres humains sociaux ils s'y étudient eux-mêmes au moins indirectement » (Blanchet, 2011 : 463).

Selon Blanchet toujours, quatre principes épistémologiques fondent ces recherches en SHS. Le premier principe est le principe d'humanisme qui considère « (…) les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité » (Blanchet, 2011 : 17). Le second est le principe d'intersubjectivité. C'est un principe qui considère que « (…) c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, qu'une compréhension des phénomènes humains et sociaux peut se réaliser » (Ibid.). Le troisième est le principe d'endoréférentialité qui considère que (…) les sujets et leurs savoirs ne pouvant être compris qu'à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations » (Ibid.). Le quatrième et dernier principe est celui de d'hétérogénéité qui considère enfin que « (…) les phénomènes humains et sociaux, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité. Tenter de réduire cette hétérogénéité « (…) à des règles universelles(…) la prise en compte de l'hétérogénéité permet de «(…) proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues » (Ibid.).

2.3.1 Une recherche tenant compte de la complexité des objets

Le contact AA/Fr observable dans les pratiques langagières de locuteurs et de locutrices issus de toute sorte de catégories sociales, présente des caractéristiques extrêmement complexes qui rendent son approche elle aussi complexe. Ali-Bencherif en consacrant sa thèse de doctorat à ce contact constate que dès que l'on aborde « (…) les questions qui se rapportent au phénomène de contact de langues et les conséquences qui en résultent selon une perspective sociolinguistique, on se rend compte des faits qui sont à

l'origine de la complexité des pratiques langagières et des forces sociales qui les sous-tendent » (Ali-Bencherif, 2009 : 14).

Toutefois, décider d'aborder la complexité d'un phénomène en choisissant la simplicité semble la réduire irrémédiablement à l'insuffisance. Edgar Morin, radical, exclue l'éventualité de s'engager dans une « science de l'homme » sans un réel changement paradigmatique en affirmant que « La science de l'homme n'a ni fondement qui enracine le phénomène humain dans l'univers naturel, ni méthode apte à appréhender l'extrême complexité qui l'en distingue de tout autre phénomène naturel connu » (Morin, 2005 : 25). Dès lors, il importe d'approcher les phénomènes sociaux majeurs observables dans un univers sociolangagier en constante évolution en choisissant une théorie qui nous assure toute à la fois « l'unité de la science et la théorie de la très haute complexité humaine » (Ibid.).

Aborder ce contact en pointant un aspect et négliger d'autres ne conduit pas forcément à la compréhension de ce phénomène et encore moins espérer en saisir les effets. La tradition analytique de la science du 20ème siècle a certes montré l'efficacité de la méthode structurale qui, en morcelant un objet en parties plus petites permettait de mieux en décrire et en expliquer les parties, « (…) où des myriades de données s'accumulent dans les alvéoles disciplinaires de plus en plus étroites et fermées » (ibid. : 68).

Si cette approche scientifique tente des explications, elle n'assure pourtant pas la compréhension des phénomènes. Car selon Morin, «(…) ce qu'on apprend sur les qualités émergentes du tout, tout qui n'existe pas sans organisation, revient sur les parties. Alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissances » (Ibid. : 101). Sans récuser l'idée que ce tout « (…) ne se réduit pas à la somme des parties » (Morin, 2005 : 29).

2.3.1.1 Principes d'intelligibilité dans les recherches en SHS

Si ce contact de langues AA/Fr a fait l'objet d'innombrables recherches en sciences du langage, essentiellement en sociolinguistique où rarement il a été tenu compte de la complexité. L'aborder dans une perspective sociodidactique, c'est prendre en compte toute à la fois la complexité des langues, de leur contact, des locuteurs qui les parlent, des contextes de leur usage et des représentations qui leur sont associées.

La science en quête de connaissance a pu mettre en évidence que la vie n'est pas une substance mais « (…) un phénomène d'auto-éco-organisation extraordinairement complexe qui produit de l'autonomie » (Morin, 2005 : 22). Dans ce cas, la compréhension des

phénomènes humains et sociaux ne pourrait pas se satisfaire de principes d'intelligibilité en usage dans l'étude des phénomènes naturels, les phénomènes humains et sociaux nécessitent une approche avec des principes d'intelligibilité qui tiennent compte de leur extrême complexité. Pour Morin, il faut « (…) affronter la complexité anthropo-sociale, et non plus la dissoudre ou l'occulter » (Ibid.), comme c'est le cas dans les recherches « simplifiantes » (Ibid.).

Il n'est plus possible de se résoudre à l'alternative du « (…) réductionnisme (qui veut comprendre le tout à partir uniquement des qualités des parties) ou du " holisme" non moins simplificateur qui néglige les parties pour comprendre le tout » (Morin, 2005 : 6). Ni l'un ni l'autre. Or, ces deux extrêmes ne peuvent être évités qu'étant entreprise une inscription dans une pensée de la complexité dont l'ultime finalité n'est pas l'explication du phénomène en en repérant une cause unique qui expliquerait un problème posé au départ mais bien la compréhension d'un ensemble, d'un contexte où le phénomène agit et interagit. Par quel moyen ? Éviter la disjonction et le cloisonnement longtemps considérés par le paradigme de la simplification comme critères ultimes de scientificité. Ce ne peut être possible qu'en travaillant à

> « (…) rendre compte des articulations entre des domaines disciplinaires qui sont brisés par la pensée disjonctive (qui est un des aspects majeurs de la pensée simplifiante) ; celle-ci isole ce qu'elle sépare, et occulte tout ce qui relie, interagit, interfère. Dans ce sens la pensée complexe aspire à la connaissance multidimensionnelle. Mais elle sait au départ que la connaissance complète est impossible : un des axiomes de la complexité est l'impossibilité, même en théorie, d'une omniscience » (Morin, 2005 : 11).

Et c'est en effet la voie à suivre ici si un tant soi peu sont pris en compte les éléments constitutifs de l'environnement dans lesquelles le phénomène à l'étude se donne à voir. Ici, nous entrevoyons l'étude des pratiques socio-langagières ainsi que toute sorte d'interactions possibles, pas seulement en classe (espace classique défini comme seul à pouvoir livrer l'information concernant l'objet EA) mais aussi tous les autres qui composent avec celui-ci l'environnement social dans lequel ces sujets agissent, interagissent, évoluent et communiquent.

En effet, dans le cadre du paradigme de la complexité défini par Morin (1990), on peut reconnaitre un milieu complexe aux caractéristiques suivantes : « (…) les éléments qui le composent sont multiples, divers, hétérogènes, variables, inter-reliés, instables, sensibles au contexte, contradictoires et non totalement objectivables puisque la présence d'un observateur

influe sur le système » (cité par Galisson et Puren, 1999 : 117). Morin (2005) dans son introduction à la pensée complexe, parle de « (…) développer une théorie, une logique, une épistémologie de la complexité qui puisse convenir à la connaissance de l'homme » (2005 : 25). Une inscription dans la pensée complexe peut aisément s'expliquer par le fait qu'en entamant une recherche dans les SHS, la compréhension des phénomènes étudiés appelle l'adoption d'une progression récursive.

2.3.1.2 La complexité dans une approche sociodidactique

Selon Morin (2005), « Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit » (Morin, 2005 : 99-100). L'adoption d'une schématisation linéaire (Blanchet, 2011) pourrait laisser croire que producteur et produit entretiennent un rapport de causalité univoque ce qui n'est pas le cas (c'est une vision qu'il faut voir comme différentes façons par laquelle la pensée simplifiante réduit la diversité). Sa vocation à tendre vers la généralisation et l'universalisation des connaissances a pour conséquence d'isoler les phénomènes de leur espace d'évolution, ce qui conduit inéluctablement vers un « lissage » de tout ce qui « dépasse ». Les répercutions se font également par le langage lui-même avec ses impératifs de linéarité.

Inscrite dans une approche sociodidactique, cette recherche souscrit bien évidemment aux principes guides de la pensée complexe évoqués plus haut. En s'intéressant aux enseignants et à leur formation, elle adopte une approche qui tient compte de la complexité qui caractérise les sujets et les contextes dans lesquels ils évoluent prenant conscience de l'extrême variabilité du phénomène et de son écologie en recourant à un questionnement élargi, un questionnement qui pose le « pourquoi » comme préoccupation scientifique sans oublier le « comment ». Entendu dans une perspective sociodidactique, ce questionnement se traduit aisément dans la question posée par Marielle Rispail en ces termes :

2.3.1.3 « Quels enseignants former ? Et pour enseigner quoi ? ».

Si a priori dans une formation des enseignants à la DDL, on « (…) pourrait enseigner la complexité, les rapports entre langues, les relations, les passages, plus que des rigidités ou des normes fixées dans des livres, elle ne répond pas, a priori, à la question : comment y arriver ? » (Rispail, 2011 : 82).

Le « comment y arriver ? » représente pour cette recherche un point de départ plus qu'un point d'arrivée. Comment former les enseignants à adopter une posture réflexive lorsque ceux-ci enseignent une langue (une discipline) aux rapports très complexifiés avec

l'environnement où elle s'enseigne et surtout avec ceux qui l'apprennent. Les nombreuses recherches en DDL, très peu enclin à s'encombrer de questions liées à ces rapports (même celles qui se sont penchées sur les représentations), ne font que les décrire mais pratiquement jamais les interpréter. Adopter une posture réflexive pour un enseignant nécessite la discussion du moyen d'y parvenir. Opérer un retour sur l'expérience scolaire et les pratiques qui s'y faisaient permet de réfléchir sur la démarche à adopter dans une classe de langue. L'expérience, explique Von Glasersfeld (2005) « (…) comme les objets de l'expérience sont dans tous les cas le résultat de nos manières et moyens de faire cette expérience, et se trouvent nécessairement structurés et déterminés par l'espace, le temps, et les catégories qui en sont dérivées » (Von Glasersfeld, cité par Paillé, 2005 : 14).

Comprendre comment les enseignants enseignent dans un contexte diffus d'EA des langues où leurs pratiques langagières constituent la ressource qu'ils mobilisent dans la leur pratique didactique de la classe, pose la question du comment y parvenir ? Le mieux c'est d'interroger d'une part leur répertoire langagier et les circonstances ayant prévalu à sa constitution et d'autre part le fonctionnement de leur pratique langagière à l'école et hors de l'école. La compréhension de ces deux aspects, permet in fine de faire des propositions sociodidactiques pour la formation des enseignants.

Si par ailleurs des auteures comme Castellotti et Moore, (2002), soulignent la possibilité d'agir sur les représentations des enseignants, cette recherche projette également de proposer une action similaire mais en formation. Cette action consiste à initier les apprentis-enseignants à l'adoption d'une posture réflexive par rapport à l'EA du Fr en particulier. Cette posture professorale aurait pour but la modification de leurs représentations sur les pratiques langagières composant l'univers langagier de la classe : les langues qui y sont en usage et leur contact, la culture d'EA des langues à l'école (le Fr en particulier) ainsi que les modes de gestion de cet ensemble.

2.3.2 Une inscription dans le paradigme compréhensif

Une recherche qualitative ne peut se concevoir que pour une finalité compréhensive (Paillé, 2004-a). Et c'est le principe guide de cette recherche : si à différentes étapes, elle tente d'expliquer certains éléments qui constituent l'objet, elle le fait avec l'intention d'arriver à une compréhension du dit objet. Les phénomènes sociaux étant, de par leur « humanité », d'une abyssale complexité, ils ne peuvent être que compris et non expliqués. Mucchielli explique ainsi que « (…) la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur

inscription dans le paradigme compréhensif » (Mucchielli, 2004-e : 213). Dans cette perspective, travailler en sociodidactique pose la nécessité d'un « comprendre » qui intègre complètement l'acte d'enseigner. De Robillard explique qu'« Un enseignant (…) ne peut exercer son métier que si l'un des pivots de son activité est le « comprendre » (De Robillard, 2011: 22). Plus que la langue à enseigner, la compréhension des sujets interagissants dans ce lieu appelé la classe mérite une plus grande attention aux significations que ceux-ci attribuent justement aux langues et à leurs cultures. « Cela d'autant plus qu'il s'agit de didactique, qui, plus encore que beaucoup d'autres champs de recherches, ne peut pas ne pas se poser la question du « comprendre » des autres, surtout, comme le voudrait le stéréotype, lorsque cette activité se produit dans un cadre pluriculturel et plurilingue» (De Robillard, 2011 : 27).

2.3.2.1 Rapport entre compréhensif et qualitatif

Dans un paradigme compréhensif, l'objet et le chercheur entretiennent un rapport à la fois interactif et intégrée. Dans les SHS, les recherches étudient des êtres humains et sociaux, c'est-à-dire qu'ils sont eux-mêmes sujet et objet de la recherche. Ils s'étudient eux-mêmes en quelque sorte. Des sujets qui s'étudient les uns les autres, une conception scientifique qui se doit de reconsidérer l'intérêt pour l'intersubjectivité dépendante de l'être humain, sans perdre jamais de vue le lien synergique entre humanité et socialité. Disons pour résumer avec Blanchet qu' « (…) une recherche en SHS ne peut pas être inhumaine et asociale » (Blanchet, 2011 : 14). Et en tant que recherche compréhensive, elle s'investit dans un terrain où la recherche scientifique peine de plus en plus à relier tous les aspects composant le phénomène, des aspects dont on se rend compte qu'ils sont difficilement séparables.

2.3.2.2 Une approche sociodidactique est compréhensive

Des sujets donc et non des objets, des enseignants et des élèves mais pas seulement, car, comme le soutient fortement Marielle Rispail pour qui, il doit être pris compte de tous les acteurs qui composent en quelque sorte « l'écosystème » du couple EA. Tous ces acteurs sont en constante interaction et constituent pour ainsi dire des sujets d'étude dans le champ de la sociodidactique. Cela inclut les apprenants et les enseignants, mais également les parents, les formateurs et les inspecteurs, les concepteurs de programmes et de manuels, les décideurs institutionnels et les politiques, etc. D'après l'auteure, on parle aujourd'hui, « (…) d'une « didactique » qui ne se limite pas aux murs de la classe et à ce qui s'y passe. Incluant tous les agents de transformation sociale de et par l'école, cette didactique a offert à la sociolinguistique nombre de ses sujets de réflexion actuels » (Rispail, 2012 : 79).

La recherche d'une compréhension des phénomènes a dès lors recours à des outils, c'est-à-dire toute(s) méthode(s) susceptible(s) à/aux quelle(s) la recherche recourrait afin de répondre à ses objectifs. Cela n'exclut aucunement le recours à des méthodes utilisées dans d'autres champs disciplinaires et qui sont peu ou pas du tout théorisées en sociodidactique.

2.3.2.3 l'interdisciplinarité dans une approche compréhensive

L'interdisciplinarité semble apporter des solutions à bon nombre de problèmes dans la recherche scientifique, particulièrement ceux des SHS. Des affirmations scientifiques du genre, « cette partie du phénomène demeure un vrai mystère » ; « cela demeure pour l'instant une énigme » est la triste réalité des recherches disciplinaires qui, chacune de son côté, n'aboutissent malheureusement qu'à des parties de résultats, qu'à des visions déformées de la réalité du monde.

L'exemple de la linguistique est tout de même éloquent. Il est clairement établi que dès le début cette discipline souffrait déjà de nombreux manques. La première des insuffisances dont a pâti la linguistique saussurienne concerne justement cette négation de l'inséparabilité essentielle entre le « linguistique » et le « social », un social dont l'homme est l'épicentre. Un autre manque de la linguistique considéré comme un des problèmes-clé pour cette discipline, c'est de savoir que les langues et les variétés de langues se caractérisent par un grand nombre de transitions graduelles les rendant évolutives et changeantes. Cet aspect ne peut être envisagé au plan spécifique que sur la base du postulat qui considère la langue comme un organisme dont le *système* est ouvert et ne saurait être appréhendé qu'incomplètement (pour autant que, de toute façon, la description est guidée par un corpus C prélevé à un moment « t », donc de manière incomplète ou tendancielle). Morin se désole « (…) qu'une idée aussi fondamentale que le *système ouvert* ait aussi tardivement et localement émergé (ce qui montre déjà à quel point le plus difficile à percevoir est l'évidence) » (Morin, 2005 : 32).

De plus, cette ignorance pour les *systèmes ouverts* s'accompagne malheureusement de la séparation et de l'isolement qui caractérisent les recherches en sciences en général. Comme exemple, Morin critique le cloisonnement disciplinaire, particulièrement dans les sciences formelles. Il trouve « (…) quasi incompréhensible quand on est dans le paradigme disciplinaire où physique, biologie, anthropologie sont des choses distinctes, séparées, non communicantes » (Morin, 2005 : 52).

En définitive, disons que pour l'étude de phénomènes complexes, il est plus qu'utile aujourd'hui d'opter pour une approche interdisciplinaire. En effet les phénomènes soumis à l'observation présentent des facettes qui ne peuvent plus se laisser appréhender par un point de vue unique, la multiplicité des points de vue appelle à une plus grande ouverture aux autres disciplines qui peuvent apporter un plus dans la recherche concernant l'objet. Dans cette vision des choses, la DDL aujourd'hui englobe aussi la didactique du plurilinguisme, des langues et des relations interculturelles, les croisements de disciplines venant de champs disciplinaires divers. Mais, est-ce suffisant pour assurer une pleine coopération des champs disciplinaires travaillant sur des objets similaires ?

Cette recherche, outre qu'elle vise la compréhension de phénomènes touchant aux langues, aux locuteurs qui utilisent ces langues, aux rapports qu'ils entretiennent à l'égard de ces langues, aux pratiques langagières et donc forcément sociales et humaines, elle réunit indubitablement un certain nombre de points de vue qui sont des objets transdisciplinaires puisqu'ils sont étudiés par la sociolinguistique, la sociodidactique, l'anthropologie et même la sociologie. Concernant cette dernière, il est clair qu'en choisissant de recourir à la méthode biographique, nous avons profondément puisé dans la théorisation de cette discipline. Ainsi opter pour l'interdisciplinarité c'est s'assurer d'une couverture maximale (mais jamais totale) des éléments constitutifs d'un objet (qui ne constituent pas a priori la focale). C'est techniquement réalisable en recourant à une « (…) synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet/sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés » (Blanchet, 2011 : 71).

Comme dans toute recherche scientifique, la nôtre est-elle aussi tenue par au moins deux engagements. Le premier restitutif pour le domaine au niveau de la production de la connaissance et un autre interventionniste, qui concernera la formation des enseignants.

Le premier engagement est restitutif « (…) 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) » (Blanchet, 2011 : 67). Il s'agit sur le plan théorique/méthodologique de présenter la méthode biographique en tant que méthode de recueil de données dans des recherches sociodidactiques, permettant au chercheur « (…) de capitaliser, via la transcription de l'entretien, des données biographiques scientifiquement recevables » (Molinié, 2011 : 67).

Le second engagement est la proposition d'une préconisation sociodidactique, en tant que praxéologie. Pour Blanchet cette didactique « (…) ne saurait être qu'interventionniste, en ce sens que, constitutivement, la didactique est résultante et productrice à la fois d'une activité théoricopratique insécable, c'est-à-dire d'une pensée d'intervention et d'une intervention pensée dans le champ social » (Blanchet, 2011 : 440). Et c'est dans cette perspective que cette recherche compte proposer la « didactisation » de la méthode biographique en tant que formation à l'adoption d'une posture réflexive destinée prioritairement aux enseignants débutants. Cela suppose de théoriser la manière d'articuler méthode biographique et construits théoriques de la sociodidactique d'une part, méthode biographique et formation des enseignants d'autre part.

Il n'est plus permis de penser la formation sans prise en compte d'une théorisation des pratiques réellement issues du terrain. Beaucoup de chercheurs relèvent l'existence de lacunes dans les dispositifs de formation des enseignants. Pour Cicurel au niveau de la professionnalisation, ces lacunes « (…) ne permettent pas non plus de réfléchir sur son propre agir professionnel voire professoral, qui demeure d'ailleurs un processus formateur engageant la question de la reconnaissance professionnelle comme regard rétrospectif et comme démarche réflexive qui se pose à l'enseignant conscientisant son activité » (Cicurel cité par Mati, 2005 : 180-183). Une prise de conscience de ces lacunes dans la formation justifie l'adoption du présent travail d'une préconisation sociodidactique mettant en œuvre la méthode biographique. Elle se fixe pour objectif la sensibilisation des enseignants pour qu'ils prennent conscience de l'existence de la variation dans les pratiques langagières caractérisant leurs élèves. Faire prendre conscience aux enseignants de Fr débutant dans le métier que la présence d'une/d'autre(s) langue(s) dans un contexte d'EA d'une LC ne doit pas être considérée une intruse mais comme un atout à exploiter dans l'EA.

3. Ancrage théorique

3.1 Une recherche en sociodidactique est contextualisée

Une recherche sociodidactique ne peut faire l'économie d'une contextualisation. Celle-ci lorsqu'elle est effectuée dans le cadre d'une intervention didactique s'intéresse aux dispositifs d'EA. En spécifiant un cadrage théorique à cette recherche, nous délimitons d'une certaine manière son terrain. Ce terrain dont la caractéristique saillante est l'hétérogénéité des situations ne peut s'appréhender qu'au moyen d'une didactique dont les principes, les méthodes et les outils sont adaptés au terrain scolaire, voire spécifiquement à la classe.

L'importance d'une prise en compte du terrain lié à l'hétérogénéité des situations à observer fonde une autre didactique, une didactique que Blanchet et Rispail appellent une didactique de terrain. Les auteurs reconnaissent 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 » (Blanchet et Rispail, 2011 : 65).

Le terrain qu'investit cette recherche rappelons-le n'est pas confiné à l'espace –classe, traditionnellement délimité par la DDL. Il s'agit d'un terrain élargi à l'extérieur de la classe, ce dernier n'étant pas l'unique lieu de production socio-langagière des sujets que sont les élèves et les enseignants, des acteurs de l'EA, locuteurs sociaux qui possèdent une expérience linguistique et didactique s'inscrivant dans une expérience sociale plus large. Dès lors, les pratiques langagières produites dans les SC hétérogènes par les enseignants dans leur quotidien à et en dehors de l'institution scolaire deviennent des objets qu'il faudra impérativement inclure dans le terrain étant donné qu'elles sont en partie constitutives de ce dernier.

3.1.1 Un regard croisé entre DDL et sociolinguistique.

Si la DDL a longtemps été présentée comme la discipline étudiant des phénomènes se donnant à voir essentiellement dans les contextes éducatifs, ses focales n'intègrent pas pour autant l'ensemble des facettes pouvant constituer les phénomènes en question. D'autres, aspects, a priori objets d'étude de la sociolinguistique, sont en fait des objets de la DDL aussi. Dès lors, la nécessité d'une discipline qui croise le point de vue des deux disciplines s'impose. Un point de vue croisé de ces deux disciplines, dont la résultante est l'étude des pratiques langagières liées aux différents espaces de leur production. Ces deux disciplines apportant chacune des éléments à l'autre sur un continuum de recherche-intervention situé entre ces deux pôles.

Si on choisit de s'intéresser à la vie des langues, à leur statut, à leur emploi, à leur contact…à l'école, c'est à travers ceux qui la parlent qu'il faut le faire. Selon K.T. Ibrahimi, «(…) il ne s'agit plus uniquement d'analyser les règles internes au système linguistique qui organisent la compétence d'un locuteur idéal (…), mais de s'intéresser à la diversité des locuteurs, à la diversité de leurs conduites » (T- Al- Ibrahimi, 1995 : 120). Insistant principalement sur l'étude des pratiques langagières, cette recherche se veut compréhensive car elle permet « (…) de rassembler une somme d'informations et de renseignements sur la

réalité sociolinguistique d'une société donnée, en ce sens elles font partie d'un ensemble plus important qui englobe toutes les pratiques humaines » (ibid.).

Sur un autre plan, la sociolinguistique a permis d'apporter un éclairage aux didacticiens. Désormais, ceux-ci doivent tenir compte des représentations des locuteurs. Paradoxalement, « (…) ne pas considérer l'importance de ces représentations pour les élèves et les enseignants revenait à occulter une grande partie de cet échange mystérieux qu'on nomme enseignement/apprentissage » (Rispail, 2011 : 79). L'étude a vu une évolution qui a consisté en un élargissement du regard de la langue, en tant que discipline aux locuteurs qui utilisent cette langue et au rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci. D'où l'élargissement de la focale espace-classe vers d'autres espaces (sociaux) où ses acteurs font usage de cette langue. Riche des apports de la sociolinguistique, la DDL devient une sociodidactique qui mobilise les outils des deux disciplines pour aborder des problématiques nouvelles émergeant à l'école comme espace social et socialement construit. La sociodidactique se présente alors comme une discipline qui étudie « (…) les langues, les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives » (Blanchet, 2012 : 14).

Cette sociodidactique se caractérise selon Dabène et Rispail (2008) par une double orientation : d'une part elle permet « (…) 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. » (Dabène et Rispail, 2008 : 10). Il s'agit d'analyser des situations formelles et informelles dans lesquelles les acteurs agissent et interagissent socialement par le langage afin 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 » (Rispail et Blanchet, 2011 : 65-66).

3.1.2 Caractéristiques des recherches en sociodidactique

Une recherche en sociodidactique est une recherche avant tout empirique et/ou écologique qui tient compte de la complexité. La sociodidactique adopte des méthodes

d'enquête utilisées en sociolinguistique avec une préférence pour des données orales recueillies grâce aux observations avec souvent des doubles corpus et des méthodes comparatives (Blanchet, 2011). Elle utilise les analyses qualitatives et s'appuie sur la composante énonciative de ces analyses. Dans ce type de recherche, le chercheur pose plutôt des questions qu'il formule des hypothèses. Les résultats qu'il présente ne sont jamais généralisables mais transférables avec prudence.

De fait, la sociodidactique cherche moins à « fabriquer » des façons d'enseigner et encore moins à vouloir les diffuser. Elle se donne surtout pour objectif selon Rispail « (…) d'impulser un type d'investigations qui se donnent les discours langagiers dans et sur la vie des langues à l'école pour objets, inclut les rapports à ces langues de leurs utilisateurs et ne perd pas de vue les enjeux politiques et idéologiques que sous-tendent ces investigations » (Rispail, 2011 : 101).

3.2 Inscription sur le continuum sociolinguistique>sociodidactique

Notre position sur la notion de contexte étant définie, nous désirons ici en tracer les limites et cela appelle certainement à ce que soient considérés les paramètres que nous avons évoqués plus haut. Les paramètres sociolinguistiques sont à ce titre plus qu'importants du fait de leur centralité dans cette recherche. La problématique définie en introduction articule deux points de vue. Un point de vue sociolinguistique et de manière sous-jacente un point de didactique. Mais vu que les deux disciplines s'inscrivent toute deux sur un continuum, nous dirons qu'il est sociodidactique en ce que cette dernière, articulée «(…) à la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'EA la met en contact étroit avec les champs anthropologique et sociologique, (Rispail et Blanchet, 2011 : 67). L'important pour nous est cette possibilité à porter un regard sur deux espaces sociaux qui, en tant que lieux de productions langagières, où sont déployées pratiques et représentations, à savoir « l'école et le hors école ». Si certaines de ces pratiques ou de ces représentations ne sont opérantes que dans l'un des deux, il en est d'autres qui le sont dans les deux et peuvent ainsi par un jeu d'interactions s'influencer dans les deux sens.

Quel effet a dans cette perspective la nature d'une formation (socio)linguistique sur le locuteur enseignant ? Quels effets peuvent avoir ses pratiques langagières extrascolaires (empreintes de représentations socioculturelles surtout) lorsqu'il est à l'école ? Existe-t-il des reconductions dans un sens ou dans l'autre ? Enfin, en quoi les représentations peuvent-elles maintenir en l'état des pratiques langagières ou les changer ?

La prise en compte des représentations pèsera lourdement lorsque nous interpréterons les discours des premiers intéressés. Que ce soit dans l'espace scolaire ou extrascolaire, elles fonctionnent tout aussi efficacement. Dans le premier comme dans le second, elles peuvent être « cadrées » par la « convention sociale » qui en institue les codes d'usage ou complètement échapper à cette dernière.

3.2.1 Des apports de part et d'autre

La sociodidactique n'est pas une sociolinguistique appliquée. D'une part, sociolinguistique et DDL se complètent puisque la première se constituant comme prolongement de la seconde, chacune mise au service de l'autre dans un rapport de complémentarité avec une finalité de recherche-intervention. Cette continuité entre les deux disciplines converge selon Marinette Mattey vers

> « (…) une « didactique qui prenne en compte la dimension sociale des savoirs et usages langagiers à enseigner, qui voie l'acteur social, le sujet discursif, avant l'apprenant ; et qui sache analyser, à l'occasion, les discours de l'école, sur l'école, et par lesquels se construit l'école. Et dans cet édifice, le plurilinguisme et les pratiques plurilingues ont une place de choix » (Mattey citée par Rispail, 2011 : 84).

3.2.2 Un contexte de recherche interdisciplinaire

Dans cette recherche sociodidactique, nous portons un regard élargi. Et vu le nombre de points de vue d'autres disciplines qui vont s'y croiser nous «(…) voyons notre recherche globalisante et transversale », et donc « de fait, consciemment interdisciplinaire». Seront mise à contribution différentes disciplines entre autres la sociolinguistique, la DDL et la sociologie.

Dans cette perspective, notre champ d'étude nécessite le recours au « grossissement de la focale ». Or, un regard ne peut être suffisamment élargi s'il ne tient pas compte des rapports extrêmement complexes qu'entretiennent les objets. Blanchet explique l'intérêt de savoir «(…) jusqu'à quel niveau de précision et d'élargissement, ou, pour le dire de façon imagée, de zoom avant et de zoom arrière, une recherche peut-elle aller et doit-elle aller ?» (Blanchet, 2011 : 17). Dans notre cas, il s'agit d'opérer un zoom arrière en partant d'un cercle concentrique étroit vers un cercle concentrique qui s'élargit au fur et à mesure, évoluant du centre vers la périphérie. Il s'agit d'étudier en les interrogeant les pratiques socio-langagières des enseignants de Fr en partant de la classe vers l'extérieur de la classe et en élargissant au fur et à mesure jusqu'à sortir de l'école. Là, seront à leur tour interrogées ces pratiques socio-

langagières, l'objectif est de pouvoir identifier une probable variation due à une différence d'espaces mais qui sont en constante interaction.

Blanchet prévient qu'il s'agit bien d'une interdisciplinarité et non d'une indiscipline. La sociolinguistique selon Blanchet est une science du langage ouverte à l'interdisciplinarité en raison même de la complexité des phénomènes qu'elle étudie à condition de le faire dans une cohérence épistémologique. Il conclue que «(…) L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche (les SHS), sur le même objet / sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés. » (Blanchet, 2011 : 18).

L'interprétation, la reformulation et le repositionnement de propositions scientifiques émanant d'un champ disciplinaire via le point de vue, le langage, etc., le cadre d'une autre discipline, la confrontation d'observables construits selon des méthodes différentes, produisent des appropriations effectives et de réels recadrages innovants (Ibid.). En traitant d'objets divers, la sociolinguistique est transdisciplinaire «(…) car elle est traversée par des transdisciplinarités multiples comme tous les champs scientifiques, comme toutes les "disciplines", ce qui en constitue l'hétérogénéité » (Ibid. :19). Pour Boyer, la sociolinguistique est (com)prise comme carrefour entre psychologie sociale, philosophie, ethnologie, sociologie, histoire, psychanalyse et anthropologie correspond à un "vaste territoire" entre cinq polarités « communauté(s) sociale(s) / groupe(s) / réseau(x), sujet(s) / acteur(s) / partenaire(s) langagier(s), langue(s) / dialecte(s), discours / texte(s), pratique(s) de communication » (Boyer, 1991: 7).

Les sujets qui sont concernés par cette recherche, sont des enseignants, acteurs sociaux qui entretiennent des liens sociaux avec les membres de leur communauté (des élèves, des enseignants, les personnes comme les membres de leur famille, leur voisins, leurs amis, les acteurs d'autres sphères comme l'administration etc.), des acteurs avec qui ils partagent des cultures sociolangagière. Cette conception de la recherche détermine un certain nombre d'objets « (…) souvent à la frontière entre plusieurs champs scientifiques, dont on pense que, tout en le complexifiant, ils restituent au champ didactique toute sa profondeur et son ancrage social » (Rispail et Blanchet, 2011 : 67).

Une multitude d'objets qui ne peuvent s'approcher qu'à travers des points de vue différents dont chacun est le champ d'une discipline déterminée mais il est fort possible

qu'elles réussissent mieux en croisant leurs regards sur ce même objet. Ce croisement est désigné comme une « jonction des disciplines » représentées par les champs « langue et société (sociolinguistique, sociologie du langage, ethnolinguistique), langue et espace (géographie linguistique, dialectologie), langue, espace et société (géolinguistique) ». Chez Baylon (cité par Blanchet : 16), cette jonction disciplinaire induit la constitution d'un objet théorique nouveau, l'anthropologie linguistique, ce qui renvoie au classement alternatif de la sociolinguistique du côté de la sociologie. Finalement, si on devait définir la sociolinguistique à la lumière des précisions conceptuelles présentées ci-dessus, il s'agit bien d'une discipline qui

> « (…) est en même temps une science du langage centrée sur des phénomènes linguistiques et une science de l'humain et du social centrée sur des phénomènes socio-anthropologiques. Selon l'importance graduelle qu'on accorde aux formes linguistiques, à l'éventualité et à l'importance des contraintes qu'elles exercent sur elles-mêmes, sur les usages linguistiques et sur les phénomènes sociaux (ou réciproquement), on pourra mettre l'accent sur la sociolinguistique comme science du langage privilégiant une entrée sociale ou comme socio-ethno-anthropologie privilégiant une entrée langagière (Blanchet, 2011 : 20).

3.3 Le répertoire langagier du plurilingue

3.3.1 Pour une redéfinition du concept de répertoire langagier

Aujourd'hui, la réalité sociolinguistique des locuteurs tend de plus en plus à se complexifier. Le contact entre individus ayant des L1 différentes, confrontés à l'EA des LE, nécessaires d'une part au développement de leurs connaissances académiques et culturelles et d'autre part, à leur réussite sociale et professionnelle fortement liées à la question de la mobilité implique une nouvelle conception de la manière d'enseigner les LE. Il est par conséquent fait le choix du plurilinguisme qui selon Beacco et Byram doit «(…) faire en sorte que tous les individus développent une « compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes» (Beacco & Byram, 2003 : 8).

Le CECR choisi par l'Europe pour la définition d'une politique d'EA des langues en accord avec une politique linguistique fondée sur les principes du plurilinguisme, a donné lieu à des choix conceptuels pour la rédaction du CECR. Un certain nombre de ces concepts de l'approche communicative ont été repensés dans la nouvelle rédaction : la définition tout d'abord du concept de langue a été revu. La langue s'entend alors comme «(…) constitutive

d'un répertoire langagier dans lequel toutes les langues sont en corrélation et interagissent (CECR, 2000 : 11). Cette redéfinition du concept langue implique la révision des objectifs assignés à l'EA des langues. L'EA des langues vise désormais le développement d'un répertoire langagier «(…) dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECR, ibid.). Or, cette définition nous parait bien floue : nous tenterons de justifier dans les paragraphes qui suivent les raisons de ce qui nous parait être de l'ordre de l'imprécision.

3.3.2 Un répertoire dynamique et évolutif

Le but dévolu par le CECR à l'EA des langues en accord avec le principe de centration sur l'apprenant, assigne également à l'apprenant et à l'enseignant de nouvelles missions. A l'enseignant particulièrement est dévolue la mission d'« (…) accompagner l'apprenant dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. » (Coste, Moore & Zarate, 2009 ; Castellotti & Moore, 2011). Atteindre l'objectif d'une telle compétence mérite que l'on s'interroge sur la nature du répertoire langagier[8]. Pour Dufour (2014).

> Le caractère global et non segmenté du répertoire langagier (désormais RL) et la dimension dynamique et individualisée d'une compétence plurilingue unique qui englobe l'ensemble du répertoire à disposition induisent un bouleversement épistémologique qui soulève la question des représentations que les enseignants de langues ont des langues et de leur enseignement / apprentissage, et celle de leur formation à ces nouveaux concepts » (2014 :181).

Si ce répertoire réfère réellement à un « contenant » global et non segmenté, le choix même du terme « répertoire » ne pose-t-il pas problème ? Ce terme qui renvoie généralement à la notion de « classement » ne mérite-t-il pas d'être réinterrogé ? Or, l'idée que véhicule le concept retenu dans la définition de Coste et al. est celle d'un concept possédant un caractère composite, partielle, non segmenté et englobant. Cette contradiction définitoire n'appelle-t-elle pas à une révision du concept de répertoire langagier et possiblement celle de compétence plurilingue ?

Dufour (2014) souligne une nécessité de considérer autrement les rapports des langues constitutives de ce répertoire en lien avec les représentations qu'ont les enseignants avec ces langues. Ainsi, « La dimension dynamique et individualisée d'une compétence plurilingue unique qui englobe l'ensemble du répertoire à disposition induisent un bouleversement

[8] Précisons de prime abord que plusieurs dénominations Rosen (2005) correspondent à l'expression « répertoire langagier » : On parle de « répertoire communicatif » pour Dabène (1994 : 153), « répertoire pluriel et dynamique » pour Lüdi (2000 : 181), « répertoire plurilingue » pour Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 37), « répertoire linguistique » pour Coste (2002 : 117). Précisions rapportées par Dufour (2014 : 182).

épistémologique qui soulève la question des représentations que les enseignants de langues ont des langues et de leur enseignement/apprentissage, et celle de leur formation à ces nouveaux concepts. » (Dufour, 2014 : 181). Le fait que ce répertoire langagier (même en retenant le concept de répertoire) évolue au fur et à mesure que les expériences langagières de l'individu se diversifient au gré de ses passages dans des domaines de l'activité humaine à travers «(…) les changements de milieux, de besoins, de situations feront que cette personne aura à restructurer sa compétence langagière » (Grosjean, 1993 : 17) n'implique-t-il pas l'existence de plus d'un répertoire.

Considéré de la sorte, ce répertoire langagier ne peut être unique mais semble englober un ensemble de répertoires. Vu que ce dernier est constitué à la fois des représentations sociales langagières (souvent reprises sous le terme culture) que l'individu se construit dans son environnement social avec un respect pour les conventions socioculturelles et sociolinguistiques qui président à l'usage langagier et les processus d'appropriation des savoirs langagiers expérimentés, il ne peut être que multiple. C'est ce qu'explique Dufour.

> « En plus d'un répertoire linguistique, d'une part un répertoire de représentations sociales langagières de référence et d'usage (…) qui interviennent dans l'apprentissage sous la forme de croyances, de connaissances et de modèles, et d'autre part un répertoire d'aptitudes psycho-cognitives qui prend appui sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, et de modèles métalinguistiques (voire le développement d'une culture métalinguistique). » (Ibid. : 185).

Mais si le terme « répertoire » ne satisfait pas à la représentation de ce concept, quel autre terme convient réellement à de ce que nous désignons usuellement par l'expression « répertoire langagier » ?

3.3.3 Un *cloud* plutôt qu'un répertoire : pour une précision théorique en DDL

Pour Dufour, le choix même du terme répertoire pose problème. Ce terme réfère plutôt à un « classement » où les matières sont ordonnées ce qui laisse croire à la représentation d'une structure composée d'un ensemble de langues parfaitement cloisonnées. L'auteure trouve que cette « structure » évoque moins l'aspect d'un répertoire que celui d'un *cloud*, un terme utilisé en langage informatique (équivalent de nuage) pour désigner «(…) un espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples manières » (Ibid. : 184).

En acceptant que le répertoire soit vu comme un *cloud* « nuage », le rapport entre ses composants devient alors dynamique. Ce *cloud* serait constitué d'un ensemble de « répertoires » interactifs sur lesquels l'individu s'appuie pour développer sa compétence plurilingue et pluriculturelle» (ibid.). Dès lors, n'est-il pas logique que les rapports qu'entretiennent les éléments le composant changent de nature, modifiant totalement le fonctionnement du dit « répertoire interactif» et par voie de conséquence le processus qui préside aux comportements langagiers des locuteurs ?

Au vu de l'argumentaire fait par Dufour ci-dessus et si une redéfinition du concept de « répertoire » parait recevable, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre de questionnements subsiste encore : En reprenant la même logique expliquée par Dufour selon laquelle ce *cloud* renferme un certain nombre de répertoires, n'est-il pas aussi logiquement recevable que ces répertoires ou plus exactement ces « sous-répertoires » qui le constituent, soient eux aussi des « mini-*cloud* » ? Dès lors, maintenir la conception de l'existence d'un certain nombre de répertoires dans un *cloud* parait pour le moins contradictoire. De plus, doit-on pareillement considérer l'idée de *cloud* lorsqu'il s'agit notamment de SC formelles où l'usage d'une langue (ou une variété) codifié par la situation sociale d'interaction s'impose obligatoirement. A notre avis, en puisant dans un seul type de ressource linguistique, le locuteur s'astreint langagièrement. Dans ce cas, l'idée même de « nuée » formulée ci-haut se dissipe et laisse place à l'idée d'« index » où la langue-culture est beaucoup plus facilement localisable.

Bien que la discussion sur l'idée de *cloud* langagier soit intéressante sur le plan théorique, sa « didactisation » ne constitue pas être la priorité dans la présente recherche. Dès lors nous nous contenterons ici de l'emploi de l'expression « répertoire langagier », plus consensuelle et beaucoup plus usuelle du moins pour ce qui de son usage dans notre domaine.

4. Les recherches concernant le recours à L1 en cours de LE

Le contrat didactique qu'établit en général l'institution pédagogique entre enseignant et élève ne renferme pas la « clause » concernant le recours à la L1 en classe. L'influence de la méthodologie SGAV sur les cultures éducatives dans les années 1970 et 1980 a installé l'idée très répandue selon laquelle l'évitement du recours à L1 en classe facilite l'EA de la L2. Cette conception de l'EA des langues n'est pas exclusive à l'Algérie. Dans bien d'autres pays où la SGAV était appliquée, le recours à la L1 était considéré comme perturbateur de l'apprentissage d'une L2. Si cette conception didactique partiellement diffuse dans la sphère

enseignante, comment la concevoir lorsque ce sont des apprenants qui en sont convaincus. Sondant les opinions sur cette question du côté de l'apprenant, Gajo remarque que ce dernier perçoit généralement l'utilisation de la L1 en classe comme une déviation non conforme à la situation didactique. « C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire » (Gajo, 2001 : 164).

4.1 La sempiternelle question du recours à la L1 en cours de langue

Si le recours à la L1 est une pratique didactique qui occupe le centre de notre problématique, la saisie des paramètres qui la rendent effective nécessite que la recherche ne s'y astreigne pas exclusivement. Sa compréhension mérite que l'on s'intéresse à sa manifestation dans plus d'un espace.

En élargissant la focale vers l'extérieur de classe, l'objectif est non seulement de pouvoir rendre compte de l'utilisation des langues Fr et AA mais de déterminer la gestion qu'en font les enseignants dans ces différentes SC de leur quotidien. Les entretiens biographiques réalisés auprès de 17 enseignants de Fr a pour but de vérifier si l'usage de l'AA évolue sur un continuum entre école et le hors –école ou bien existe-t-il une rupture dans l'usage de cette langue entre les deux espaces ?

La logique didactique de l'EA des langues à l'école voudrait que l'enseignant de Fr n'utilise que le Fr « en classe » et qu'il recourt le moins possible à l'AA. En caricaturant un peu, ce dernier ne parlerait que le Fr et ne tolérerait d'autre(s) langue(s) en ce lieu que le Fr bien que son répertoire langagier comprenne l'AA, une langue qui lui est commune à lui et à ses élèves. En n'utilisant que le Fr, il enseignerait une langue qui n'aurait d'existence qu'en classe, un Fr qui ne se parlerait et ne s'écrirait immanquablement qu'en ce lieu. C'est une situation que dénonce Marielle Rispail en ces termes : « On en est arrivé à la situation absurde actuelle : qu'on parle de langue maternelle ou non maternelle, on enseigne dans la classe une langue qu'on ne parle et qu'on n'écrit que dans la classe. Le reste se passe ailleurs…» (Rispail, 2012 : 78).

On ne peut raisonnablement comprendre cette situation sans s'interroger sur les motivations qui feraient qu'un enseignant algérien doté d'un répertoire langagier diversifié, compétent dans au moins deux langues, le Fr et l'AA s'abstienne de recourir à l'AA en classe alors que cette dernière peut l'aider à résoudre une infinité de problèmes d'incompréhension dans l'activité didactique en classe. Obligé par le poids des représentations sociolinguistiques très opérantes dans l'EA du Fr de n'enseigner (ou de le feindre) en classe qu'en Fr, l'enseignant de Fr s'appliquerait infailliblement à communiquer la majorité du temps en ce

lieu qu'en Fr. Pourtant, la réalité fait que cet enseignant de Fr est aussi un acteur social qui interagit dans son environnement social où il déploie et configure sa pratique langagière en fonction des SC, des lieux, des moments, des interlocuteurs où il interagit. Et c'est bien cette dimension socio-langagière qui semble être ignorée. Doté donc d'un répertoire plurilingue, on ne peut que s'étonner si cet enseignant ferait le même choix linguistique dans des SC de nature différentes. Par exemple utiliserait-il de la même façon le Fr et l'AA « en classe » ?« avec des collègues enseignants » (de la même discipline/ d'autres disciplines) ? ou pendant la pause en salle des professeurs ou en réunion ? ou avec des amis ?ou avec les membres de sa famille ? La compréhension de la dynamique de cette pratique nécessite qu'elle soit interrogée dans ces diverses situations d'emploi et à travers les diverses formes d'usage qu'en font ces enseignants (seul ou en alternance) dans différentes SC.

Par ailleurs, il faut aussi admettre le fait que les enseignants n'entretiennent pas tous le même rapport au second espace (le hors-école) non seulement dans la manière de gérer l'hétérogénéité qui le caractérise mais surtout l'adaptation aux différents contextes dans lesquels ils évoluent. Moore décrit les différences enregistrées dans l'action des enseignants particulièrement en classe de L2.

> « Des variations importantes dans les pratiques s'observent entre les différents enseignants, mais aussi pour un même enseignant à différents moments de la classe. Les raisons qui soutiennent l'évolution de ces mouvements vers une plus ou moins grande flexibilité envers l'ouverture de séquences bilingues dans l'apprentissage ne sont pas toujours facilement identifiables. Néanmoins, il semblerait qu'on puisse dégager certains grands types de profils d'enseignants, en fonction de leurs tolérance à la norme, leurs stratégies pour traiter les séquences bilingues, et le degré d'achèvement de celles-ci» (Moore, 2012 : 17).

Dans les sections qui suivent, nous exposerons une synthèse concernant les recherches en DDL et en SD ayant travaillé sur le recours à la L1 en EA des langues. Ces dernières sont effectivement nombreuses. Mais nous n'en retiendront que deux. Ces deux recherches ont permis de dégager des types de profils d'enseignants en fonction de leur plus ou moins ouverture au recours à la L1. La première est réalisée en contexte européen, la seconde en contexte algérien. Les raisons pour n'avoir retenu que ces deux là sont les suivantes.

D'abord, elles se sont focalisées toute deux sur le recours à la L1 dans l'EA de Fr. Ensuite, elles se sont centrées principalement sur l'enseignant et peu sur les élèves en

proposant toute deux des profils d'enseignants correspondant à des typologies d'usage en situation d'EA du Fr. Enfin, elles ont pu confronter les observations de la pratique du recours à la L1 en classe aux raisons que les enseignants avancent pour justifier la pratique du recours à la L1.

La première est réalisée par Ehrhart (2003:1417) dans le cadre de l'étude de l'EA précoce du Fr dans la Sarre (Allemagne). La chercheuse avait identifié trois grands types de comportements par rapport au choix des langues chez les enseignants et particulièrement le recours à la L1 en cours de Fr. Ces profils au nombre de trois caractérisent les comportements des enseignants de Fr à l'égard de la L1. La chercheuse identifie

- Le puriste : c'est un enseignant refuse tout emploi de la L1 chez ses élèves.
- Le modéré : c'est un enseignant qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation.
- L'utilisateur actif : c'est un enseignant qui recourt systématiquement à la L1 dans tout type d'activité. La L1 fait partie intégrante de la communication de la classe souvent dans des formes d'alternance avec le Fr (2003:1417).

La seconde a fait partie d'une recherche menée en terrain algérien par Benamar (2007). La question du recours à la L1 a fait l'objet d'un article publié en 2014 sous le titre « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère ». Elle note que les enseignants qui refusent de recourir à la L1 en cours sont une minorité.

De même qu'Ehrhart (2003), elle identifie une pratique didactique qui consiste à recourir à la LM chez cinq enseignants enquêtés. En effet, selon la chercheuse, l'enseignant recourt à différentes stratégies de médiation en cours dont l'utilisation de la L1 en classe de Fr. Pratiquement sur les cinq enseignants de l'étude, un seul

> « (…) interdit de parler en arabe dans sa classe sinon pourquoi enseigner la langue française » (Benamar, 2014 : 145). Le second traduit presque systématiquement le contenu des cours à ses élèves. La troisième, reconnait recourir à la L1 en raison de l'incompréhension, « (…) elle utilise « *malheureusement* »[9] la LM en cours de FLE » après avoir épuisé toutes les autres possibilités d'explication. Les deux derniers disent recourir à L1 dans les séances de vocabulaire et de grammaire. (Ibid.).

[9] L'emploi de l'adverbe « *malheureusement* » en dit long sur la pression exercée par les représentations sociolinguistiques à l'œuvre dans ce genre de situation. Ce type de modalisateurs marquant la pression qu'exercent les représentations sociolinguistiques sur le choix des langues ont été pareillement relevés dans les discours de nos enquêtés.

Si cette recherche a choisi de s'intéresser aux choix linguistiques que font les enquêtés dans les 2 espaces et dans différentes SC, elle n'a pas manqué de consulter la littérature en sociolinguistique afin d'expliciter l'essentiel du cadrage conceptuel liée à la problématique du choix linguistique.

La compréhension du comportement langagier concernant le recours à une langue ou à une variété plutôt qu'une autre voire une alternance de langues est difficilement saisissable et a besoin en toute logique d'être étayée sur le plan théorique et méthodologique. Dès lors une revue de littérature concernant le choix des langues sera réalisé parallèlement à l'analyse du chapitre VII « les choix des langues fait par les enseignants dans les différentes SC de leur quotidien ». Tout l'enjeu est de pouvoir comprendre quand, où, comment, avec qui et pourquoi les enseignants choisissent de s'exprimer dans une seule langue (pourquoi plutôt l'une que l'autre) voire une alternance des deux langues dans une SC.

4.2 Le recours à L1, un objet de recherche en sociodidactique

Au niveau sociolinguistique, l'évocation de deux espaces, scolaire et extrascolaire, ne doit pas laisser supposer deux entités distinctes (complémentaires ou opposables). Ce sont deux pôles avec un « (…) lien indissoluble entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe hors de la classe : certains ont appelé cela le couple scolaire/social, même si on sait que, stricto sensu, l'école fait partie de la société et que leur rapport est plutôt d'inclusion que d'opposition ou de complémentarité » (Rispail, 2011:79). En général, le contact Fr/AA observé en classe est une pratique tout à fait ordinaire parmi les pratiques langagières des enseignants. Dans cette optique, il est important de s'intéresser à l'environnement des sujets à savoir «(…) les langues, les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire (…) sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives » (Blanchet, 2012 : 14).

Par ailleurs, de nombreux travaux actuels sur les l'EA des LE ont remarqué que le déplacement de la «(…) didactique du code vers celle des usages des codes, pour le dire de façon schématique, a produit un basculement du cadre théorique principal de référence vers la sociolinguistique et, par voie de conséquence, placé la question des contextes en première ligne» (Blanchet, Moore et Asselah, 2008 : 11). Traditionnellement, s'il est une démarche pour observer une pratique langagière et/ou didactique en classe, le mieux serait de procéder à

une observation directe d'un cours, (filmé ou non). Or, le recours à l'AA, idiome constitutif des pratiques langagières des enseignants de Fr n'est pas une pratique langagière facilement observable en recourant à l'observation directe en classe.

Dans le cadre de notre recherche, les premières demandes d'enregistrement ont essuyé des refus. C'est le cas aussi pour Benamar qui, en voulant enregistrer des AC AA/Fr en classe de FLE, n'a réussi à enregistrer que deux sur cinq. « Deux enseignants sur cinq seulement nous ont donné leur accord. Pour étudier l'alternance codique en tant que stratégie, nous le ferons sur la base de deux discussions dans deux classes différentes » (Benamar, 20014 : 8).

La chercheuse n'a probablement pas jugé utile de commenter ce refus. Ce n'est pas notre cas. Nous supposons que ce refus n'est pas lié à l'observation en soi mais à la problématique du recours à l'AA en classe de Fr, sujet sensible en raison de l'importance qu'il revêt dans la détermination de la compétence socioprofessionnelle composant l'image socioculturelle de l'enseignant de Fr en particulier.

En effet, rares sont les enseignants qui, se sentant observés, recourent à l'AA dans leur cours (comme ils le font d'ordinaire) : L'observateur assis au fond de la classe (un chercheur, un inspecteur, un collègue enseignant, un surveillant ou toute autre personne étrangère à la classe) devant qui recourir à l'AA, peut mettre l'enseignant dans la situation d'être évalué. S'exprimer en AA en classe par un enseignant de Fr préjugerait d'une incompétence professionnelle par l'observateur. Cette situation pour le moins gênante pour l'enseignant présente le risque d'exposition de sa face (au sens goffmanien du terme)[10], c'est-à-dire soumettre à l'évaluation d'un observateur (compétent ou pas) son image socioprofessionnelle d'enseignant de Fr. Dans une perspective de recherche qui serait essentiellement compréhensive, ce type de recueil produirait à notre avis un corpus biaisé. Cette pratique latente dans ce type de contexte d'observation, difficilement appréhendable, se donnerait à voir artificiellement même dans le cas où l'enseignant consent à se laisser enregistrer. Ce refus de se laisser observer/enregistrer dans une SC où les représentations contraignent la pratique langagière est signalé dans beaucoup de cas où l'on se concentre sur un certain agir humain. Dès lors peut-on se contenter de l'observation de classe pour comprendre les raisons qui poussent les enseignants à recourir à cette pratique.

Bronckart (2004) affirme que l'observation d'un certain agir humain «(…) n'est pas accessible par la simple observation des conduites humaines observables. Il ne peut être

[10] Concept goffmanien de « *facework* » dans l'ordre de l'interaction traduit « préservation de la face en Fr » (1968).

appréhendé qu'à travers les interprétations, surtout verbales, fournies par les actants, d'où une prise en compte des dires des sujets, des êtres agissants, sujets » (Bronckart, cité par Lambert, 2011 : 380).

C'est la raison pour laquelle cette recherche n'a pas jugé utile d'observer les pratiques langagières en classe, elle s'est appuyée sur les entretiens biographiques réalisés avec les premiers concernés, les enseignants de Fr pour l'informer sur la réalité de cette pratique.

4.2.1 La L1 en classe, un objet de recherche en DDL

Sur le plan théorique, nous estimons que cette question du recours aux L1 est à poser dans un contexte de contact de langues. Nous estimons aussi qu'approcher cette problématique, toujours d'actualité ne peut se faire que par une didactique qui considère que « (…) l'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à l'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 » (Rispail, 2012 : 82). C'est à dire une didactique impliquée par une conception sociolinguistique des pratiques langagières des individus en question. En parlant de la vie des langues, de leur transmission et de leur appropriation et/ou de leur enseignement, elle souligne « (…) que la dynamique des langues hors de la classe se répercute rarement dans l'école et que, si elle le fait, c'est dans le sens d'une perturbation plus que d'un enrichissement» (Rispail, 2012 : 79). Il est certain que c'est en voulant éviter à tout prix que cette perturbation ne soi-disant se répercute sur la qualité de l'EA des langues que l'école a depuis longtemps exclues les langues n'ayant pas vocation à être enseignées (particulièrement celles qui ne possèdent pas de statut de juré, certaines L1, les variétés locales et régionales, les langues minorées etc.).

Pourtant, lorsqu'on se rapproche de ce lieu appelé « classe », la réalité est tout autre. Causa insiste sur le fait que c'est un lieu «(…) où enseignants et apprenants recourent souvent à la LM. En fait, c'est une pratique naturelle conforme à toute SC de contact de langues » (Causa, 2002). Dans notre cas, il n'est plus à prouver qu'enseignants et apprenants recourent à leur L1 en classe de Fr. Les quelques recherches dont celles citées ci-dessus et qui s'étaient penchées sur cette question ont pu établir que les raisons de ce recours sont surtout motivées de manière générale par la nécessité de parer à l'urgence de l'incompréhension entre les

élèves et l'enseignant dans les interactions didactiques[11] et exolingues[12], surtout que « (…) les interactions ont toujours une visée épistémique étant donné que l'activité langagière est la condition même de l'apprentissage. Les interactions en classe de langue étrangère se caractérisent par la présence de marques transcodiques ainsi que par la forte focalisation métalinguistique : on parle de la langue » (Klett, 2011 : 455).[13]

4.2.2 Le recours à la L1 dans les alternances de langues

L'alternance de langue Fr/AA caractérise la classe de langue algérienne arabophone. Il faut préciser que même si une interaction enseignant/élève existe en classe, celle-ci se pratique avec un haut degré d'asymétrie. Indiscutablement, l'enseignant domine le code linguistique qu'est le Fr alors que l'élève le connait à peine. Ce qui rend les échanges asymétriques entre les deux interlocuteurs en classe. Dans ces cas là, le recours à la L1 est censé contribuer à rétablir un semblant de symétrie dans les interactions.

Mais dans beaucoup de cas où la L1, longtemps stigmatisée est soupçonnée de rendre difficile l'appropriation d'autres langues (les LE entre autres), l'enseignant évite autant que faire se peut d'y recourir. Cette perturbation de l'appropriation des LC longtemps posée comme postulat par les méthodologies directes a perdu de sa crédibilité une fois que les recherches des années 1980 menées en DDL et en RAL[14] l'ont remis en cause pour réhabiliter enfin la L1. Ces recherches en arrivent à la conclusion que la L1 « (…) n'est pas un élément perturbateur, au contraire, à faible dose et de façon sporadique, le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant » (Klett, 201 : 107). Malgré l'abondance des témoignages concernant le recours à la L1 dans les recherches en DDL, peu d'intérêt a été manifesté pour l'intégrer en tant que stratégie dans l'EA des langues. En fait, cette pratique a pâti de l'étiquette « pratique indésirable » qui lui était collé tout le long du 20e siècle dominé par la méthodologie directe (Puren, 1988).

Concernant ce terrain d'étude et suite à l'analyse des différents exemples donnés par les enquêtés sur cette pratique, nous supposons que le recours à cette pratique ne s'appuie sur aucune démarche didactisée mais plutôt «(…) sur des connaissances ordinaires (qui) se fondent(…) sur des expériences singulières, parfois cumulées, partiellement rationalisées,

[11] Didactique comme une « (…) suite d'échanges ayant pour but l'EA d'une discipline, marquée par l'asymétrie des rôles (enseignant/apprenant) et se déroulant dans un contexte institutionnel » (Cicurel, partie C, 13).
[12] Le terme exolingue «(…) désigne ainsi les formes et modes de communication verbale et non-verbale entre interlocuteurs ne pratiquant pas la même langue, que ces langues soient proches ou totalement étrangères. ». (Index notionnel, GRDLC, p 454).
[13] Partie B, 3.6, (index factuel dans GRDLC, p 455).
[14] Recherches en acquisition des langues.

mais pas ou peu systématisées et approfondies car fortuites ou ponctuelles…» (Blanchet, 2011 : 10). Ce sont des connaissances ordinaires qui tendent plutôt vers des croyances instaurées en « vérités » dont « (…) le questionnement critique et la transformation sont plus difficilement possibles, d'autant qu'elles contiennent des hiérarchies de valeurs et des enjeux idéologiques » (ibid. : 10).

Conclusion du chapitre I

Disons pour conclure que cette recherche appréhende un objet faisant partie traditionnellement des objets d'étude de la DDL. Mais le renouvellement méthodologique entrepris par cette recherche a nécessité le recours à un point de vue sociolinguistique : Le croisement des points de vue didactique et sociolinguistique nous a résolus à inscrire cette recherche en sociodidactique, une discipline qui considère l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des appropriations en contexte social voire essentiellement dans des contextes sociolinguistiques.

Ce renouvellement vise à mieux éclairer une problématique extrêmement complexe qui ne concerne pas seulement l'EA du Fr mais l'EA en général[15]. Cette recherche s'intéresse à l'AA et au Fr (le recours du premier dans l'appropriation du second) : L'AA, langue constituant l'essentiel des pratiques langagières des arabophones mais stigmatisée et le Fr au statut particulier (souvent prestigieux) mais très controversé. Deux langues jointes dans l'alternance que font leurs locuteurs, évoluant au gré des représentations que leurs attribuent ces derniers, déchirés entre attirance et répulsion, ce contact entre les deux langues constitue à notre sens la clé pour résoudre énormément de problèmes de l'EA en général et celui des langues en particulier en Algérie.

Le recours à l'AA en cours de Fr reste énigmatique à plus d'un titre. Quand, comment et pourquoi, l'enseignant recourt-il à la L1 ? Quelles représentations a-t-il sur cette pratique ? Quels usages fait-il de l'AA en classe et à l'extérieur ? Quelle langue choisit-il (AA ou Fr ou les deux) dans les SC formelles et informelles ? Quels effets ont les représentations sociolinguistiques sur ce recours en classe (mais pas seulement) ? Un certain nombre de questions auxquelles cette recherche tentera de répondre dans les chapitres qui suivent.

Ce chapitre s'est consacré à deux questions fondamentales dans cette recherche : Son positionnement épistémologique et son ancrage théorique. Étant donné son inscription dans

[15] Effectivement, le Fr constitue l'essentiel de la langue d'enseignement en Algérie. Pour s'en rendre compte, il suffit de s'informer sur la langue la plus utilisée dans beaucoup de filières scientifiques et techniques à l'université, dans les instituts de formation professionnelle, dans les écoles et les centres de formations privés…

une approche sociodidactique, elle prône un certain nombre de principes épistémologiques et théorique qui la cadrent. C'est suite à une série de lecture que nous avons mis en place « l'échafaudage» qui a permis l'engagement et le positionnement épistémologique de cette recherche. Le choix d'opter pour la pensée complexe en tant qu'engagement scientifique s'explique non seulement par le fait que cette pensée s'oppose à une pensée simplifiante, disjonctive et réductrice mais s'explique aussi par le fait que c'est une pensée qui intègre deux approches en recherche : l'approche compréhensive et l'approche qualitative. La lecture des travaux, notamment ceux de Morin (2004, 2005), de Mucchielli (2004-a), de Paillé et Mucchielli (2013) a définitivement ancré les positionnements de cette recherche et du chercheur dans cette pensée. Le cheminement scientifique suggéré par cette pensée a permis au chercheur d'élaborer une « feuille de route » qui a permis la progression de la recherche jusqu'à son terme.

Ont été passés en revue dans ce chapitre tour à tour le paradigme de la complexité (Morin, 2005) contraire à celui de la « simplification » ; l'approche compréhensive qui sous-tend celui d'une approche qualitative de la recherche. De même qu' a été justifiée l'inscription de cette recherche dans l'approche sociodidactique, approche prenant en charge des problématiques communes à la DDL et à la sociolinguistique en documentant à la fois les principes qui la fondent, les problématiques renouvelées auxquelles elle s'intéresse et les méthodologies qu'elle met en œuvre.

Chapitre II : Contextualisation de la recherche.

1. Le contexte

1.1 Un contexte sociolinguistique plurilingue

L'Algérie, pays caractérisée par un contexte plurilingue[16] où se pratique au moins trois langues (avec leurs variétés), la question de l'étude de l'usage des langues à travers les pratiques langagières des locuteurs reste un domaine de recherche éminemment d'actualité.

Plus spécifiquement, les pratiques faisant usage de l'AA combiné au Fr dans les discours du quotidien à l'extérieur de l'école comme à l'intérieur de l'école n'ont pas été selon nous suffisamment étudiées dans leur rapport complexe. Entendons par là non seulement les rapports entre les locuteurs et les langues mais aussi les rapports qu'entretiennent les locuteurs entre- eux et surtout, lorsque comme c'est souvent le cas, ce sont les représentations qui d'une certaine manière modèlent ces rapports. Cette situation nécessite que soit mené un travail de contextualisation. Pour Blanchet, contextualiser revient à

> « Attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficients) mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet, 2012 : 17-18).

1.1.1 Un contexte de recherche spécifique

Cette recherche entreprend d'intégrer le contexte voire de le mobiliser dans le but d'interpréter les significations qui émèrgeront de l'étude de la pratique sur laquelle elle focalise. Ce contexte social avant tout, est un espace d'expression de sujets enseignant le Fr dans des situations (en tant que réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs) caractérisées par leur variabilité et dans lesquelles se donne à voir des pratiques (langagières et didactiques) protéiformes. C'est un contexte à la fois un et multiple qui comprend deux espaces (école et hors école) où sont opérants des paramètres configurants, spécifiant « sa localité et sa temporalité ». S'avère alors essentiel d'interroger ces paramètres qui le configurent.

La singularité de ce dernier n'est pas due seulement au fait qu'il concerne l'EA d'une langue et en Algérie mais il est surtout due au fait qu'il concerne l'EA d'une langue, le Fr,

[16] Nous considérons le terme plurilinguisme comme le concept qui semble actuellement le mieux s'adapter à la description sociolinguistique d'un espace et de ses locuteurs. Ce terme comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes et de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité …).

caractérisé par la spécificité de son rapport historique avec l'Algérie, ses habitants, sa culture et sa/ses langue(s) et son système éducatif. En d'autres termes, les paramètres retenus pour une contextualisation liés à la problématique du recours à l'AA auraient été tout à fait différents si l'on avait travaillé sur l'anglais, l'autre LE. Il est vrai que ce ne sont pas tous les paramètres qui constitueront la focale dans cette recherche. Les plus centraux feront l'objet d'

> «(…) une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation…, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets » (Blanchet et Rispail, 2011 : 69).

1.1.2 Une dimension ethnographique du contexte.

Comprendre le monde social à travers la compréhension les usages des langues à l'école, est l'un des enjeux de la recherche en sociodidactique. Ainsi contextualiser nécessite l'adoption d'une dimension ethnographique dès lors que l'on postule que les usages de la classe et de l'EA des langues sont également des ressources pour comprendre le fonctionnement du social. Ici même, nous admettons la nécessité d'une contextualisation telle qu'explicitée par Blanchet, Moore et Asslah Rahal, une position pas si différente sur certains aspects de celle de Gajo et Mondada qui considèrent que « (…) les énoncés prennent leur sens dans les usages sociaux, de manière située et en contexte. De la même façon, la cognition est nécessairement située, et le contexte constitue une ressource structurante » (Gajo et Mondada, 2000 : 21-22).

Au sujet même de cette contextualisation, Porquier et Py (2004), rappellent que «(…) tout apprentissage est socialement situé » (Porquier et Py, 2004 : 5). Ces auteurs identifient des paramètres dynamiques qui caractérisent « (…) l'environnement dans lequel se situent et se développent, pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement, les processus d'apprentissage » (Ibid. : 58-64). Les paramètres qui sont considérés comme centraux dans la détermination du contexte de cette recherche sont les suivants. En premier lieu, le niveau macro comporte les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives de l'Algérie (non seulement actuelles mais passées aussi, à l'exemple de la politique d'arabisation entre autres), le système éducatif, les statuts des langues en présence, historiques et actuels, le rapport au plurilinguisme etc. Toutefois, une focalisation sur les

statuts des deux langues ciblées dans cette recherche, le Fr et l'AA est prédominante. En second lieu, le micro contexte appréhendé à différents niveaux : la salle de classe (en charge du niveau local de l'événement observé), l'école en général pour une prise en compte élargie du phénomène observé (l'enseignant, être communicant à différents endroits, la salle de réunion, la salle des professeurs, la cours de l'école) mais pas seulement. Le hors-classe constitue également pour cette recherche un terrain d'étude pour une appréhension de la pratique dans sa globalité, à la distinction homoglotte /hétéroglotte : le rapport entre le Fr une langue à apprendre et le contexte sociolinguistique de son appropriation, c'est-à-dire un contexte arabophone.

1.1.3 Contexte donné et construit.

Convaincus par l'idée que le contexte est à la fois donné et construit, nous ne l'entrevoyons pas non plus comme un a priori nous devions décrire à tout prix, mais comme un produit qui « (…) émerge de la description des processus interactifs que les participants développent ensemble, du travail de contextualisation auquel ils se livrent, de la pertinence qu'ils attribuent à telle dimension du contexte » (Cambra Giné, 2003 : 54). En tout cas, la prise en compte du facteur dynamique dans tout ce qui a trait au langage, et de façon plus accentuée, à la dynamique consubstantielle à l'EA des langues en contexte plurilingue, implique que soit interrogée la dimension temporelle. Dès lors une démarche contextualisante ne peut faire l'économie d'une prise en compte du processus à l'œuvre dans l'évolution du phénomène observé. A ce titre, Blanchet juge peu probante la transformation du « (…) processus en objet sans prendre en compte l'histoire, les expériences, les projets, des acteurs sociaux et de leurs rapports au(x) phénomène(s) observé(s)/interprété(s) » (Blanchet, 2012 : 18). Et c'est en renouvelant notre approche du terrain d'étude que nous entreprenons de considérer le processus des pratiques langagières à travers leur évolution historique et expérientielle en lien avec les comportements socio-langagiers des locuteurs, sujets de cette recherche.

Il s'agit d'un terrain à la fois commun et singulier. Commun en ce sens que certains des paramètres qui le caractérisent sont partagées à l'échelle de la région (un AA plutôt de l'ouest très proche de l'oranais et du pays (politique linguistique et éducative dont la politique de l'EA du Fr, certaines représentations collectives des langues et de l'EA du Fr). Singulier en ce sens que certains autres paramètres lui sont spécifiques : (l'usage des langues qui y sont faites en rapport avec le comportement socio-langagiers de ces locuteurs impactés par les

représentations sociolinguistiques et socioculturelles en tant que mètre-étalon des valeurs attribuées aux langues et à leurs usages.

Cela ne va pas sans que soit tenu compte des changements qui affectent les pratiques socio-langagières en lien avec l'EA des langues. S'impose alors la nécessité de

> « (…) 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. (…) une dimension ethnographique dans la mesure où les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social » (Chiss et Cicurel, 2005 : 6).

Cet objectif implique une description des caractéristiques politiques, sociolinguistiques et socioculturelles en réalisant une étude ethnographique de ce terrain qui procède du haut vers le bas, du macrocontexte vers le micro-contexte. Seront revus dans les sections qui vont suivre trois grands sous-chapitres présentant tour à tour, d'abord la description du contexte sociolinguistique algérien actuel mais aussi des retours sur son histoire. Ensuite, l'EA des langues, son évolution à travers le temps en lien avec celle du système éducatif algérien et de la politique éducative de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Enfin, la description du terrain de recherche avec ses spécificités sociolinguistiques et socioéducatives avec en ligne de mire les profils sociologiques des enseignants de Fr sujets de cette recherche et informateurs potentiels grâce aux entretiens biographiques.

1.2 Caractéristiques des langues parlées en Algérie

On compte de par le monde pas moins de 6000 langues. En caricaturant par une petite opération de calcul, chaque pays du monde compterait en moyenne 30 langues. Dans la réalité, il y a certains pays qui possède des centaines de langues tandis que d'autres très peu. Cette réalité sociolinguistique du monde a fait que les sociolinguistes se sont accordés à considérer que le monde est plurilingue. Ils affirment que le plurilinguisme constitue incontestablement la règle et que le monolinguisme semble en revanche constituer l'exception.

Bien que certains considèrent cette profusion de langues comme la malédiction de Babel, les hommes arrivent quand même à se comprendre : « (…) la communication fonctionne partout ». (Calvet, 2008, p174). Pour Calvet, tous les locuteurs sont toujours plus ou moins plurilingues même lorsqu'ils croient ne pas connaitre de langues autres comme les LE par exemple. Ces locuteurs possèdent «(…) un éventail de compétences qui s'étalent entre

des formes vernaculaires et des formes véhiculaires ». (Ibid. : 124). Le contact des langues peut s'observer soit chez l'individu soit en communauté.

L'Algérie, pays à la fois africain, maghrébin, méditerranéen, amazigh et arabe ne fait pas exception à cette règle. Du fait de ce plurilinguisme, plusieurs langues s'y côtoient. Des langues telles l'arabe (avec ses variétés, l'amazigh (avec ses variétés), le français, l'anglais, l'espagnol… dans une moindre mesure, cohabitent dans diverses formes de contact. « Le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilingue voire trilingue, ou en situation d'acquisition) ou la communauté. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique » (ibid. : 24). Logiquement, les algériens arabophones[17] parlent l'AA, les amazighophones, l'amazigh (l'am.). Or, cette configuration ne reflète pas réellement le contexte sociolinguistique algérien. Les configurations les plus effectives du parler en Algérie sont des mélanges de ces langues, faites d'alternance de formes variables, binaires : arabe/français ; amazigh/français ; amazigh/arabe ; ou ternaire avec la forme : arabe/français/amazigh.

Des remarques telle : « Les Algériens ne peuvent s'exprimer en réalité dans aucune langue ! » sont invoquées pour fustiger la perte de l'algérien de son arabe « identitaire », un justificatif qui ne convainc plus personne mais qui continue à alimenter un discours politico-linguistique désuet mais qui suffit à maintenir sa main mise sur la politique linguistique, alors qu'un plurilinguisme, renié (avec ou sans confrontation) a choisi d'autres espaces pour s'exprimer.

Certains médias aujourd'hui et pratiquement sans se référer à l'AS, se reconnaissent dans cette forme hybride de la communication dans leur diffusion (Morsly, 1993 ; Miliani, 2004 ; Chachou, 2011, 2013 ; Djaballah-Belkacem, 2011). C'est un plurilinguisme qui s'exprime dans un mixe de Fr et d'AA ou de Fr et d'am, (parfois les 3 ensemble). Il investit aujourd'hui des aires exclusives qui se voulaient jadis promues soit à l'AS soit au Fr. Calvet reconnait également ce caractère plurilingue au contexte sociolinguistique algérien : «(…) il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langues de tradition écrite est plurilingue par excellence » (Calvet 2001 : 62).

Cependant cette pratique ne s'étend pas pour autant sans résistances. De ces dernières, il en est une qui s'exprime à travers la voix de l'institution religieuse lorsque le plurilinguisme est assimilé à une forme de « reniement identitaire » de la part d'un locuteur, renégat de sa

[17] Certains sociolinguistes, dont Chachou, emploient le terme « algérianophones » logiquement pour distinguer les usagers de l'AA de ceux qui font d'autres arabes maghrébins.

culture voire de sa religion, un discours qui ne peut être « prêché » que s'il y a véritablement volonté d'en assumer les retentissements sociopolitiques. Et «(…) C'est en ce sens que l'on considèrera que toute emprise plurilingue est irrépressiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre » (Dahlet, 2011 : 49).

1.2.1 L'AA (l'arabe algérien)

Du point de vue de la politique statutaire, l'AA n'a aucun statut. Pourtant cette langue est parlée par la quasi-totalité des Algériens, soit comme L1 par les arabophones soit comme LS par les amazighophones. Elle est pour cette majorité arabophone la langue de tous les jours, des discours ordinaires, de rencontres malgré les variations. Dans les pays où cohabitent depuis longtemps déjà plusieurs langues, étonnamment les L1 souffrent de la non-reconnaissance même si ces dernières jouissent d'une forte symbolique. Quelque que put être les raisons invoquées, la raison historique s'impose dans n'importe quel argumentaire que l'on tienne. Dahlet souligne l'impact de cette minoration et la force du déni des L1 : « Alors que structurellement et symboliquement leurs langues premières sont par définition aussi fortes de significations que toutes les autres, elles ont toujours – et leurs sujets du même coup aussi - plus de mal qu'elles à se frayer un chemin hors de leur espace minimal d'existence» (Ibid. : 45). Cette minimisation sociolinguistique de la L1, conduit à sa dévalorisation sociale et de la symbolique qu'elle représente pour ceux qui la parlent. Plus grave encore, c'est quand cette dévalorisation est reconduite dans espaces éducatifs : l'AA devient par la force des choses une langue reniée par l'institution scolaire et ses acteurs.

Le choix pour un enseignement monolingue ne fait qu'exacerber cette volonté de limiter son introduction dans ces espaces. Pourtant, beaucoup estiment qu'un état se voulant réussir le pari éducatif n'a pas d'autre choix que de s'ouvrir au plurilinguisme. Dans cet ordre d'idées, Gajo pense qu'« Une société consciente (et fière) de sa diversité est meilleure, et le projet éducatif d'un État moderne intégrera donc le plurilinguisme comme élément garant d'une performance accrue » (Gajo, 2006 : 62). En revanche, « (…) toute l'erreur est de se lancer dans le plurilinguisme avec la tendance à applaudir et à louer le plurilinguisme pour lui-même, comme si le contraire du monolinguisme, qui fait aujourd'hui l'unanimité contre lui dans la communauté politico-éducative (généralement sans trop de distinction, notons-le, des langues et lieux concernés), était nécessairement en soi un bien pour soi, (Dahlet, 2011 : 48). Et dans une moindre mesure, « Au niveau individuel, l'élève et le citoyen construira son identité dans une perception de l'altérité » (Gajo, 2006 : 63).

L'AA, n'est pas une langue homogène, il se compose de plusieurs variétés d'arabe local. C'est pour cette raison qu'on parle de plusieurs variétés d'AA. Il est aisé de faire la différence entre un AA algérois, un AA oranais, un AA constantinois, un AA tlemcenien (influencé par l'arabe andalou), etc. Ces variétés sont différenciables à travers certaines spécificités lexicales, syntaxiques, phonologiques voire au niveau de la signification des productions langagières. C'est la raison pour laquelle par exemple certains locuteurs de régions éloignées de notre terrain rencontrent quelques problèmes d'intercompréhension. Ces variétés ont coexisté de façon différente avec les autres langues : l'am, le Fr, l'esp, le turc, l'it, etc. qui l'ont de manière ou d'une autre influencé.

Cet AA est aussi appelé dialectal, *wattani* «l'arabe de la nation algérienne», *derja ou darija* («langue courante»), *maghribi* ou maghrébin, que l'on parle en Algérie est particulier. En fait, l'Algérie est le pays arabe dont la composition linguistique est probablement la plus diversifiée. C'est une langue qui n'est pas uniforme. Le fait qu'il existe des volumes pour apprendre l'AA témoigne de la vitalité indéniable de cette variété d'arabe ainsi que de la formidable résistance face à sa stigmatisation.

Au plan lexical, l'AA compte des mots berbères tels *queaïreuj* («passoire»), *aghtal* («escargot»), *asselwan* («suie»), *khemmal* («nettoyer»), etc. Des mots comme *tebsi* («assiette»), *ma'adnous* («persil»), *braniya* («aubergine»), *boukraj* («bouilloire»), etc., témoignent de l'influence du turc dans l'AA. Beaucoup de mots espagnols sont entrés dans cet arabe, par exemple, *fitchta* («fête»), *sberdina* («espadrille»), *bodjado* («avocat»), *kanasta* («panier»), *essekouila* («école primaire»), etc.

Mais c'est incontestablement le Fr qui a le plus pourvu l'AA en apport lexical. A supposer que l'on veuille faire la liste de tous les mots Fr empruntés par l'AA, elle serait interminable et jamais exhaustive à cause des incessantes entrées/sorties des mots dans l'AA, d'une profusion de termes usités dans tous les domaines de la vie des algériens. En effet, l'explosion des termes Fr désignant les objets et les produits issus de récentes innovations technologiques apporte encore la preuve de la préférence notable de cet AA pour les emprunts en Fr. « En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal» (Dabène, 1981 : 39)[18]. Les exemples sont multiples et le cas de la téléphonie est évocateur : on ne dit pas mobile, on préfère portable, on emploie les noms (puce, rechargement, réseau, champ, appel, sonnerie etc.), les verbes (bipper, composer, envoyer un

[18] Dabène, L. (dir.). (1981), *Langues et Migrations*, Grenoble, Publications de l'université de Grenoble III.

message, « couper », rappeler etc.) Quant aux termes liés au domaine de l'informatique, des ordinateurs, de l'internet, des réseaux sociaux etc., le Fr est de loin très prédominant. Pour ne citer que l'exemple du réseau social *Face book*, les termes qui ont essaimé le parler algérien est stupéfiant. Ainsi, les verbes comme (ajouter, rejeter, inviter, commenter, publier, aimer, adorer, bloquer, supprimer, désactiver etc.), ou les noms comme (compte, mot de passe, page, commentaire, mur, message, profil etc.) sont autant d'exemples d'un choix résolu des algériens pour des mots Fr.

1.2.2 L'amazigh.

Près de 9 millions d'Algériens (représentant approximativement 27,4 % de la population) parlent l'une des variantes du berbère, appartenant au groupe berbère composé du kabyle, du tamazight, du chaouï (*shawiya*), du *mozabique*, du *tshalhit*, du touareg, du *tarifit*, du *tumzabt*, etc. Les amazighophones forment diverses communautés telles que les Kabyles, les Chaouias, les Zénètes, les Mozabites, les Touaregs, etc. Le berbère n'est pas une langue uniformisée pour plusieurs raisons dont les suivantes

1) D'abord, les berbérophones sont répartis dans de vastes étendues géographiques comprenant l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Lybie, la Mauritanie, le Niger et le Mali.

2) Au point de vue historique, les Berbères ont dû subir de multiples invasions qui ont poussé les populations à se disperser à différents endroits de la région.

3) Mis à part la Kabylie, les berbérophones ne sont que rarement regroupés sur un territoire continu ; au contraire, ils constituent généralement des communautés isolées les unes des autres, souvent sans contact.

Il n'y a donc pas de variété berbère standardisée. En fait, ces variétés dialectales, bien que témoins d'une tradition vivace et très ancienne, n'ont été soumis que tardivement à des tentatives de codification et d'uniformisation ; il est possible que le tamazight soit le début d'une variété normalisée et standardisée. Plusieurs variétés le composent : kabyle, chaouia, tamazight, *hassaniyya*, *tumzabt*, *taznatit*, etc.

En Algérie, les berbérophones sont regroupés surtout près de la capitale Alger et au centre du pays ; on trouve aussi quelques communautés éparpillées dans le Sud. Soulignons également que les Berbères sont présents dans les pays voisins (Maroc, Tunisie, Mauritanie, Mali, Libye, etc.). En Algérie, ils peuplent la région des Aurès (le chaoui) et le Mzab (le m'zab), mais aussi dans d'autres régions du Sahara, du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. Essentiellement orale, cette langue «(…) ne peut être fusionnée ni avec l'arabe

classique ni avec l'arabe parlé, mises à part certaines analogies sur le plan structurel (langues de la famille chamito-sémitique) » (Arezki, p24).

1.2.3 Le Fr (le français)

Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue Le Point, l'Algérie constituerait la seconde communauté francophone au monde, avec environ 16 millions de locuteurs. De même que selon un rapport de l'OIF, (Le français dans le monde, 2006-2007), un Algérien sur deux parlerait Fr et l'Algérie serait, outre la France, le premier pays francophone au monde, avec plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus, qui parleraient le Fr, soit 30 % de la population.

La réalité sociolinguistique du Fr en Algérie est pour le moins que l'on puisse dire assez singulière. Ni LM, ni LS, ni même LE, même avec un statut aussi « brouillé », sa présence demeure cependant importante dans la société. Hamers et Blanc considèrent la LS du point de vue de l'implémentation de l'apprentissage de cette dernière, ce serait la « (…) deuxième langue apprise par un individu après l'acquisition de sa langue maternelle » (Hamers & Blanc 1983 : 454). Ils la définissent par opposition à la LE qui selon eux « (…) n'est pas la ou une des langues parlées normalement dans la communauté » (Hamers & Blanc 1983 : 299). Ce statut confus fait du Fr, une langue autour de laquelle se cristallisent des représentations sociolinguistiques très disparates : négatives et positives ou les deux en même temps, toute est finalement question de circonstances sociopolitiques, de contextes d'emploi et d'interlocuteurs, de représentations sur le contexte et de la posture par rapport à l'interlocuteur.

L'omniprésence du Fr dans les pratiques langagières des algériens approfondit l'ambiguïté qui caractérise son usage. Bien qu'il n'ait pas le statut de langue officielle, le Fr est d'un emploi tellement fréquent que même les officiels algériens en usent dans des SC officielles. De plus, il reste paradoxalement de loin la langue la plus utilisée dans la transmission du savoir sans être la langue d'enseignement. Enfin, il continue d'habiter plus que jamais de différentes manières les représentations des algériens en imposant une échelle des valeurs dans les rapports que les algériens entretiennent avec les autres langues et aux locuteurs dont elle contribue à construire des stéréotypes.

Hormis les quelques tentatives d'instrumentation politico-idéologique qui n'entame en rien le prestige du Fr, les Algériens voient dans cette langue le symbole d'un pouvoir économique et social, une certaine marque de prestige culturel et de haut niveau intellectuel

Souvent il est vu comme la langue de l'acquisition du savoir, de l'ouverture sur le monde extérieur et s'affirme être un outil indispensable pour le développement technologique. Preuve en est de l'importance qu'il revêt dans la « concurrences des langues » le nombre sans cesse croissant du nombre de francophones, un nombre qui a plus que doublé depuis l'indépendance.

Le siècle et trente deux ans qu'aura duré la colonisation et bien qu'il n'était pas accessible à tous les algériens (choix politique délibéré de l'administration coloniale), il se présentera comme une langue d'usage pour une grande partie des locuteurs, et surtout une langue d'intercommunication entre algériens (arabophones/amazighophones) et Français. Par conséquent, bien des années après l'indépendance, alors que le nouvel État pariait énormément sur l'arabe littéraire (institutionnel) pour une reconquête d'une identité algérienne (désincarnée par plus d'un siècle de colonisation), le Fr s'est imposé comme incontournable à tous les plans : administratif, communicationnel, éducatif, culturel….

Il est clairement admis aujourd'hui que toutes les tentatives de remplacement du Fr par l'AS dans tous les domaines menées par les gouvernements successifs n'ont pas réussi. Cette politique a eu l'effet inverse. Au lieu de se restreindre, son usage s'est étendu à des couches de la société qui n'avaient pas accès au Fr. Bien qu'il ait officiellement aujourd'hui le statut de LE « (…) le français investit en Algérie toutes les sphères du savoir auxquelles l'arabe n'a pu encore y accéder » (Zeghidour, 1994 : 375). Ce dernier s'est implanté dans les pratiques langagières des algériens à un degré tel qu'il renvoie aujourd'hui à l'image de l'intellectuel et du cultivé. De plus, son usage s'est étendu à tel point que l'Algérie est aujourd'hui classée parmi les pays qui comptent le plus de Francophones au monde.

Le Fr parlé par les algériens investit certains espaces et pas d'autres. Il y a quelques années, un certain point de vue rendait compte des motivations qu'avaient certaines couches de la société à s'exprimer en Fr et par la même à l'apprendre. Le Fr est surtout parlé par une certaine classe sociale jouissant d'un capital économique et/ou culturel : pour les premiers, s'exprimer en Fr permet l'adhésion à une certaine classe « acculturée » et « aisée ». Pour les seconds, elle permet l'accès aux cercles intellectuels, de la recherche scientifique et dans certains médias. Le Fr est vu par les deux catégories comme un moyen d'enrichissement culturel qui véhicule une certaine idée de la personne cultivée et de l'intellectuel. Or, il semble bien évident aujourd'hui que ces motivations ne concernent pas que certaines couches des couches de la société, la nécessité d'apprendre cette langue est motivée par tellement de raisons, que les motivations d'intégration à une certaine couche sociale ou cercle

d'intellectuel parait dérisoire au vu de l'émulation de pratiquement toutes les couches sociales en Algérie à apprendre et à s'exprimer dans cette langue.

Il y a quelques années, certains schémas sociolinguistiques soutenaient que les citadins connaissaient mieux le Fr que les ruraux, que les locuteurs de la capitale, de certaines villes côtières et de la Kabylie maitrisaient mieux le Fr que les locuteurs des autres régions du pays. Ces schémas perdent aujourd'hui de leur pertinence à l'épreuve du terrain. Trop souvent le Fr est assimilé au parler citadin et à une certaine classe sociale. Pour K. Taleb-Ibrahimi,

> « La place du français, ses rapports avec les autres langues, couplés aux relations qu'entretiennent les autres variétés langagières entre elles, font que nous sommes confrontés, en Algérie, à une situation de plurilinguisme complexe par l'imbrication des variétés en présence tant sur le plan des domaines d'utilisation que sur celui des pratiques effectives des locuteurs. Cette imbrication rend inopérants les schémas classiques de description des situations de plurilinguisme » (Taleb-Ibrahimi, 2004 : 225).

A partir des années 2000, la situation a peu à peu changé à cause de la forte migration d'une grande partie des populations rurales vers les centres urbains, essentiellement entre 1990 et 2000 en raison de l'insécurité qui régnait dans les campagnes algériennes pendant la période dite de « décennie noire ». Cette implantation dans les villes a eu un effet modificateur sur le mode d'expression des jeunes issus des campagnes alors que les pratiques langagières de leurs ainés étaient empreintes d'un mode d'expression rural, les jeunes se sont adaptés au parler citadin en se l'appropriant. Les jeunes issus de zones rurales très peu enclin à l'usage du Fr dans la pratique langagière familiale, ont peu à peu commencé à l'inclure en tant que langue, non seulement parce qu'il fait partie du parler urbain mais aussi parce qu'il est enseigné à l'école. Ce constat de changement linguistique des jeunes lorsqu'ils sont au contact de la ville a été déjà fait par J. Lefort[19].

Pour finir, disons que le Fr est une langue que les locuteurs emploient dans beaucoup de SC de leur quotidien et malgré ce statut ni second, ni étranger, le Fr s'impose implacablement en tant que langue de communication dans l'administration publique, dans l'enseignement universitaire dans les filières scientifiques et technologique et même dans la communication quotidienne de beaucoup d'algériens. Spaëth en désignant de « mobile » ce statut du Fr au Maghreb, souligne la difficulté des systèmes éducatifs à l'« intégrer » :

[19] Lefort, J., 2013, « Nouvelles pratiques linguistiques dans le Dongxiang : vers une catégorisation d'un parler jeune ? », *Langage et Société*, 3 (n°141), 71-98

> « Le statut très mobile du français au Maghreb, corrélé à la réalité sociolinguistique de ses usages parmi les arabophones, constitue un défi pour les différents systèmes éducatifs. Ce défi doit leur permettre d'envisager positivement les formes de bilinguisme sociétal et doit les amener à envisager une convergence méthodologique dans l'enseignement du français » (Spaëth, 2010 : 11).

1.3 Enjeux politiques des langues ou politique des enjeux linguistiques ?

En Algérie, la problématique de l'enseignement des langues en général et celle des LE et leurs appropriations s'avère très complexe lorsqu'il s'agit de l'appréhender. Mais plus que leur EA, les langues en usage en Algérie ont toujours suscité des débats contradictoires en raison des enjeux politiques, idéologiques voire identitaires qu'ils représentent avec souvent des conséquences sur le plan sociopolitique et éducatif. Dès l'indépendance du pays, des différends ont divisé la classe politique, clivée entre Arabisants, (partisans d'un retour aux sources, principalement à travers la réintroduction des valeurs islamiques et de la langue arabe, langue du coran) et Francisants (défenseurs de la langue française, « butin de guerre» arraché par les Algériens à la suite de 130 années de lutte pour l'indépendance et censée incarner le progrès et la modernité). Taleb Ibrahimi (2015) décrit le clivage entre ces deux mondes.

> « Deux mondes coexistent en Algérie, obéissant à deux logiques opposées : une logique identitaire, travaillée par l'idéologie nationaliste chère aux élites conservatrices, et une logique économique pragmatique, prônée par les élites dites modernistes. Ces deux logiques sont souvent en décalage avec les convictions profondément conservatrices de la majorité du peuple algérien » (2015 : 57).

Les effets de ce clivage n'ont pas tardé à impacter l'école algérienne. Est-il juste de rappeler que c'est une école instituée à l'origine non pour recevoir pendant l'occupation les millions d'Algériens privés d'éducation mais pour recevoir les Français d'Algérie. Dès l'indépendance du pays, cette dernière préoccupée par l'accueil de millions d'enfants algériens analphabètes, allait devenir le principal terrain où se va se livrer une bataille où s'affronteront tous ceux qui voient dans le contrôle linguo-éducatif le moyen de régner sur le pays. Ces tiraillements politico-linguistiques opposeront d'une part arabophones et amazighopohones et d'autre part Arabisants et Francisants. Ces derniers se livreront une lutte sans merci pour assoir leur domination politique. Cela se traduira sur le terrain par des décisions politiques motivées plus par les dissensions partisanes que par l'intérêt de la réussite de l'école. L'Arabisation du système éducatif algérien (engagée dès 1972) est l'exemple

même des effets néfastes du conflit politique Arabisants vs Francisants. Grandguillaume souligne l'intérêt des Arabisants à écarter les Francisants des rennes du pouvoir (en jouant sur la fibre arabo-islamique du peuple algérien) accusant ces derniers d'entretenir des liens avec l'ancien colonisateur.

> « (…) Il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française /France /colonisateur. Ainsi, cette politique s'est imposée dans un climat d'hypocrisie sociale (la langue française demeurant la langue de la réussite réservée à l'élite) et a conduit à une faillite du système d'enseignement, constatée tant par les personnalités politiques (présidents Boudiaf, Bouteflika) que par des commissions de réforme de l'enseignement (révélant, par exemple, le taux important d'échecs à l'examen du baccalauréat). De plus, cette politique d'arabisation s'est trouvée discréditée à partir des années 1980 par le lien qu'elle a entretenu avec le mouvement islamiste qui a utilisé les enseignants arabisants pour sa propagation » (Grandguillaume, 2004 : 75).

Pour finir, disons que le Fr est une langue qui a une histoire dans ce pays et a constitué dès l'indépendance l'enjeu central de ce conflit. Pour les opposants, c'était la langue à éradiquer (sous prétexte que c'est la langue du colonisateur) pour les partisans, c'était la langue de l'enseignement, des sciences, de la formation, des arts et des lettres …donc essentielle dans la mise en place d'un système éducatif de qualité.

1.3.1 Enjeux politiques et aménagement linguistique

Les différents objets constituant les dispositifs d'EA doivent avoir une organisation telle, que l'inefficience de l'un de ces composants entrainerait inexorablement l'échec de l'ensemble du dispositif mis en place. La reconnaissance de ces objets en accordant à chacun l'importance qui lui est due, c'est une reconnaissance de la variété des besoins en matière d'EA. Or, trop souvent, ces besoins passent par un processus d'homogénéisation-uniformisation qui neutralise la variété pour imposer la «norme». Il va de soi que du projet à la concrétisation, « (…) la planification linguistique est alors un passage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales) de considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique » (Boyer, 1996 : 23).

L'uniformisation linguistique est alors au centre de ce que l'on appelle communément la politique linguistique. Ce choix d'une langue lui attribuant le statut de juré de langue nationale, officielle et de l'État, par le droit constitutionnel est très caractéristique des pays

ex-colonisés, motivés juste après l'indépendance par une main mise rigoureuse sur le pouvoir, sous prétexte que « des divisions freinent l'élan de construction d'une nation nouvellement indépendante », particulièrement dans les pays multiethniques. En Algérie, l'article 3 de la constitution traduit cette volonté d'imposer l'arabe[20] comme langue nationale et officielle : « l'arabe est langue nationale et officielle ». (Constitution, art. 3).

Les décisions des pouvoirs politiques en matière d'aménagement linguistique dans ces pays sont « (…) caractérisées par les excès, prônant centralisme linguistique et développant une rhétorique de l'authenticité et une vision homogénéisante » (Miliani, 2009 :119). Miliani relève cette volonté constante de toutes les politiques conduites depuis l'indépendance et sous prétexte de maintenir une cohésion et une indivisibilité du peuple algérien à conserver une homogénéisation linguistique qui tient peu compte du paysage plurilingue du pays. Cette vision absolutiste dans sa manière de gérer la politique linguistique dans un pays comme l'Algérie tient en vérité peu compte des effets qu'elle peut avoir sur les autres langues et les variétés existantes. Au sujet des langues ignorées, l'auteur affirme que « (…) Le traitement in absentia qui est fait des vernaculaires locaux, montre un parti pris, peut-être « normal » en faveur d'une langue donnée pour des besoins de construction d'une société « homogène », ce que toutes les politiques se sont attelées à réaliser » (Miliani, 2004 : 214).

Cherigen, confirme ce parti pris de l'État s'attelant à homogénéiser la politique linguistique mais attire l'attention tout de même sur la résistance des vernaculaires. Il affirme que «(…) Les langues vernaculaires paraissent gêner le projet de l'État (…). Tout se passe comme si la nation une exigerait la langue une sans aucune autre concurrente » (Cherigen, 1997 : 64). La politique d'homogénéisation linguistique se traduit par des décisions institutionnelles dominées par un discours renchéri autour de la nation et son unité.

Reconnaissons là une problématique qui touche pareillement beaucoup de pays du monde qui vivent des situations de plurilinguisme. Dans le cas algérien, comment concilier une hétérogénéité des pratiques langagières et une homogénéisation linguistique imposée par le haut avec le moins d'effets possibles sur les plans géopolitique, sociopolitique et socioculturel ? Cette ligne politique de gestion des langues maintient un flou définitionnel renforçant la négation institutionnelle implacable des vernaculaires avec la conséquence d'une prolongation du hiatus entre réalité sociolinguistique et politique linguistique. Il faut croire

[20] L'arabe littéraire ou *fusha* auquel se réfèrent les partisans de l'arabisme, est un arabe qui possède des caractéristiques qui le rendent sur le plan stylistique proche du texte coranique. Un texte rédigé, rigoureux aux niveaux des normes lexicale et syntaxique, respectueux de la tradition littéraire « classique » de la poésie arabe.

que l'enjeu qui consistait et qui consiste toujours à forcer l'intégration de l'un dans l'autre, avec pour l'un comme pour l'autre, des caractéristiques inconciliables, rend opérant les stéréotypes sociolinguistiques et socioculturels qui en renforcent l'incompatibilité. Par la force des choses, ces effets finissent par déliter les composantes identitaires du peuple algérien. Il est vain de croire à des changements qui seraient de l'œuvre des dirigeants politiques. C'est à la société civile qu'incombe la responsabilité d'exercer une pression sur ces dirigeants pour impulser des changements dans la gestion de la politique linguistique en Algérie. Pour peu que soient reconnus et valorisés les traits distinctifs qui caractérisent les composantes identitaires des algériens (une valorisation sociale qui agirait par le bas), la tendance s'inverserait, et peut-être pourra-t-on voir s'amorcer un meilleur développement du citoyen et de la société aboutissant à un meilleur choix concernant l'éducation.

Sur le plan éducatif, il faudra désormais miser sur une mise en œuvre didactique qui soit articulée

> « (…) à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes» (Cortier, 2009 : 115).

1.3.2 Concurrence ou guerre des langues

Les termes « concurrence » employé par K.T.Ibrahimi dans « coexistence et concurrence des langues » et guerre employé par J.L. Calvet dans « guerre des langues » sont évocateurs du niveau de friction, conséquence de cette opposition entre langues en contact AS vs Fr et/ou AA/am. Comment assurer un juste équilibre sociolinguistique dans un pays plurilingue comme l'Algérie. Une position bien difficile à tenir en vérité lorsqu'on sait que l'accession au pouvoir des uns et des autres légitime le recours à toutes sortes d'arguments, ceux défendant ou récusant une langue ou une variété paraissent convaincre. Et c'est ainsi que langues ou variétés de langues, avec leurs présupposés culturels (dans notre cas religieux également) et identitaires deviennent opérants et constituent des arguments électoraux de poids avec le dessein de positionner les locuteurs souvent sur la base de préjugés et de préconceptions, non seulement sur les langues ou les variétés de langues mais sur leurs locuteurs avec l'éternelle prise de risque d'aggraver encore plus les scissions dans la société algérienne sur le plan politique, identitaire et linguistique.

> « (…) toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques un(e)s, alors il faut aussi poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force » (Dahlet, 2010 : 49).

Deux oppositions majeures caractérisent les langues en Algérie. La première opposition concerne le Fr et l'AS, deux langues d'écriture. La première qui veut asseoir sa légitimité, en se présentant comme langue susceptible de véhiculer la modernité et la science. L'autre en revanche tente plus que jamais de recouvrer sa prestance d'antan. Ces deux langues se livrent «(…) une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays » (T. Ibrahimi, 2010). La deuxième opposition concerne les normes dominantes (l'une par son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée socialement et culturellement par son statut privilégié dans les la vie économique, politique et culturelle) aux parlers arabes et amazighs, disqualifiés, stigmatisés comme si les Algériens, élites et masses populaires, voulaient chasser à jamais le spectre de la « dialectalisation » qu'avait voulu imposer, en son temps, la puissance coloniale dans son entreprise de déculturation du peuple.

Historiquement, c'est par la colonisation française de l'Algérie que le Fr est parvenu à s'implanter en Algérie. Une politique de francisation y a été menée dès la prise en main administrative du territoire par l'armée française (le Bureau Arabe). Cette implantation linguistique était menée alors même que la conquête de tout le territoire algérien n'ait pas été entièrement achevée. Pour bon nombre d'Algériens, son apprentissage devenait inévitable. En effet, les lois et les documents administratifs étaient en majorité rédigés en Fr.

Comme on le voit, l'histoire du Fr en Algérie est une histoire conflictuelle, faite de rivalité avec la langue arabe. À travers le Fr s'expriment des enjeux à la fois politiques et culturels mais surtout idéologiques qui divisent les partisans d'une politique d'arabisation à tout prix et sans exclusive et les partisans d'une forme de bilinguisme équilibré. LE ou LS, le Fr a été pris en étau par la compétition linguistique à l'origine des clivages politico-linguistiques entre « Arabisants » et « Francisants », une opposition néfaste qui a caractérisé pendant près d'un demi-siècle le paysage politique algérien. Il faut préciser que l'origine les deux parties remonte au début du XXème siècle. Il y avait d'une part

> « (…) quelques familles aisées (qui) envoient leurs enfants au Proche-Orient « (...) et d'autre part, (...) une élite favorable aux idées occidentales qu'elle voyait

moderne et qui scolarisait ses enfants dans les écoles françaises. Ces deux parties ont engendré ce que nous appelons aujourd'hui les "arabisants conservateurs" et les "francisants modernistes" qui seront les deux grands pôles de la/des réforme(s) du système éducatif » (Arezki, 2010 : 22).

1.3.3 Les langues à l'école

1.3.3.1 L'AS, langue de scolarisation

Dès l'indépendance, l'état a adopté «(…) une approche de l'arabisation en termes d'apprentissage collectif voire social, de la langue arabe nie complètement la place et partant l'existence des langues minoritaires dans cet apprentissage » (Sbaa, 2000). La décision politique d'arabiser l'école décrétée par l'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation stipule à Art. 8 que l'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Cette décision politique a inévitablement eu un effet déstabilisant sur le plan socioculturel. Pour Sbaa (2000) « (…) il s'agit en fait de substituer à l'usage d'une langue, en l'occurrence le français, l'apprentissage (…) de la langue arabe conventionnelle » (Ibid.). L'enfant en rejoignant l'école se voit solliciter ou imposer non l'usage de sa langue, celle qu'il a toujours eu en lui du plus longtemps qu'il se souvienne, mais une langue différente, un arabe mais autre.

La diversité linguistique caractéristique langagière de l'enfant algérien se voit vite soumise à la politique restrictive de l'école voire le plus souvent une politique exclusive. Ainsi, dès le primaire, l'AA se voit limité à sa plus simple expression (certains enseignants évitent même de l'utiliser en classe pour soi-disant installer un contexte « immersif » de l'AS. La langue de l'enfant est remplacée par l'AS, alors que cette langue n'est pas celle de l'usage dans les foyers algériens.

Ainsi, la première année, la deuxième année sont la première étape de cette alphabétisation où l'élève rencontre pour la première fois l'AS. Il entend une langue qui, sur le plan phonologique et lexicale et syntaxique n'a rien à voir avec sa langue. S'il est vrai que sur le plan lexical, les mots dans les deux langues ont en commun une même étymologie dont l'origine est l'arabe dit littéraire, il n'est pas certain que les signifiants, en AA ou en AS, réfèrent aux mêmes signifiés.

Sur le plan graphique, l'AA ne possède pas de graphie. Si ces dernières années et grâce à la communication via Internet, les internautes algériens et plus largement maghrébins

ont pu inventer une graphie qui répond aux besoins de la communication synchrone et asynchrone, cette nouvelle graphie ni lexicalisée ni grammatisée n'a pas de réalité académique et ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle. Il parait évident que jusqu'au jour d'aujourd'hui, l'enjeu politique qui consiste à consolider le statu quo sur la question de promotion de l'AA domine. Et il n'est pas à espérer (à moyen terme en tout cas) voir l'AA bénéficier d'une didactisation dans une logique de valorisation académique qui l'introduirait (au même titre que l'AS ou l'am.) dans le système éducatif en tant que langue de scolarisation.

Pour l'heure, à l'école et dans les deux cycles, primaire et secondaire, c'est l'AS qui est la langue dans laquelle la majorité des disciplines sont enseignées. Cette prédominance de l'AS sur les pratiques langagières dans l'espace scolaire laisse non seulement peu de place aux langues étrangères mais en tant que langue d'enseignement elle ne leur est d'aucun apport.

En tant que première langue rencontrée par l'apprenant dès son entrée à l'école, elle s'impose comme la seule langue de la classe sur le plan formel mais son apport parait minime à la fois sur plan culturel, et celui de l'épanouissement intellectuel. En cause, la dimension utilitariste dont fut chargée cette langue sans souci pour l'aspect sociolinguistique notamment dans la communication orale. L'argument inventé et répandu dans la doxa laisse croire que les pratiques socio-langagières le prennent déjà en charge. L'AS s'apprendra à travers son propre cursus, un EA centré sur l'écrit, autour de thématiques artificielles, mélange de textes (anciens réécris pour l'occasion, traduction d'autres langues, le plus souvent tronqués ou carrément des textes fabriqués). Au primaire, il est très peu prévu de phonétique car pense-t-on, l'apprenant est déjà « appareillé » de la phonétique acquise dans sa L1 acquise à la maison et que l'entrée doit normalement focaliser sur correspondance phonie/graphie pour accéder à une forme de littéracie aussi rapide que possible de la langue « littéraire ».

1.3.3.2 Le Fr, entre proximité et étrangeté

A première vue, l'observateur serait tenté d'attribuer le statut de LS au Fr vu le traitement « particulier » accordée à celui-ci à l'école (enseigné comme première LE, en 3ème année primaire alors que la seconde LE, l'anglais ne commence lui qu'à la 6ème année d'étude.). En tant que pays plurilingue, logiquement les LS à l'école seraient implémentées de la sorte : on pouvait s'attendre à ce que l'amazigh soit la LS1 pour les arabophones et l'AS, la

LS1 pour les amazighophones. Sauf qu'en Algérie, le Fr est la LS obligatoire pour les arabophones et les amazighophones.

Les pratiques langagières du locuteur algérien en acte, arabophone comme amazighophone se démarquent des normes de référence arabe et française. Pour Sbaa, le Fr fait partie «(…) intégrante de la sensibilité linguistique vivante (…) il « (…) n'appartient plus à la koïné de France. Elle prend et reprend constamment corps dans la recomposition de l'imaginaire linguistique social en Algérie en en exprimant son altérité intérieure » (Sbaa, 2002). Or, de langue de l'administration, de la diplomatie, de scolarisation dans les premières années après l'indépendance, le Fr se voit affecté officiellement dans le système scolaire « arabisée » selon les « impératifs» de politiques éducatives retenues non le statut de LS2, ce qui aurait été d'un point de vue sociodidactique compréhensible et acceptable, il se voit conférer le statut de LE. Si certains, en présumant la relégation du Fr au statut de LE, le Fr perdrait de son hégémonie, d'autres pensent qu'au contraire, le Fr n'a jamais été aussi présent en Algérie depuis la colonisation du pays.

Quand bien même savait-on qu'elle n'avait rien d'étrangère, qu'elle composait avec l'AA et l'amazigh, l'essentiel du « parler algérien », elle constitue la langue d'une bonne partie des locuteurs algériens. L'imaginaire linguistique social mêle usages et systèmes linguistiques dans une créativité qui surplombent les catégorisations antagonistes entre arabophonie/ francophonie. Pour Sbaa,

> « (…) la relation entre la société algérienne et la langue française revêt une forme multicomplexe qui ne saurait se réduire aux catégorisations générales. En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif » (Sbaa, 2000).

Mabrour, (2007) fait remarquer qu'à la difficulté du jeune élève à s'intégrer dans un système d'EA des langues qui complique son activité cognitive, (…) vient s'ajouter une langue qui va accentuer le déséquilibre constaté par l'introduction de l'AS. Au dualisme écrit/oral s'ajoutera un dualisme culturel (Moatassime 1992) qui va perturber davantage la vie "affective et intellectuelle" du jeune apprenant » (Mabrour, 2007 : 02).

A l'école, entré en troisième année, l'apprenant fait la rencontre du Fr mais pas celui qu'il connait, celui de l'écrit avec toutes ses contraintes, il doit se confronter à une nouvelle

langue, différente de celle qu'il connait, avec comme difficulté un système d'écriture latine qui va de gauche à droite. En Algérie, l'EA du Fr se décide en fonction non des réalités sociodidactiques des contextes mais en fonction des choix systémiques de telle ou telle orientation politico-idéologique. Par voix de conséquence, les défis réels ne sont jamais pris en compte.

1.3.3.3 Questions sociodidactiques autour de l'EA du Fr en Algérie

Avant tout, n'oublions pas que le contact de langues et aussi un contact de cultures[21]. De ce fait, ce contact est générateur de conflits. Par conséquent les questions didactiques qui relèvent de leur EA ne sont jamais tout à fait réglées. Elles reviennent constamment dans les débats. Nous pourrions en citer quelques unes en exemple.

On continue toujours à se demander :

- s'il faut faire un enseignement systématique ou devrait-on faire un enseignement d'éveil ou de sensibilisation,
- si le recours à la L1 est facilitateur ou un perturbateur dans l'apprentissage des LE. On s'interroge notamment sur la facilité que procure en apprentissage le voisinage entre langues, et la difficulté de l'apprentissage, lorsqu'au contraire, elles seraient éloignées.
- Si l'étrangeté absolue d'une langue facilite ou ne facilite pas l'apprentissage d'une langue.

Ces questions et beaucoup d'autres demeurent à ce jour encore posées dans le champ de la DDL dès qu'est prise de manière effective la dimension de leurs contacts. Il est important de distinguer les contacts à l'échelle de la société, domaine de la sociolinguistique et le contact à l'intérieur des systèmes scolaires, domaine de la DDL.

En Algérie, une de ces grandes questions s'impose dans le débat en DDL. Elle concerne le contact des langues en contexte FLE[22], c'est-à-dire où le Fr est enseigné comme LE. Mais avant, il est utile de rappeler qu'une approche EA du FLE didactiquement univoque impose la méthode pour nombre de contextes FLE dans beaucoup de pays du monde. Il serait

[21] Le lien organique langue/culture n'est plus à démontrer. Toutefois, Certains sociodidacticiens à l'exemple de Marielle Rispail n'aime pas trop l'adéquation langue / culture et encore moins le concept langue-culture et préfère disjoindre ces notions au maximum.

[22] Cette recherche étant inscrite en sociodidactique, et étant donné le « balisage » effectué dans ce domaine nous n'avons eu de choix théorique que de retenir l'option FLE. Cependant, nous emploierons le sigle Fr pour désigner le français enseigné en Algérie et non FLE puisque ces deux conceptions d'EA du français ne recouvrent les mêmes réalités éducatives.

très réducteur de concevoir un EA FLE « standard » qui serait adapté à toutes ces régions où s'enseigne le Fr.

En Algérie la situation est différente. Bien qu'officiellement le statut du Fr enseigné en Algérie est étiqueté FLE, il n'est pas pour autant enseigné en tant que tel. Pis, il est des situations où l'EA du Fr est indissociablement un mélange de FLM de FLE de FLS d'où l'aberration de vouloir coûte que coûte lui attribuer l'une ou l'autre étiquette. Longtemps, il faut le dire, la politique linguistique de l'Algérie est restée très ambigüe quant au statut qui échoit au Fr principalement dans l'EA des langues, et c'est ce que ne manque pas d'interpeller Taleb-Ibrahimi. « Oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère (la langue française) privilégiée, partagée entre le défi officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambigüité de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne. » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 42).

L'Algérie ne peut concevoir réellement de projet éducatif sans que soit mise en œuvre une approche sociodidactique de l'EA des langues suffisamment ouverte à la pluralité et à la variation garantissant une gestion effective du contact des langues (AA/AS/am/Fr). Une approche sociodidactique pouvant relever des défis pour une évolution de l'EA des langues. Trois de ces défis à relever sont décisifs dans l'EA des langues en général et celui du Fr en particulier.

1.3.3.3.1 Le défi du plurilinguisme.

Le défi du plurilinguisme met au premier plan la question du contact des langues. Il est clair qu'aujourd'hui la problématique du plurilinguisme nous incite à modifier nos représentations et que dans cette doxa du plurilinguisme, on peut faire le constat que l'hybridation linguistique n'est plus stigmatisée et qu'à cet égard plusieurs travaux ont pu montrer que l'alternance des langues n'est pas forcément l'indice d'une incompétence linguistique mais répond à des fonctions stylistiques particulières décrites par la DDL. Les emprunts peuvent jouer un rôle non négligeable dans la constitution du Fr. Stabilisés, ils peuvent aisément enrichir la langue emprunteuse et la rendre plus accessible aux apprenants. L'introduction de langues diverses et de variétés par les manuels est un signe encourageant d'une ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme.

1.3.3.3.2 Le défi de la variation.

Le second défi auquel doit s'attaquer la sociodidactique est la variation. Le Fr unique et uniforme mérite d'être réinterrogé. En réalité le Fr est constitué de lectes qui vont émerger

dans des contextes particuliers d'où la problématique de l'EA du Fr qui ne peut plus désormais s'enseigner comme un monolithe, invariablement quelque soient les contextes.

En parlant de diverses variétés du Fr, la plus répandue est la variation topolectale qui renvoie à des variétés régionales. Dans l'EA du Fr en Algérie, il faudrait peut être (re)prendre en considération la solidité du postulat de l'existence d'une variété parlée en Algérie. La sociolinguistique algérienne propose une variété dite « Fr d'Algérie », pour désigner le Fr parlé par les algériens. Les locuteurs ont en partage la variété algérienne du Fr parlé dans cette région voire dans tout le Maghreb et le Fr standard. Existe-t-il des traits distinctifs (lexicaux) caractérisent la variété de Fr utilisée en Algérie ? Derraji, (2004) définit la particularité de cette variété entendue comme un écart par rapport à la norme standard du Fr mais que les usagers ne voient pas comme tel.

> « Le particularisme lexical, dans le contexte du français en usage en Algérie, est donc un mode d'expression ou un usage (du lexique entre autres) de cette langue qui puise sa normalité du sentiment collectif partagé par l'ensemble des membres de la communauté linguistique à propos d'un prétendu écart par rapport à la norme référentielle. L'écart, dans ce contexte, n'est pas perçu par le sujet parlant comme une faute par rapport aux règles normatives mais plutôt comme une façon d'être, une volontaire affirmation de soi qui se réalise par l'exercice d'un travail sur toutes les potentialités et les ressources du système de la langue française » (2004 : 46).

Pris sous cet angle, les références formelles du Fr standard s'avèrent inopérantes essentiellement celles qui considèrent que le langage oral est équivalent au langage familier et que le langage soutenu est l'apanage de l'écrit ou de catégories socioprofessionnelles aisées. Il est important aujourd'hui de mettre en relation la notion de variation avec celle de SC et de statut des locuteurs.

1.3.3.3.3 Le défi de la contextualisation.

Le troisième défi est celui de la contextualisation. Un certain nombre de travaux dont ceux de L. Porquier et B. Py, de P. Blanchet, D. Moore et Safia-Asslah-Rahal mettent en évidence la nécessité de contextualiser l'EA des langues. A des endroits différents du monde où on est amené à enseigner le Fr, il est clair qu'on ne peut pas se référer aux mêmes stratégies, ni les mêmes variétés du Fr. Partir d'un contexte connu donne un référent qui facilite l'expression en LE. Il est frustrant de voir que soixante ans après l'indépendance de l'Algérie, le statut du Fr demeure pour le moins énigmatique, victime des vicissitudes des politiques et des susceptibilités culturelles exprimées ou tues de part et d'autre. La présence

de cette langue ne se limite pas à l'environnement scolaire de l'apprenant, elle l'outrepasse pour concurrencer, et parfois occuper, plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle : école, administration, médias, …

Le Fr à l'école présente les mêmes caractéristiques, à quelques différences près, que celui enseigné en France même si cette réflexion n'est pas partagée par bon nombre de didacticiens en Algérie. Deux questions reviennent dans les débats didactiques. Si cette langue a un statut de LE, quel Fr enseigne-t-on en à l'école aujourd'hui ? Est-ce celui enseigné actuellement qu'il faudrait enseigner ? Quelle posture doit-être celle de l'enseignant de Fr face à sa classe ? Sur ce sujet Causa et Vlad soulignent que

> «(…) tant le statut socioculturel de l'enseignant de langue que les contextes d'enseignement-apprentissage contribuent de manière essentielle à la variation des représentations sur la langue à enseigner et à leur résurgence dans les premières expériences de pratique de classe. De ce fait, ces paramètres participent largement à la manière d'appréhender la classe et à la mise en place des pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant novice » (Causa et Vlad, 2009 : 129).

Même des années après l'indépendance, la politique linguistique naguère imposée fut reconduite par ceux qui estimaient que le Fr devait s'enseigner de manière similaire à celui enseigné en France sans pour autant l'affirmer officiellement. Un coup d'œil sur les programmes et les manuels, la priorité de l'écrit, le maintien d'une méthodologie fortement imprégnée de règles grammaticales, suffit à reconnaitre que ce n'est certainement pas un enseignement de type FLE.

En troisième année primaire, alors que les élèves sont en pleine découverte de l'AS, ils vivront une expérience assez particulière puisqu'ils devront apprendre le Fr, première LE, une langue dont ni la morphologie, ni la phonologie, ni sa verbalisation ne leur sera aisée étant donné son éloignement génétique de l'arabe, seule forme qu'ils connaissent jusqu'à lors.

A l'école, l'AA, L1 de la majorité des algériens, sera sacrifiée sur l'autel de l'alphabétisation. Selon Cherigen (1997), certains traits sociolinguistiques font de l'usage de ce lecte un usage dévalorisé à l'école. « (…) parce que non écrit — et une certaine intériorisation de ce sentiment d'infériorité linguistique par ses locuteurs (…) ont mené derechef à (sa) dévalorisation (non seulement en Algérie mais dans presque l'ensemble du Maghreb) » (Cherigen, 1997 : 65).

2. EA des langues dans le système éducatif algérien.

L'École est connue pour être le lieu de la construction citoyenne par excellence. Elle constitue, avec la famille, les principaux piliers d'une éducation dont les algériens se partagent les valeurs. Si l'arabisation de l'école est l'un des processus d'homogénéisation mis en œuvre par les gouvernements successifs pour garantir une certaine « unité de la nation », les conséquences subies par cette école sur le court et le moyen terme ont été lourdement ressenties. Essentiellement à travers le choix d'une langue de scolarisation qui n'a jamais fait consensus et a fortiori n'a pu répondre aux demandes sociodidactiques multiples, caractéristique de la pluralité des contextes de l'Algérie, puisque le système imposé, lui, se voulait englobant.

En posant irrémédiablement le choix de l'AS (*fusha*) comme langue de scolarisation, l'État aspirait à son adoption sociale en tant que langue de communication même si un tel but ne garantissait nullement que cet idiome devienne une langue d'identification, qui supplanterait l'identification par les identités régionales inscrites au long terme et qui lui ont préexistées. Faut-il rappeler qu'une telle politique volontariste découle de « La nécessité de faire une place à cette langue se fonde sur plusieurs raisons : son lien avec un passé reconnu, son lien avec la religion (…). Écartée du paysage culturel durant la colonisation, elle y a été réintégrée par une politique volontariste d'arabisation plus ou moins radicale selon les pays» (Grandguillaume, 1997 : 18).

En posant théoriquement au moins, que l'unicité de la langue garantirait une forme d'identification, par cette action l'état compte renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté nationale. Cette identification par la langue qui signifierait l'appartenance à une communauté « (…) constitue une forme répandue d'identification culturelle. Il s'agit cependant d'un artefact, non inattendu s'agissant de constitution d'identités collectives puisque celles-ci relèvent du déni des réalités historiques **»** (J-C. Beaaco, 2005 : 9). Pour le cas algérien, la langue identitaire de l'algérien ne repose pas sur la définition de ses caractéristiques sociolinguistiques, elle « (….) relève (plutôt) d'un processus de catégorisation assumé ou imposée non de caractéristiques intrinsèques à cette langue » (ibid). Plus légitimement, l'identification (auto ou hétéro) se ferait par la L1, celle-ci assurant logiquement la transmission identitaire par filiation la plus directe qui soit. Or, d'aucun ne réfute la représentation selon laquelle toute forme d'évaluation identitaire est assimilée à la langue nationale. Un étranger aurait tendance à croire qu'un algérien parlerait certainement

plus arabe que toute autre langue. L'identification par une seule langue est le propre de l'État qui inscrit l'unicité censée garantir une conformité avec un idéal d'appartenance nationale.

Dès 1976 et Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, l'État se dote d'outils juridiques pour assoir cette volonté d'inscrire l'AS comme langue de la Nation. Grandguillaume (2003) au sujet du volontarisme étatique qui ne concerne pas que l'Algérie sur la question statutaire de l'AS pense que

> « Les États du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) ont réagi par des politiques d'arabisation destinées à restaurer la place de l'arabe écrit. Ces questions ont été étudiées et sont largement connues. Toutefois, une ambiguïté s'est introduite à propos de la notion de langue nationale. Les promoteurs de l'arabisation ont toujours eu recours à cette expression pour désigner l'arabe standard (qui est en réalité international), alors qu'ils tenaient en suspicion, voire en dénégation, les langues arabes effectivement parlées. Ces comportements ont suscité des conflits linguistiques ». (Grandguillaume, 2003 : 73).

2.1 Politique linguistique et impact sur le système éducatif

La prise de décision politique au plus haut niveau de l'état algérien d'œuvrer pour un aménagement linguistique qui réintègrerait à la nation sa souveraineté et son pouvoir décisionnel s'est traduit par la décision politique (menée tambours battant) de modifier une réalité linguistique à laquelle il aurait fallu beaucoup plus de temps pour s'ancrer dans la réalité sociolinguistique algérienne. Pour ce faire, des textes législatifs et réglementaires réinstaurant l'AS comme langue nationale, officielle et langue d'enseignement ont été promulgués. L'AS devient une langue statutairement de juré et une composante clé de l'identité algérienne (du moins sur le papier).

2.1.1 Politique d'arabisation et glottophobie linguistique

Après l'indépendance, l'État algérien lance un chantier de politique linguistique qu'il dénommera l'arabisation. Comment admettre l'intronisation d'une langue qui n'est et qui sans doute n'a jamais été celle des algériens. Cette même interrogation Calvet se la pose en d'autres termes : « « Il serait également peu cohérent de chercher à imposer pour cette fonction une langue minoritaire s'il existe déjà une langue véhiculaire largement utilisée. (Calvet, 1999 : 175). Cette planification a été orientée politiquement et idéologiquement pour assoir d'une certaine manière le pouvoir émergeant même si le discours officiel diffusait un argumentaire indiscutablement propagandiste. Khaoula Taleb-Ibrahimi revient sur cet argumentaire. « L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la

restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même ». (T. Ibrahimi, 1997:184).

Dès lors, la fonction de langue de l'État échoit à l'AS, sachant pertinemment que c'est une langue minoritaire mais qui a dû être imposée aux algériens non sans omettre délibérément de se préoccuper des langues effectivement parlées par les algériens. L'imposition de l'unicité d'une langue dans un pays où la pluralité est le caractère socio-linguistiquement et socio-culturellement dominant suscite des interrogations sur les réelles motivations des dirigeants de l'époque postindépendance. D'aucun ne doute des desseins derrière une telle manœuvre politique : c'était (et elle le demeure toujours) une tentative de s'approprier le pouvoir en attribuant un statut « indéracinable » à l'AS (ou arabe institutionnel) en lui conférant de juré un statut censé représenter l'identité arabo-musulmane des Algériens. Cette « embrouillement » entre identité, arabité et Islam a pour but de taire toute velléité d'opposition au projet de l'arabisation. Et même dans le cas où il y aurait opposition, celle-ci aurait indiscutablement une teinte antinationale voire antireligieuse et serait l'œuvre d'ennemi de la nation.

Cette arabisation s'est faite au détriment des autres langues telles l'am et l'AA (confinés dans les rôles de dialectes), assujettis au rang de « patois », dévalorisés voire stigmatisés socio-culturellement. C'est dire si les promoteurs de cette politique linguistique n'avaient pas espéré par la même, au-delà de la domination politico-linguistique, une intention beaucoup plus sournoisement glottocidaire. C'est dans ces circonstances que le terrain de la politique linguistique est devenu un champ de bataille pour ceux-là et tous les autres. Pour beaucoup, il s'agissait d'évincer le Fr de la « culture » linguistique nationale et d'imposer la *fusha* en tant que symbole identitaire et socioculturel. Pour d'autres, il s'agit de garder la mainmise sur un héritage culturel et politique du colonisateur français à travers sa langue, son administration, son école…pour d'autres encore, il fallait faire recouvrer l'identité algérienne naguère opprimée en valorisant les langues et les cultures effectives pour les algériens.

Cette lutte pour le pouvoir a eu irrémédiablement un impact considérable sur l'école et par contrecoup sur l'efficience pédagogique avec des résultats souvent déplorables à tous les niveaux. D'aucuns ne cache aujourd'hui le niveau de déliquescence qu'a atteint l'école algérienne mais personne n'ose relier ce marasme éducatif à l'échec de la politique linguistique menée depuis l'indépendance.

Une compréhension fine de cette politique linguistique dite arabisation, une nominalisation à partir du suffixe verbale /iser/ du verbe « arabiser » qui correspond donc au processus et non à un état confère à l'opération une dynamique politique et a fortiori sociolinguistique qui n'est contraint par aucune échéance et encore moins un intervalle temporel qui en définit le terme. L'opération menée par les gouvernements au pouvoir depuis 1962, sur fond de conflits politico-idéologiques entre au moins quatre courants de principaux acteurs de la politique d'arabisation (Laroussi, 2001). Opposés idéologiquement et politiquement, chacun d'eux et en fonction de ses positions a participé dans cette modification (socio) linguistique. Dans ce bref historique, Laroussi rend compte des différents mouvements qui se sont opposés dans cette « guerre des langues ».

Le premier mouvement concerne ceux qui détenaient le pouvoir à cette époque et au nom de l'intégrité de l'identité arabo-islamique ont œuvré à la mise en place de l'arabisation en exploitant les moyens de l'État dont la force de loi est le principal moyen mis en œuvre. En effet, un appareil d'État centralisé et unique, fortement idéologisé, met en application des lois sur l'arabisation légiférées par une représentation politique nationale qui lui est acquise car appartenant intégralement à un parti unique, le FLN. La plus importante de ces lois est celle de 1976 qui amorce la généralisation de l'AS dans tous les domaines de la vie publique, la politique, l'école, l'administration, la culture…sans considération aucune pour la réalité sociolinguistique des algériens, leurs pratiques socio-langagières effectives.

Le second mouvement défend la particularité sociolinguistique de l'Algérie. Il voit la prégnance des L1 (maternelles) dans la réalité des pratiques socio-langagières des algériens, principalement l'utilisation de l'AA (avec ses vérités), langues minorées, dont les discours s'opposent aussi farouchement au discours de l'amazighité, un discours qu'ils considèrent comme fortement éthnocentré et séparatiste. En l'opposant à l'amazighité, ils ont contribué à fortifier en quelque sorte les positions glottophobes du premier courant.

Le troisième courant représente les Mouvements culturels amazighs, qui militent pour une reconnaissance de l'amazigh en tant que langue nationale et officielle au même titre que l'AS et revendique par la même une reconnaissance culturelle qui fonde la spécificité identitaire de ses locuteurs au nom du pluralisme et des droits linguistiques et culturels des Amazighs.

Le quatrième courant est représenté par les francophones, (souvent assimilés aux francophiles) ceux qui défendent le Fr à travers une politique de mise en place d'un

bilinguisme arabe/Fr sur le modèle postcolonial dont plusieurs états notamment d'Afrique ont hérité. Pour ce faire, des arguments de modernité, d'ouverture sur le monde, d'appropriation des technologies…sont constamment mis en avant.

2.1.2 L'arabisation et ses tendances

Laroussi, 2011 décrit le processus de l'arabisation en Algérie qui ne diffère pas de beaucoup de ses voisines maghrébines.

> « En dépit des incohérences des politiques mises en œuvre, il apparaît clairement que l'arabisation représente une constante de cette politique avec des temps forts marqués par le flux de la tendance arabiste traditionnelle. Mais ce flux est pondéré, dans les moments de crise aiguë de l'enseignement (par exemple, au Maroc et en Tunisie) par l'intervention directe de l'État pour rejeter une arabisation systématique et préconiser un bilinguisme dit "équilibré" » (Laroussi, 2001 : 150).

Pour Grandguillaume, l'action sur les langues est un lieu de réalisation du pouvoir et de la reconfiguration qui se veut légitimée par des rapports structurant la société. Cette composante est liée à une dimension théologique qui projette de (ré) islamiser l'école, et par là même la société en y inscrivant un enseignement basé sur l'apprentissage d'une langue arabe à haut potentiel référentiel coranique. Dans ce cadre, la politique d'arabisation va être menée selon deux tendances :

> La première, dite « arabisation-traduction » « (qui) (…) va consister à se parer de l'illusion d'une certaine pseudo-modernité acquise au contact du français et donnant l'impression d'ouverture au monde extérieur et de réconciliation avec la langue de « l'ennemi » (Grandguillaume, 1983 : 31). La seconde qualifiée d'« arabisation-conversion » « répondra à un désir de rupture avec toute velléité francisante tout en ancrant une idéologie qui érige l'Islam et l'arabe classique en unique norme identitaire » (Grandguillaume, 1990 : 156).

Il faut dire que les deux actions projetées par la politique éducative en vue de promouvoir le système éducatif en conciliant modernité et originalité n'ont pas été sans effets sur la qualité de l'éducation en Algérie. Car en voulant coûte que coûte reprendre le contrôle sur l'ensemble des secteurs, économie, société, culture, sécurité, un aménagement linguistique très controversé, les responsables politiques ont misé sur une politique volontariste qui allait rompre au moins partiellement avec l'emprise du Fr sur des différents secteurs de la vie dans le pays.

Si une logique d'arabisation devait être menée, elle serait amorcée à partir de la 3ème année primaire et continuer progressivement pour atteindre le cycle moyen (le collège) puis progressivement jusqu'au cycle secondaire pour éventuellement atteindre le cycle supérieur. Or, ce ne fut pas le cas. Blanchet revient sur les décisions politiques prises aux premières années de l'arabisation. C'est une

> « (…) arabisation totale des troisième et quatrième années du primaire ; arabisation du tiers des sections ouvertes dans la première année du cycle moyen ; arabisation du tiers des sections scientifiques au niveau de la première année du cycle secondaire. C'est-à-dire création dans les collèges et les lycées de classes dites «arabisées » avec enseignement des mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, physique et chimie en arabe ("classique") » (Blanchet, 2006 : 33).

2.1.3 L'AS (l'arabe standard), langue de scolarisation

L'AS, également désigné par les adjectifs littéraires, classique, ou moderne, a bénéficié d'un statut de juré de langue officielle, de l'état algérien, juste après l'indépendance. Langue imposée par la force de la loi, il n'est pourtant pas la langue la plus usitée. Selon Grandguillaume, « L'arabisation s'est accompagnée d'une attitude hostile aux parlers arabes et berbères. En ce qui concerne l'arabe, chaque pays arabe est confronté à une diglossie, qui associe à une langue écrite enseignée à l'école un parler régional. L'arabe parlé avait traversé la colonisation et constituait une référence d'identité nationale » (Grandguillaume, 2004 : 96).

Étrangement, dans les communications officielles comme non officielles, l'AS est peu ou presque pas utilisé. Son usage est le plus souvent réduit à l'école, l'administration, les communiqués diplomatiques et politiques…sans pour autant s'y astreindre.

Il est clair que ce sont les principes issus de courants idéologiques de cette époque, essentiellement ceux du nationalisme et du panarabisme, couvrant le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord qui ont lourdement pesé dans le choix des états d'officialiser le statut de l'arabe littéraire. Selon Laroussi (2003), ce choix avait été surtout dicté par une volonté de sacralisation de la langue arabe représentant la langue pure des origines, la langue du coran mais surtout pour les nationalistes, la langue qui préserve l'unité des Arabes. Mais c'est aussi, selon l'auteur, une manière de disqualifier dans la foulée les concurrents potentiels : l'AA, le Fr et le tamazigh. Sur ce point, il affirme que

> « (…) le discours des concepteurs de la politique linguistique a pour objectif de réduire le plurilinguisme, qui caractérise le marché linguistique maghrébin, à une seule langue légitime. Explicitement, l'arabe est opposé au français mais, implicitement, on

> l'oppose à tamazight, l'objectif étant de disqualifier les deux d'un même trait. Si, comme on l'a vu, le français est assimilé au néo-colonialisme, tamazight, lui, symbolise le particularisme et la division de la nation » (Laroussi, 2003 : 145-146).

2.2 Les effets de l'arabisation

Les efforts mis dans cette arabisation tout terrain a eu des effets immédiats dans plusieurs domaines. Cette décision politique, en s'attaquant à l'éducation a tenté d'arabiser par le haut et a eu des effets pervers sur la qualité et l'efficacité de l'école. Malgré ces efforts, la politique de généralisation de cet arabe à tous les secteurs de la vie publique a échoué.

Cet échec proviendrait d'une part de l'enracinement du parler algérien, majoritairement dominé par l'AA (*derja).* L'hétérogénéité, la variation et l'instabilité qui le caractérise (comme ceux de ses voisins maghrébins d'ailleurs), en ont fait un redoutable concurrent qui ne se laisse pas remplacer. Constitué de variétés régionales d'arabe, souvent truffés de mots d'am, de Chaoui, de Fr, il prédomine dans les pratiques langagières des locuteurs de cette partie du monde, des locuteurs qui ne peuvent être qualifiés que de locuteurs plurilingues.

L'Algérie vit aujourd'hui une situation sociolinguistique où l'usage de l'AS ne concerne que certains domaines et certains des cercles restreints. Très restrictivement, il s'utilise dans les communications officielles, universitaires à dominante littéraire, politico-éducative, officielle /associatifs et culturels. Mais même dans ces cercles, il entre souvent en compétition avec les autres langues, particulièrement l'AA, le Fr et l'am. Selon Derradji, « Si l'arabe est déclaré langue officielle pour des raisons idéologiques, son emploi dans le secteur économique et les administrations est rendu problématique par la présence des autres langues et plus particulièrement de l'arabe dialectal (…) » (Derradji, 1995 :111).

Il est certain que l'arabisation demeure l'une des lois linguistiques à la fois la plus engagée mais surtout la plus controversée adoptée par l'État algérien. Toutefois, la loi a été appliquée inégalement selon les gouvernements au pouvoir parce qu'elle s'est révélée difficile à appliquer ; aujourd'hui, si la loi continue d'être juridiquement en vigueur, plus personne ne s'en occupe.

Les autorités algériennes se sont certes dotées d'institutions censées promouvoir l'arabe à l'exemple de l'Académie algérienne de la langue arabe (en 1986) et le Haut Conseil de la langue arabe (1998) mais dans les faits, le bilan de ces deux institutions nationales ne semblent pas des plus concluant en matière de promotion de la langue arabe, et ce, d'autant

plus que cette question sociolinguistique reste une problématique ouverte qui concerne tous les pays arabes. Des problèmes de l'adaptation de l'AS et de sa modernisation sont toujours posés. Enfin, parlé par une portion congrue des algériens, l'AS oral parait artificiel et ne correspond pas à leur véritable langue.

2.2.1 Le monolinguisme à l'école

Si cette arabisation a touché tous les secteurs, celui de l'éducation, étant stratégique, a bénéficié d'un traitement d'exception. Dans un contexte caractérisé par l'ambiguïté dans la prise de décision au niveau de la politique de l'arabisation en Algérie, Abbes-Kara fait remarquer 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, réalité que ne cessent de confirmer les travaux récents en sociolinguistique s'intéressant à l'Algérie » (Abbes-Kara, 2010 : 79).

Par ailleurs**,** le parti-pris contre le recours à la L1 dans l'appropriation d'une L2, déjà fortement imprégné dans les pratiques depuis la fin du XIXe siècle avec l'avènement de la méthode directe (Puren, 1988), trouve là une justification pédagogique légitimée. Cette justification est renforcée par le fait qu'elle s'accorde parfaitement avec la politique linguistique-éducative de cette époque, un enseignement monolingue des langues. Coste revient sur la condition qui prévaut dans l'institution d'une LE comme matière enseignable. Selon l'auteur, « (…) pour l'instaurer en matière scolaire de plein droit, il faut poser la langue étrangère comme décidément autre et relevant d'un traitement autre, sans contact, dans les choix pédagogiques, avec la langue maternelle » (Coste, 2003 : 16).

Ce déni de la L1 dans un contexte héteroglotte prive les apprenants de LE d'une ressource inestimable d'accès au sens et de saisie globale des communications à l'oral et à l'écrit. Cette L1 est mise au banc bien que « (…) dans son registre oral, (elle) comporte une grande diversité, que les idéologues ont parfois tenté de masquer en recourant au terme « dialectes » pour désigner ce qui est en réalité l'ébauche de véritables langues nationales » (Grandguillaume, 2003 : 72). Cette exclusion de la L1 n'est pas seulement due à la prédominance de la méthodologie directe dans les premières réformes mais à l'emprise d'une idéologie du panarabisme, (très en vogue en ce tant là) sur la politique linguistique dans le but de n'accorder de réel statut de langue qu'à l'AS.

Comble de la reproduction didactique, l'entrée dans le Fr, sera menée de la même façon que dans l'AS, c'est-à-dire en affectant une immersion, les apprenants sont directement

confrontés à l'écrit, forme littéraciée et formalisée de la langue, c'est-à-dire dans les textes (souvent fabriqués), certes courts mais indéchiffrables, car le décodage n'est pas tout à fait au point, l'apprentissage des correspondances phonie/graphie n'étant qu'au stade de l'initiation.

Souvent il est imputé la faiblesse du niveau en Algérie à la qualité de l'enseignement supérieur, mais à ce niveau ce dernier ne fait qu'hériter d'un legs extrêmement lourd lui parvenant des cycles antérieurs. Au primaire et au secondaire, la prédominance de l'AS dans la majorité des disciplines non seulement laisse peu de place aux LE mais, en tant que langue d'enseignement, elle ne leur est d'aucun apport. En tant que première langue que l'apprenant rencontre dès son entrée à l'école, elle s'impose comme la seule langue de la classe sur le plan formel mais son apport parait minime à la fois sur plan de l'épanouissement intellectuel.

A partir de la loi d'orientation de 2008, des substantifs comme « promotion » et « amélioration » sont employés pour parler de l'EA de l'AS.

> «La promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne sera consolidée et renforcée dans le cadre de la politique rénovée de l'éducation nationale, notamment par la modernisation de ses méthodes et ses contenus d'enseignement pour la rendre compétitive avec les autres langues modernes des pays développés. » (Loi d'orientation de 2008, p11).

L'aveu d'une nécessaire révision des méthodes et des contenus pour l'EA de l'AS se justifie par le constat fait du bilan négatif au niveau qualitatif de l'éducation en général mais surtout des résultats peu prometteurs de la politique éducative menée et qui a consisté à adopter l'AS en tant que langue d'enseignement sans pour autant prendre les dispositions nécessaires à une forme d'adéquation scientifique entre besoins contextualisés de l'EA pour les algériens et les choix d'une politique éducative.

2.2.2 Le bilinguisme dans une réalité plurilingue

2.2.2.1 Le bilinguisme AA/ Fr

L'AA est la langue la plus parlée en Algérie. Cette langue se développe grâce au nombre important de locuteurs qui la parlent et s'enrichit grâce aux nombreux emprunts faits aux autres langues notamment au Fr. Il se divise en parlers locaux différents : de manière assez sommaire, on peut distinguer des variétés géographiques par exemple, celui de l'est, de l'ouest, du nord et au sud. C'est une langue véhiculaire, celle à travers laquelle les différents locuteurs de quelque région que se soit communiquent. C'est une langue qui «(…) s'est

imposée comme langue véhiculaire dans les communications inter-algériennes entre locuteurs berbérophones de différentes variétés et entre ceux-ci et locuteurs arabophones » (Dourari, 2003 : 7).

Dans la vie de tous les jours, la réalité socio-langagière des algériens correspond à un bilinguisme fait de l'AA ou de l'am) et du Fr. Considéré de la sorte, ce bilinguisme n'aurait-il pas les traits d'un sabir. C'est ce que pense K. Taleb Ibrahimi en le décrivant en ces termes.

> « Il sera d'abord un bilinguisme fait de dialectes (arabes, berbères) français, bilinguisme de nécessité qui a pu déboucher surtout dans les milieux populaires citadins, à la création d'un sabir franco-arabe (…) puis avec l'accession, quoique limitée, des musulmans algériens à l'École française, le bilinguisme (avec l'utilisation du français) a touché toutes les couches sociales à des degrés divers et sous des modalités diverses, trahissant dans sa plus ou moins grande intégration dans les pratiques des locuteurs une fonction de différenciation sociale qu'il continuera d'assumer après l'Indépendance et les rapports qu'entretiennent ces mêmes locuteurs à cette langue à la fois dans leurs conduites mais aussi dans leurs représentations » (cité par Menguellet, 2012 : 156).

Après l'indépendance, il parait évident que la langue de l'ancien colonisateur ne pouvait être érigée en langue du peuple colonisé, possédant ses propres langues de surcroit. Le mouvement nationaliste arabe propageant l'idéologie du panarabisme, l'État désireux de couper tout lien avec la culture de l'ex occupant, n'a eu d'autre option que d'instaurer l' arabe littéraire en tant que langue nationale. « La nécessité de faire une place à cette langue se fonde sur plusieurs raisons : son lien avec un passé reconnu, son lien avec la religion (…). Écartée du paysage culturel durant la colonisation, elle y a été réintégrée par une politique volontariste d'arabisation plus ou moins radicale selon les pays. » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 18).

2.2.2.2 Flottements entre bi et pluri

Si les recherches ont d'ores déjà défini le contexte sociolinguistique algérien comme plurilingue (Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1995), la résistance des cercles institutionnels continuent elles à mener des politiques linguistiques et éducatives qui ne prennent pas du tout en charge la caractéristique majeure du contexte sociolinguistique algérien. Ce pays a été depuis fort longtemps un espace de contacts civilisationnels et sociolinguistiques que l'on peut percevoir dans la réalité des pratiques langagières actuelles (Taleb-Ibrahimi, 1997, 2004 ; Morsly, 1988). La réalité du plurilinguisme algérien n'est plus à prouver. Pour Chachou

> « (…) la réalité sociolinguistique algérienne est plurielle. Afin d'esquisser à grands traits cette situation, rappelons qu'elle se particularise par : un bilinguisme arabe

> scolaire officiel – langue française dans des domaines d'usage formels. Ce sont des langues supranationales et super structurelles, et par une diglossie arabe scolaire arabe algérien, l'un étant réservé à des domaines formels, et l'autre à des domaines informels » (Chachou, 2008 : 29).

Alors qu'il est peu prêté attention par les politiques linguistiques à la notion de plurilinguisme, la réalité sur le terrain fait que les

> «(…) langues en contact et leurs variétés semblent créer une configuration socio-langagière kaléidoscopique et singulière (français, arabe classique, arabe dialectal et variantes, berbère et variantes) (…) cherchant à englober le réel complexe, donc, à le réifier en le réduisant à des entités saillantes, que d'une volonté de compréhension de la réalité dans ses ramifications les plus profondes. » (Abbes-Kara, 2010 : 78).

En Algérie les langues coexistent dans une interaction complexe depuis suffisamment longtemps pour s'apercevoir de leurs influences mutuelles et multiples induisant des phénomènes linguistiques tels que les AC et que les locuteurs mettent en œuvre dans des stratégies communicatives dans leurs usages quotidiens. Les phénomènes linguistiques tels que les emprunts par exemple sont si fréquents et si « inconscients » que l'emprunt du Fr vers l'AA de mots qui sont reconfigurés dans l'AA de manière à s'intégrer « morphonosémantaxiquement » (Hagège, 1986) dans la langue emprunteuse en tant que « matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation) » (De Robillard, 2001a : 26).

Cependant au niveau des usages fait de ces langues, Chachou souligne la persistance d'une « (…) stigmatisation des langues premières et plus particulièrement de l'arabe algérien et du code-mixing impliquant l'arabe algérien et les langues berbères avec le français » (Chachou, 2013: 196). Par ailleurs, cette stigmatisation des L1, particulièrement l'AA tire sa force des représentations socioculturelles dévalorisées qu'ont les locuteurs algériens de leur propre langue. A l'époque de la colonisation, les locuteurs de cette langue, les Arabes, sont des citoyens de second ordre administrés par le code de l'indigénat adopté par les autorités françaises en 1881. Basé sur l'institutionnalisation de l'inégalité entre les colons européens et les autochtones arabes, c'était une forme d'Apartheid raciale avec des répercussions sociales, sociolinguistiques et socioculturelles dans la vie des colonisés. Se pourrait-il que la dévalorisation de cet idiome soit un legs profondément enraciné dans les représentations sociolinguistiques au point qu'aujourd'hui encore, beaucoup d'Algériens continuent à peu valoriser leur propre parler. N'en déplaise à personne si tous les pouvoirs (issus de la même

veine politico-idéologique) après l'indépendance la dénigrent et reconduisent le statut inférieur dans lequel la colonisation l'avait relégué.

Rien d'étonnant aussi si le modèle scolaire amorcé dès l'indépendance à l'école fut une simple reconduction du modèle français, avantageux faut-il le préciser à l'élite de la postindépendance mais l'est peu pour les couches sociales les moins nanties. Dans ces premières années, ceux qui avaient suivi le modèle d'enseignement français jouissaient d'un prestige qui contrastait avec le modèle de moindre qualité offert par l'école arabisante. Rien d'étonnant enfin, que sur le plan de l'édition littéraire et scientifique, l'édition en expression française a été encore plus féconde dans les premières années de l'indépendance que pendant les années de colonisation.

2.3 La compétence plurilingue à l'école : quelle réalité ?

La version française du CECR pour les langues reformule sensiblement cette définition. La version de 2001 donne celle-là.

> «On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser » (CECR, 2001 : 129).

La compétence plurilingue est tout sauf homogène. Elle est foncièrement dynamique, et évolutive. Les individus, nous dit Coste, « (…) dès leur plus jeune âge, au contact soit médiatisé de cultures et de langues étrangères. » (Coste : 13). Les contacts de langues dans une situation de plurilinguisme n'est pas une exception linguistique. Les langues sont faites pour être variables (par l'arbitraire du signe), « (…) les humains ont la capacité innée d'être plurilingues (par leurs capacités cognitives et leur vie sociale), et des contacts linguistiques sont à l'œuvre partout de façon majeure » (Blanchet, 2003 : 284).

Le répertoire plurilingue se forge selon des variations adaptées aux SC ou de mobilisation cognitive. De fait, la personne (auto) qualifiée de plurilingue n'est plus celle maitrisant à parité deux ou plusieurs langues dans une représentation cloisonnée. Ainsi, la compétence plurilingue se caractérise selon la constitution du répertoire de la personne, et diffère du « parler monolingue » en ce sens que les langues se côtoient dans le répertoire du locuteur selon des «(…) reconfigurations (plus) souples et dynamiques, qui incluent certaines

restructurations de contact fondées sur des mouvements symboliques et discursifs d'éloignement ou de rapprochement des langues du répertoire[23] » (Marquillo-Larruy 2012 : 62).

Le plurilinguisme est-il vu partout de la même façon ? Selon Gajo, le plurilinguisme s'identifie dans les pratiques langagières plurilingues qui sont avant tout des pratiques langagières, ou peut-être même, dirons nous par provocation, que les pratiques langagières ordinaires sont avant tout des pratiques plurilingues. « En fait, nous défendrons l'idée que le discours plurilingue ne fait que rendre plus visibles et moins facilement contournables des caractéristiques fondamentales du discours » (Gajo, 2003 : 49). Bernard Py étend la définition du locuteur plurilingue à tout locuteur même ceux qu'on définit habituellement de monolingue en affirmant que «(…) nous sommes tous plurilingues, ne serait-ce que dans notre « unique » langue, dans la mesure où nous disposons d'un répertoire de variantes qui ressemble furieusement à un répertoire plurilingue » (Py, 2007 : 16).

Si dans l'enseignement primaire et secondaire l'AS continue à prédominer, dans l'enseignement supérieur, deux langues se partagent l'enseignement universitaire : Le Fr est la langue dans l'enseignement à orientation technoscientifique et l'AS est dans celle des SHS. Cette situation perdure. D'une part, n'est possible actuellement ni un probable retour du Fr dans l'enseignement secondaire (ce qui serait logique si l'on devait préparer ces élèves du secondaire à rejoindre les filières scientifiques et techniques à l'université), ni une arabisation de l'enseignement des filières scientifiques et techniques à l'université où les cours sont toujours dispensés en Fr. Dans cette situation de partition entre enseignement en AS au primaire, au moyen, au secondaire, et dans les filières des SHS au supérieur et l'enseignement en Fr dans les filières scientifiques et techniques au supérieur, le sort de l'AA, présent dans quasiment toutes les pratiques langagières à tous les niveaux de scolarité est passé sous silence.

Comment se peut-il qu'une variété parlé à l'école, avec un ordre d'importance qui varie selon les SC et contextes d'EA, les différentes disciplines scolaires, les filières universitaires et les types de locuteurs ne bénéficie pas de l'intérêt qu'elle devrait raisonnablement avoir. L'ignorance de cet intérêt nous a contraints à proposer en guise de préconisation didactique dans cette recherche des pistes de réflexion pour le « montage » d'un module de formation des enseignants pour la gestion du plurilinguisme et la variation incluant

[23] C'est en partie la raison pour laquelle Dufour, propose l'expression *cloud* langagier à la place de répertoire langagier.

l'usage des L1 dans les contextes d'EA à l'école. Cela ne peut se réaliser que si une (re)définition claire et précise du concept de compétence plurilingue appliquée au contexte d'EA des langues et du Fr est arrêtée.

2.3.1 La place du plurilinguisme dans l'EA des langues.

Concernant l'EA des langues, si une reconsidération globale de cette question devait être envisagée dans le cadre d'une réforme, Patrick Dahlet souligne la nécessité d'opérer des choix de politique éducative suffisamment en phase avec un contexte d'EA pour y répondre favorablement. Il y affirme :

> « Et c'est aux pouvoirs publics, nationaux et transnationaux, d'intervenir en ce sens, au delà même de l'implantation de l'enseignement modulable et continué de plusieurs variétés linguistiques et langues d'enseignement, dans leurs dispositifs éducatifs respectifs, par des mesures que chacun est en droit de trouver à son tour de l'ordre du désirable plus que du possible, mais qu'on ne s'interdit pas pour autant d'imaginer praticables et efficientes » (Dahlet, 2010, p59).

Il est clair qu'un tel appel ne pouvait passer inaperçu, sachant combien l'inefficience des méthodologies et autres approches de l'EA des langues mises en œuvre en Algérie jusqu'à ce jour est clairement avérée. Ces méthodologies et ces approches ne se résignent pas à penser un rôle et une place aux variétés linguistiques dans une vision globale l'EA des langues. Celles proposées par l'EA du Fr, ne doivent pas faire exception.

Une conception plurilingue de l'EA des langues est loin de constituer un enjeu important pour les concepteurs du système éducatif algérien. Pourtant, la loi d'orientation de 2008 admet explicitement qu'une conception plurilingue de l'EA des langues est une tendance irréversible pour tout système qui se veut tenir compte d'un équilibre entre une globalisation forcée et d'une forme de contextualisation à trouver.

2.3.2 Réalité de l'EA des langues en Algérie aujourd'hui : l'Approche par compétence (APC).

La réforme du système éducatif algérien initiée en 2003 était censée réaliser un changement qualitatif dans la politique éducative en optant pour l'APC. La réforme était précédée par l'installation de commissions en mai 2000, dont la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) s'appuyant sur un renouvellement qui consiste à concevoir un programme non pas comme une somme de connaissances à s'approprier mais un ensemble intégré de compétences à acquérir. Elle propose une nouvelle approche de

l'éducation, de nouveaux curricula avec de nouveaux programmes avec un renouvellement des pratiques didactiques et surtout de nouvelles formes d'évaluation. De fait, la réforme s'engageait dans une réorganisation des structures éducatives, de l'architecture des cursus, des statuts des enseignants, des interactions avec l'université et de la vie active, de l'intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. Ses conclusions et recommandations ont été transmises à la Commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les Groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations en programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.

L'intérêt que devait porter cette réforme pour un EA des langues est un appel expressément fait par le président de la république initiateur de la dite réforme à cette époque : «(…) la maitrise 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 » (Bouteflika cité par Ferhani, 2006 : 11). Le rôle dévolu à l'EA des LE est indispensable 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 » (Ibid. :12). L'enjeu était de taille, car c'était à cette seule condition que le pays pouvait « accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force » (Ibid.).

Si dans les guides pédagogiques destinés aux enseignants, les objectifs ci-dessus sont clairement formulés, dans les faits, les anciennes pratiques didactiques issues de la SGAV et de la PPO étaient reconduites dans l'EA des LE et le Fr en particulier. Qu'est-il advenu de cet appel ? Quel bilan a été fait concernant l'EA des LE et le sort de toutes les connaissances universelles qui leur étaient liées (notamment les TIC) et sur lesquelles avaient misées l'institution ? Il est fait le constater que plus d'une quinzaine d'années plus tard, beaucoup de problèmes, notamment concernant l'EA des langues restent posés. C'est l'évocation de ces problèmes lors des commissions pour la réforme, qui ont en vérité nourri le débat et ont étayé l'argumentaire justifiant l'urgence de changements. Comme c'est le cas pour toute sorte de réformes et dans différents secteurs, d'autres problèmes ont émergés juste après la mise en place de la réforme.

2.3.3 La réforme de 2003

Dans une contribution « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie » Xavier Roegiers revient sur le degré de complexité auquel étaient confrontés les différents groupes (dont le GSD) qui avaient la responsabilité d'élaborer les programmes. Certaines préoccupations exprimées lors des réflexions menées par ces groupes pouvaient mener à une réelle contextualisation sociodidactique qui aurait débouché sur une réforme adaptée au contexte scolaire algérien. Dans cette contribution on peut y lire à la page 77 des questions très précises :

- « Bien cerner où l'on va dans la discipline : que veut-on faire dans la discipline, ou dans le champ disciplinaire ?
- Quelle est la contribution de la discipline au profil général ?
- Un élève qui communique ou un petit linguiste (langues) ?
- Un citoyen responsable ou un petit scientifique (sciences, sciences sociales) ? ».

Si la 2ème question portant sur la contribution de la discipline au profil général de l'apprenant concerne toutes les disciplines, la 3ème est spécifique à l'EA des langues, de scolarisation et étrangères, celui du Fr y répondra de quelle manière ? En somme, un élève qui communique en Fr doit, si l'on s'en tient aux recommandations du présent rapport, développer une compétence disciplinaire en Fr, tâche à laquelle l'enseignant devra s'atteler. Pourtant, il semble qu'aujourd'hui cibler des compétences disciplinaires dans l'EA des langues sans que soit pris en compte les variables sociolinguistiques s'avère lourd de conséquence. Contrairement à ce que l'on pensait,[24] les langues composant le répertoire chez l'élève ne sont pas séparées. Elles sont au contraire en relations, sinon comment expliquer les AC et le mélange de langues. D'ailleurs, l'emploi du terme « répertoire » véhicule une certaine ambigüité puisque le terme renvoie au sens de classement voire d'implémentation.

2.3.3.1 Enseignement du Fr intégré à un EA plurilingue

En lisant le paragraphe qui suit, nous nous rendons compte de la mesure de l'ambigüité qui accompagne la réflexion sur l'enseignement des langues et celui du Fr en particulier. L'auteur pointe du doigt l'inadéquation entre la spécificité des langues et la similarité des compétences disciplinaires retenues comme objectifs, il s'étonne de retrouver «(…) les mêmes compétences disciplinaires dans l'ensemble des langues (arabe, français,

[24] Dans le répertoire langagier d'un plurilingue n'est pas homogène. La compétence responsable de sa constitution est déséquilibrée, composite et hétérogène. Les connaissances des langues n'y sont pas cloisonnées. Elles sont partielles. Voir la compétence plurilingue et pluriculturelle, (Coste, Moore et Zarate, 1997).

anglais, tamazight, ou d'autres encore), puisque l'apprentissage de toutes ces langues répond à des logiques similaires, sinon identiques, indépendamment de leurs spécificités respectives» (Roegiers : 75).

Une telle inadéquation est facilement identifiable lorsqu'on assiste aux cours de langues. Si les langues qui y sont parlées paraissent différentes, les pratiques d'EA, elles, ne diffèrent pas de beaucoup : le cours standard est appréhendé dans une conception disciplinaire dépourvue de toute dimension socio-ethno-linguistique. Les effets d'une telle conception sur la représentation qu'ont ou qu'auront les élèves et les enseignants sur le bon modèle dans la conduite d'un cours de langue sont difficilement évitables.

Peut-être faudrait-il lors de la réflexion à un projet de réforme, penser à la manière d'accompagner ces réformes d'une démarche qui consisterait à déconstruire les représentations sur la réussite ou l'échec de modèles d'EA déjà ancrés dans la culture éducative. Nous pensons que l'échec ou la réussite d'une réforme tient en partie à cette action réalisée sur les représentations qui pèsent sur la conception sociolinguistique chez les locuteurs algériens (les décideurs, les élèves, les enseignants, les parents…). Si une réforme doit être menée avec une considération pour l'épanouissement socio-identitaire de l'élève, un tel projet devra s'accompagner indiscutablement d'une ouverture au plurilinguisme. Dès lors, le répertoire de l'élève n'étant plus vu comme classement de langues séparées mais plutôt constitutives d'un continuum[25]en mouvement sur lequel il opère des allers-retours en fonction des situations langagières qui se présentent à lui. De même que la non prise en compte du caractère prégnant des contacts de langue lié au contexte (l'AA/Fr ; am/AA ; AA /am /Fr dans d'autres) peut avoir des conséquences sur le plan qualitatif de la réforme. Posons-nous enfin la question si un tel aspect sociolinguistique est fondamental dans un projet de réforme ? Si la réponse est par l'affirmative, quelles seraient les conséquences au cas où un tel aspect serait négligé. Beaucoup de didacticiens jugent minime l'influence de la présence des L1 dans un modèle d'EA. Ils les considèrent comme sans effets remarquables sur l'appropriation d'une LE. C'est la raison qui fait que leur prise en compte demeure encore aujourd'hui problématique. Cela a eu pour conséquence, une mise en place décontextualisée des programmes et de leurs contenus sachant combien la prise en compte de la variété les situations d'EA et de leurs particularités peut être déterminante dans l'efficience d'une

[25] Nous verrons plus loin que le concept de répertoire est en constante évolution. Les qualifiants de ce terme sont passés de linguistique à verbal, lus tard à langagier. Il sera procédé à une précision de ce concept lorsque sera proposée une autre définition qui ne suggère plus la notion de « classement ». Proposée par Dufour (2014), la notion de *cloud* (de l'anglais et qui signifie nuage en français), qui elle introduit le sens de « mélange » et d'interpénétration entre différents composants.

réforme d'une telle ampleur. Cet aspect important mérite d'être discuté si un souci de contextualisation d'un EA est envisagé.

Par ailleurs, une autre ambigüité que relève Roegiers concerne les logiques d'appropriation des langues qui ne sont a priori ni similaires ni identiques, leurs différences justifient que leurs processus d'appropriation empruntent des chemins d'appropriation différents. B. Maurer sur ce point explique que l'apprentissage des langues, en particulier les LE ne suivent pas le même cheminement dans leur manière de s'apprendre : Par exemple, l'appropriation du Fr se fera différemment selon que l'apprenant a pour L1 l'espagnol ou le Bambara.

> « (…) alors qu'un hispanophone apprenant le français pourra largement mettre en œuvre des stratégies d'analogie et d'inférence à partir de sa langue maternelle en raison du nombre de zones de recouvrement linguistique, un bambarophone ne pourra user des même stratégies pour apprendre la L2 à partir des acquis de la L1 : ne doit-il pas construire entièrement des notions essentielles que le genre et l'accord, absentes en L1 ? Ne doit-il pas penser différemment l'ordre des mots quand il apprend le français ? » (Maurer, 2004 : 430).

2.3.3.2 Loi d'orientation de 2008, une ouverture sans suite

Ainsi une APC vise le développement de compétences langagières, en Fr aussi, à construire en situation-problème, précisons : langagière. Toute la difficulté était de « bricoler » ces situations-problèmes, enjeu central dans cette approche. Alors qu'elles ne pouvaient exister que dans des contextes singuliers d'utilisation du Fr, le mieux c'est qu'on ne faisait que reproduire artificiellement les fameuses « SC » si chères à l'approche communicative. Par conséquent, ces situations-problèmes « langagières » se construisent en classe en contexte quasi-exolingue, déconnectées de toute réalité socio-langagière d'où l'artificialité des interactions qui pouvaient être produites en cours, éloignant les élèves d'une appropriation effective. Or, la construction d'une compétence plurilingue suppose que les ressources déjà là, fussent-elles, minimes, partielles voire composites participent dans cette élaboration tant l'objectif n'est pas la langue en elle-même mais la résolution d'un problème et pas seulement communicatif.

Cela ne veut pas dire que des réponses n'ont pas été données, à cette question beaucoup de recherches s'y sont attelées, les recherches acquisitionnistes comme celles menées en DDL. Des réponses données certes sans pour autant clore définitivement le débat entre partisans et détracteurs du recours à la L1 en cours de LS ou LE par exemple. En tout

cas, même avéré, le rôle facilitateur de la L1 dans l'apprentissage d'une LC, n'en est pas moins intégré dans les politiques éducatives officielles traitant de l'EA des langues. La loi d'orientation de 2008 est pourtant on ne peut plus très claire sur l'ouverture de l'EA des langues à une approche plurilingue.

Des déclarations faites dans la loi d'orientation de 2008, appellent ouvertement à une reconnaissance du plurilinguisme. Elles précisent que « La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement » (LO, 2008 : 16). Elles rappellent que l'adoption du plurilinguisme dans l'EA des langues ne peut avoir que des effets positifs et doit être considérée comme « un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain » (LO 2008 : 17).

Subséquemment, elle justifie la décision d'une introduction du plurilinguisme dans l'EA des langues par le fait :

> 1- qu'elle a déjà été prise par beaucoup de pays et même les pays voisins « l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes» (
>
> 2- qu'elle est un gage d'une politique rationnelle et avisée des LE « qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle ».
>
> 3- qu'elle s'inscrit contre le monolinguisme qui lui « ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations » (ibid.)

Toutefois, ni les institutions représentées par le ministère, ni les responsables pédagogiques représentés par les inspecteurs, ni même les enseignants ne semblent s'embarrasser de cette question du plurilinguisme. Vue sous cet angle, il parait évident que cette référence au plurilinguisme et de la nécessité de sa mise en place n'est tout au plus qu'une volonté de « suivre la tendance internationale mettant à l'honneur le plurilinguisme». Cette problématique restée en suspens depuis ne fait que rallonger le temps pour une prise de position en ce qui concerne la question du recours à L1 dans l'apprentissage des LE. De même qu'en parcourant la partie qui aborde la question du plurilinguisme dans le référentiel,

il est tout de même intéressant d'y retrouver certaines références à l'intérêt que peut présenter une telle ouverture.

> « 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. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation) ». (Le référentiel, 2009 : 07).

Il s'agit bien d'une prise en charge de l'AS en tant que langue de scolarisation et non l'AA. Il est question par ailleurs d'une approche intégrée des langues dans un cadre d'EA plurilingue largement valorisé. Un EA plurilingue qu'on oppose à un EA monolingue qui, selon l'avis même des rédacteurs du texte de la loi d'orientation de 2008, ne contribue nullement à une ouverture sur le monde, ne permet pas l'accès aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs dans le monde.

3. Contextualisation du terrain saïdéen

Si cette recherche affirme s'inscrire en sociodidactique, c'est bien dans une sociodidactique de terrain qu'elle le fait. Cette inscription passe nécessairement par une contextualisation. La classe de Fr, lieu auquel est confié l'EA du Fr et où les élèves s'approprient des compétences et à ce titre ce sont «(…) les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, (qui) deviennent primordiales » (Ibid. : 69).

Dans notre terrain, les élèves comme l'enseignant ont en commun l'usage d'une même langue, l'AA, une langue présentant des caractéristiques spécifiques : L1 (de par sa position initiale dans l'implémentation des langues composant le répertoire langagier des locuteurs), langue véhiculaire, de la conversation quotidienne, de l'interaction (verbale), l'expression des sentiments, référent représentationnel socio-langagier par lequel est filtré le rapport aux autres langues co-présentes.

Mais il faut savoir que pendant longtemps, cet AA, langue parlée par les élèves chez eux, en dehors de l'école voire dans la cours de l'école était à peine tolérée dans les cours de LE voire dans certains cas extrêmes interdite d'usage. Cette interdiction s'observe particulièrement dans le cours de Fr. Il est intéressant de noter que la situation est identique pour le cours de langue d'AS. Dans ce qui va suivre, nous tentons d'analyser les rapports

spécifiques entre les ressources langagières, les contextes de leurs productions et les significations que les locuteurs leur prêtent.

Ainsi nous projetons de mettre en lumière le rapport entre les sujets enseignants de Fr et les langues que sont le Fr et l'AA. Il ne faut pas perdre de vue que ce sont des sujets sociaux avant tout, rompus à une culture socio-langagière, qui interagissent dans des situations socio-langagières codifiées. Ces enseignants de Fr sont des locuteurs à la fois arabophones et francophones. Ils connaissent l'AA et le Fr, deux langues avec lesquelles ils ont une histoire d'appropriation, une histoire que cette recherche se donne pour objectif d'explorer en les recueillant à travers des entretiens biographiques. Tout l'enjeu de cette exploration à travers les récits consiste à rendre compte des contextes didactiques (avec tout ce que cela sous-entend comme références aux pratiques didactiques dans le cadre d'une scolarisation ou non, appliquées à l'EA des langues et particulièrement au Fr) qui ont prévalu au temps où ils étaient apprenants et dont ils étaient les témoins. A travers leurs discours modelés de représentations, cette recherche focalisera sur les significations qu'attribuent ces témoins aux statuts des langues, au contact entre langues, au modèle didactique monolingue prégnant en ce temps-là, aux pratiques didactiques valorisées et à celles dévalorisées à cette époque. L'étude s'intéressera à l'apprentissage de toutes les langues (de la maison jusqu'au jour de l'entretien) mais focalisera sur l'AA et le Fr et de leur contact à l'école et hors de l'école et des significations variables qu'attribuent les sujets de cette recherche «(…) aux comportements, aux discours, aux projets » (Blanchet, 2011 : 68).

3.1 Caractéristiques du terrain d'étude

L.-J. Calvet (1987 : 157) considère que «(…) les actions à mener sur les langues » dans un milieu scolaire et leur mise en œuvre relèvent à la fois de la politique linguistique (le choix des langues et les finalités de leur enseignement) et de la planification linguistique ». Le contexte algérien est plurilingue et c'est l'institution scolaire ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tentent de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique[26], politique et identitaire si bien que les L1 sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptés aux réalités du terrain. Ce terrain avec des caractéristiques pareilles ne peut s'étudier que si ses problématiques sont repensées en problématiques sociolinguistiques comme le proposent Blanchet et Rispail

[26] G. Lüdi (2014) attribue la raison de la pérennité du monolinguisme «(…) à l'histoire de la linguistique, qui naquit en pleine euphorie de l'état-nation, sur le fond d'une idéologie de l'unilinguisme qu'elle n'a pas encore entièrement réussi à surmonter » (p. 47).

proposent de reconfigurer les problématiques didactiques pour les repenser comme des situations sociolinguistiques inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés, en fait les repenser comme sociodidactiques. Pour Dabène et Rispail, cette double orientation didactique /sociolinguistique se traduit par

> «(…) 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. (Dabène et Rispail, 2008 : 10).

Ainsi, les enseignants de Fr saïdéens, acteurs sociaux et locuteurs possédant des répertoires langagiers hétérogènes ont des pratiques langagières en classe de Fr et en dehors qui sont essentiellement des produits de l'usage socio-langagier du macrocosme social dans lequel ils vivent et interagissent. Leurs pratiques langagières sont inévitablement passées par le filtre de leurs représentations sociolinguistiques et socioculturelles, un filtrage qui rend ces pratiques malléables, adaptables aux diverses SC dans lesquelles elles se produisent.

La compréhension de la complexité caractéristique de ces pratiques nécessite une approche sociodidactique qui étudie les pratiques et les représentations des enseignants et des apprenants. C'est la raison pour laquelle, elle ne peut pas s'exempter de prendre en compte tous les paramètres qui y sont impliqués. Cela inclut également une prise en compte de tous les acteurs agissant dans l'environnement scolaire à savoir les formateurs, les inspecteurs, les concepteurs de programmes et des manuels, les parents, les responsables politiques en charge du secteur de l'éducation, voire des organismes sociaux et culturels dépendant de l'institution.

3.1.1 Les enseignants de Fr de Saïda

Les enseignants algériens de Fr ont généralement pour L1 soit l'AA soit l'am, voire dans de rares cas les deux. Si nous choisissons de nous focaliser sur les enseignants de Fr de la région de Saïda, c'est pour la simple raison que nous avons un meilleur accès au terrain, une région de l'ouest algérien à majorité arabophone et donc avec une écrasante majorité d'élèves et d'enseignants arabophones et c'est pour cette raison que nous ne tiendrons pas compte des rares cas des enseignants amazighophones.

L'enquête a concerné des enseignants de la ville de Saïda, une ville moyenne d'environ 200000 habitants, située dans l'ouest algérien. Les langues parlées sont

majoritairement l'AA et accessoirement le Fr. Le Fr reste limité à certaines couches de la population : la couche lettrée est en général francophone (enseignants, journalistes, artistes…) ou les administratifs. Enfin, l'am est très peu parlé dans cette région. Les Kabyles ne le parlent que rarement en public. Son usage est réservé à la sphère privée.

Dès l'entretien exploratoire que nous avons mené avec un enseignant expérimenté (32 ans d'expérience), la question de l'interdiction du recours à la L1, l'AA en l'occurrence, a dominé l'entretien. Alors que nous étions en 2016, cet argument s'impose dans les discours dès qu'est évoqué le sujet de l'AA en classe. La raison en est peut être la représentation sociodidactique diffusée dans la sphère enseignante du Fr selon laquelle chaque langue devrait s'enseigner d'une certaine manière (l'exclusivité pour le l'EA du Fr), et que « le mélange des langues » était une forme de cacophonie pédagogique qu'il fallait à tout prix éviter. Ce cloisonnement linguistique des langues n'est pas du tout récent. Il provient de la mythique méthodologie directe qui prône depuis un peu plus d'un siècle déjà le paradigme du « directivisme », opérationnel jusqu'au jour d'aujourd'hui, très présent surtout dans l'enseignement du Fr (tous Fr confondus), (C. Puren, 1988).

3.1.2. Paramètres du terrain de recherche

La région de Saïda est connue depuis longtemps pour son caractère rural, la région étant caractérisé depuis fort longtemps par des activités liées à l'agriculture et à l'élevage. Même si le chef lieu de la wilaya a bénéficié de l'implantation d'une zone industrielle de 71 hectares (plan quinquennal 1974), le secteur industriel n'a pas vraiment réussi, en cause les différentes restructurations appliquées au secteur doublées des différentes crises économiques qu'a traversé le pays. La zone industrielle[27]jadis pouponnière d'entreprises publiques employant des milliers d'ouvriers et de cadres est devenue zone désaffectée après les multiples restructurations économiques menées dès les années 90. Cette période a vu le taux de chômage exploser. Des années d'expérience dans les domaines techniques seront perdues à jamais. Ce chômage a persisté pendant tellement longtemps qu'une fois diplômés, les jeunes préfèrent plus s'orienter vers le secteur étatique, particulièrement vers la fonction publique, un employeur qui offre la sécurité et la pérennité de l'emploi. On comprendra aisément l'affluence des jeunes diplômés de l'université dans le secteur de l'éducation. Ces dernières années, ce secteur emploie énormément, la wilaya compte environ 5000 enseignants et

[27] Une lueur d'espoir vient cependant donner vie à cette zone après l'installation de à partir des années 2010 de quelques entreprises privées de taille moyenne qui recrutent de nouveau quelques centaines d'employés.

enseignantes. Depuis le départ en masse de milliers d'enseignants à la retraite dès l'année 2014/2015, le secteur a vu postuler une pléthore de jeunes candidats au concours d'entrée au métier de l'enseignement. Sachant que les concours ont été submergés par le nombre impressionnant de candidats, on s'interrogera dès lors sur la qualité des recrutements. La spécificité de la situation a fait que les critères de compétences valorisant les candidats les plus méritants n'ont pas été tous requis.

Concernant le recrutement des enseignants de Fr, l'examen compte deux parties : un examen écrit avec deux épreuves, une pour la spécialité et l'autre pour la culture générale. La deuxième partie se résume à un entretien oral entre le candidat et un évaluateur de quelques minutes, une épreuve pour la forme qui ne permet pas de sélectionner des compétences dans la profession.

3.1.3 Les enseignants de Fr : des sujets source de savoirs

Dans ce cas de recherche, cela correspond à des situations où l'enseignant et élèves sont impliqués dans «(…) des phénomènes didactiques participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. Ces dynamiques sont au premier chef sociolinguistiques mais pas exclusivement » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 10). Ces enseignants, compétents en AA et en Fr qui, à travers l'histoire de leur appropriation des langues, une histoire reconstituée (Ricoeur, 2001) par eux à des fins (auto)biographiques, rendront compte du contexte didactique de l'époque où ils étaient à la fois apprenants, acteurs et témoins. A travers leurs discours modelés par leurs représentations, cette recherche s'interrogera « (…) sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation…, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets (Blanchet et Rispail, 2011 : 68). Comprendre cela est possible grâce à « (…) une synthèse des significations que lui attribuent les acteurs sociaux dans ce type de contexte » (ibid.). Des pratiques socio-langagières dont il faudra interpréter le fonctionnement par «(…) une mise en perspective des interactions complexes entre les divers paramètres variables et invariants» (ibid.).

Et c'est le principe qui guide toute recherche sociodidactique. Les pratiques à l'école sont constamment en interaction avec les pratiques socio-langagières, celles qui se produisent en fait hors de l'école. Pour Blanchet, Moore et Asselah, «(…) 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 » (Blanchet, Moore et Asselah, 2009, 10). Les enseignants sujets de cette recherche usent des langues de leur répertoire dans des SC différentes certes mais qui sont principalement constituées d'AC d'AA et de Fr. Comment sont gérées ces 2 langues dans la SC de classe, comment le sont-elles hors de la classe voire hors de l'école ?

Beaucoup de recherches ont recouru aux observations de classe pour analyser des formes de pratiques langagières dont le recours à la L1 fait partie. Dans la majorité des cas, ces pratiques sont essentiellement identifiées dans le cadre conceptuel des AC. Si les dernières sont une pratique très courante dans la pratique langagière des enseignants de Fr dans un contexte de contact de langues, elles ne sont pas toujours catégorisables de la même manière. Pour les recherches qui se limitent au seul recueil de données à partir d'une observation de classe, elles pensent avoir collecté suffisamment de données analysables grâce à toute sorte d'outils. La finalité étant de pouvoir identifier des comportements langagiers qui présentent une tendance socio-langagière propre à cette catégorie professionnelle. La question que nous sommes en droit de poser est la suivante : Cette pratique du recours à l'AA alternée au Fr se limite-t-elle aux murs de la classe ? Si c'est le cas, les observations de cours de Fr constitueraient un outil de recueil suffisant et dans beaucoup de cas, ces recherches s'en seraient contentées. Elles seraient certes utiles si elles pouvaient couvrir tout le comportement langagier de l'enseignant et ce, dans toutes les SC de la vie sociale, dès lors que le postulat selon lequel tout ce qui se passe à l'école «(…) fait partie de la société et que leur rapport est plutôt d'inclusion que d'opposition ou de complémentarité » (Rispail, 2011 : 78) mais tel n'est pas le cas.

Ne se contenter que de l'observation de cours en classe ne pourrait rendre compte en réalité que d'une partie de ce comportement langagier et négliger une bonne partie de ce qui constitue en vérité les pratiques langagières, puisque l'essentiel se passe ailleurs. Interroger les acteurs de la classe que sont les enseignants et les élèves sur les langues qu'ils n'emploient pas seulement en classe mais dans toutes les SC de leur quotidien s'avère pourvoyeur d'informations nécessaires à la compréhension de leur comportement langagier en société, et dont l'AC n'en constitue qu'une variante. Le but étant d'identifier les configurations langagières effectives que font ces locuteurs pour gérer les interactions dans différentes SC (en classe, avec les collègues, en famille, entre amis…).

3.2 La pratique langagière des enseignants : Alternance Fr/AA

Au plan sociolinguistique, les enseignants de Fr, sujets de cette recherche, utilisent un « parler oranais », qui intègre plus le Fr que l'am, formé en dyade c'est-à-dire AA/Fr, les AC sont d'un recours assez fréquents sensibles aux contextes, aux types d'interlocuteurs et aux usages du choix des langues dans les différentes SC. Dans la vie de tous les jours, les Saïdéens utilisent surtout l'AA, avec dans les cas d'AC de forme AA/Fr, c'est-à-dire un Fr enchâssé dans la communication essentiellement en AA plutôt que l'inverse. Or, concernant les enseignants de Fr dans leurs classes, cette AC est d'un autre ordre, c'est plutôt des AC dans le sens Fr/AA, c'est-à-dire une communication essentiellement en Fr où vient s'enchâsser des mots ou des énoncés en AA puisqu'en principe c'est le Fr qui prédomine dans cette SC étant la langue à apprendre. Mais ce type d'AC où il question de recours à l'AA est très dévalorisé parce qu'il véhicule une représentation plutôt d'incompétence de l'enseignant qu'autre chose.

Danielle Moore relève ce sentiment d'impropriété qui caractérise le recours à la L1, surtout si celle-ci ne jouit pas d'un statut valorisé. Elle souligne par ailleurs que « (…) le recours à la LM en classe de LE - un tabou tenace -, et surtout les productions mixtes des apprenants (parfois des enseignants) continuent d'être évalués extrêmement négativement : « (…) ils ne savent pas parler, ils mélangent les langues ». Confusion et chaos, les mélanges « illégitimes » ont la vie dure, dans la classe comme hors de la classe » (Moore, 2012 : 01).

Le contexte sociolinguistique saïdéen et plus largement oranais est caractérisé par une diversité linguistique, de langues et/ou des variétés imbriquées dans un « parler algérien » spécifique, fait essentiellement d'AC configuré en dyade AA/Fr, avec autant de formes que d'usages. En ce qui concerne cette configuration, Boumedeni considère que

> « (…) l'alternance codique intervient dans un échange verbal nécessairement bilingue, et peut prendre la forme de toute une série de combinaisons entre deux ou plusieurs langues ou variétés d'une même langue, ou même entre deux ou plusieurs parlers régionaux, dans le but de faciliter au locuteur, soit l'expression de son bilinguisme (ou multilinguisme), soit la transmission d'un message à des récepteurs bilingues (multilingues). Lors des échanges verbaux, les frontières linguistiques doivent apparaître clairement entre les différentes langues employées » (Boumedeni, 2009 : 103).

Les enseignants de Fr de la wilaya de Saïda recourent aux formes d'AC à l'école comme à l'extérieur de l'école. Dans quelles situations scolaires et extrascolaires ces formes combinées sont-elles employées ? Si l'observation directe a été d'un point de vue

méthodologique (qui va être plus développé plus bas) certes préalable à toute autre outil de recherche, elle n'avait pas eu pour objectif de faire le recueil d'interactions langagières en classe pour identifier des typologies des AC qui se produisent en classe. L'observation a été préalable pour identifier les situations où le recours à l'AA se produit. A priori, il était question de recouper ces différentes situations avec les raisons qu'avanceraient les enseignants pour justifier ce recours.

Si les travaux en sociolinguistique notamment ont donné plusieurs définitions pour rendre compte des différentes formes d'AC en lien avec la variété des contextes de recherche, (contact des langues, monolinguisme, bilinguisme, plurilinguisme), il est clair que l'AC Fr/AA, pratique indissociable de la pratique langagière de l'enseignant de Fr, correspond à un contexte de contact de langues Fr/AA. C'est une AC ancrée dans la pratique langagière à tel point qu'elle ne pas ressentie comme telle. L'habitus caractéristique dans les pratiques langagières fait de cette alternance AA/Fr un type particulier qui « (…) n'est ni précédée ni suivie de pause ni d'hésitation, elle n'est pas une traduction ni une répétition de ce qui la précède dans l'énoncé, et plus important encore, aucun effet rhétorique n'est obtenu par une alternance donnée. Le locuteur n'y attire pas l'attention, et son auditeur n'est donc pas obligé de reconnaître l'alternance ni de la ratifier (Poplack, 1987 : 25).

3.2.1 Des locuteurs BI ou PLURI ?

A priori, le contexte ne peut influer sur une situation sans être interprété, subjectivé. Il s'avère clair que c'est bien l'intervention de l'enseignant faisant un choix langagier qui conditionnera inexorablement le recours à telle ou telle langue à travers telle ou telle pratique. Cette intervention constitue donc une variable contextuelle qui doit nécessairement être soumise à une contextualisation. C'est effectivement bien sous cet angle d'approche que nous abordons les variables contextuelles qui, lorsqu'elles sont corrélées au degré et à fréquence de la pratique du recours à l'AA, contribueront à approfondir leur compréhension.

Beaucoup d'enseignants de langues refusent l'idée même de pluralité et encore moins que cette dernière puisse présenter des atouts. La notion même de plurilinguisme est peu usitée dans les milieux éducatifs et rares sont les instances (éducatives entre autres) qui en font référence, certainement parce que trop souvent habituées à la seule notion qui correspond à l'état duel du cas éducatif algérien : un monolinguisme de la méthodologie directe ou un bilinguisme pseudo-institutionnel.

Cet état de fait persiste depuis des décennies, en cause indéniablement toutes ces représentations sociolinguistiques, socialement acceptées par une large proportion d'algériens véhiculant une certaine idée des pratiques langagières conformes aux usages sociolinguistiques.

A l'école, ce sont principalement les didactiques issues des cultures du monolinguisme et/ou du bilinguisme qui constituent l'essentiel des discours dans ce secteur. Corolairement, un ensemble de termes et d'expressions étayent ces discours : «maitrise des deux langues », « l'arabisant »et/ou « le francisant », « le bilingue », « parfait bilingue ». Mais le bilinguisme[28] est défini en d'autres termes par Grosjean : Selon l'auteur, est définie comme bilingue toute personne « (…) qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que le besoin se fait sentir (Grosjean, 1982 : 16). Dès lors la notion de bilinguisme s'entend différemment selon qu'elle est liée à un contexte ou à un autre.

Cette expérience du bilinguisme peut être perçue de différentes manières : elle peut être valorisée, ignorée voire même dévalorisée. Elle se structure sous l'effet du contact avec la langue ou la culture locale, de l'influence de la culture familiale et du groupe de paire, «(…) elle existe pour chaque enfant et s'accompagne dès lors de représentations et d'attitudes à l'égard de ces langues et cultures rencontrées » (Ibid.). Il est souvent véhiculé l'idée que les algériens possèderaient une langue et une culture commune. C'est un discours politique généralement inscrit dans les textes officiels et relayé par les médias de l'État. En recherche, longtemps ont prédominé des modèles issus d'un paradigme dont les principes généraux sont le monolinguisme et le positivisme. « (…) D'où la référence quasi exclusive à des structures réputées stables, communes à tous les locuteurs, eux-mêmes supposés monolingues dans une seule langue aux frontières tranchées » (Blanchet, 2003 : 287). Pourtant, en Algérie des variétés et sous-ensembles de différents ordres existent sous des formes diverses d'appartenances (socio-économiques, générationnelles, professionnelles, aux types et niveaux de formation…). Ces derniers pris, il est vrai, dans un sens autre que celui du concept habituel de plurilinguisme, génère des représentations sociolinguistiques très exclusives vis-à-vis des pratiques tant langagières que culturelles.

Les enseignants n'ont pas été sensibilisés au fait que le plurilinguisme est une caractéristique du locuteur algérien et qu'il constitue une composante naturelle de l'identité

[28] Selon Mackey, il existerait dix neuf types de bilinguisme.

algérienne. Or, le discours unitariste si sensible dans la mise en place de la politique linguistique semble imprégner indiscutablement les représentations sociolinguistiques que les algériens ont des langues en présence. Ces représentations se nourrissent idéologiquement à leur tour de ce discours et le confortent constamment dans la doxa. Il est étonnant que sur cette question, la politique algérienne semble reconduire un modèle qui lui a préexisté, le modèle de langue symbolisant l'indivisibilité et de l'unité de la France. Ce « legs » de préservation de l'unité nationale qui perdure depuis François Premier, argument idéologisé pour la défense de la langue française semble « contaminer » inévitablement la politique linguistique et éducative en Algérie. L'origine de ce legs remonterait même au IXe siècle, avec

> « (…) diverses traditions centralisatrices et unificatrices, royales d'abord, révolutionnaires ensuite, qui ont participé de la construction de la nation française et des mythes linguistiques qui l'accompagnent : le français comme langue maternelle et nationale (Balibar 1993 ; Baggioni 1997a, 1997b), la pratique d'un monolinguisme (Achard 1987, 38-57 ; Boyer, 2000) et la construction de ce dernier comme idéologie (Boyer 2000 ; 2003 ; Blanchet 2004) » (Lefort, 2006 : 131).

La perpétuation de cet héritage centralisateur et unificateur à la française dans un pays qui possède sa propre langue, sa propre culture est un choix dont les conséquences peuvent s'avérer fâcheuses en termes de politique linguistique et éducative. C'est un choix que déconseille Gajo (2003) qui pense qu'

> « Importer une langue ne signifie pas importer, tels quels, ses paradigmes de savoirs et, encore moins, son/ses système/s éducatif/s. Mais, en même temps, la mise en rapport de différentes traditions éducatives et scientifiques enrichit grandement le processus d'enseignement /apprentissage, qui ne saurait se limiter au simple hébergement d'une L2, sans retouche aucune. Il s'agit là d'une zone relativement complexe de la politique éducative, pouvant donner lieu à d'importantes ambiguïtés » (Gajo, 2003 : 18).

3.2.2 Le rôle des représentations dans les pratiques des enseignants de Fr

Castellotti (2001) relève l'incertitude chez nombre d'enseignants quant à l'efficacité du recours à une L1 (ou même d'autres langues) dans l'EA d'une langue. « Dans leurs propos, en particulier, 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 » (Castellotti, 2001 : 366).

N'étant pas spécifiques aux seuls enseignants de langues, ces représentations concernent l'ensemble des usagers des langues en contact. Vu sous cet angle, ces attitudes et ces représentations de la/des langue(s) et de ses/leurs variations «(…) font partie intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique » (Garmadi, 1981 : 25). Selon Apothéloz (1982) cela montre bien que «(…) la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits » (cité par Boyer, 1990 : 104).

La préoccupation première de la sociolinguistique étant d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales, d'étudier les sentiments des locuteurs usagers à l'égard des langues ou des faits linguistiques, de déterminer les systèmes de valeurs inscrits dans la langue elle-même et dans les discours, de s'interroger sur les phénomènes de focalisation, de sédimentation, de stéréotypie en matière d'attitudes linguistiques, ou d'analyser les images réciproques de langues en contact et leur incidence sur l'évolution de ce contact.

Lorsqu'elle est articulée à une didactique de terrain, ces deux disciplines se conjuguent pour une approche sociodidactique. Le fait que cette approche se focalise sur «(…) la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'enseignement/ apprentissage la met en contact étroit avec les champs anthropologique et sociologique, (Rispail et Blanchet, 2011 : 67), des contextes sociolinguistiques caractérisés par leur variabilité plus que par leur uniformité, lieux de productions langagières où se déploient des pratiques en rapport étroit avec représentations sociolinguistiques.

Ces pratiques courantes dans le second espace c'est-à-dire le « hors-classe » pourraient l'être aussi dans le premier, la «classe ». A moins que l'on tente de les faire passer par un « formatage disciplinaire » où, seules des formes de productions langagières pédagogiquement normées sont tolérées. Pourtant, ces pratiques du « hors classe », souvent produites dans la spontanéité, adaptées aux exigences des SC du quotidien, sont autant de ressources langagières que les apprenants pourraient parfaitement inclure dans la communication de la classe et fonctionneraient en tant que passerelles langagières et en tant que facilitateurs didactiques, pour peu que l'on recourt à des approches appropriées pour les adapter didactiquement à la nécessité de l'EA. Ces ressources seraient mises au service d'une sorte de (macro) compétence dans laquelle «(…) les contenus de l'enseignement doivent être reliés aux épistémologies familières aux jeunes et à leurs familles, prendre en compte leurs ancrages culturels comme leurs « savoirs quotidiens», qui peuvent être intégrés aux activités régulières

et s'appuyer sur les connaissances et savoir-faire implicites des pratiques ordinaires, non seulement dans leurs aspects « traditionnels » (Castellotti & Moore, 2010 : 23).

Si les langues dans leur caractère dynamique mettent en relation des institutions sociales et professionnelles à travers lesquelles elles interagissent en permanence par la mise en mots des usagers qui les utilisent dans les interactions socio-langagières, on ne peut que regretter que ce processus interactionnel et interinstitutionnel soit peu opérant dans l'institution scolaire, particulièrement dans l'espace-classe. Concrètement, aujourd'hui encore, la prise en compte de ces ressources langagières disponible dans le répertoire langagier[29]des élèves est loin de faire l'unanimité dans les discussions en DDL. Pis, il demeure encore des résistances qui s'opposent à ce que soit reconduites des pratiques en usage dans le second espace, sous prétexte qu'elles pourraient perturber l'EA d'une LS ou une LE. Dans ce cas, on privilégie la séparation entre les deux espaces avec la conséquence que dans le premier, certaines pratiques socio-langagières en usage chez les élèves, (« routinisées », passées par le filtre des représentations sociolinguistiques) soient tout simplement « neutralisées ».

Ce choix didactique longtemps prôné par les approches, particulièrement celles qui prônent l'immersion, défend une conception de l'EA sans considération aucune pour les conditions sociales où sont produites ces pratiques langagières, alors que parallèlement, il «(…) se dessine un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il (le langage) s'enracine » (Blanchet et Rispail, 2011 : 67). Un champ que la sociodidactique a eu un fort intérêt à investir et à en conceptualiser les théories et les méthodes.

3.3 La formation des enseignants de Fr

La centration sur la formation des enseignants de Fr est l'objectif ultime de cette recherche. Un travail restitutif qu'induit une perspective de recherche nécessite qu'une proposition de réponse à la problématique sous forme de préconisation s'avère centrale dès les premières analyses des entretiens biographiques. Dans cette section, nous l'aborderons sous l'angle d'un axe temporel d'un avant et d'un après la réforme de 2003 en comparant entre formation des enseignants « anciens », bien avant la réforme puis celle des enseignants

[29] Répertoire langagier, répertoire verbal pour Gumperz qu'il définit comme l'ensemble des formes linguistiques de manière régulière utilisées dans les situations de communications où se créent des d'interactions socialement significatives) (Gumperz, 1964 : 137). Ainsi le répertoire est envisagé comme un ensemble variable de possibilités expressives qu'un locuteur mobilise selon sa connaissance des contraintes grammaticales et des normes sociales qui en configurent et codifient la réalisation.

« nouveaux », ceux qui ont suivi une formation après la réforme. Mais avant d'entamer cette discussion, revoyons la problématique de la formation des enseignants d'abord à l'échelle du continent africain.

Dans les pays de la francophonie et en raison de la diversité des systèmes éducatifs, la formation des enseignants, initiale comme continue, obéit au choix de la politique linguistique et éducative de chaque pays. Le défi est grand particulièrement en Afrique où les écoles doivent gérer des nombres incroyablement élevés d'apprenants, des nombres en croissante augmentation, avec la problématique sans cesse remise en débat du manque de moyens pour affronter une telle situation. En tentant de parer aux urgences, certains pays n'hésitent pas à recruter des milliers d'enseignants pour une seule entrée scolaire, des étudiants fraichement diplômés de l'université, n'ayant pas suivi de formation spécifique dans la discipline dont ils auront à prendre la charge. Dans de telles conditions, le recrutement se fait parfois dans la précipitation à tel point que ces nouvelles recrues « Envoyés directement dans l'enseignement, doivent tout simplement compter sur leurs pairs pour apprendre les rudiments du métier » (T. Karsenti, R-Ph.Garry J. BechouxS. & T. Ngamo 2007 : 15).

Il n'est plus de doute que la formation des enseignants souffre d'énormément d'insuffisances. Pour ne citer que les principales, le manque de moyens d'une part et surtout des politiques éducatives et de formation qui ne sont pas toujours rationnelles. C'est pourquoi des questions sont récurrentes quant à la pertinence des réformes qui s'enchaînent et qui sont trop souvent menées sans études préalables c'est-à-dire « (…) sans prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet, 2011 : 449). De même qu'une prise en compte de toutes les spécificités sociolinguistiques, socioculturelles du terrain en question.

En Algérie, comme dans beaucoup de pays, c'est l'État qui se charge du recrutement du personnel enseignant. Les enseignants sont recrutés par voie de concours national. L'article 76 du journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire, stipule que les enseignants appartiennent à la catégorie dite « personnels d'enseignement » du secteur de l'éducation nationale. Le même article réglemente le recrutement de cette catégorie de personnel : «(…) les conditions de recrutement et de gestion des carrières des différentes catégories de personnels sont fixées par le statut général de la fonction publique et les statuts particuliers».

« Anciens » et « nouveaux » n'ont pas suivi le même cursus de formation. Les premiers ont suivi une formation de deux ans en institut (ITE). Les « nouveaux » suivent une formation qui ne dure que peu de temps, à peine deux mois avant de rejoindre leurs postes. Une description de la formation professionnelle initiale des deux catégories ne suffit pas selon nous à comprendre ce qui les distingue. Cette description doit englober la formation dans un sens rétrospectif en s'intéressant également à leur formation scolaire. Cette recherche étant soucieuse de comprendre la dynamique les pratiques didactiques de ces enseignants de Fr, elle a fait le choix de s'intérersser non seulement à la formation professionnelle initiale mais aussi et surtout à l'expérience scolaire censée les avoir doté d'un certain savoir faire didactique dont ils ont hérité. Il s'agit de montrer que certaines pratiques didactiques rencontrées pendant la scolarité (très peu évoquées dans les recherches didactiques) ont un impact sur la pratique didactique des enseignants en tant qu'expérience d'enseignement. Ces pratiques sont parfaitement identifiables dans les traces que l'on peut relever dans les entratiens biographiques avec les enseignants. Le but est de pouvoir identifier si ces pratiques étaient valorisées au point d'être reproduites. Si c'est le cas, on se demandera si le recours à la L1 (l'AA) en cours en faisait partie ? Était-ce une pratique didactique valorisée ou non ? Quels souvenirs en auraient les « anciens » et les « nouveaux » ?

3.3.1 La formation des enseignants de Fr des « anciens »

Le chapitre IV explicitera toutes les étapes de la constitution du corpus qui concerne cette recherche. Il argumentera également le choix d'avoir recouru à la constitution d'un second échantillon. Dans ce qui suit, nous trouverons successivement un corpus d'enquêtés composé de deux échantillons : le premier correspondant aux enseignants « anciens » (cumulant une longue expérience professionnelle) et le second correspondant au enseignants « nouveaux » (cumulant une expérience professionnelle courte).

3.3.1.1 Le recrutement dans l'urgence entre les années 70-90.

Les politiques menées en matière de planification, n'ont pas réussi à anticiper les changements qui se sont opérés dans la société algérienne et particulièrement en ce qui concerne l'éducation. Souvent il est imputé à l'explosion démographique que le pays a connue après l'indépendance la faiblesse du niveau qualitatif en matière d'enseignement. Il est vrai qu'après l'indépendance, l'arrivée massive de centaines de milliers de petits algériens à l'école a contraint les autorités à parer à l'urgence en menant une politique d'urgence. Ainsi, les premières années postindépendance ont vu arriver des milliers d'enseignants français,

égyptiens, syriens recrutés dans le cadre de la coopération pour pallier au manque de personnel enseignant algérien. Mais quelques années plus tard, la décision politique de recrutement du personnel enseignant obéissant au choix de « l'algérianisation des compétences » a définitivement fermé les portes au recrutement d'enseignants étrangers européens comme proche-orientaux. D'aucun ne peut nier que sur le plan quantitatif, l'État algérien a réalisé un miracle en matière de scolarisation des élèves algériens. Le taux de scolarisation a même dépassé les 95%. En revanche, sur le plan qualitatif le niveau n'a jamais atteint les aspirations escomptées dans les prévisions au moyen et au long terme.

Dans la décennie 1970- 1980, l'état voulant faire face aux flux massifs d'élèves entrant à l'école recrute en masse des enseignants issus de toutes formations, générales comme techniques. Étant donné le peu d'attractivité qu'offrait le secteur éducatif pour les jeunes diplômés de l'université à cette période, le secteur s'est vu contraint de recruter parmi les candidats n'ayant pas obtenu leur baccalauréat. De fait, ce diplôme n'était pas exigé. Des milliers d'élèves de 3ème année secondaire (ex. terminale) ayant échoué à l'examen du baccalauréat ont rejoint des structures de formation, appelées ITE[30]. Pour les formations de professeurs de LE, Fr et ang en tête, ces derniers arrivent souvent avec des profils inadaptés pour le métier d'enseignant de langue mais le manque est tel que seule une infime partie de cette pléthore se voit recaler dans les examens finaux. La tutelle parie sur la formation de deux ans pour parfaire les compétences professionnelles des apprentis-enseignants.

3.3.1.2 L'école fondamentale et la formation des « anciens »

Dans un souci de contextualisation qui tienne compte de la dynamique à l'œuvre dans la formation générale de ces « anciens », cette section ne s'est pas contentée de décrire les aspects liés à la formation professionnelle de ceux-ci mais a élargi cette description à la formation scolaire voire préscolaire des enseignants de Fr. Concernant la formation professionnelle, elle était certes diversifiée dans sa structure, néanmoins la fâcheuse tendance à privilégier la compétence linguistique en Fr au détriment des autres aspects de la formation (notamment sociolinguistique et socioculturel) constituait sa faiblesse. Il est admis que la connaissance par l'enseignant débutant de la langue-matière à enseigner est plus que nécessaire dans l'exercice de son métier mais cela suffisait-il à une professionnalisation qui allait incessamment faire face à des difficultés dès la prise de fonction de l'enseignant débutant ? L'une de ces difficultés dont les enseignants se plaignaient le plus souvent était la faible connaissance en Fr par les élèves. Plus tard, le statut de l'EA change pour devenir FLE.

[30] Institut technologique d'éducation.

Officiellement, il doit être désormais enseigné en tant que première LE. Quelques années auparavant ce Fr était quasiment la langue d'enseignement à l'école et à l'université. En effet, les matières scientifiques étaient enseignées dans cette langue. Mais dès la prise de décision d'arabiser l'école algérienne, cette dernière a subi des transformations notables.

Rappelons que même si la décision d'imposer l'arabe à l'école fût l'une des premières mesures politiques légitimée par la politique de décolonisation, cette décision n'a été suivie d'actes qu'à partir de 1972. C'est donc des années plus tard après l'indépendance que l'État algérien décide de mettre en place l'« école fondamentale ». Le nombre d'années d'enseignement dans ce nouveau système a été réduit à neuf années (09) au lieu de dix (10) comme c'était le cas dans l'ancien système. Ce nouveau système était structuré en 2 niveaux : le primaire et le moyen. Le primaire était composé de 2 cycles : le premier était appelé communément le cycle de base avec 3 années d'initiation et le second appelé cycle de l'éveil de 3 années. Le niveau moyen comptait un seul cycle de 3 années celui de l'observation et de l'orientation. Ces 9 années étaient consacrées par un examen : le brevet d'enseignement fondamental (BEF). Officiellement, la scolarisation est obligatoire de 6 à 16 ans alors qu'en réalité elle s'étendait de 5 à 19 ans en raison du fort taux de redoublement, en particulier à partir de la 6ème année avec un taux autour de 20% des élèves. L'UNICEF (2000) avance des taux de scolarisation pour l'EF de 82 %. Cette EF visait une formation scolaire de base qui s'étalait sur 13 années avec l'objectif de doter l'élève algérien de connaissances de bases « fondamentales » pour préparer son entrée dans la vie active si toute fois ce dernier décidait de quitter l'école pour embrasser une carrière professionnelle. Voici un organigramme décrivant le fonctionnement de l'école fondamentale.

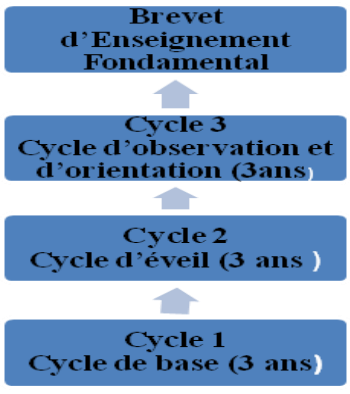


Figure 1: différents cycles du cursus de l'école fondamentale

Les « anciens » ont été les enseignants de Fr recrutés dans les premières années d'application de ce système. Pour la plupart, ils ont vécu et travaillé dans ce système pendant

plus de deux décennies voire plus pour les plus anciens. Ils ont été formés par des formateurs formés eux aussi aux conceptions didactiques de l'EA des langues qui flottait entre bilinguisme au tout début de la réforme (1976) et monolinguisme avec la généralisation de l'arabisation de l'école. Les « nouveaux », dans leur majorité étaient élèves de cette école, c'est ce qui présente l'intérêt pour la brève présentation ici de ce système. La connaissance des différents aspects de ce dernier, de sa mise en place mais surtout de la dynamique qui fut la sienne depuis son instauration par décret présidentiel (décret no 76-66 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental) constitue un apport informationnel sur le contexte politique, sociolinguistique et socioculturel et par la même sur le contexte qui caractérise le cursus scolaire des « anciens » et des « nouveaux ». Ce système a subi quelques adaptations notamment par l'introduction de la PPO mais ses effets ont perduré pratiquement jusqu'à l'installation de la commission de réforme décidée par le président Abdelazziz Boutéflika en 2000.

3.3.1.3 L'école fondamentale et EA des langues pour les « anciens »

L'école fondamentale n'avait pas totalement bouleversé la façon d'enseigner les langues et particulièrement le Fr. En ce temps là, la didactique mise en œuvre dans l'EA d'une LE s'appuyait sur des pratiques issues essentiellement du paradigme de la méthodologie directe prônant la communication directe en LE sans passer par la L1. La méthodologie SGAV permettait d'apprendre la LE en recourant à des ressources didactiques audiovisuelles qui servaient de prétextes à l'interaction verbale entre élèves et enseignant. Étaient mis à contribution les méthodes imitative et répétitive, deux méthodes qui permettraient aux élèves de s'approprier la langue en répétant les phrases produites soit par l'enseignant soit par un élève compétent en Fr. Ces deux méthodes étaient principalement utilisées dans les premières années d'apprentissage du Fr où les élèves étaient censés connaitre peu ou pas du tout le Fr.

Cette situation faisait que l'enseignant de Fr « ancien » était confronté au problème de non connaissance de cette langue par ses élèves. Paradoxalement, les contenus composant le programme ne privilégiaient pas une approche communicative qui aiderait l'élève à s'approprier oralement la langue en commençant par communiquer verbalement. La plupart du temps l'oral se limitait aux séances de lecture (oralisée) et de compréhension de l'écrit. Quant à l'expression orale, elle abordait des thèmes qui ne motivaient pas à l'apprentissage de la langue, des thèmes très politisés (par exemple le texte : au village socialiste qui tout en décrivant le village nouvellement construit et ses habitants, des fellahs heureux de bénéficier

de cette nouvelle vie, véhiculait en réalité une propagande de l'État à travers l'exploit réussi d'une révolution agraire au service du fellah algérien).

Mais, le problème le plus épineux pour les « anciens » restait la faiblesse du niveau en Fr des élèves. Au collège, beaucoup d'entre eux arrivent en 1ère année moyenne (1ère AM) sans connaitre le Fr. C'est une situation déstabilisante pour l'enseignant novice qui se rend rapidement compte que le Fr qu'il devra enseigner est désormais mis en concurrence avec l'AA qui prévaut dans cette situation de contact de langues. Malgré la bonne volonté, il prend conscience que ses élèves ne comprennent pas sa communication essentiellement en Fr et que même s'ils arrivaient à en comprendre une partie, ils sont dans l'incapacité d'interagir dans cette langue. C'est une situation similaire que Castellotti déplore. Il s'agit de négligence de la dimension sociolinguistique impliquant la prise en compte de la façon de gérer la L1 dans la formation des enseignants. « Comment, alors, imaginer que de telles dimensions puissent être réellement prises en compte si, dans le même temps, on continue de penser la formation des enseignants comme une spécialisation dans une langue, n'intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première » (Castellotti, 2001 : 367).

Et c'est à des moments de prise en charge de classes présentant cette particularité que l'enseignant pris au dépourvu cherche des solutions dans ses connaissances acquises en formation. Or, il se rend bien vite compte que de tels cas de figure ne lui ont jamais présentés. En ce temps là, deux aptitudes comptaient dans la formation du futur enseignant de Fr considérées comme nécessaires à la construction d'une compétence professionnelle (et de l'agir professoral) : la connaissance approfondie du Fr considérée comme aptitude fondamentale à enseigner la matière-langue et la pédagogie comme savoir-faire et savoir être dans la professionnalisation de celui-ci. Perrenoud (1997) revient sur l'intérêt à revoir les objectifs de la formation, de contextualiser cette dernière. C'est la raison pour laquelle il importe selon lui

> «(…) de repenser la nature des formations initiales, (…) faire qu'elles s'adressent de plus en plus à un corps enseignant qui existe, au moins en partie ; de faire de la formation continue un vecteur de professionnalisation (Perrenoud, 1994c) plutôt qu'un simple apport de connaissances, de méthodes ou de technologies nouvelles ; d'introduire des dispositifs concrets de coordination des innovations et des formations, sans s'en remettre à une communauté spontanée de points de vue et de calendriers » (Perrenoud, 1997 : 15).

3.3.1.4 Formation des « anciens » à l'ère de la réforme

Bien que ces « anciens » aient suivi une formation de 2 ans en ITE et aient cumulé une expérience notable dans le métier, le ministère en charge de la réforme décide d'inscrire tous les enseignants (qui n'ont pas suivi de formation universitaire) dans une formation universitaire spécifique dans la spécialité pour consolider l'apport théorique qui selon lui fait défaut dans la formation de ces derniers. Le ministère de tutelle s'appuie alors sur l'argument suivant : « La qualification des enseignants reste en deçà de la qualification requise (…) ». Or, l'augmentation des enseignants détenteurs de licence, ils sont en 2013 six fois plus nombreux qu'en 2000, n'a pas amélioré substantiellement la qualification pédagogique en raison d'un manque de formation pédagogique » [31](2014 : 60). Par conséquent, la solution serait de généraliser la formation universitaire aux enseignants qui n'avaient pas bénéficié d'études supérieurs dans leur spécialité.

> « (…) Il faut noter que depuis 2008 une réforme de la formation initiale des enseignants a été mise en place avec l'ouverture de 11 Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM) en plus des 6 ENS existantes chargées de la Formation des enseignants pour le Moyen. L'impact de ces nouvelles formations n'a pas encore été évalué » (ibid.).

En l'absence de tout bilan sur cette formation universitaire censée améliorer le niveau des enseignants du moyen (collège), on ignorera jusqu'à quel point cette décision administrative de formation a été bénéfique pour les enseignants de ce secteur.

3.3.2 La formation des « nouveaux »

3.3.2.1 Contexte socio-éducatifs de formation des « nouveaux »

Actuellement, le recrutement des enseignants en Algérie concerne deux catégories de candidats qui suivent deux formations avec deux parcours différents. La première catégorie d'enseignants est formée dans les ENS[32]. Elle concerne les bacheliers signataires d'un contrat avec l'éducation nationale qui leur assure un recrutement d'office. Comme tous les autres,

[31] Algérie. Rapport national sur les enfants non scolarisés. (Moyen-Orient et Afrique du nord initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. (Unicef, 2014).

[32] L'école Nationale supérieure spécialisée dans la formation des enseignants des deux cycles, moyen et secondaire. Les candidats entrent en formation après leur admission au concours d'entrée à l'école organisé à chaque entrée scolaire. Ils suivront une formation de 4 années et obtiendront une licence dans la spécialité. Ces derniers, comparés à l'autre catégorie, celle qui vient de l'université et qui va intégrer l'éducation nationale par voie de concours de recrutement national, bénéficieront d'un contrat de recrutement sur titre.

ceux de Fr suivent quatre années de formation initiale pour se voir affectés par la suite dans les différentes wilayas du pays.

En 1984, la carte universitaire programme l'ouverture à travers tout le territoire algérien de deux ENSET et de six autres ENS, sans compter « les points de formation » au sein des universités du pays. Mais dans le courant des années 90 et l'avènement de la crise économique, la tendance va s'inverser et le nombre des institutions de formation sera réduit à quatre ENS (trois ENS et l'ENSET d'Oran). Cette période est celle des restrictions budgétaires qui vont non seulement supprimer les contrats et les présalaires des élèves-professeurs des ENS, mais aussi geler les recrutements d'enseignants.

La seconde catégorie est recrutée directement par voie de concours national. Elle concerne les titulaires d'un diplôme universitaire dans la spécialité ou le domaine. Les candidats doivent être titulaires d'au moins une licence et faire l'objet d'une présélection après étude des dossiers, passer un concours écrit puis un entretien. A titre d'exemple, le ministère de l'éducation nationale (MEN) a recruté en 2016, 28000 enseignants dans toutes disciplines confondues. Les candidats ont passé le concours au mois d'Avril. Ceux qui ont été retenus ont suivi une formation (courte) pendant l'été 2016 pour rejoindre ensuite leurs postes en septembre. Un complément de formation était prévu pour les 15 jours de vacances d'hiver et de printemps.

3.3.2.2 Formation des enseignants de Fr à l'APC, quel bilan ?

Le dispositif de formation des enseignants à l'APC mis en place à partir de l'année 2003 s'était engagé à les former à une approche nouvelle de l'EA du Fr. Les programmes, nombreux dès les premières années de la réforme devaient être encadrés essentiellement par les inspecteurs et les professeurs formateurs. Outre la formation des enseignants à développer chez les élèves des compétences qui leur permettent d'agir dans des situations-problèmes, le dispositif devait les informer des nouvelles dispositions concernant la mise en place des programmes pour chaque niveau et à l'initiation à l'utilisation des guides. De même qu'il était prévu de former ces derniers à s'adapter aux situations-problèmes rencontrées dans l'exercice de leur métier. En ce qui concerne par exemple les enseignants de Fr, il est une situation-problème liée à la faiblesse du niveau des élèves dès leur entrée au cycle moyen (collège), une situation-problème qui a été très peu discutée en fait.

Faut-il rappeler que c'est bien à partir d'aspirations exprimées initialement dans la réforme de 2003 que la volonté d'un changement dit « paradigmatique » a été décidée. C'est

par cette volonté de changement structurel du système éducatif que l'institution a justifié la mise en place de l'APC. Pour être vigoureusement référencée, la réforme sous-tendant le choix de l'APC a bénéficié d'un programme de soutien et de conseil de la part de l'UNESCO. Ce programme a fait l'objet d'une publication intitulée « programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien »[33]. Concernant la formation des enseignants, on peut y lire le passage d'une contributrice qui rend compte de la vision des experts chargés de cette réforme à l'égard de la formation. On peut y lire :

> « La signification de ce changement se traduit dans un nouveau programme de formation des enseignants et une refonte des programmes et contenus scolaires. L'objectif est donc de promouvoir une nouvelle stratégie faisant appel à des pratiques basées sur une conception du développement des compétences et de la maîtrise des savoirs complexes, dans lesquelles l'apprenant lui-même construit ses connaissances par son activité cognitive. Cependant, ceci ne peut se faire que si l'enseignant devient l'artisan savant et inspiré conduisant ses élèves à ce processus d'apprentissage » (Kadri, 2005: 180).

Ces objectifs bien que clairement exprimés n'ont été suivis d'aucune modalité de mise en œuvre. La formation des enseignants recrutés après la réforme ne tenait pas compte des objectifs visés. Étant destinée plus aux « nouveaux »[34], elle ne faisait en réalité que reproduire celle que suivaient les « anciens » sur le plan curriculaire. Pourtant, cette formation des « nouveaux » se distinguait de celle des « anciens » sur le plan temporel. Alors que les « anciens » suivaient une formation de 2 ans en institut (ITE), les « nouveaux » n'avaient droit qu'à quelques semaines de formation. Selon le ministère de tutelle responsable de la réforme, les diplômes de licence ou de master2 justifiant le niveau universitaire des nouvelles recrues à partir de la rentrée 2003/2004 compenserait amplement la durée réduite du temps imparti à la formation.

Il est clairement établi aujourd'hui qu'en l'absence d'une contextualisation didactique qui aurait dû préparer la mise en place de la réforme a pesé lourdement dans la réalisation des objectifs de la dite réforme dont la formation des premiers intéressés du secteur. Il faut avoir le courage d'avouer enfin que la mise en place de l'APC dans la conjoncture politique,

[33] Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif algérien. Défis et enjeux d'une société en mutation, Toualbi-Thaâlibi, N (dir.) Rabat. 2005.

[34] Le dispositif de formation se destinait plus aux « nouveaux » qu'aux « anciens ». Les arguments avancés laissaient entendre que les « nouveaux » ayant suivi une formation universitaire étaient mieux formés en didactique que leur collègues « anciens » qui n'avaient pas suivi de formation universitaire. C'est donc sur les « nouveaux » que reposaient les espoirs du ministère pour réussir la réforme. Selon le ministère, les « anciens » devaient donc suivre une formation pendant trois années dans les ex. ITE qui sera sanctionnée par un diplôme de licence professionnelle, l'objectif étant de les mettre à niveau avec leurs collègues diplômés des universités nouvellement recrutés dans l'enseignement.

sociale, éducative et culturelle qui s'est poursuivie de 2003 jusqu'à aujourd'hui, n'a pas entièrement répondu aux attentes sociales de renouveau éducatif. L'absence de contextualisation du terrain promu à l'intervention didactique constitue l'une des causes qui ont conduit à l'échec de la réforme. Rispail et Blanchet insistent par ailleurs sur l'intérêt à mener une contextualisation de l'intervention didactique qui garantirait l'efficience d'une mise en œuvre des dispositifs d'EA.

> « Une forme de contextualisation, développée plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage. (Elle) tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs…) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés (Rispail et Blanchet 2011 : 68).

De l'école fondamentale, suivie de la PPO (pédagogie par objectif) jusqu'à l'APC, quel changement qualitatif y a-t-il eu réellement dans l'école algérienne ? Il importe aujourd'hui, 17 années plus tard, que soit reconnu le problème du manque de contextualisation concernant la politique éducative et des dispositifs d'EA qui la sous-tendent. Même si dans le référentiel des programmes, il est très clairement spécifié que la réforme vise entre autre à «(…) restituer chaque dispositif pédagogique dans sa réalité locale » (référentiel, 2009 : 21), les objectifs tels « (…) l'élévation et l'approfondissement du niveau de culture et de formation de base ainsi que la préparation à une éducation permanente ; la primauté accordée aux besoins et intérêts de l'apprenant ; l'introduction du plurilinguisme ; » (Ibid.) n'ont pas été toujours atteints.

Même s'il n'est fait nulle part référence à la formation des enseignants à l'APC dans le référentiel, des critiques notamment sur le rapport qu'entretiennent les enseignants à l'égard de cette approche n'ont pas tardé à émerger. Meziane (2014), en listant un certain nombre de problèmes rencontrés par l'APC dans sa mise en application, évoque une forme de résistance des enseignants à l'APC.

> « Une permanence des pratiques enseignantes qui pourrait être lue comme une forme de résistance à la dite réforme. Cette permanence des pratiques enseignantes se décèle notamment dans le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants qui est resté toujours le même à savoir « question, réponse, renforcement », ce qui implique que les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant, qu'ils sont privés de toute initiative et créativité langagières » (Meziane, 2014 : 152).

Tout en ne niant pas le fait que les formations professionnelles en éducation faisant suite à des réformes sont souvent confrontées à des résistances de la part des enseignants parce qu'elles bouleversent en quelque sorte leur habitus professionnel (leurs méthodes, leurs savoirs et leurs savoir-faire), toutefois ces résistances, quelque soit leur degré, ne peuvent en vérité expliquer à elles seules l'échec de la réforme. Cet échec impacte tout aussi fortement le niveau qualitatif de la formation des enseignants et par ricochet engendre la baisse inexorable du niveau qualitatif de l'éducation dans ce pays.

3.3.2.3 La formation initiale et la reconnaissance de la pluralité

Ne peut être appréhendée la question de la modification ou non du répertoire didactique chez les enseignants de Fr que si un repère expérientiel constituant un point de départ n'est pas alors fixé. Molinié (2010) souligne à ce propos que

« (…) pour être en mesure de développer un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement, l'enseignant novice doit, au préalable, avoir appris à connaître et à reconnaître par lui-même et entre pairs, la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutive de son identité sociale, de celle de ses pairs et de notre société. » (2010 : 9).

C'est dire tout l'intérêt que suppose devoir assumer la formation professionnelle afin d'initier à des pratiques reconnaissant, a priori, la variation et la pluralité sociale et culturelle des élèves, constitutives aussi de leur répertoire langagier.

La prise de fonction est un point de départ de l'expérience enseignante et de la pratique didactique. Un point qui d'ailleurs serait logiquement situé au moment qui coïncide avec la première prise de contact avec la classe, la parole des élèves et leurs pratiques d'apprentissage. A ce moment, nous pouvons considérer que la seule évaluation des compétences « praxéologiques » de l'enseignant et qui constituent la base sur laquelle il a été recruté, n'est autre que le profil de sortie de la formation.

Il devient alors évident que le fragment biographique qui relate l'époque de la formation avec en toile de fond la question de l'AA dans l'EA du Fr et le discours (des formateurs) qui lui a été réservé revêt une importance toute particulière. Car, c'est en effet ce repère temporel pointant un moment « contextualisé » du parcours enseignant qui serait l'élément à confronter avec tout autre moment également « contextualisé » si une analyse se fixerait pour objectif de mesurer des changements ayant survenus pendant toute une durée dans cette professionnalisation. Sera donc abordée la question de la formation, d'où la

nécessité de recourir à un recueil de données sociobiographiques concernant la formation, les curricula de formations, des programmes de formation et les instructions officielles.

Conclusion du chapitre II

Dans les paragraphes qui précèdent, nous avons essayé de contextualiser cette recherche en partant du contexte macro, caractérisant l'ensemble des aspects qui caractérisent notre terrain. Ainsi, ont été tour à tour décrits les langues et leur contact, les représentations sur les langues et sur les locuteurs qui les parlent. De même qu'ont été abordés, la politique linguistique et les vicissitudes qui l'ont caractérisée (avec en porte à faux la question de l'arabisation), la politique éducative et l'école avec toutes les questions relatives à l'AS en tant que langue de scolarisation, le statut du Fr (passant de LS à LE) et particulièrement des problématiques que génère le déni des L1 dans la sphère éducative. Ont été également abordées les questions liées à la réforme de 2003 avec toutes les conséquences sur l'éducation en général et sur les dispositifs d'EA, avec un intérêt particulier concernant la formation des enseignants de Fr. Concernant cette dernière, ont été passée en revue la formations des « anciens » (le premier échantillon d'enseignants de Fr) et celle des « nouveaux » (le second échantillon des enseignants de Fr) pour une meilleure compréhension des discours sur les pratiques didactiques ayant prévalues à différentes périodes correspondant aux deux formations.

Ensuite, en affinant progressivement la description, pour arriver à une contextualisation micro qui concerne le terrain de cette recherche avec comme focale les enseignants de Fr de Saïda et leur pratiques langagières (pas seulement en classe mais au delà, c'est-à-dire dans différentes SC de leur quotidien) et pas seulement pendant le temps de la recherche d'où la pertinence du recours à la méthode biographique, préconisée dans l'étude des parcours professionnels mais adaptées à l'activité langagière des enquêtés.

Enfin a été abordée la question de la prise en compte de la variation et de la pluralité dans la formation des enseignants de Fr. La reconnaissance par l'enseignant de la variation et de la pluralité linguistique et culturelle qui caractérise l'élève en tant que locuteur, acteur social et apprenant à l'école s'avère par conséquent une nécessité dans l'opération de transposition didactique (interne en particulier) constitutive de la mise en place des dispositifs d'EA.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre III : la méthode biographique.

Si la méthode se conçoit pour nous comme un ensemble de principes qui s'actualisent de façon adaptée aux contextes, enjeux, objectifs, contenus, etc., la méthodologie se construit dans la réflexion sur ces principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des SHS.

Cette recherche se réclame d'une approche contextualisée, qui se construira de manière réflexive. Elle se fixe pour objectif d'une part d'« (…) organiser consciemment l'activité de recherche non seulement au départ du projet mais également tout au long de la recherche» (Blanchet, 2011 : 64). C'est en tout cas le parti- pris de cette recherche de rendre compte progressivement des différentes étapes qui organisent le projet en évitant au maximum la confusion. D'autre part, elle se fixe pour autre objectif de

> « (…) rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés des résultats : rechercher, susciter, organiser un ensemble d'observables, analyser les observables avec des outils pertinents et autres moyens justifiés, le tout de façon compatible avec le cadre théorique, lui-même étant explicitement inscrit dans un cadre épistémologique » (ibid.).

Notre inscription dans la pensée complexe avec l'adoption d'une perspective compréhensive-qualitative a nécessité le recours à une méthode de recherche fondée sur le principe de la temporalité en ce qu'elle « paramètre » l'évolution des phénomènes à l'étude en permettant que soit questionnée leur historicité. Il s'agit de la méthode biographique.

C'est de cette méthode, de ses principes épistémologiques et théoriques et des outils méthodologiques qu'elle met en œuvre dont il va être question dans ce chapitre. Il s'agit de justifier le recours à cette méthode en développant un argumentaire sur sa pertinence en tant qu'outil de recueil et d'analyse des données. L'objectif est de pouvoir dépasser l'analyse d'une temporalité marquée le plus souvent par l'urgence, l'immédiateté, l'instantanéité alors qu'il s'agit dans la plupart des cas d'une temporalité dynamique, évolutive, sensible aux changements.

S'il est admis que l'analyse des temporalités n'est pas étayée de propositions épistémologiques communes, elle bénéficie néanmoins d'une reconnaissance de l'importance de la prise en compte de la notion de temps dans toutes les SHS. Si cette prise en compte est non réduite « (…) à la mesure purement physique, (elle) devient une réalité complexe, feuilletée et pluridimensionnelle » (Dubar et Rolle, 2008 : 7). C'est ce qui justifie ici le choix

de la méthode biographique, une méthode qui permet d'opérer un retour sur le passé pour une possibilité de la compréhension du présent.

Cette recherche s'étant fixée comme objectif de réaliser une brève revue de littérature du « biographique » en tant que champ englobant la méthode biographique fera un exposé s'étalant de l'origine de ce vaste courant[35] jusqu'à ses différentes mises en œuvre dans les divers champs, notamment en sociologie, en sciences de l'éducation, en formation et très récemment en sciences du langage. Elle s'attèlera ensuite à rendre compte des principes tant théoriques que méthodologiques qui font de la méthode biographique une méthode de recueil et de données grâce aux entretiens biographiques notamment dans les recherches en sociolinguistique et en sociodidactique.

Il s'agira de plus d'expliquer en quoi cette méthode répond mieux et de manière beaucoup plus adaptée dans les recherches s'intéressant à l'histoire des objets et des sujets dans le domaine des SHS. Seront décrits les paramètres de notre terrain, les questionnements posés et les objectifs visés qui justifieraient l'adoption de cette méthode. Seront précisés plus loin les concepts-clé de la méthode avec une mise en lumière de la dichotomie approche vs méthode et de la raison du choix de méthode plutôt qu'approche.

Enfin, sera abordée la question de la **dimension temporelle** (Bertaux, 1980, 1997 ; Peneff, 1994 ; 2000 ; Demazière, 1997 ; Billiez, 1994 ; Molinié, 2011), argument central dans la mise en œuvre de la méthode biographique, un paramètre souvent minimisé dans les recherches en SHS en général et en DDL en particulier. Toutefois, en raison de l'étendue de la littérature désignée sous le nom de « biographique », cet exposé sera synthétique

1. Quelle méthode pour quel objet ?

Edgard Morin définit la méthode comme «(…) aide à la stratégie (laquelle comprendra, certes, des segments programmés, c'est-à-dire "méthodologiques", mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation). Le but de la méthode est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes » (1986 : 27). Une recherche tenant compte de la complexité des phénomènes et s'inscrivant dans une approche compréhensive et qualitative emploie des méthodes et des techniques qualitatives à l'exemple de l'entretien de recherche, de l'observation participante, de l'histoire de vie... Tout comme Morin, Mucchielli définit ce type de méthode comme «(…) une stratégie de recherche

[35] C'est la raison pour laquelle ce vaste courant est communément désigné dans la littérature sous le nom de « biographique »

utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'expliciter, en compréhension, un phénomène humain ou social » (Mucchieli, 2004-h : 151). Pour l'auteur, c'est une démarche qui consiste à mener une « (…) succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. » (Ibid., 2004-e : 212). Dans la méthode qualitative, il n'existe aucune sorte de médiation entre chercheur et sujets de recherche, le rapport y est direct à travers le langage. Les données collectées ne sont soumises à aucun traitement quantitatif, elles font l'objet d'analyse subjective par le chercheur.

1.1 Une méthode à construire

L'EA des langues est un objet qui s'étudie à la fois dans les sciences humaines pris comme objet de cultures éducatives à travers l'étude des comportements individuels et dans les sciences sociales pris comme objet s'interrogeant sur son mode d'organisation. Dans ce domaine « La problématique principale que rencontrent les sciences humaines et sociales étant celle de la méthode » (Dahlet, 2010 : 40). Trouver une méthode parmi celles utilisées dans les SHS qui prend en compte l'histoire de l'individu a été pour cette recherche un défi, particulièrement quand cet individu est un enseignant qui était aussi un apprenant. Dahlet rend compte de la façon dont cette méthode doit tenir compte de la question de la culture éducative de cet enseignant lorsqu'il était apprenant en ce que ces informations peuvent présenter un intérêt majeur dans la compréhension des choix que font ces derniers dans les diverses situations socio-langagières de leur quotidien.

« De la même façon que la linguistique doit affronter une réalité qui fait que l'on étudie la langue avec la langue, la réalité de l'objet d'étude enseignement / apprentissage des langues est aussi celle de la culture du sujet qui l'analyse. Culture éducative de l'élève et de l'étudiant qu'il a été, culture cognitive de l'apprenant qu'il reste tout au long de la vie, culture professionnelle du praticien qu'il est ou qu'il fut, culture politique de l'acteur social qu'il est, ayant fait le choix de telle(s) ou telle(s) langue(s) et donc pas des autres » (Ibid., 2009 : 40).

Du moment que cette recherche a choisi de travailler sur et avec l'enseignant, l'ensemble des paramètres qui présentent un intérêt social et culturel sont de fait constitutifs de l'objet d'étude. La culture éducative et cognitive de l'école algérienne, héritière de la culture éducative française, reconduisant dans bons nombres de cas des aspects de cette dernière, a baigné et baigne encore l'enseignant, (sujet social et pourvoyeur à son tour de

modèles), de pratiques, de discours, de représentations concernant le métier d'enseignant en général et celui de Fr en particulier. La culture éducative que s'approprie ce dernier progressivement tout au long de sa vie, une culture des pratiques didactiques, une culture politique et sociale des langues et toute la dynamique qui leur est liée se définissent comme des paramètres contextuels de premier ordre si la finalité de la recherche est la compréhension.

1.2 Une méthode en adéquation avec le positionnement épistémologique

En reprenant l'idée de Dahlet ci-haut, interrogeons-nous si les enseignants de langues en tant que locuteurs plurilingues recourent-ils à des pratiques langagières spécifiques lorsqu'ils enseignent ? N'oublions pas qu'en tant qu'enseignants de langue, leurs pratiques langagières sont le moyen par lequel ils communiquent et en tant que tel, elles constituent les ressources de leur répertoire didactique (Cicurel, 2002) à la base de leurs pratiques enseignantes. Sujets aux différentes expériences langagières durant toute leur vie, les enseignants vivent des expériences façonnées et refaçonnées au gré des cultures d'apprentissage des langues (de la maison, de l'école, de la société…) dans lesquelles ils avaient été immergés, dans lesquelles ils ont vécues et dont ils se sont imperceptiblement imprégnés. Ces cultures d'apprentissages constituent pour eux la référence socioéducative en matière d'EA des langues, de toute la culture didactique à la base de l'appropriation des langues.

La compréhension de cette partie composant leur répertoire langagier nécessite selon Perregaux un regard beaucoup plus élargi, c'est-à-dire un regard sur la «(…) complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles; cela revient à « (…) mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et se demander quel est le rôle de la société, des institutions et des individus » (Perregaux cité par Thamin, 2007 : 330). C'est aussi d'une certaine manière, «(…) travailler (sur) le statut des langues présentes dans le répertoire d'une même personne et leur influence sur l'apprentissage, de manière à travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement » (ibid.). De plus, les répertoires langagiers de ces derniers sont souvent reconfigurés dans une identité que Molinié (2006) qualifie de complexe.

Les enseignants (comme tous les locuteurs de manière générale) composent, articulent et reconfigurent dans une identité complexe leurs répertoires langagiers. Cette identité

complexe est composée, articulée et reconfigurée tout le long de la formation aux langues toute la vie durant : l'apprentissage à la maison, l'apprentissage scolaire, à travers la formation initiale et continue durant tout le parcours professionnel. Cette composition du répertoire langagier approchée grâce à la recension des biographies sur l'apprentissage des langues permet

1- de comprendre la dynamique à l'œuvre dans la construction de répertoires langagiers plurilingues,

2- de relever les traces d'une compétence plurilingue à la base de la construction de leurs répertoires plurilingues,

3- d'identifier des pratiques d'enseignement issues d'une culture éducative passée reproduites par les enseignants de Fr aujourd'hui,

4- de saisir la manière dont les enseignants gèrent leurs pratiques langagières (l'usage de l'AA, seul ou en alternance avec le Fr) à l'école et particulièrement en classe,

5- d'identifier à travers leurs discours les représentations sociolinguistiques jouant un rôle dans la gestion des langues qu'ils font dans toute sorte de SC de leur quotidien,

6- de recenser les raisons qu'ils avancent pour justifier le recours à la L1 en classe.

1.3 La méthode biographique pour l'identification du rapport aux langues

Engagés dans une approche sociodidactique, résolument compréhensive et ouverte à la complexité, cette recherche se donne pour objectif à travers une enquête qualitative le recueil de données sur les pratiques didactiques des enseignants de Fr non seulement observées mais aussi et surtout décrites par les enquêtés eux-mêmes. Ce sont des pratiques didactiques où les enseignants recourent à une autre langue (l'AA) qui n'est pas celle de l'EA et avec laquelle ils sont appelés à composer en contexte de cours de Fr, une pratique qui par ailleurs n'est pas reconnue par l'institution sous prétexte qu'elle n'est pas encadrée didactiquement.

Cette recherche vise la construction d'un corpus de pratiques et de représentations sociolinguistiques sur ces pratiques langagières et didactiques, et vise entre autres, la compréhension de «(…) la façon dont les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent » (Blanchet, 2012 : 165). Ces pratiques langagières (en tant que ressources dans lesquelles puisent l'enseignant

dans la mise en œuvre de sa pratique didactique) se caractérisent sur le plan socio-langagier par leur présence dans les espaces qui composent l'univers langagier des enseignants de Fr, l'école et l'extérieur de l'école.

1.3.1 Le biographique pour une problématique sociodidactique

Définie dans la partie problématique, la focale retenue dans cette recherche s'intéresse au recours à l'AA dans les cours de Fr sans négliger la prise en compte d'autres paramètres que l'on choisit de faire rentrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale. En raison de la difficulté d'approcher ces paramètres par l'observation, cette recherche s'est appuyée sur les discours des enseignants comme informateurs potentiels.

S'engager dans l'étude de phénomènes de ce type, en choisissant de changer de point de vue ou/et en faisant varier la focale «(…) appellent d'autres méthodologies de recherche qui permettent d'aborder de façon non ethnocentrique des problématiques » (Beacco, 2011 : 34). C'est pour cette raison qu'est légitimé tout moyen permettant de collecter les données. Byram confirme cela en soulignant que « Cela signifie aussi que l'on peut avoir légitimement recours à n'importe quel instrument de recherche pour la collecte des données (Byram, 2011: 43).

Prenant conscience de la profusion conceptuelle utilisée dans le biographique à la fois dans sa définition, dans sa mise en œuvre, dans ses principes épistémologiques et théoriques cette recherche s'est essentiellement appuyée sur le travail collectif dirigé par Molnié et Huver (2011) pour documenter le rapport du biographique aux langues. Si cette documentation se consacre aux mises en œuvre réalisées en sociolinguistique et en DDL, elle ne s'y réduit pourtant pas étant donné la littérature si étendue du biographique en raison du nombre important des courants et des domaines l'ayant utilisé.

Cette recherche ne se contentera donc pas seulement de reprendre tour à tour les concepts clés utilisés dans ces deux disciplines, elle tentera également de justifier leur origine en les référant à leurs disciplines d'origine, notamment la sociologie et la formation. Elle présentera un aperçu concernant les différents courants des SHS l'ayant appliqué dans leurs domaines.

La didactique des langues, discipline l'ayant mis au service de l'EA dans sa forme dénommée « biographies langagières » a contribué à son développement dans le cadre des travaux européens pour l'EA des langues et par la même à sa prise en compte en tant qu'outil

d'apprentissage des langues dans l'élaboration du CECR[36]. Au début, maintes dénominations correspondaient à l'expression « biographie langagière » et se différenciaient en fonction des courants et des chercheurs. Ainsi nous retrouvons l'expression « biographies linguistiques » (Van den Avenne, 2004), « approches biographiques » (Molinié, 2002 et 2004), « itinéraires biographiques », « fragments biographiques » (Lambert, 2005), « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005), « parcours bio-langagier », « (auto)biographies langagières », C. Perregaux (2002, 2006 et 2007). D'autres expressions comme « récit autobiographique » et « démarche autobiographique » sont utilisées pour décrire les processus. La même diversité caractérise les auteurs des biographies langagières : on parlera pour les uns d' « autobiographe » ou de « biographe », pour d'autres de « biographé » (Perregaux) pour d'autres encore de « sujets » (Molinié).

Étant donnée l'abondance de la terminologique du biographique, un travail de mise au point a été réalisé dans le cadre de travaux dans l'atelier intitulé « Appropriation des langues, réflexivité et biographie langagière » qui s'est tenu le 25 juin 2007 dans le cadre du Colloque « Le biographique, la temporalité, la réflexivité : articuler langues, cultures et formation ». Organisé par l'équipe DYNADIV à l'Université François Rabelais de Tours, ce travail a surtout permis de dissiper en partie le floue théorique entourant la terminologie utilisée dans les biographies langagières avec l'objectif de « (…) recenser et discuter des concepts foisonnants issus de travaux récents dans une perspective de réflexion et de clarification terminologique. De plus, il vise à faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour la recherche en sociolinguistique et didactique des langues » (Molinié et Huver, 2011 : 9).

Il en a découlé un ensemble de questionnements définitoires, épistémologiques et méthodologiques qui a été exposé dans ce travail (Simon et Thamin, 2011: 17).
Questions définitoires et approche terminologique :

Émergence de la notion de « biographies langagières ». Rôle des biographies langagières en didactique et en sociolinguistique. Idées émergentes sur l'utilisation des biographies comme « outil ». Ces questions sur la terminologie (tout à fait légitimes par ailleurs), sur lesquelles s'est penché le groupe de chercheurs participant au colloque de

[36] En cohérence avec les ambitions du *CECR* (Conseil de l'Europe, 2001) et les aspirations des instances européennes pour une école qui allie développement de l'individu et cohésion sociale, une place centrale est accordée à la notion de « biographie langagière » susceptible d'évoluer et se complexifier tout au long de la vie. (Simon et Maire Sandoz, 2008 : 266).

Tours (2007) [37] avec l'objectif d'une mise en ordre de cette profusion de termes, étaient débattues à travers la tenue d'ateliers dans le cadre des deux disciplines cadre que sont la didactique et la sociolinguistique.

1.3.2 Mise au point terminologique dans le domaine de la formation

Il s'avère utile sur le plan théorique de rappeler que d'autres travaux antérieurs à ceux-là, essentiellement dans le domaine de la formation (J-L Legrand, 1993 ; 2000) se sont aussi trouvés confrontés à ces questions de terminologie mais dans le cadre de leurs domaines respectifs. Le but annoncé était de clarifier les définitions des concepts utilisés et de dissiper le flou terminologique rencontré dans les travaux en sciences de l'éducation et de la formation. Nous citerons à titre d'exemple le travail engagé par J-L Legrand, un pionnier du biographique avec G. Pineau qui avaient publié « histoires de vie en formation (1990, 1992). Dans son « *Définir les histoires de vie Sus et insus "définotionnels" (*2000), l'auteur s'interrogeait déjà sur la justesse des définitions qu'on attribuait aux différentes dénominations dans ce champ : «(…) quand on emploie l'expression "histoires de vie", "récits de vie", "approche biographique", "méthode biographique" parle-t-on de la même chose? Est-ce uniquement un facteur de différentiation mineure ? » (Legrand, 2000 : 3).

Dans cet ouvrage, J-L Legrand reprend d'une part le chemin qu'avaient parcouru toutes ces dénominations en les référant à leurs champs disciplinaires respectifs et réinterroge les critiques[38]qu'avaient « essuyé » la démarche des « histoires de vie ». Et concernant les analogies entre les différentes expressions, il reconnait en définitive que « (…) l'usage du terme "biographique" offre, en termes de langage, une représentation légèrement plus savante que cette notion un peu "fourre tout" d'"histoire de vie" qui peut présenter une connotation trop empreinte du langage courant » (op.cit : 6). Mais qu'en aucun cas la différenciation avait un arrière plan épistémologique. Cette préférence pour le terme « biographique » trouvait sa raison d'être dans un certain « esthétisme scientifique» où « (…) la dimension de la valorisation scientifique a souvent été proportionnelle à une sophistication du langage utilisé »

[37] Le groupe actuel qui en émane, baptisé **Sodilac** auquel participent Jacqueline Billiez, Marielle Rispail, Chantal Dompmartin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin, s'est constitué en 2005/2006 en préparation au plan quadriennal de recherche 2007/2010. Il s'inscrit actuellement dans l'axe 4 de ce plan : *Sociolinguistique et didactique des langues,* sous la responsabilité scientifique de Marinette Matthey, dans le programme 2 de cet axe : *Développement et construction de compétences plurilingues*. C'est la question des biographies langagières qui est centrale à nos préoccupations et plusieurs chercheurs extérieurs au Lidilem, comme Christiane Perregaux et Arlette Serré, participent régulièrement à ces travaux.

[38] J.L Legrand écrit : « cette petite phrase de Pierre Bourdieu lourde de sens "l'histoire de vie est une des ces notions du sens commun entrée en contrebande dans l'univers savant" » (p.5). Pineau rappelle la résistance du biographique et particulièrement la démarche des « histoires de vie en formation » « (…) malgré le diktat des grands douaniers scientifiques de l'époque qui les taxaient d'illusion biographique » allusion faite à la critique de Pierre Bourdieu.

(ibid.). C'est aussi le cas dans les recherches en sociolinguistique et en didactique des langues. Bien des travaux ont été nécessaires pour arriver à une terminologie pas tout à fait consensuelle. En effet, des différences ont été constatées concernant les termes et les expressions utilisés pour référer aux concepts du « biographique ». Ces différences seront exposées et explicités dans les sections qui suivent.

En ce qui concerne cette recherche et en raison de son inscription dans une approche sociodidactique, la dénomination qu'elle a retenue pour la méthode adoptée, c'est **la méthode biographique** (Molinié, 2006, 2010). Quant à l'outil de recueil mettant en œuvre cette méthode, c'est les **entretiens biographiques**. Si le groupe du Sodilac a beaucoup œuvré pour apporter une précision au rapport qu'entretiennent les biographies langagières et les récits de vie, il nous a paru essentiel de remonter un peu plus loin dans la littérature de ce domaine pour en déterminer l'origine et donc les définitions respectives de ces dénominations.

1.4 Quelle méthode pour quelle focale au juste ?

La prise en compte des acteurs que sont les enseignants, trop souvent sous-estimés en tant que pourvoyeurs d'informations, source de connaissances et d'expertise spécifique remet en jeu la question méta-épistémologique de la cohabitation de formes de savoirs savants avec d'autres, moins légitimés, les savoirs d'expertise.

Contrainte de rendre compte de la complexité qui caractérise ce terrain, cette recherche s'est ouverte à l'interdisciplinarité. En posant une problématique qui s'interroge sur des pratiques langagières de locuteurs spécifiques que sont les enseignants de Fr dans un contexte sociolinguistique et socioculturel particulier, des pratiques qui se modifient en fonction des espaces, des SC, des interlocuteurs, du temps …des pratiques observées ou déclarées passées le plus souvent par le filtre des représentations. Dans ce cas, l'étude de ces pratiques, de leur usage, des représentations qui leurs sont liées ne peut s'enfermer théoriquement et méthodologiquement dans un domaine ou une discipline. Il est vrai que beaucoup de disciplines des sciences du langage se spécialisent en quelque sorte par rapport à des objets d'étude. En revanche, certains objets d'étude sont communs à différentes disciplines. Dans ce cas, Blanchet explique qu'« (…) il ne peut s'agir de la même méthode, du même outil, du même concept, car ceux-ci sont nécessairement adaptés à chaque champ disciplinaire, y font sens dans un réseau de significations toujours partiellement spécifique » (Blanchet, 2011 : 72).

Cette recherche se reconnait dans l'interdisciplinarité telle que Philippe Blanchet la définit. Pour lui,

> «(…) l'interdisciplinarité consiste à réunir en les adaptant des apports venus de diverses disciplines scientifiques, ce qui implique d'expliciter comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit la recherche. Elle nécessite d'apprendre de chaque discipline une culture, un langage, des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques » (Blanchet, 2011 : 455).

Le renouvellement de point de vue dans cette recherche a nécessité le recours à une méthode qui certes à été empruntée à d'autres champs disciplinaires tel que la sociologie, la formation, les sciences de l'éducation…mais que la sociolinguistique et la didactique des langues ont aussi adaptée à leurs objets d'étude et théorisée. Ces deux disciplines l'ont mise en œuvre pour répondre à certains nombres d'objectifs de recherche liés à leurs disciplines respectives.

La sociologie en particulier a été la première discipline qui l'a théorisée dès son importation des États-Unis dans les années 80 (Bertaux, 1976). Cependant, la méthode retenue ici diffère par sa visée de celle employée traditionnellement dans le champ de la sociologie. Celle que nous avons retenue se destine principalement au recueil de données langagières, c'est-à-dire la réalisation de biographies langagières par la méthode des entretiens biographiques (Perregaux, 2002 ; Molinié, 2006 ; Simon et Thamin, 2009). Pour cette recherche, il s'agit de recourir à une méthode qui permet de réaliser un retour sur le passé langagier d'un groupe d'enseignants de Fr : contrairement aux histoires de vie et aux récits de vie qui eux, recueillent l'histoire d'une vie ou d'un fragment de vie sans précision quant à l'objet du recueil (Pineau et Le Grand 1993), nos entretiens biographiques recueilleront des récits sur les pratiques langagières essentiellement.

Les entretiens focaliseront sur les langues que ces enseignants de Fr connaissent et qu'ils ont apprises dès l'enfance, à la maison, celles qu'ils ont apprises hors de l'école et à l'école et l'usage qu'ils en font au quotidien. Cela inclue d'interroger également les rapports aux langues, aux situations dans lesquelles ces langues ont été apprises, aux situations dans lesquelles elles sont employées, les rapports aux locuteurs qui les parlent, les représentations qu'ils ont sur tout cet ensemble. Rappelons que tant les recherches en sociolinguistique (C. Deprez, 1993) que celles qui s'occupent d'interculturel (M. Abdallâh-Pretceille, L. Porcher, 1996) « (…) ont montré l'intérêt de l'entretien biographique comme mode de compréhension de l'autre et de son histoire (Molinié, 2004 : 91).

Mais avant d'aller plus loin, nous entrevoyons d'éclaircir ce qui semble être un ensemble de termes et d'expressions inextricablement associés au biographique. Concernant ce dernier, Legrand affirme à juste titre que « La biographie est un objet complexe. Il n'y a pas une discipline qui puisse la résumer, l'épuiser. Il n'y a pas une science de la biographie, il y a des *sciences biographiques* » (Legrand, 1992 : 500). Il est clair que le retour sur toute l'histoire du biographique ainsi que les étapes qui ont marqué son développement est nécessaire à la compréhension du choix méthodologique dans cette recherche. Toutefois, étant donné la complexité, l'étendue et la richesse conceptuelle foisonnante dans ce champ des SHS mais surtout convaincus qu'une exhaustivité pour en rendre compte est difficilement réalisable (en tout cas dans les limites de cette recherche), nous nous contenterons dans ce chapitre à quelques précisions conceptuelles et terminologiques.

2. Le biographique : une science ? un domaine ? Une approche ? ou une méthode ?

Dolory- Momberger, en voulant éclairer le vaste champ qu'investit le biographique s'interroge sur les principes épistémologiques et méthodologiques qui fondent « (…) le projet et la démarche de cette recherche, d'en identifier la spécificité et donc l'autonomie par rapport à d'autres courants des sciences humaines et sociales » (Momberger, 2016 : 1). Le but est de comprendre ce qui fait de ce champ, un champ spécifique de recherche en sciences sociales, « (…) de mieux cerner ce qui est constitutif de notre courant de recherche, de mieux nous représenter à nous-mêmes les objets de connaissance qui sont les nôtres, les notions que nous utilisons, les démarches que nous mettons en œuvre » (ibid.).

2.1 Contexte d'émergence du biographique dans les SHS

Mai 1968 constitue un tournant dans les sciences sociales avec l'émergence d'une tendance sociale attentive aux productions de la mémoire collective issue de la culture populaire. De même que l'essor des courants associatifs impliqués dans un renouvellement des modèles explicatifs foncièrement axés sur la quantification et les statistiques (posés comme scientifiquement fiables jusque là) mis en œuvre exclusivement grâce aux questionnaires d'enquête ignorant de fait la réalité individuelle et subjective des situations vécues par les acteurs sociaux. C'est à ce moment des années 1970 que la recherche scientifique redécouvre le biographique anthropologique à travers les récits des ethnologues ou les travaux de l'école de Chicago et leurs prolongements. La conception autobiographique de l'École de Chicago vise principalement le récit de la pratique sociale « (…) les récits de vie

s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire pour atteindre à travers lui la dynamique du changement social » (Blanchet & Gotman (1992 : 17).

C'est à Daniel Bertaux (1976) que l'on doit la découverte dans la recherche française de l'approche biographique. Dans le cadre particulier de sa recherche sociologique, concernant son travail sur « la boulangerie en France » réalisé en 1980, Bertaux mène une théorisation de l'approche biographique. Son premier défi a été la distinction terminologique entre « histoire de vie », l'équivalent américain de *life story* et le « récit de vie » qui devient la version française des récits de vie américains. En introduisant une autre conception des approches biographiques dans le champ des sciences sociales, Bertaux tente d'apporter un éclairage sur des expressions utilisées dans ce champ. Il commence d'abord par distinguer le récit de vie de l'histoire de vie. Sur le plan définitionnel, il trouve que parler d'histoire de vie réfère à toute l'histoire de la personne racontée sans interaction en face à face alors que le récit de vie est l'expérience racontée par une personne à une autre personne en face à face.

Quant à l'autobiographie, c'est essentiellement un récit rédigé pour soi-même contrairement au récit de vie (réalisé oralement), il est suscité par une demande extérieure. La sollicitation de l'informateur par le chercheur pour un récit de vie ainsi que le rapport de la demande et de son acceptation s'inscrit dans un cadre qui définit les rôles qu'auront à assumer le chercheur et l'informateur. Des postures dans une interaction qui n'est pas sans effets sur la valeur du récit.

Sur un plan méthodologique, Bertaux insiste sur la distinction entre la vie vécue par une personne et le récit qu'elle peut en faire. Il met en garde contre l'idée d'une transparence entre le vécu et le raconté. En revanche, il confirme la pertinence des récits de vie comme méthode de recherche sociologique pour recueillir un certain type d'informations que les enquêtes quantitatives ne sont pas en mesure de fournir.

A son tour Legrand, M. (1993), en se consacrant à l'approche biographique, fait remarquer que la terminologie est excessivement variée : biographie, autobiographie, récit de vie, histoire de vie. Selon les auteurs et les courants, les termes ne recouvrent pas les mêmes dimensions. En sciences de l'éducation, Pineau et Le Grand, J-L (2002) inscrivent le récit de vie dans le champ plus vaste des histoires de vie, conçues comme une forme de «(…) recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau & Le Grand, 2002 : 5). Dans ce même sens, Legrand définit le récit de vie comme « (…) l'expression

générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs » (Legrand, 1993 : 180). Plus tard (Le Grand, 2000), utilise l'histoire de vie comme synonyme de récit de vie, car il estime qu'un récit est une réorganisation d'événements du passé, auxquels on attribue du sens ; c'est un travail herméneutique à part entière.

Plusieurs travaux de recherches ont recouru aux récits de vie, inaugurant le courant ethno-biographique. Parmi les travaux qui se sont consacrées aux recueils de récits de vie nous citerons les plus célèbres dans ce domaine :

a- les récits de pratiques :

Daniel Bertaux et Isabelle Bertaux-Wiame (sur la boulangerie artisanale).

Bernard Zarca (sur l'artisanat).

b- des thèmes transversaux ;

Daniel Bertaux et Catherine Delacroix (sur les rapports pères-enfants),

c- trajectoires familiales et sociales :

Didier Demazière et Claude Dubar (sur les récits d'insertion de jeunes).

Jean-Claude Kaufmann (sur le couple et l'organisation ménagère).

Stéphane Beaud (sur le devenir des jeunes après le baccalauréat).

François Dubet (sur les inégalités au travail).

Dans son développement, le champ du biographique a connu plusieurs réflexions. Deux réflexions en particuliers sont menées en parallèle et ont eu un intérêt dans ce domaine : la première concerne le statut et la valeur du récit de vie en tant que document scientifique. En d'autres termes, est-il scientifiquement recevable que la parole d'un individu concernant son parcours singulier puisse avoir la capacité à incarner le monde social ?

La seconde s'interroge sur le récit de vie en tant qu'objet de langage et sur sa dimension d'autocréation en tant que pratique auto-poétique. Pour mener ces deux réflexions, deux travaux ont fait date en sociologie : Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie*[39], qui expose les fondements théoriques de la méthode biographique dans les sciences sociales, et Maurizio Catani *Tante Suzanne* [40] qui retrace les expériences vécues par une femme dans une société à une certaine époque. Ce n'est pas le cas de cette recherche qui s'intéresse principalement à la dimension langagière du biographique. Le langage étant constitutif de tout

[39] F. Ferrarotti, Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris, Librairie des Méridiens, 1983, réédition en 2013 aux Éditions Téraèdre.

[40] M. Catani, Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale, Paris, Librairie des Méridiens, 1982.

un ensemble qu'acquière l'individu en société. Morin explique que pour être «(…) nous-mêmes, il nous faut apprendre un langage, une culture, un savoir, (...) (parce que) « nous dépendons d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société (…) » (Morin, 2005 : 89). C'est donc bien au-delà des manifestations socio-langagières que nous irons « démêler » l'enchevêtrement terminologique du biographique que G. Pineau qualifie de « biodiversité » des terminologies lorsqu'il se réfère aux expressions : biographie, autobiographie, récit de vie, histoire de vie

S'impose alors pour nous la nécessité de remonter encore plus loin dans la littérature, au-delà de cette dimension socio-langagière incarnée dans les biographies langagières afin de saisir le processus développemental du champ biographique ayant conduit jusqu'à l'émergence des biographies langagières. L'intention première étant de saisir les enjeux épistémologiques et méthodologiques à l'origine de ce courant ainsi que les approches et les méthodes l'ayant constitué.

2.2 Quelques précisions conceptuelles dans la « nébuleuse » biographique

Mais avant cela, il semble utile de commencer par définir certains des termes et expressions utilisés dans le biographique. Il est étonnant de voir le nombre impressionnant d'expressions qui qualifient le fait qu'une personne raconte sa vie ou une partie de sa vie. Cette liste reprend l'essentiel des expressions utilisées dans ce champ : Récit autobiographiques, récit biographique, biographie et récit, conte et récit biographique, écriture biographique, histoire de vies et biographies, atelier biographique de projet, histoire de vie, histoire de vie et monographie familiale, histoire de langue, récit de vie, récit de soi, récit de vie, écriture et histoire de vie…

En raison de la difficulté à définir ce nombre élevé d'expressions, cette section se contentera de distinguer en les définissant brièvement, ces trois expressions qui reviennent souvent dans ce chapitre à savoir : l'histoire de vie, le récit de vie et les entretiens biographiques

Si dans le dictionnaire Robert, « Biographie » signifie un genre d'écrit qui a pour objet l'histoire de vies particulières (de Bios = vie et Graphein = écrire), une pléthore d'expressions composent son champ lexical. Nous retrouvons ainsi : « approches biographiques, récit de vie, histoire de vie, récit de recherche, récit d'intervention, récit ethnographique, sociobiographique, biographies langagières… et la liste n'est pas exhaustive, comment se retrouver dans ce foisonnement de termes et d'expressions.

Commençons d'abord par définir les expressions consacrées dans la littérature, des expressions qui vont revenir trop souvent dans cette recherche. Le terme « Histoire de Vie », traduction littérale de l'expression anglaise venue des États-Unis « *Life Story* ».

2.2.1 L'histoire de vie

J. L. Legrand, la définit comme une «(…) expression où une personne raconte sa vie ou une fraction de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs » (Le Grand, 1989). Pineau et Legrand définissent l'histoire de vie comme «(…) recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (que ce récit construit est réalisé par une personne ou par plusieurs personnes (Legrand et Pineau, 1993). Cependant cette définition présente la caractéristique d'être « générique » voire « anthropologique » parmi les définitions qui existent. De plus, cette expression posait le problème de sa trop grande généralité. En effet, on ne distinguait plus entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle peut en faire à la demande d'un chercheur et à un moment donné de sa vie (Bertaux, 1997).

Lorsqu'il s'agit d'une seule personne qui raconte sa propre histoire, cela « (…) suppose l'accès à une posture d'individualisation, dont l'avènement est solidaire du grand mouvement socio-historique qui mène les sociétés holistes aux sociétés individualistes » (Pineau, 2006).

2.2.2 Le récit de vie

Le récit de vie est un entretien narratif – au cours duquel le chercheur demande à une personne de lui raconter (au sens de faire récit de) sa vie ou un fragment de sa vie. Le récit de vie diffère de beaucoup d'un simple entretien. C'est une forme particulière d'entretien introduite en sciences sociales par Daniel Bertaux (1976) dans les recherches en sociologie en France. Les récits de vie constituaient depuis plusieurs années déjà aux États-Unis une des méthodes privilégiées par les fondateurs de l'École de Chicago pour mieux comprendre la réalité sociale du point de vue des acteurs concernés. Selon Bertaux (1997), on parle de récit de vie quand une personne rapporte sous forme de narration une partie de sa vie, un fragment de son expérience de vie personnelle.

Contrairement à histoire de vie qui supposait la narration sur tout le parcours de la vie d'une personne, le récit de vie ne couvre pas obligatoirement toute l'histoire de vie du sujet. Ce dernier peut, lorsqu'il est sollicité par un chercheur (ou non), raconter des épisodes de sa vie sans être obligé de rapporter disons de manière agencée et chronologique le parcours de sa vie pour décrire des fragments de son existence en rapport avec les thèmes que le chercheur

lui avaient précisés au préalable. Bertaux (1997 : 32) présente enfin une conception du récit de vie comme une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications…).

2.2.3 Les entretiens biographiques

Sur le plan méthodologique, le principal outil de recueil auquel recourent les approches biographiques et la méthode biographique sont les entretiens biographiques. Se présentant dans la forme comme un entretien d'enquête « classique », l'entretien biographique est un recueil de matériau qualitatif dont la finalité est afin recueillir une partie ou la totalité de leur récit de vie. Un certain nombre de règles qui président à sa constitution valent également pour d'autres formes d'entretien. En revanche, le traitement du matériau recueilli exige que l'on se concentre sur la séquence des événements traversés par un individu. Pour cela les entretiens biographiques utilisent une technique d'entretien particulière.

Les entretiens biographiques sont empruntés à des activités ordinaires de la vie, des conversations où il est question de parler de soi à travers un récit de sa vie, somme toute un récit sur son vécu. Cet « alignement sur un des rites de la vie sociale favorise donc une audition complaisante d'une sorte de philosophie de la vie ordinaire que son interlocuteur habillera de quelques anecdotes biographiques » (Peneff, 1994 : 25).

La finalité de l'entretien biographique, c'est de recueillir un discours sur une expérience qui correspond à un fragment de vie, à un épisode pour comprendre la construction que fait l'individu de ce récit en relation avec autrui et le monde social, pour tenter d'appréhender la façon dont les expériences et les mondes sont perçus. Il vise davantage à saisir la configuration que donne chaque narrateur à son expérience fondée sur le sentiment qu'il a de lui-même lorsque l'entretien rend compte des déterminations collectives avec lesquelles les actions des individus interagissent.

Ce type d'entretien diffère de l'entretien de recherche classique par la prise en compte du travail de configuration que fait le narrateur. Demazière explique en quoi l'entretien biographique se distingue des autres types d'entretien en affirmant que

> «(…) celui-ci doit susciter une conduite de récit c'est-à-dire une mise en forme argumentée de son parcours. La question de départ de ce type d'entretien, mais aussi la présentation de l'enquête, la prise de contact avec l'interviewé, le contrat implicite, sont alors centrés sur une incitation à raconter, visent à susciter une mise en récit impliquant un argumentaire sur les significations du parcours » (Demazière, 2003 : 76).

2.3 Le biographique mis en œuvre dans divers champs disciplinaires

2.3.1 Le biographique en sociologie

La sociologie française s'est beaucoup intéressée à partir des années 80 au courant interactionniste, particulièrement développé grâce à l'école de Chicago aux États-Unis. Une activité intense de transfert de publication s'est réalisée notamment par la traduction de beaucoup d'ouvrages édités par ces approches, Goffman, Strauss et Becker pour ne citer que les plus emblématiques.

Cette reconduction française de la perspective interactionniste marquée par un intérêt plus grand accordé aux enquêtes qualitatives, s'affranchissant autant que faire se peut des approches hypothético-déductives et la prise en compte de méthodes d'analyse plus en phase avec la tendance qualitative des recherches en sciences sociales, en adoptant essentiellement la démarche de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967). Le référentiel interactionniste, considéré par certains comme la matrice de la plupart des réflexions sur le travail de terrain a été utilisé par beaucoup de sociologues de terrain dans lequel ils y ont trouvé des instruments analytiques pour la réalisation de leurs recherches empiriques.

De même, cet intérêt pour ce courant s'est accompagné d'un intérêt analogue pour les approches biographiques. Ces dernières, « attentives aux points de vue des acteurs et à leurs propres manières de définir les situations qu'ils rencontrent, de produire le sens des épisodes de leur vie, d'interpréter les activités dans lesquelles ils sont engagés » (Demazière : 62). Dans cette perspective, l'entretien biographique, qu'il soit « non directif (Michelat, 1975), compréhensif (Kaufmann, 1996), ethnographique (Beaud, 1996), approfondi (Demazière & Dubar, 2004), est ainsi devenu la méthode privilégiée de nombre de sociologues français (Demazière, 2007a : 62). En revanche, le traitement du matériau recueilli exige que l'on se concentre sur la séquence des événements traversés par un individu. Pour cela les entretiens biographiques utilisent une technique d'entretien particulière. Ce type d'entretiens réfère en général aux recherches qualitatives très en vogue dans les années 70 chez les sociologues. Les entretiens biographiques concernent des activités ordinaires de la vie, des conversations où il est question de parler de soi à travers un récit de sa vie, somme toute un récit sur son vécu dans lequel sont relatés des épisodes du vécu du narrateur.

2.3.2 Les histoires de vie en formation

Les changements qui ont affecté le monde du travail et la sphère familiale à partir des années 1970 s'est accompagné d'une déstabilisation des étapes habituelles qui composaient

les parcours de vie des individus. C'est dans ce contexte de bouleversements socioprofessionnels que s'est imposé le recours aux histoires de vie comme pratique de formation. L'insécurité au niveau de l'emploi rendant les parcours professionnels de plus en plus précaires imposent aux individus des réorientations à tous les niveaux : personnel et professionnel. Il devient évident par ailleurs que les histoires de vie prennent une place de plus en plus importante dans la formation. L'histoire de vie constitue pour l'individu qui la pratique un accès à sa propre historicité, devenant de fait acteur et auteur de sa propre vie.

Les demandes en formation émanant de publics en recherche d'emploi ou de reclassement professionnel a nécessité que soit développée une démarche par les histoires de vie comme le lieu d'une exploration des parcours personnels de formation, établissant des rapports autres au savoir et aux projets de formation . Les chercheurs qui recourent à ce type biographique (aux histoires de vie en particulier) considèrent que ce qui est nouveau dans cette forme de récit de soi réside dans la reconnaissance non seulement des savoirs visés par l'institution, école ou université mais aussi des savoirs subjectifs fournis par les sujets lorsqu'ils rapportent l'expérience de leur vie en lien avec leurs rapports sociaux.

2.3.3 Repères conceptuels pour une approche résolument sociologique

Que ce soit en histoire de vie ou en récit de vie, le biographique sous diverses formes s'est introduit dans d'autres domaines que la sociologie. Outre cette dernière, diverses disciplines y ont recouru : la psychologie, la thérapie, l'orientation scolaire et professionnelle ou l'insertion sociale et professionnelle pour ne citer que celles-là. Si pour ces disciplines, le biographique constitue un moyen complémentaire en recherche, ce n'est pas le cas pour la recherche en éducation où le biographique est au centre du champ avec des objets et une méthode qui lui sont spécifiques.

C'est bien la sociologie qui a le plus utilisé les approches biographiques dans les SHS, et qui les a adaptées en les théorisant (Legrand, Bourdieu). Malgré toute la difficulté de recourir à ces approches en raison de la polémique qui a longtemps opposé les partisans des histoires de vie comme méthodes de recherche scientifique et ceux qui s'y sont opposés[41]à cause de la faiblesse de la validité scientifique de leurs recueils. La discussion des divers

[41] Notamment la polémique soulevée en 1986 par Pierre Bourdieu dans un article qui a fait date en sociologie paru dans la revue française de sociologie sous le titre provocateur « L'illusion biographique ». Dans cet article, le sociologue critiquait sévèrement les approches biographiques essentiellement sous leur forme d'histoires de vie. D'emblé, il réfute la valeur scientifique des histoires de vie. Il affirme que « L'histoire de vie est une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant » (Bourdieu, 1986 : 69).

points de vue divergents s'avère donc indispensable pour une meilleure compréhension de la méthodologie de cette recherche.

Nous effectuerons dans les paragraphes suivants une rétrospective des mises en œuvre qu'ont pu réaliser les différentes disciplines, en passant en revue des définitions et les adaptations qu'elles ont réalisées. D'abord, la sociologie comme première discipline à les avoir introduites dans le champ des SHS française. Ensuite, en sciences de l'éducation et de la formation notamment avec le courant biographique en formation. De plus nous évoquerons sa mise en œuvre par la sociolinguistique et la DDL qui les ont-elles aussi empruntées, théorisées et adaptées à leurs domaines respectifs. Enfin nous expliciterons la distinction entre approche biographique et méthode biographique (Peneff, 1997), distinction qui revêt une importance majeure pour notre recherche. Un ensemble d'arguments en faveur de la seconde, c'est-à-dire la méthode, retenue par cette recherche sera exposé notamment en terme de validation des résultats des enquêtes menées. Cet exposé sera suivi d'un descriptif de la mise en œuvre de cette méthode, c'est-à-dire du recueil de données jusqu'à leurs interprétations. Mais avant cela, parcourons ce tableau ci-dessous qui résume de manière générale la visée de la méthode biographique en sciences humaines (Molinié, 2011 : 146).

Disciplines	Dispositifs de co production : récit, entretien, interactions.	Ce que vise la méthode biographique
Anthropologie Sociologie concrète (École de Chicago) Sociologie clinique.	Récit de vie oral + transcription Entretien biographique Entretien compréhensif	- Offrir un point de vue synthétique : « le récit de vie de l'indigène rassemble, articule, intègre tous ces éléments (relations de parenté, modes de subsistance, croyances religieuses etc..) en une totalité signifiante et, par là-même, nous donne à voir une culture non seulement de l'intérieur mais comme un tout » (BERTAUX, 1989, T1, p.31) - Donner accès aux « savoirs indigènes » « S'il est vrai que l'expérience humaine est porteuse de savoir sociologique (..) alors nous vivons au milieu d'un océan de savoirs indigènes dont cependant nous ne voulons rien savoir» (BERTAUX, 1980, p.220).
⇓⇑	⇓⇑	-Donner une place à l'homme ordinaire dans la production des connaissances. Effectuer un lien entre savoirs et pouvoir (sur son existence) : « L'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (GAULEJAC, 2009)
Sciences de l'éducation et de la formation	a) Histoires de vie en / de formation b) Biographie éducative (P.Dominicé) c)Autobiographie raisonnée (H. Desroche)	- la reconnaissance des savoirs expérientiels et du pouvoir de formation de l'homme ordinaire. Formation/transformation. -une modification du rapport au savoir, solidaire d'une transformation du rapport de pouvoir : individu producteur de savoirs/savoir-faire.

	d)Autobiographie réflexive (D. Jaillon) e)Dispositifs d'accompagnement f)Portfolio socio constructiviste : 1) Cheminer dans ses apprentissages, 2) Valoriser ses acquis, travaux et expériences 3)Auto-évaluation formative ⇓⇑	-s'opposer au behaviorisme en éducation qui diffuse un « prêt-à-porter instrumental » et l'illusion selon laquelle en appliquant telle technique on produira partout et toujours le même effet d'apprentissage chez celui qui subit ce conditionnement (LAINE, 1998). Individu : consommateur de savoirs/savoir-faire. - l'intégration des savoirs subjectifs et informels (…) mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie » (THAMIN, SIMON, 2008).
Didactique des langues et du plurilinguisme	-Correspondances (écrites, audio, vidéo) -Journaux de bord d'apprentissage -Biographies, Histoires et Parcours langagiers -Portfolio socioconstructiviste (vs applicationniste) -« dessin réflexif » et verbalisations orales (entretiens) et/ou écrites	- Faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue. Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves. Les biographies langagières : un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété. « Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (PERREGAUX, 2002, p.93). - Faire travailler les apprenants sur leur répertoire linguistique dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue, avec mise en évidence des moments où ce répertoire se modifie (influence de l'environnement sur les apprentissages) - sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres

Tableau 1: la méthode biographique, dispositif d'enquête ethnosociologique et dispositif éducatif.

2.4. Les différentes approches ayant recouru au biographique

2.4.1 L'approche sociolinguistique.

S'il est reconnu que la sociolinguistique, et en raison de son interdisciplinarité a beaucoup emprunté à la sociologie, notamment des méthodes d'enquête, cela n'empêche pas pour autant de rendre compte de quelques autres dont elle se distingue, spécificité épistémologique difficilement cernable a priori.

Les biographies constituent en sociolinguistique un matériau à analyser pour comprendre les façons de dire le monde dans les témoignages. Et c'est la SC dans laquelle se livrent ces témoignages qui constitue pour nous un corpus à interpréter. Le recours au biographique en sociolinguistique est relativement récent comparé à la sociologie, et c'est le défi de toujours pour le sociolinguiste que de développer des questionnements, des concepts, une approche propre pour valider les résultats et répondre à la question de la signification

transcendante du discours autobiographique (Lüdi, 2005). Car, comme pour la sociologie avant elle, l'écueil récurrent pour l'approche biographique comme outil de recherche dans cette discipline, est qu'elle soulève une série de problèmes méthodologiques complexes et celui de la fiabilité des énoncés. C'est essentiellement pour cette raison que nous ne sommes pas contentés des témoignages livrés par les narrateurs dans leurs récits mais que nous devions consentir «(…) à un élargissement du corpus textuel, au profit d'observations et de connaissances issues du travail ethnographique (…)» (Nossik, 2006 : 132).

2.4.2 L'approche interactionniste

Cette approche retient l'expression récit de vie comme outil méthodologique. De fait, il est à envisager la possibilité que les récits de vie soient vus comme des « mises en intrigue ». Cette opération procède selon Paul Ricœur d' « (…) une transformation d'une suite d'événements ponctuels en une histoire, globale et synthétique : elle permet le passage d'une multiplicité de faits hétérogènes à une histoire cohérente. » (Ricœur : 127). En analysant plus particulièrement la forme narrative et le lien entre temps vécu et temps raconté, Ricœur insiste sur le caractère dynamique de la mimèsis : c'est un «processus actif», une « activité » de représentation, ou encore une « opération de configuration » précisera-t-il (ibid.). Le narrateur se soucie peu de faire une restitution fidèle des événements évoqués dans son récit, c'est plutôt une « (…) mise en intrigue qui donne sens à ce qui est raconté, et en fait une histoire » (op.cit : 125).

Par le biais de l'activité narrative, les « récits de vie comme corpus sociolinguistique » d'événements hétérogènes, stockés en mémoire sont pris ensemble et configurés en une intrigue signifiante. Les données offertes grâce au recueil par entretiens biographiques sont des reconstructions de réalités sociales dans les discours. Le matériau offert à l'analyse est alors essentiellement une reconstitution induisant une mise en intrigue des événements. Et c'est « (…) en raison même de leur subjectivité, résultat d'une mise en mots et d'une mise en intrigue singulières » (ibid. 125), que si souvent les entretiens biographiques ont été critiqués.

Deux conséquences méthodologiques du discours découlent de cette conception performative d'après Mondada (2001 : 198) : La première traduit la nécessité que l'analyse soit effectuée sur la matérialité discursive du récit. Dans cette analyse, «(…) ce sont les mises en mots, sur les faits livrés par les enquêtés, et traitées comme des actions par le chercheur qui doivent devenir son objet d'étude » (Mondada, 2001 : 198). La seconde traduit la nécessité de prendre en compte la dimension interactionnelle de l'entretien : la construction sociale qu'est

le récit doit être resituée dans « l'événement communicationnel » de l'entretien, condition de son émergence (ibid. : 197).

2.4.3 L'approche discursive

Dans une approche discursive des récits de vie, la vision praxéologique des discours s'avère plus pertinente car selon (Mondada, 2011 : 198), «(…) les dires recueillis construisent leur propre intelligibilité ». C'est donc par l'étude des récits à travers l'étude du matériau langagier qu'il est permis d'éclairer leur contenu et que l'analyse des choix discursifs des narrateurs donne la possibilité d'en appréhender le sens. Dans cette vision, le corpus n'est plus alors considéré en tant que reflet du réel, mais comme une « construction interprétative du monde social par certains de ses acteurs » (Blanchet 2007 : 347). Pour Berger et Luckmann, « (…) le langage organise les expériences humaines en types et permet par conséquent de les ranger dans des catégories élargies qui leur donnent sens. C'est cette constitution linguistique du monde qui constitue l'essentiel de la recherche des récits de vie » (cités par Nossik, 2011 : 126).

On y privilégie une analyse herméneutique des discours recueillis en y repérant des catégories descriptives permettant la prise en compte de ressources interprétatives internes au corpus. Ce sont les catégorisations sur les langues par exemple qui sont aussi des réflexions et des prises de positions. Dès lors, l'intégration des interprétations que font les locuteurs et du travail d'abstraction qu'ils y déploient deviennent centraux. La tâche du chercheur est par conséquent « (…) d'intégrer dans l'acte d'interprétation le langage des membres de la société étudiée, et le travail d'abstraction qui s'y déploie » (Ibid.). Selon Guilhaumou, « La description de la matérialité linguistique de son corpus permet ainsi d'accéder au "savoir social impliqué dans l'usage des formes linguistiques" » (Guilhaumou cité par Nossik, Ibid.).

Nossik rapporte l'exemple de l'étude des catégories qui émergent des discours des enquêtés concernant les langues. Ainsi, "langue" s'opposant à "dialecte" ou "bien parler" s'opposant à "mal parler", peut révéler l'appropriation (ou au contraire la mise à distance) de "discours antérieurs légitimant socialement ces catégories" » (Ibid.). Cette approche nécessite d'aborder le corpus en privilégiant l'interprétatif voire une perspective herméneutique des discours qui s'appuie sur la réflexivité et le caractère pratique et cognitif des catégorisations que font les locuteurs. Cette recherche ne lui a pas échappé cet aspect interprétatif qui émergent des catégorisations que font les enquêtés dans les entretiens biographiques par

rapport aux langues qu'ils utilisent dans leur quotidien et même celles qu'ils utilisent peu ou pas du tout à l'exemple de l'ang par exemple.

2.4.4 L'approche didactique

Concernant la mise en œuvre des approches biographiques dans les domaines de la didactique, deux contributions émergent particulièrement : la première est une contribution (2006), dirigée par Muriel Molinié, publié dans « Le Français dans le Monde Recherches et Applications » n° 39 sous le nom de « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». Une seconde, en 2007, sous forme d'atelier dirigée par Murielle Molinié et Emmanuelle Huver, intitulée « Appropriation des langues, réflexivité et biographie langagière » qui s'est tenu le 25 juin 2007 dans le cadre du Colloque : « Le biographique, la temporalité, la réflexivité : articuler langues, cultures et formation », organisé par l'équipe DYNADIV à l'Université François Rabelais de Tours. Il s'est agit en cette occasion de s'interroger sur les articulations possibles entre approches biographiques et appropriation / formation. Définir le rôle de la réflexivité dans l'activité biographique ainsi que dans les processus qui la sous-tendent. Enfin a été abordée la question complexe « des positionnements épistémologiques des praticiens-chercheurs».

La seconde série de travaux, a été dirigée par Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin, avec comme objet une réflexion sur les biographies langagières intitulée « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », grâce à un travail construit au sein d'un groupe de recherche du Lidilem, nommé Sodilac. Cette contribution, comme la première d'ailleurs, ont été particulièrement bénéfiques, du fait qu'elles visaient à «(…) faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour le chercheur en sociolinguistique et didactique des langues » (Simon et Thamin, 2011 : 16). Une orientation qui correspond à la ligne générale que nous avions décidée pour notre recherche à un détail près, notre recherche focalise sur les pratiques enseignantes configurant la langue d'apprentissage, le Fr et la/les langue(s) composant le répertoire langagier des enseignants et des élèves, l'AA.

Un maillage se constitue entre les diverses initiatives entamées dès 2006 et d'autres laboratoires de recherche. A Grenoble, où, depuis 2006 une partie du groupe Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures) du Lidilem s'est donné pour objectif de faire le point autour des biographies langagières, méthode utilisée par beaucoup de recherches dans beaucoup de disciplines ces dernières années. A Lausanne, où le GReBL (Groupe de

recherche sur les biographies langagières), regroupe Thérèse Jeanneret et Raphael Baroni, prépare avec Nathalie Thamin, Diana-Lee Simon, Christine Deprez, Muriel Molinié, un colloque VALS-ASLA en Suisse intitulé Autobiographie du sujet plurilingue, « Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations », en 2010 à Zurich (Molinié, 2011 : 146).

Ces travaux ont continué depuis. Et en ce qui concerne la méthode biographique, elle fait partie depuis des années déjà des pratiques de recherche et/ou d'intervention en DDL et en sociolinguistique, principalement celles qui ont choisi pour objet d'étude les EA des langues dans des contextes plurilingues et pluriculturels. La mise en œuvre de cette méthode dans les projets de recherche, d'action et d'intervention a eu le mérite d'engager des réflexions d'ordre épistémologique et méthodologique notamment « (…) sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue » (Molinié, 2011 : 144). Pour sa mise en œuvre, la méthode biographique recourt à trois outils de coproduction de données qui « (…) vont créer et cadrer la relation instaurée avec les sujets : l'entretien biographique, le texte autobiographique et le dessin réflexif »(Ibid.). Cette recherche ayant choisi d'utiliser la méthode biographique en tant qu'outil de formation à la réflexivité chez les enseignants de langues en général et ceux de Fr en particulier, de plus amples détails sur la démarche seront exposés dans le chapitre IX : « la méthode biographique, une préconisation sociodidactique pour la formation des enseignants de Fr à la réflexivité ».

3. Méthode biographique dans les recherches en SHS

Les sociologues semblent aujourd'hui s'accorder sur la préférence de l'entretien dit « semi-directif » pour recueillir au mieux les témoignages des enquêtés. L'entretien semi-directif, ou « narratif » (Bertaux, 1997 : 11), est conduit sous la forme d'une interaction à l'exemple de la conversation dans laquelle les interrogations et des interventions sont adaptées par l'enquêteur au fur et à mesure de la progression dans l'échange en cours. Il s'agit idéalement pour l'enquêteur de délimiter préalablement les thèmes à faire émerger durant l'entretien, puis d'adapter la forme et l'ordre de ses questions aux réactions de l'enquêté au fil de l'interaction.

Pour ne pas réorienter le fil conducteur dans les récits[42] en cours, les « relances-miroir reprenant les propos de l'enquêté sont préférées aux questions, qui pourraient lui imposer des (re)catégorisations du monde préétablies par l'enquêteur. Au-delà de variations dans

[42] Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle.

l'application de ces recommandations, c'est ce type d'entretien qui est devenu progressivement dans les SHS «(…) une norme académique enseignée comme une méthode canonique » (Demazière 2007 : 90).

Pour sa part, Pineau (2006) dégage trois modèles dans l'utilisation des récits de vie qui prennent en compte l'émergence d'un sujet social. Dans le premier, le sujet est considéré comme un pourvoyeur d'informations qui doivent être traitées de manière « objective » par le chercheur. Le deuxième modèle est à l'opposé du premier puisqu'il attribue au seul sujet l'expression et la construction de sens, amenant ainsi le chercheur à s'effacer. Le troisième modèle, dit interactif ou dialogique, propose un autre rapport entre chercheurs et sujet. Ce n'est ni du côté de l'analyste ni du côté du narrateur que l'on peut situer la construction de ce sens, celui-ci se construisant dans l'interaction.

3.1La méthode biographique dans des recherches en sociodidactique

3.1.1 Utilisation du biographique en sociodidactique

La méthode biographique est un outil de recherche qui doit faire partie d'un renouvellement méthodologique dans la recherche en sociodidactique. Adopter une approche sociodidactique se justifie par la nécessité d'opérer une extension de l'objet, « (…) 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 » (Rispail et Blanchet, 2011 : 66). Dès lors, l'étude des pratiques langagières en dehors de la classe ou des lieux de scolarisation s'avère tout aussi pertinente et pourvoyeuse de significations, car ces pratiques « (…) entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires – qu'ils soient apprenants ou enseignants » (ibid.).

La centration sur l'apprenant et sur ses « besoins » dans l'EA des langues a induit une diversification des offres de formations qui répondraient au mieux à l'hétérogénéité du public apprenant. Ce changement remarqué à partir des années 1970, s'est accompagnée aussi d'une évolution dans les approches de l'EA des langues. Les Portfolios européens des langues est l'une des innovations didactiques qui prend en compte la biographie langagière des apprenants, document destiné à l'apprenant avec l'objectif que ce dernier auto-évalue ses compétences linguistiques. Cependant le terme « biographique » recouvre deux visions différentes. La première prend en compte la vie de l'apprenant, « (…) notamment dans son rapport à l'altérité, vise la reconnaissance de sa complexité, de la diversité des groupes

auxquels il appartient, et valorise une vision non monolingue/monoculturelle de l'école, du groupe classe, et de l'acteur social. » (Molinié, 2004 : 88). Proche aussi de cette vision M.-J. Barbot entend par biographie langagière

> « (…) l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. (…) l'influence de l'environnement familial et culturel et social sont autant de variables qui différencient les parcours biographiques (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école, mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) » (M.-J. Barbot, 2000 : 116).

Quant à la deuxième, elle est proposée sous l'appellation « biographies langagières » se présentant comme «(…) des outils d'auto-évaluation des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre (Molinié, 2004 : 88). Pour J. P. Cuq, ces biographies langagières renseignent sur «(…) l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle (la personne) a parcourus et qui forment désormais son capital langagier, dynamique et évolutif , constitué d'une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (J.P.Cuq, 2003 : 36-37)[43]. Cette définition de J.P. Cuq nous parait plus précise et plus aboutie que les précédentes en ce qu'elle soulève la question de la temporalité liée aux expériences langagières vécues par les sujets.

Pour Kilanga Musinde, les biographies langagières ont certains avantages en ce qu'elles permettent de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact et des manifestations de la conscience plurilingue au niveau micro-sociolinguistique» (J. Kilanga Musinde, 2006 : 126), une saisie qui se traduit pour cette recherche à une meilleure perception de ce contact Fr/AA dans les interactions des enseignants de Fr dans différentes SC.

3.1.2 La méthode biographique par entretiens biographiques

D-L Simon et N. Thamin (2009 : 28) affirment que le recours aux entretiens biographiques présente de nombreux avantages notamment pour l'analyse des pratiques d'EA et des dispositifs de formation. Les objectifs de ces derniers peuvent être différents :

- « étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles ;
- mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et s'interroger sur le rôle de la société, des institutions et des individus ;
- mettre en évidence l'influence des mobilités spatiotemporelles ;

[43] Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère (Cuq, 2003)

- travailler le statut des langues présentes dans le répertoire d'une personne et leur influence sur l'apprentissage afin de travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement ».

Les choix qui s'offrent au chercheur dans la mise en œuvre de la méthode biographique sont multiples. Ces choix sont fonction de l'ancrage théorique du chercheur, des objectifs qu'il assigne à cette méthode, de l'outil qu'il compte utiliser (entretien biographique, biographie langagière (écrite), dessin réflexif…) (Molinié, 2011, supra), de la manière à conduire l'entretien biographique etc. Cette recherche a fait le choix de mener des entretiens biographiques auprès de 17 enseignants du moyen (collège). Quant à la manière de les conduire, le choix que fait J. Billiez de l'entretien semi-directif avec guide d'entretien convient aux orientations méthodologiques retenues par cette recherche. Nous suivons également la recommandation de Simon et Thamin dans la manière de les conduire. Pour les deux chercheuses, les entretiens doivent être accompagnés d'informations « (…) sur l'enquêteur, ses objectifs, ses questions et sur ce que son enquête construit chez l'enquêté. La contextualisation des données apparaît ainsi indispensable pour comprendre une transcription ou un corpus » (Simon et Thamin, 2011 : 25).

3.1.3 Objectivité vs subjectivité dans les entretiens biographiques

Selon Benveniste (1966 : 259-260), la subjectivité est « la capacité du locuteur à se poser comme « sujet », et il faut chercher dans le langage les fondements de cette aptitude, c'est dans et par le langage que l'homme se constitue en sujet » Benveniste (1966 : 259-260). Il s'approprie certaines formes que la langue lui fournit, et principalement le pronom de la première personne « je », qui constitue le fondement même de la conscience de soi. C. Kerbrat-Orecchioni, voulant identifier et analyser la subjectivité dans le langage dans les réalisations langagières élargit l'inventaire des lieux d'ancrages de la subjectivité en ajoutant à la liste d'autres marqueurs qu'elle appelle « subjectivèmes ». Elle distingue outre les déictiques (indicateurs de la deixis, par exemple « ceci », « ici », « maintenant », « demain »), certains verbes modalisateurs, les termes affectifs, les évaluatifs (ou appréciatifs) axiologiques ou non axiologiques, les modalisateurs, et d'autres lieux encore d'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation (choix dénominatifs, sélection et hiérarchisation des informations…)» (cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 553).

En définitive, Kerbrat-Orecchioni fait part du poids sur la relation subjectivité /objectivité dans l'énonciation à la fin de son ouvrage en insistant sur le fait que la subjectivité

est partout et que « (…) tous les discours étant marqués subjectivement, mais selon des formes et à des degrés extrêmement variables » (Ibid.).

Souvent lorsqu'il s'agit de récit, s'impose la question du rapport objectivité /subjectivité mais pour J.L Legrand, «(…) cette question n'a de sens que dans des visées de production spécifiques comme les sphères judiciaires ou scientifiques » (Legrand, 2000 : 8). Selon ce sociologue, « Plusieurs types de travaux sont possibles établissant des histoires avec d'autres intentions : existentielle, esthétique, littéraire, linguistique, symbolique, compréhensive, idéologique, formative, socio-symbolique. Mais chaque intention exige, différemment et à sa manière, engagement mais aussi responsabilité » (Ibid.).

Bertaux précise que les entretiens biographiques qu'il a réalisés étaient orientés vers la description des pratiques, par opposition à la description des opinions, attitudes, représentations et valeurs ; l'hypothèse sous-jacente étant évidemment que les pratiques sont les meilleurs révélateurs des rapports sociaux qui les sous-tendent. Cependant, même en considérant les pratiques pour les raisons évoquées, les représentations ne semblent jamais absentes des choix de pratiques quelles qu'elles soient et à plus forte raison quand celles-ci justifient leur raison d'être en les ancrant dans des schèmes représentationnels opératoires dans une culture professionnelle, en l'occurrence l'EA d'une langue comme le Fr en Algérie. Des représentations qui rendent des interprétations « de sens commun » qui prennent appui principalement sur les opinions (dans le sens d'«endoxa») crédibles socialement. Ces représentations supplantent toute autre considération et deviennent prioritairement agissantes lorsque des questions du type « recours à la L1 en cours » semblent ne susciter que peu d'intérêt dans la réflexion sur l'EA des langues et les choix d'intervention didactique.

3.2 L'usage objectiviste des entretiens biographiques

Même si dans cette recherche nous nous focalisons essentiellement sur les pratiques (langagières et didactiques) et les discours sur les pratiques il ne faut pas négliger pour autant la dimension sociologique de la profession d'enseignant. Car selon De Robillard, envisager les problèmes du « comprendre » pour saisir la capacité de perception du sens construit par les êtres humains, idée de la base des approches qualitatives, il faut faire référence à l'empathie, qui met en œuvre selon Mucchielli

> « (…) l'ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre

> propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine » (Mucchielli, 2002 : 55)

Par ailleurs, la prise en compte de la dimension sociologique de l'acteur-enseignant a une incidence notable sur son agir professoral avec tout ce qu'elle comporte comme positionnements par rapport à la pratique enseignante en général et la sienne en particulier. Cette dimension est à l'œuvre dans sa disposition à adhérer aux représentations sociales liées à cet agir contribuant par la même à la construction de sa biographie et son identité professionnelle. La nécessité d'un retour sur le récit en tant que « (…) forme humanisée de la description dans des temporalités, et la prise en charge par un être en devenir revendiquant son historicité, sa part de responsabilité dans ce qu'il dit du monde, et sa propre finitude, autant d'éléments qui laissent de la place à d'autres discours » (De Robillard, 2011 : 26). Pour l'auteur, la négligence voire l'occultation des récits dans la perception du sens est une conception d'inspiration positiviste.[44]

Entre orientations objectivistes et subjectivistes de la méthode biographique, quels postulats s'accordent avec le choix méthodologique de cette recherche ?

Les postulats généraux pour l'usage objectiviste de la méthode biographique :

Au cours de sa trajectoire, un individu est amené à occuper différentes positions successives dans un (ou plusieurs) espace social donné. Reconstituer sa trajectoire peut permettre de comprendre les règles de circulation dans l'espace social. Il faut pour cela se concentrer sur deux objectifs :

> • « Comprendre comment les trajectoires bifurquent : l'analyse des tournants de carrière (turning points, Hughes, 1996) ;
>
> • Comprendre comment les trajectoires peuvent être constantes. L'analyse des phénomènes d'engagement (Becker, 1960) en lien avec les tournants de carrière. E.C. Hughes insiste sur la variété des cycles qui, en se combinant, dessinent la scansion des trajectoires individuelles : le cycle biologique, le cycle institutionnel (le passage par l'école, l'armée, le travail, etc.), le cycle personnel. Il insiste par ailleurs sur le fait que la biographie d'un individu se compose de plusieurs parcours, chacun d'eux se déroulant dans des espaces sociaux spécifiques : la carrière amoureuse

[44] Est d'inspiration positiviste tout courant scientifique qui entend l'acquisition des connaissances essentiellement sur la base d'expérimentation par opposition « à la posture qualitative/herméneutique, qui intègre à parité le travail du chercheur, son expérience personnelle, son historicité, ses attentes, et le/les transforme, la recherche ne pouvant mûrir sans ce changement ». (Didier de Robillard, 2011 : 452).

> et la carrière professionnelle, par exemple, mais aussi la carrière dans « l'activité centrale » et celle dans des « activités périphériques » (François et Vanzanten, 2007 : 6-7).

Derrière ces usages (subjectiviste et objectiviste) de la biographie se joue la remise en cause de l'idée selon laquelle les trajectoires individuelles seraient des trajectoires singulières : il existe des parcours communs et typiques qui peuvent être des parcours subjectifs ou des parcours objectifs. Ces parcours peuvent être constitués en objet d'analyse, qu'il s'agit de mettre au jour et d'expliquer, à l'aide des outils que nous venons de présenter. Comment mettre au jour la structure de l'espace social dans lequel se déroule la carrière ? D'où vient cette structure ?

3.2.1 La carrière comme traceur et comme producteur de sens.

La carrière peut permettre de mettre au jour la structure d'un monde social : suivre des les itinéraires individuels des usagers du métro[45] ne permet selon Pierre Bourdieu d'en saisir le plan. Le sociologue, en usant de cette métaphore vise la discréditation du recours aux histoires de vie en sociologie (devenue excessive et apparemment gênante pour lui). L'article publié en 1986 a fait l'effet d'un séisme et a été fortement choqué les sociologues provoquant de vives polémiques parmi les partisans du biographique tel que Bertaux, Gaujelac, Legrand, Peneff…Sur le ton de l'exhortation, Bourdieu appelle le lecteur à méditer sur l'aberration de l'approche narrative sur fond de temporalités.

> « Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un "sujet" dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre compte d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations » (Bourdieu, 1986 : 71).

Ce que veut Bourdieu s'est clairement dénier aux approches biographiques la capacité à expliquer (de manière structuraliste, objectiviste, spatialisée) par des causes objectives. «(…) explication qu'il oppose à une autre (perspective) – narrative, subjectiviste, temporalisée. Mais ce qu'il ne voit pas, c'est que l'outil biographique donne bien plutôt accès

[45] La métaphore inventée par Bourdieu dans « illusion biographique » pour remettre en cause la « fiabilité » des histoires de vie comme seule source d'information car ne pouvant pas être représentative d'une image de l'institution sociale. Suivre un individu dans le métro selon Bourdieu ne permet pas de reconstituer le plan du métro. Toutefois, cette critique méthodologique sociologique a été atténuée plus tard à son tour par J.C. Passeron (1989). J.L Legrand quant à lui reproche à Bourdieu de n'avoir pas pris la peine de citer les travaux de D. Bertaux (1980) qui avait usé des mêmes arguments sur la question mais dix ans plutôt.

à une compréhension, c'est-à-dire une explicitation des raisons, des logiques sous-jacentes au vécu du sujet » (Heinich, 2010 : 426). Comment alors accéder à la compréhension sans pour autant s'encombrer du poids « structuraliste » des courants objectivistes ?

D'abord s'attacher au caractère longitudinal des données recueillies. Il faut saisir la succession dans le temps des identités de l'acteur ou des positions qu'il occupe. Il faut être particulièrement attentif à la reconstitution des séquences qui permettent le passage d'une position (ou d'une identité) à une autre. Il est fréquent que les positions successives reçoivent un traitement inégal dans l'entretien. Comment faire pour cela ? Pour François et Vanzanten, veiller à

> • « Installer le discours au bon niveau (une histoire, des faits, des détails), et laisser parler ;
>
> • Ne pas tenter d'obtenir de l'enquêté un discours linéaire, mais s'attacher à pouvoir le reconstituer ;
>
> • S'autoriser, selon les sujets (ou les séquences) sur lesquels l'enquêté est prolixe et à en approfondir certains » (p.15).

3.2.2 La vérité dans les recueils par entretiens biographiques

Tout ne saurait se ramener à une perspective d'analyse narrativiste surplombante (la seule vérité serait dans la subjectivité narrative du récit pris seulement comme texte) dans la mesure où, du point de vue historique, tous les récits ne se valent pas.

Dans notre cas les fragments biographiques recueillis auprès plusieurs des premiers enquêtés au sujet du le recours à l'AA, sont autant de sources diversifiées qui sont amenés à se croiser constituant selon nous une première authentification des «discours» des uns et des autres. Il est fait appel pour cela à une méthode d'analyse qui cherche à la fois à saisir dans les discours des données à même de rendre compte le plus objectivement possible aux questionnements émis en problématique et parallèlement à « filtrer » ces données biographiques recueillies auprès de ces derniers pour qu'elles revêtent immanquablement un caractère « véridique ». Le recoupement consiste en une mise en corrélation les fragments de récit concernant les langues et l'EA de ces langues, des pratiques intégrées et d'autres en cours concernant ces langues. Pour ce faire, les entretiens se présenteront sous forme d'une prise de parole alterné entre discours de l'enseignant-enquêté et réaction du chercheur (même si certaines se réduisent au stricte minimum des relances-miroirs), positions qui ne seraient «

déborder » d'une certaine ligne « objective » d'un agir professoral, savoir constitué, reconnu par le corps professoral et la didactique des langues.

Mais cela suffit-il ? Selon Bertaux, faire appel à d'autres sources pour un croisement avec des mises en corrélation de sources documentaires ministérielles ou autre peut aussi servir à la vérification des données recueillies. Cependant et contrairement à l'opinion de bien des observateurs, les récits de vie tout subjectifs qu'ils soient présentent des données plus objectives que les enquêtes classiques par questionnaires si toutefois l'on se situe dans une perspective d'analyse de données sociologiques comme le remarque à juste titre Daniel Bertaux (1997 : 19-20).

Pour autant, quel rapport entre ce que l'on désigne communément par vérité scientifique et vérité du recueil biographique ? Pour Blanchet, sur un plan épistémologique, croire en une (…) Vérité scientifique définitive qui correspond à une transformation de connaissances scientifiques (relatives, prudentes, discutables) en croyances (universelles, omniscientes, incontestables) (…) est un effet puissant du continuum croyance <- - - >science » (Blanchet, 2011 : 12). La transformation des connaissances scientifiques en croyances indubitables dont la caractéristique fondamentale est qu'elles ne sont pas fondées sur une modalité de cumul d'expériences empiriques. Ainsi le recueil de nature socio-biographique pris comme corpus principal pour la construction de connaissances scientifiques résiste-t-il à l'épreuve de validation scientifique ?

Si dans ce type de recherches la place du chercheur et de son interprétation sont (ré) interrogées, en tant qu'acteur social, ce dernier est (…) «(…) doté de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses, de ses vigilances théoriques, méthodologiques, d'éléments de sa propre histoire » (Bretegnier). Dans ce cadre, il ne peut plus se poser comme détenteur de la vérité » (Molinié, 2011 : 12-13).

4. La méthode biographique dans l'analyse de la dynamique langagière.

Les perspectives théoriques adoptées par les chercheurs européens et nord-américains dans l'analyse des représentations et des processus dialogiques chez les apprenants de langues présentent, comme nous avons essayé de le montrer, un certain nombre de convergences, mais aussi des différences, en ce qui concerne les ancrages d'appui, et corollairement les modes privilégiés de recueil de données, qui s'appuient pour l'essentiel sur des études qualitatives ponctuelles ou longitudinales, de type ethnographique et anthropologique. En particulier, on a recours à des entretiens et des observations participantes pour établir la biographie langagière,

les représentations de l'identité, des pratiques de langues, des stratégies d'apprentissage et de maintien des langues, et des enregistrements en famille et à l'école.

De ce cadre général découlent certaines orientations méthodologiques qui présentent des caractéristiques propres en particulier le choix d'observer des corpus authentiques, qui peuvent être ou non sollicités, et le recours à des outils d'analyse variés, issus pour l'essentiel de l'ethnométhodologie, de la sociolinguistique et de la DDL, pour l'analyse et la compréhension des phénomènes en jeu dans la transmission des langues, la construction identitaire attachée aux langues et aux pratiques (orales et écrites). Le contexte ici est ainsi appréhendé dans sa variation, en termes d'activités, de participants, de fonctions, de types d'interaction et du degré d'implication (en particulier les enseignants) à ces interactions (en milieu familial et scolaire). On ajoutera par ailleurs que le traitement discursif des représentations constitue aussi un objet central d'étude.

4.1 Un outil de recherche pour la saisie des phénomènes dans le temps

Les recherches qui entreprennent une démarche contextualisante oublient trop souvent un aspect important qui donne de la force aux résultats auxquels elles aboutissent, les temporalités.

Blanchet considère pour sa part que cet oubli est un défaut dans ce genre de démarches. Il affirme qu' « (…) on observe en synchronie (en tout cas dans la seule temporalité de la recherche) une image arrêtée. On transforme un processus en objet sans prendre en compte l'histoire, les expériences, les projets, des acteurs sociaux et de leurs rapports au(x) phénomène(s) observé(s)/interprété(s)» (Blanchet, 2012 : 18). Il ajoutera que « La contextualisation porte sur les processus (…) et non sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple décor (Ibid.). Travailler sur les processus implique de travailler sur la durée, une dimension qui conforte le caractère stabilisé du phénomène à travers le temps.

Calvet (2008) rappelle que «(…) la langue connaît des variations dans trois axes, social, géographique et historique : variations diastratiques (corrélées aux groupes sociaux), variations diatopiques (corrélées aux lieux) variations diachroniques (corrélées aux classes d'âge) » (L.J.Calvet, 2008 : 121). Cette prise en compte de la variation diachronique pose « (…) la question du rôle de ces attitudes dans le changement linguistique » (ibid. : 85). L'approche diachronique est nécessaire pour à la fois retrouver la structure des récits et pour identifier les repères temporels qui marquent les événements avec l'objectif de faire correspondre les faits et les interprétations par

> «(…) la mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations » (Baroni et Bemporad, 2011 : 118).

Il est une précision à apporter avant d'aller plus loin. Bien qu'en choisissant les enseignants pour nous livrer leur récit de pratiques, nous avions la certitude que nous allions recueillir non seulement des faits mais aussi des opinions. Un recueil qui peut paraitre non souhaitable dans une recherche où le principe d'objectivité est de rigueur. Or, l'objectif que ce fixe cette recherche dépasse la réalité factuelle pour prendre en compte la motivation des enquêtés dans leur expérience de vie, des enquêtés vus comme des informateurs privilégiés dans un domaine où la recherche ne couvre pas tous les phénomènes et encore moins tous les points de vue sur ces phénomènes. La raison pour laquelle c'est aussi une recherche inscrite dans le paradigme qualitatif, un type de recherche qui selon Castellotti, « (…) invite au contraire à travailler « avec des personnes », pour construire avec elles une relation qui permette de produire une interprétation des usages linguistico-culturels et des rapports qu'ils entretiennent avec ces phénomènes » (Castellotti, 2012 : 34).

Dès lors il s'agit, comme le fait souligner Bertucci (2014), de postuler qu'il y a dans les récits des récurrences narratives « (…) dans l'expérience des sujets concernés. On admettra également que l'organisation des récits malgré la diversité des narrateurs n'est pas forcément aléatoire et qu'il existe un ordre narratif signifiant, résultant d'une expérience de l'espace et du temps (…) » (p. 43).

4.1.1 Processus, historicité et approche diachronique

Rendre compte de la dimension diachronique dans un travail de recherche auprès d'enquêtés permet à ces derniers de se réapproprier leurs récits en les structurant. Bertaux considère que cette structure diachronique, «(…) présente une objectivité discursive et constitue un préalable à la compréhension des causalités séquentielles, elles-mêmes éclairantes pour la compréhension des mécanismes sociaux que l'on cherche à saisir » (Bertaux, 1997).

Conscients qu'une méthode a priori, empruntée dans les recherches en SHS et « plaquée » à cette recherche ne peut véritablement que nous éloigner de notre positionnement théorique, étant compris l'intérêt de répondre à l'exigence méthodologique de construire une méthode qui soit en adéquation avec la problématique de cette recherche : Appréhender la

dimension temporelle pour questionner différents aspects liés à la pratique du recours à l'AA en cours de Fr. Pour Marc Bessin « (…) la dynamique temporelle, est ainsi au fondement des réflexions des chercheurs travaillant sur du biographique. Il faut toutefois décliner les différentes temporalités à l'œuvre dans le parcours de vie, et notamment souligner l'articulation entre les temporalités de l'individu et le temps historique au sein duquel elles s'inscrivent » (Bessin, 2009 ; 13). En conséquence ces aspects pour se constituer en objet doivent être définis dans le contexte dans lequel ils évoluent. Le recours à la méthode biographique répond à la nécessité de prendre en compte la complexité des phénomènes qui ne sont pas les produits d'une réalité réifiée « (…) mais un processus toujours inachevé, la plupart du temps dialogique, de passage courant entre l'oral et l'écrit, s'inscrivant dans des relations, relations inscrites elles-mêmes dans d'autres relations de pouvoirs, de filiations, de symbolique sociale, idéologique ou religieuse » (Legrand, 2000 : 12).

Dans une approche sociodidactique, des questions comme le choix ou non de recourir à la L1, de la dynamique de ce recours qui en fait une pratique variable et changeante chez l'enseignant qui l'a expérimentée etc. ne peuvent être posées que s'il est mis en lumière un ensemble de concepts liés au « langagier ». De fait étudier le langage d'un sujet suppose que soit tenu compte d'une part des «(…) représentations sociales langagières qu'il s'est construites des activités langagières constitutives de son environnement social, et qui sont relatives aux connaissances qu'il a des règles socioculturelles et sociolinguistiques qui gouvernent les usages » (Dufour, 2014 : 184-185). D'autre part les «(…) processus au moyen desquels il s'est approprié les savoirs langagiers qu'il a expérimentés, qui ont à voir avec les domaines de la culture éducative et de la culture didactique » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005). Cette « culture langagière » peut aisément s'identifier dans l'analyse qualitative des données biographiques recueillies grâce aux entretiens biographiques.

4.1.2 La rétrospective des parcours et saisie des raisons des changements de pratiques

S'il y a changement dans/de cette pratique, elle se présente donc comme dynamique, sachant qu'elle-même est constitutive d'une dynamique beaucoup plus large : la dynamique langagière du locuteur plurilingue de façon générale. La dynamique du recours à la L1 s'inscrirait ainsi dans cette dynamique du répertoire langagier du sujet, un répertoire langagier variable et évolutif. L'idée préconçue que ce répertoire serait constitué d'un ensemble de parlers homogènes parfaitement délimités «(…) ne résiste pas à l'observation des productions effectives qui peuvent être souples, labiles et plus souvent hétérogènes qu'homogènes»

(Gadet, 2007 : 22). Ce répertoire serait plutôt à considérer comme «(…) un espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples manières. » (Dufour, 2014 : 184). Ce recours à la L1 qui se présente depuis fort longtemps comme une pratique très banale et extrêmement répandue chez les enseignants de Fr, présente néanmoins la particularité d'être instable et changeante. Sur le plan morphologique, elle se présente le plus souvent comme un AA intégré au Fr, avec des déclinaisons possibles à l'exemple des emprunts ou des AC.

La dimension temporelle dont nous suggérons la prise en compte n'a jamais été interrogée, en tout cas pas dans la littérature que nous avons parcourue. Et c'est pour cette raison que cette recherche voit dans l'appréhension du temporel un intérêt certain. Alors que les recherches ayant travaillé sur ce sujet ont cerné les profils des enseignants usagers de cette pratique mais n'ont pas pris le soin de vérifier leur évolution, ni leur (dis) continuité. Et c'est pour cette raison que cette recherche a décidé d'interroger les parcours d'enseignements dans la durée en recourant aux entretiens biographiques pour déterminer l'existence de changements dans le recours à cette pratique d'une part et des raisons qui l'aurait motivée d'autre part. Dans ce cas, plusieurs facteurs sont à considérer :

D'une part, des facteurs liés aux aspects socio-langagiers et socioculturels des enseignants eux-mêmes. Ce qui pose comme prioritaire la connaissance des pratiques langagières des enseignants en relation avec leur répertoire langagier et les représentations qu'ils associent aux langues qui constituent ces répertoires. D'autre part, des facteurs liés aux changements de contextes, ce qui obligerait les enseignants à recourir à des pratiques langagières en fonction de besoins contextuels didactiques dont eux seuls en définitive et en l'absence de toute didactisation, en évaluent la pertinence.

De plus, à travers les données recueillies dans les discours des enseignants, nous tentons de déterminer les raisons qui induisent la modification de/dans cette pratique et tout autant que celles qui la motivent. Pour se faire, une enquête en synchronie ne peut répondre à notre objectif de recherche. Cette dernière, interroge selon Bertaux les faits (instantanés) qui questionnent le moment présent. « Même lorsque l'enquête par questionnaires a été répétée plusieurs fois (sous forme de panel) ses données gardent leur caractère transversal ou synchronique ; simplement l'on a autant de clichés d'un processus que de répétitions de l'enquête » (Bertaux, 1980 : 214). Et si on avait à imaginer une question sur cette pratique dans une enquête « classique » par entretien, elle serait du genre : « utilisez-vous l'AA dans votre cours (de Fr) ? » elle est supposée interroger « le maintenant » sans équivoque.

4.1.3 Changements de pratiques liés à la dimension temporelle

Si l'idée d'un ou de changement(s) se vérifie alors ce sont les interprétations des analyses des discours des concernés dans les enquêtes réalisées en synchronie qui seront à relire car il n'est pas exclu que la dimension temporelle parait constituer une variable lourde de conséquence dans les résultats des enquêtes.

Le déploiement de cette pratique est un « (…) processus réel, (qui) lui, vit sa vie de processus social-historique, dans l'obscurité de son mouvement inobservé » (ibid.)**,** un processus somme toute latent et qui ne se donne à voir que s'il s'inscrit dans un processus d'appréhension suffisamment étendue dans la durée[46]. Et c'est dans la mesure où nous voulons appréhender ce phénomène dans sa complexité, en saisir ses contours, ses structures et sa dynamique, qu'il préférable de l'étudier en mode « vidéographique »[47] que de tenter de l'appréhender en recourant aux « captures d'écran ».

L'étudier grâce à une démarche diachronique, en opérant un retour sur « le passé » c'est-à-dire « l'histoire » du sujet, un aspect qui, au-delà des clivages méthodologiques, implique plus le qualitatif, une perspective de recherche qui prend en charge aussi la nécessité d'accéder au processus temporel. Les entretiens biographiques en tant qu'outil de recherche « (…) concourent à faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de la vie des interrogés. Ces derniers deviennent les porte-parole de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions » (Peneff, 1994: 27). La diversité des modalités de recours à cette méthode pour éclairer quelque aspect des vies professionnelles constitue une ressource, «(…) même si les rapports entre entretiens et parcours, récits et temps, demeurent peu explorés, excepté sur un plan philosophique » (Ricœur, 1985, 1995).

4.2 La méthode biographique et la saisie de la dimension historique

Pour Demazière, la méthode biographique permet le recueil d'informations grâce à des outils de recueil tel l'entretien biographique. « L'entretien biographique, est une méthode à travers laquelle des personnes relatent des événements de leur vie, ou de certains aspects de leur vie (la famille, l'école le travail…), et ceci dans un cadre d'échange compréhensif et approfondi, avec des questions qui ne sont surtout pas prédéterminées » (Demazière, 2003 : 76).

[46] Daniel Lebaud utilise le mot « durée » beaucoup plus adapté lorsqu'il s'agit de mesure du temps qui s'avère peu parlante en théorie, (voir, Notion de temps, activité de langage et linguistique, Daniel Lebaud, 2019).

[47] Qualifiant utilisé par Daniel Bertaux (1980) par opposition à « photographique » que nous avons remplacée par l'expression « capture d'écran » qui, de notre point de vue, réfère beaucoup plus nettement à l'idée de « fixation d'un instant » en référence aux observations en synchronie.

Réaliser des entretiens biographiques dans une recherche sociodidactique permet d'interroger et de comprendre le développement et la modification du rapport aux langues au cours d'une carrière de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et au changement, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. Ce type d'entretiens permet également aux informateurs/auteurs de construire «(…) des espaces sociaux historicisés » (Ricœur), en revanche, c'est leur dimension historique qui est pour l'instant trop peu interrogée et exploitée (Bretegnier). Les discours produits par les sujets, auteurs de leurs récits contribuent à « (…) construire (ces) espaces historicisés » qui sont très peu étudiés (Molinié et Huver, 2011 : 13).

4.2.1 Des productions narratives structurées par le temps et la mémoire.

Pour mieux faire comprendre le sens de son récit, structuré par le temps et la mémoire, la personne qui raconte connaissant bien l'issue de sa narration, sélectionne les éléments pertinents. Bernard (2011) souligne à ce propos que « (…) le narrateur qui connaît le dénouement de son récit sélectionne les éléments qu'il juge pertinents pour faire comprendre le sens de celui-ci » (Bernard : 143). L'analyse réalisée consistera à fouiller le sens pour en révéler ses différentes facettes en le rapportant toujours à son arrière-plan : «(…) Il s'agit donc bien d'un sens construit dans l'interaction » (Ibid.). C'est une perspective d'analyse des recueils biographiques qui compte parmi beaucoup d'autres. Mais il faut reconnaitre qu'elle présente en particulier une certaine crédibilité narrative quant en tant construction réalisée dans une interaction entre (auto)biographe et chercheur.

Dans la littérature, beaucoup de mots et expressions font référence au temps : parcours, cheminement, bifurcation, flux, navigation, mobilité, itinéraire, carrefour, trajectoire, coulée, temporalité… (Peneff, 1994). Pour Ricœur, c'est une « (…) manière d'évoquer la configuration temporelle intrinsèque au récit, car ce dernier n'est pas seulement construit par l'interaction, mais il l'est aussi dans le temps » Ricœur (1990). A la dimension temporelle, il faut ajouter la dimension de la mémoire comme une reconstitution actualisée du passé. Le récit procède plutôt d'une mémoire réactivée qui reconfigure le temps en faisant des sélections, des tris et des réductions. Dans les récits, sont à l'œuvre temporalité et processus mémoriels, «(…) ce qui fait du récit non pas une reproduction, mais une reconstitution ». (Bernard, 2011 : 136). La sociologie des carrières propose généralement une analyse temporelle de cette reconstitution des trajectoires de vie en mettant en relief des étapes dans une suite d'événements à la manière d'un itinéraire, pour aboutir à un but.

4.2.2 La dimension temporelle structurant le biographique

Pour rendre compte de cette dimension temporelle des récits, Bernard a beaucoup puisé dans les travaux de De Coninck et Godard (1990), qui se sont intéressés aux interprétations des temps sociaux proposant trois modèles[48] explicatifs, des modèles faut-il le rappeler longtemps utilisées dans les sciences de la nature. Ces trois modèles s'appuient sur les formes de temporalité émergeante dans les récits, des formes qui s'avèrent structurantes de ces derniers. En effet, la temporalité est l'une des catégories qui émerge le plus souvent dans les récits sous des formes telles que « je me souviens...», « à l'époque… » (Bernard : 143).

Le modèle archéologique est celui qui fait l'hypothèse de l'existence d'un évènement à l'origine de tous les événements à venir. Il agit en quelque sorte à distance et détermine au départ l'itinéraire de vie de l'individu et donc déterminera ce que va être la suite de cet itinéraire. C'est la raison pour laquelle, il est vu comme un modèle déterministe.

Le second modèle, le modèle structurel pose quant à lui le postulat de l'existence de temporalités qui préexistent au déroulement des vies et influent ce déroulement. Contrairement au premier modèle, il ne considère pas l'existence d'un événement fondateur qui serait à l'origine de tous les autres. « Il s'intéresse ainsi à ces temporalités qui débordent une biographie particulière et à la mise en rapport de cette biographie avec ces temporalités » (Bernard : 145). Lorsqu'est considérée le jeu des temporalités historiques sur « (…) les destinées individuelles, telles que celles qui sont liées aux évolutions des modes de production, de l'emploi, de la famille ou des modes de consommation, sont un exemple » (Ibid.).

Le troisième modèle est celui du cheminement. Il correspond selon nous à notre perspective d'analyse socio-biographique dans l'approche des carrières professionnelles des enseignants de Fr sujets de cette recherche. Ce modèle a la particularité de s'intéresser non comme le premier modèle au déroulement de tout un parcours qu'un événement fondateur impulse mais s'intéresse aux événements en tant que passages d'une phase à l'autre ou d'un état à un autre, justifiant l'ordre des événements par exemple. Le terme de cheminement (de chemin) renvoie à «(…) à l'idée que le temps est pensé comme dans une dimension spatiale ayant une directionnalité et dans laquelle le passé recouvre un espace parcouru et l'avenir un espace à parcourir » (Ibid. : 144). Ce modèle se retrouve de façon plus généralisée dans les récits du corpus lorsqu'il s'agit de raconter le parcours professionnel, comme dans cette

[48] Ces modèles se sont aussi répandus dans les sciences sociales, dont l'histoire des sciences et des techniques, la sociologie historique et l'économie de l'innovation.

recherche, où il est question pour les enseignants enquêtés de rapporter « (…) les événements, les actions et les conjonctures biographiques qui ont jalonné leur parcours » (Ibid. : 149), sans pour autant que cela concerne la carrière dans son intégralité, c'est-à-dire tous les aspects de la vie sociale liés à la carrière enseignante.

Ce modèle a pour variante un autre modèle dit bifurcatif. Ce dernier « rendrait compte des parcours plutôt calmes où les choses semblent tout naturellement suivre leur cours, mais qui comporte des moments décisifs dans lesquels les destinées bifurquent » expliquant la/les causes à l'origine de ces « retournements de situation ». Dans les entretiens que nous avons menés avec les enseignants enquêtés, il a été question à un moment de la biographie d'un moment où les narrateurs expliquaient (ou tentaient de le faire) les raisons qui les ont menées à prendre la décision de devenir enseignant d'une part et à choisir d'enseigner le Fr d'autre part. Notre intérêt pour cette question s'explique par le fait que cette « bifurcation » pour nombre d'entre eux le point de départ d'un cheminement qui concerne la carrière, justifiant la relation non seulement avec la profession mais avec le Fr en tant que discipline.

L'exemple de certains des enquêtés interrogés au sujet de leur choix pour le métier d'enseignant de Fr appuie cette orientation. Ils ont répondu que ce métier n'était pas vraiment un choix murement réfléchi mais un événement contingent advenu à un moment inattendu dans le parcours de vie. L'exemple de Tahar est assez évocateur de cette bifurcation survenue pendant les vacances d'été au bord de la mer.

> Tahar34 : «/ ah oui c'est parce que j'ai eu des problèmes pendant les vacances je n'ai pas eu beaucoup de jours à passer au bord de la mer alors j'ai décidé de changer carrément :::/
>
> E : de vie !
>
> Tahar 35 : de vie/ alors j'ai passé le concours d'entrée (des enseignants de Fr) <+ /».

C'est sur ce troisième modèle que cette recherche s'appuiera dans son analyse des biographies des enquêtés sans toutefois prétendre que les récits des carrières ne sont pas exclusivement analysables grâce à ce seul modèle. Comme l'explique Bernard, deux ou trois modèles peuvent ainsi se combiner pour expliquer le choix d'une carrière professionnelle.

4.3 Au croisement du biographique et des langues.

Les chercheurs en sociolinguistique et en DDL conscients de l'intérêt et du rôle que pourrait jouer le biographique dans leurs domaines de recherche, recourent eux aussi, à une

adaptation du biographique aux cadres spécifiques de leurs domaines de recherche. La terminologie qu'ils ont eu à employer pour désigner ces « concepts » semble tellement diversifiée que Molinié qualifie cette diversité de foisonnement. Molinié revisite toutes les désignations correspondant aux « approches biographiques » (Molinié, 2002 et 2004), et pour ne citer que celles-là, « itinéraires biographiques », « fragments biographiques » (Lambert, 2005), « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005), « biographies linguistiques » (Van den Avenne, 2004), « (auto)biographie langagière ». C. Perregaux (2002, 2006 et 2007) et constate la confusion conceptuelle que pourrait susciter une telle diversité d'appellations.

Il est important de rappeler que même Daniel Bertaux, (introducteur des récits de vie en France) cherchant à développer une démarche d'enquête qui soit autre que l'enquête par questionnaire, si en vogue à cette époque, avait utilisé au départ, comme équivalentes, les expressions « recueil de récits de vie », « méthode biographique » ou « approche biographique » (Bertaux, 1980). La diversité des expressions désignant les recueils biographiques est telle que souvent plus d'une expression réfère au même référent c'est le cas par exemple des expressions « récit autobiographique » et « démarche autobiographique » deux désignations qui mettent en jeu le même paramètre processuel de la biographie. De même, qu'il existe une terminologie toute aussi variée qui désigne les personnes qui livrent leurs biographies, on parle entre autres : de « autobiographe/biographe », de « biographé » ou encore de « sujet ».

Pourtant, même avec cette tentative de clarification des concepts désignant les approches biographiques, cette multitude de termes doit nous inciter « (…) à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche » (cité par Simon et Thamin, 2011 : 23). Les auteurs citent par ailleurs C. Deprez, qui souligne le fait que « récit de vie » et « biographie langagière » renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même (Ibid).

Pour distinguer le biographique en DDL du domaine sociologique, Perregaux donne une définition différente de la relation entre le récit de vie et la biographie langagière avec une nette préférence pour « (auto) biographie langagière ». Avec d'autres, elle soutient que s'il y a rapport entre ces deux modes de recueil, cela doit être un rapport d'inclusion (Bertaux, 1997 : 32). C'est ce rapport que Menguellat n'a probablement pas cru essentiel de signaler. Or, nous pensons que la distinction entre récit de vie et biographie langagière est un point conceptuel qui a besoin d'être explicité si l'on choisit de recourir au biographique dans une recherche.

Si les deux démarches sont résolument biographiques, elles ne visent cependant pas les mêmes objectifs. Le récit de vie comme expression laisse entendre l'idée qu'un chercheur demande à une personne de lui raconter sa vie ou une partie de sa vie. Ainsi, l'(auto)biographie se distingue du récit de vie. Il s'agit bien de récit de vie « (…) dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (Perregaux, 2003 : 9). Or, les biographies langagières, bien qu'elles fassent partie du récit de vie, elles ne concernent qu'un aspect particulier du récit. Elles s'occupent plutôt de recueillir chez des sujets leurs histoires avec les langues parlées au cours de leurs parcours de vie qui nécessitent une prise en compte de l'environnement sociohistorique du biographe » (Ibid.).

Cette recherche comptant réaliser la biographie langagière des enseignants enquêtés, doit passer nécessairement par le passé scolaire de ces derniers étant donné la durée de formation et d'appropriation des différentes langues au premier et au second cycle. Klet qui vise en partie un même objectif que la présente recherche réalise une biographie consacrée à l'apprentissage scolaire des enseignants et qu'elle appellera biographie scolaire. Dans ce paragraphe, elle résume le but de cette biographie particulière en ces termes.

> « La biographie scolaire d'un professeur de langues comprend plusieurs aspects. D'une part, notre expérience d'apprentissages des langues, la façon et les moyens adoptés pour les acquérir ainsi que les réactions suscitées en nous. Ensuite, la formation spécifique à l'enseignement des langues, les leçons des maîtres, les lectures réalisées, les stages faits, les congrès et les cours auxquels nous avons assisté, les rencontres, les discussions et les contacts avec d'autres collègues. Enfin, notre propre expérience passée et présente de l'enseignement » (Klett, 2003 : 42).

4.3.1 Travaux algériens en sociolinguistique ayant recouru au biographique

Dans cette section, les recherches algériennes qui ont adopté la méthode biographique constitueront le point de départ pour une mise en lumière de cette méthode. Nous ferons quelques commentaires sur leur mise en œuvre puis nous élargirons la discussion aux différentes recherches réalisées dans d'autres disciplines. Nous clôturerons cette partie en argumentant le choix méthodologique de cette recherche à la lumière des recherches qui l'ont précédée et qui ont adopté cette méthode.

Beaucoup de travaux de recherches (américains comme européens particulièrement en sociologie) ont adopté comme méthodologie de recherche les approches biographiques alors que rares sont les recherches algériennes qui l'ont fait. Après avoir fouillé la littérature

consacrée au biographique en général (Bertaux, 1980 ; Legrand, 1993 ; Pineau, 2002 ; Molinié, 1997, 2002, 2004, 2006) seules deux mises en œuvre de cette approche dans le domaine de la sociolinguistique seront citées ici. Dans les deux travaux, les chercheurs Mohammed Zakaria Ali-Bencherif et Karim Menguellat ont choisi de recourir au biographique sous forme de biographies langagières : Si le premier l'a adoptée dans le but d'informer sur les profils biographiques des enquêtées, le second l'a utilisée comme méthode principale de recueil de données dans une recherche en sociolinguistique.

L'objectif d'Ali-Bencherif était d'informer sur les langues que connaissent ses enquêtés, celles qu'ils ont acquises/apprises, du statut que ces derniers attribuent à ces langues et aux variétés de langues et surtout d'identifier les représentations qu'ils partagent concernant ces dernières : « Nous avons interviewées les trois locutrices chacune à part sur leurs contacts sociaux avec le français et l'arabe dialectal, et puis sur le recours à l'alternance codique » (Ali-Bechérif, 2009 : 24). Cet objectif secondaire rejoint un objectif beaucoup plus central, celui « (…) d'enrichir la compréhension des données et elle les complète et contribue à leur interprétation (Blanchet et Gotman, 2007).

Nous n'avons certainement pas senti la nécessité de faire un exposé théorique sur les biographies langagières pour la simple raison que ce recueil biographique n'était pas au centre de sa méthodologie de recherche qui s'était appuyée sur des entretiens de recherche semi-directif. Son exposé théorique est plus axé sur la méthode de recueil des données, utilisée dans l'enquête sociolinguistique. Les biographies langagières ainsi recueillies dans son corpus complètent son enquête sur le socio-biographique. Dans sa recherche, le rapport aux langues des enquêtés exprimé dans les biographies langagières apporte au recueil de conversations enregistrées entre locuteurs immigrés et non immigrés un surplus d'informations sur les répertoires langagiers et les expériences langagières des concernés. C'est sous forme d'entretiens semi-directifs (Billiez) que nous avons recueilli les autobiographies langagières. Il affirme que «(…) Ces entretiens nous ont permis d'avoir plus d'informations sur leurs profils langagiers et la mise en discours de leurs expériences particulières concernant la pratique des deux langues et de l'alternance codique » (Ibid. : 24-25).

Pour lui, il s'agit de recourir à « (…) la biographie langagière des participantes/ informatrices pour une meilleure compréhension des locutrices dans leur rapport aux langues qu'elles parlent » (Ali-Bencherif, 2009 : 10). Mais l'utilisation des biographies langagières en tant qu'entretien semi-directif et en même temps biographique pose la question de la façon de concilier deux objectifs méthodologiques séparés. Le chercheur ne recourant pas à la méthode

biographique exclusivement a introduit très brièvement les biographies langagières et leurs apports en sociolinguistique sans référer à un historique de leur introduction dans cette discipline. Il utilisera l'expression « entretiens semi-directifs » concernant le recueil de son corpus principal.

Quant à Meneguellat (2012), le recours au biographique constitue-t-elle la méthode centrale de sa recherche. Il affirme recourir à cette méthode «(…) afin de montrer l'apport considérable de cette notion pour la recherche scientifique d'un côté, et sa contribution dans la formation des identités plurilingues chez les sujets enquêtés de l'autre » (Menguellat, 2012 : 153). Le chercheur assimile l'opération de recueil de biographies langagières à une « technique »[49]). Il voit dans l'utilisation de ces dernières un moyen de « Reconstituer la vie des langues chez l'individu en s'interrogeant sur leur mode d'appropriation ou d'apprentissage, leur rôle dans la vie de cet individu, ses représentations élaborées vis-à-vis de ces dernières au fil du temps, est une tâche qui a pour but d'accéder à l'identité sociolinguistique (d'un individu ou d'un groupe) » (Ibid. : 154).

4.3.2 L'entretien biographique, à mi-chemin entre entretien de recherche et biographie langagière

Le point commun dans les deux mises en œuvre c'est d'avoir réalisé ces biographies langagières sous forme d'entretien semi-directif. C'est-à-dire que le recueil de données se fait oralement grâce à des entretiens. C'est le choix de jacqueline Billiez s'agissant de la méthode de recueil biographique. Dans l'article intitulé « (…) le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues » Menguellat définit les biographies langagières comme une notion et décline la liste des désignations qui lui correspondent dans la littérature. Le chercheur écrit :

> « La technique de la biographie langagière a connu ces dernières années une grande utilisation en sciences humaines et particulièrement en didactique. Apparue dans une étude de R. Richterich et J.-L. Chancerel datant de 1977, cette technique a connu de nombreuses désignations : histoire de vie, récit de vie, parcours de vie, biographies linguistiques, approche biographique, itinéraire biographique, fragments biographiques etc. De technique, c'est aussi devenu peu à peu une notion, dotée d'enjeux et de théories » (Ibid.).

[49] Les biographies langagières tout comme « le recueil de récits de vie n'est pas qu'une technique. C'est bien plus que cela. C'est une nouvelle approche sociologique. Et cette approche engage, de fil en aiguille, une remise en question de tous les autres aspects de la pratique sociologique actuellement installée » (Bertaux, 1977 : 29).

Un bref aperçu dans la littérature de ce champ permet au lecteur de se rendre rapidement compte de son étendue. Les concepts sont d'une profusion telle que faire le tri s'avère être une tache ardue. Simon et Thamin affirment que ce qui est «(…) Signe de l'intérêt actuel pour les biographies langagières en sociolinguistique et en didactique, la terminologie est foisonnante » (Simon et Thamin, 2011 :19).

Sur ce point, Nathalie Thamin (sur qui nous reviendrons tout à l'heure pour plus ample explication à ce sujet) avait déjà dans sa thèse de doctorat en 2007 très largement argumenté cette conciliation entre entretiens de recherche et biographies langagières. Thamin recourt dans la partie théorique à un argumentaire « (…) pour caractériser la démarche méthodologique entreprise qui se situe à mi-chemin du recueil d'entretiens semi-directifs et de récits de vie » (Thamin, 2007 : 21). En rejoignant ce choix méthodologique, cette recherche s'est dès lors imposée la présentation d'un exposé théorique sur ce point de méthodologie nécessaire afin de justifier le recours aux d'entretiens biographiques dans leur variante langagière.

Conclusion du chapitre III

Tout le long du présent chapitre, l'objectif a été de rendre compte (parfois très brièvement) de l'historique concernant le « biographique » dans toutes ses déclinaisons et ses mises en œuvre.

Notre adoption d'un point de vue rétrospectif s'appliquant à des données qui ne sont que très rarement questionnées à travers la durée a nécessité le choix de la méthode biographique. Cette dernière en phase avec une approche qualitative s'inscrit parfaitement dans le paradigme compréhensif a permis d'investiguer dans un terrain caractérisé par la complexité en interrogeant un certain nombre d'aspects rarement questionnés par les enquêtes (en synchronie). L'analyse des entretiens biographiques, outil utilisé par la méthode biographique, et par effet de saturation a conduit à l'identification d'un certain nombre de tendances de nature à appuyer les hypothèses posées dans cette recherche.

Ce chapitre a tout d'abord exposé une brève revue de littérature concernant certaines dénominations attribuées au biographique en général : approche biographique, méthode biographique, les entretiens biographique, histoire de vie, récit de vie, autobiographie, biographie langagière…

Il a ensuite explicité les deux aspects qui caractérisent le biographique : un aspect qui touche plutôt le biographique qui étudie le volet sociologique du sujet, questionnant le

parcours de vie des personnes (social, professionnel, culturel…) et un autre aspect qui concerne directement cette recherche et qui étudie les rapports aux langues et les récits qu'en font les locuteurs sur/autour des langues.

Loin de prétendre à l'exhaustivité dans un domaine qui couvre d'autres sous-domaines comme les sciences de l'éducation ou la formation, ce chapitre a tenté d'apporter quelques précisions notamment sur des termes et des expressions utilisés dans la méthodologie de recherche et principalement dans le mode de recueil de données.

Il est important de signaler que certaines sections sont plus documentées et paraissent raisonnablement plus étendues que d'autres en raison de leur importance théorique pour la construction de l'ossature méthodologique de cette recherche.

Chapitre IV : Recueil de données, constitution du corpus et méthode d'analyse

1. Constitution d'un corpus composé de deux échantillons.

1.1 Statut du terrain

Quel statut attribuons-nous au « terrain » ? Nous lui attribuons un statut principal, cela veut dire qu'engagés que nous sommes dans une démarche ethnographique, l'essentiel de notre travail consiste en la fréquentation « assidue et réflexive du « terrain ». Cela a pour résultat la constitution d'un corpus qui se présente comme «(…) un exemplier d'observables interprétables en les recontextualisant, la technicité méthodologique étant alors focalisée sur les modalités d'investissement dans le terrain social (corpus restitutif) » (Blanchet, 2011 : 18). Dès lors pour approcher ce terrain saïdéen, cette recherche adopte une approche dans lequel le statut des observables relève du principe de significativité et non de représentativité. «La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel "reflète le réel" mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition) » (Ibid. : 19).

Dès les premiers moments de notre fréquentation de ce terrain, ce lieu de vie des enseignants de Fr, notre travail a consisté à comprendre le rapport aux langues dont ces derniers font usage dans un contexte où ce rapport est complexifié par le contact inextricable entre un Fr à enseigner, un AS co-présent institutionnellement et un AA, une langue effectivement parlée. Chachou relève le mode d'intégration de l'AA dans le modèle communicatif à l'école et à l'université. Ce modèle alterne l'AS et l'AA d'une part et le Fr et l'AA d'autre part. L'auteure affirme que

> « (…) les langues d'enseignement ou du moins d'explication se caractérisent par une alternance arabe institutionnel/arabe algérien et français/arabe algérien. L'emploi de ce dernier tend à se généraliser, car les enseignants doivent composer avec des générations dont la culture est phagocytée car mal assumée sur les plans politiques et sociodidactiques » (Chachou, 2011 : 146).

Approcher la gestion que font les enquêtés de ce modèle nécessite une attention particulière dans la manière d'approcher des sujets d'enquêtes. Selon Paillé et Mucchielli (2012) « Il n'y aura pas de moment plus propice pour être avec eux, les regarder vivre, les écouter et entrer en relation avec leur monde. L'analyse prend racine là, dans l'intention de communication et dans le dialogue qui prendra forme **» (**Paillé et Mucchielli : 88). Dans cette situation de recherche, l'acteur lui aussi pense et donc porte en lui une analyse qualitative. C'est pourquoi nous souscrivons à l'idée de Paillé et Mucchielli (2012) selon laquelle se

contenter uniquement de l'observation en tant qu'outil d'enquête de terrain ne suffit pas pour saisir le vécu de l'acteur, parce que « (…) le vécu de l'acteur nécessite la parole pour être entendu, donc passe par des témoignages à la première personne. L'acteur lui-même porte des analyses, et on peut le guider dans ses réflexions, c'est là tout l'art de l'entretien, dont on ne peut que rappeler l'importance capitale pour la qualité des données d'analyse» (Ibid.).

1.2 Pourquoi ne peut-on pas se contenter de la seule observation de terrain ?

Ce terrain que nous investiguons est donc tout sauf simple. Entre espaces historicisés révélées par leurs narrateurs à travers des biographies sur le rapport aux langues à l'école et hors de l'école, il s'agit de saisir dans leur complexité et leur hétérogénéité les aspects qui se révèlent « saillants » dans la compréhension du phénomène à étudier. En outre, ne sommes-nous pas nous aussi partie prenante de ce terrain et à s'interroger avec Bavoux si « (…) la complexification des rôles liés à la production et à l'interprétation des discours, la relativisation des clivages entre collecte et analyse, ne conduisent-elles pas finalement à admettre que le chercheur fait aussi partie de ce terrain qu'il analyse ? » (Bavoux, 1997).

Par ailleurs, pouvait-on saisir le recours à l'AA par l'enseignant en réalisant une observation directe (filmée ou non) ? Notre avis sur la question reste lié à la pertinente question du paradoxe de l'observateur liée à ce terrain de recherche. Certains seraient tentés de dire que ce rapport observateur/ observé pourrait être atténué si le chercheur prend les dispositions nécessaires pour ce faire. Rappelons que dans une recherche qualitative, «(…) la complexité du contexte ainsi que le sujet à partir duquel émane la recherche sont prises en compte, puisque l'observateur a une incidence sur l'objet observé. (Martin, 2012 : 308).

L'observation de la pratique du recours à l'AA en cours de Fr n'est pas aisée. En effet, même si l'enseignant dans son exercice quotidien utilise l'AA, il n'est pas sûr que cela soit le cas lorsqu'une personne étrangère à la classe l'observe. C'est une extension de l'effet Pygmalion : «(…) l'observateur n'est pas neutre et a une influence sur ce qu'il observe » (Tochon, 2000 : 143). S'il s'abstient de le faire alors qu'il le fasse en règle générale à des moments où il ne se sent pas observé. Même atténuée par quelque procédé que ce soit, il n'est pas certain que cette observation n'ait pas été partiellement biaisée. La question jugée opportune en de telles circonstances c'est celle qui interroge la validité de la méthode d'observation (classique) appliquée à un objet (langagier de prime abord) mais intrinsèquement lié à l'image socioculturelle de soi que met en avant l'enseignant. Posons-nous cette question autrement. Dans quelles circonstances un enseignant de Fr serait disposé à

s'exprimer en AA en cours (même en alternance avec le Fr) en présence d'une personne étrangère sachant que les effets de stéréotypie d'un comportement langagier vu comme inapproprié (particulièrement dans une situation d'EA du Fr) rendent l'observation de la pratique déstabilisante pour le sujet observé.

Les premières observations de classe (trois au total dont une a été filmée) n'ont pas permis le recueil d'observables du recours à l'AA. Seuls quelques mots d'AA utilisés au début ou à la fin du cours dans les consignes données par l'enseignant constituaient l'essentiel de l'observation de la pratique. Or, dès les premiers entretiens, les enseignants enquêtés nous avaient confirmé leur recours à l'AA en cours. Serait-on face à un hiatus entre comportement langagier observé et comportement déclaré ? Il est certain que les données recueillies par entretiens biographiques rendent mieux compte des comportements langagiers des enseignants enquêtés.

1.3 Un corpus, deux échantillons

Dans le GRDLL, Blanchet définit le corpus restitutif en tant qu' « (…) exemplier d'observables, (…) clos selon le principe de saturation significative d'un terrain singulier (les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur ce terrain pour l'instant) » (Blanchet, 2011 : 449). La focalisation sur la pratique langagière de l'enseignant de Fr se justifie par le fait que c'est ce dernier qui prend l'initiative ou non de recourir à l'AA encourageant ou dissuadant l'élève de le faire. C'est dans certains cas lors de circonstances particulières où à un moment du cours, ce dernier choisira de recourir à l'AA, d'une façon qu'il jugera opportune. Tochon explique la raison qui décide cet enseignant à changer sa pratique. L'enseignant «(…) décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à prendre une décision de changement (…) » (Tochon, 1993, 135).

Étant donné les contextes changeants, les enseignants de Fr font appel à certaines pratiques didactiques pour répondre à la spécificité de contextes où surviennent des problèmes (d'incompréhension, de blocage, de perte de temps…). Ces pratiques peuvent se décliner en diverses formes d'alternances : passer du Fr à l'AA (parfois AS) pour expliquer, passer un message en recourant à diverses stratégies : traduire, comparer, donner des équivalents en AA etc. L'ensemble des sujets enquêtés ont pour point commun d'être des enseignants de Fr au collège mais ils n'ont pas suivi les mêmes parcours scolaires et les mêmes formations professionnelles. Sur le plan de la mobilité, presque tous ont une EP variée : Pour deux

d'entre -eux, c'est une mobilité « interwilayale », pour les autres il s'agit plutôt d'une mobilité « classique » à sens unique c'est-à-dire 1ère affectation en zone rurale >>affectation suivante en zone urbaine. Ces différences vont être explicitées lorsque nous présenterons chaque échantillon dans le détail.

1.3.1 Pourquoi un 2ème échantillon ?

La raison est globalement méthodologique. Pour Blanchet, l'hétérogénéité caractéristique des phénomènes humains et sociaux « (…) interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues) » (Blanchet, 2011 : 16). Si l'universalisation des savoirs à restituer s'appuie traditionnellement sur le principe de représentativité, dans une démarche ethnographique, le statut des observables relève plus du principe de significativité.

> « Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de significativité et non du principe de représentativité. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition)» (Blanchet, 2011 : 19).

Une significativité qui ne peut être assurée que si un niveau de saturation des réponses que l'on peut regrouper en catégories est atteint. Or, ce niveau de saturation paraissait insuffisant dès les premières analyses des entretiens qui ont concerné le 1er échantillon, les « anciens ». Par conséquent, nous nous sommes vu contraint d'élargir son corpus à d'autres enquêtés pour satisfaire à l'impératif du principe de significativité mais en même temps, il en a profité pour élargir la variable sociologique EP aux enseignants « nouveaux » répondant à l'intérêt de cette recherche de prendre en compte de manière effective la dimension temporelle approchée à travers les classes d'âge.

1.3.2 Présentation du 1er échantillon : « les anciens ».

Le premier échantillon est constitué d'enseignants de Fr avec une tranche d'âge variant entre 44 et 58 ans. Sept (07) sont toujours en exercice au moment de la réalisation des entretiens (le premier est réalisé le 26/09/2016). Deux (02) sont à la retraite depuis 2015. Tous ont obtenu un diplôme de PEF (professeur de l'enseignement fondamental) après deux ans de formation à l'ITE. Sept d'entre eux ont obtenus une licence professionnelle après avoir suivi

une formation dans le cadre de « l'amélioration du niveau professionnel des enseignants » décidée dans la loi d'orientation de 2008.

Ayant suivi une formation initiale correspondant à la période qui suit la généralisation de la langue arabe comme langue de scolarisation au CEM (niveau collège) commencée dès l'année 1976, cette génération d'enseignants, les « anciens », a suivi une formation dans les ITE (Institut technologique d'éducation) qui a duré deux ans dont la deuxième en stage sur le terrain. Le niveau d'entrée en formation est la 3ème année secondaire (terminale), toute filière confondue. A l'exception[50] de 2 enseignantes, les 7 autres n'ont pas suivi de formation universitaire, de sorte que c'est en tant qu'élève de terminale qu'ils ont rejoint la formation.

Tableau descriptif des profils sociologiques des « anciens »

N°	Code	Sexe	Age	E.P	Diplôme	An Fr	Frm	Type	Lg	L. ex.
01	M'Hamed	M	56	32	PEF	1979	PLF	ITE	Fr.	Saïda
02	Abdou	M	54	31	PEF+PEM	1983	PLF	ITE+L	Fr.	Saïda
03	Karima	F	44	22	PEF+PEM	1995	Ang	ITE	Ang	Saïda
04	Khadidja	F	48	26	PEF+PEM	1990	PLF	ITE	Fr.	Saïda
05	Kébir	M	53	32	PEF+PEM	1983	PLF	ITE+	Fr.	Saïda
06	Tahar	M	54	32	PEF+PEM	1983	PLF	ITE	Fr.	Saïda
07	Mekki	M	56	32	PEF+Lic.	1980	PLF	ITE	Fr.	Saïda
08	Si aHmed	M	58	36	PEF	1979	PLF	ITE	Fr.	Saïda
09	Azziz	M	54	29	PEF+PEM	1983	PLF	ITE	Fr.	Saïda

Tableau 2: description du premier échantillon, les anciens.

Le nombre important d'invariants concernant les niveaux de formation scolaire des enquêtés « anciens » et plus tard de la formation professionnelle suivie pendant 2 années à ITE dans les années 1980-1990, semble garantir des analyses plus fiables, c'est l'un des critères que retient Peneff, (1994) si l'on devait opter pour la méthode biographique, un critère non pris en compte par l'approche biographique. C'est également un critère pris en compte dans le recueil du corpus de Nathalie Thamin dans sa recherche de 2007. Elle affirme que « Ce bagage scolaire sensiblement identique permet une observation des divergences et des convergences à notre avis plus fiable, dans le sens où les processus cognitifs d'acquisition et d'apprentissage des langues sont plus approchants qu'en mélangeant des profils de niveaux de formation plus disparates, alors plus difficiles à comparer » (Thamin, 2007 : 32).

[50] Khadidja a suivi une année de formation universitaire de Fr puis a abandonné. Karima a suivi une année de formation universitaire d'anglais puis a abandonné.

1.3.3 Présentation du 2ème échantillon, les « nouveaux »

Comme expliqué ci-dessus, ce 2ème échantillon se révèle important puisque d'une part il aura pour objectif de renforcer le principe d'une « (…), saturation significative d'un terrain singulier». (Blanchet, 2011 :19**)**. D'autre part, le profil socioprofessionnel de ce second échantillon étant essentiellement composé d'une génération de jeunes enseignants de Fr permettra de réaliser une étude comparative entre « anciens » et « nouveaux », deux générations d'enseignants ayant exercé à deux périodes différentes, c'est-à-dire chronologiquement dans deux contextes temporels différents.

Leur comparaison permettra de déterminer les changements possibles relevés dans les discours concernant les pratiques et les représentations des langues en présence. Nous comptons faire ressortir les différences entre les pratiques et des représentations des enseignants des deux échantillons identifiables dans la durée. Cette durée constituera l'intervalle temporel entre deus pratiques déclarées chez les 2 échantillons. D'autre part, il s'agit comme le précise Thamin (2007) pour justifier la constitution de son 2ème échantillon, de renforcer la représentativité de l'échantillon dans sa totalité, renforçant du même coup la significativité du premier. Ainsi, «(…) un échantillon supplémentaire inscrit dans un cadre plus institutionnel caractérisé par des contraintes et un contexte propres, viendrait ajouter à la représentativité et à la légitimité de l'échantillon global » (Thamin, 2007, p 41).

Tableau descriptif des profils sociologiques des « nouveaux »

N°	Code	Sexe	Âge	EP	Diplôme	An.	Form.	Type	Lg.	Lieu
01	Zoher	M	34	5	Master2	2015	PEM	U.M.T	Fr.	Saïda
02	Abdekri	M	33	6	Master2	2015	PES	U.M.T	Fr.	Saïda.
03	Kawtar	F	29	8	Licence	2014	PEM	U.M.T	Fr	Saïda
04	Ibtissem	F	26	7	Licence	2011	PEM	U.M.T	Fr.	Saïda
05	FatiHa	F	28	5	Licence	2013	PEM	U. M.T	Fr.	Saïda
06	Nacéra	F	30	7	Licence	2009	PEM	U. Oran	Fr.	Saïda
07	Amine	M	27	3	Master2	2015	PEM	U. M.T	Fr.	Saïda
08	YaHia	M	38	8	Licence	2010	PES	U.M.T	Fr	Saïda

Tableau 3: Description du 2ème échantillon, les nouveaux

1.3.4 Synthèse des profils des enseignants enquêtés

Des entretiens biographiques ont été réalisés auprès de 17 enseignants de Fr (11 hommes et 6 femmes), tous originaires de la wilaya de Saïda. Deux échantillons composent le corpus. L'échantillon des « anciens » compte neuf (09) enseignants, 7 hommes et 2 femmes

avec une tranche d'âge qui varie entre 44 et 58ans et une EP variant entre 22 et 36 ans. Tous ont suivi une formation à l'ITE. L'échantillon des « nouveaux » compte huit (08) enseignants, 4 hommes et 4 femmes, avec une tranche d'âge variant entre 25 et 39 ans et cumulant une EP variant entre 5 et 8 ans. Tous possèdent un diplôme universitaire.

Les deux échantillons n'ont suivi ni le même cursus scolaire ni la même formation professionnelle. Si les « anciens » ont fréquenté l'école algérienne des années 1970/1980 avec principalement la SGAV comme méthodologie d'enseignement et avec pour nombre d'entre eux une expérience d'un enseignement « bilingue », les « nouveaux » ont fréquenté principalement l'école fondamentale à partir des années 1990 avec l'AS comme langue de scolarisation. Pour être reçus en formation en ITE, les « anciens » ont dû justifier d'un niveau de troisième année secondaire (terminale). Les « nouveaux » suivent une formation universitaire dans la spécialité langue française et obtiennent soit une licence soit un master2.

Actuellement, hormis les enseignants qui ont suivi une formation dans les ENS[51], tous les autres sont recrutés par voie de concours national et les quotas sont décidés en fonction des manques (création de nouveaux postes budgétaires, départs à la retraite…) en tant que professeur d'enseignement moyen (PEM) ou secondaire (PES). Ils suivront des formations accélérées dispensées pendant les vacances scolaires.

La formation scolaire des « anciens » lorsqu'ils étaient élèves était de type bilingue une formation dispensée en AS et en Fr. Le mieux aurait été une formation bi-plurilingue dans laquelle « (…) le préfixe « bi- » renvoie à l'apprenant, qui n'est exposé successivement et/ou simultanément qu'à deux langues et l'adjectif « plurilingue » décrit le système scolaire dans son ensemble, qui prend en compte la diversité des langues des apprenants. (Bruno Maurer, partie B, 3.9) (GRDLC, p.447). De plus ayant tous suivi un cursus scolaire, entre 12 et 13 années d'étude (de la 1ère année primaire jusqu'à la 3ème année secondaire), ils ont au moins tous appris plusieurs langues à divers degrés de compétences dans chacune d'elle (AS, am, Fr, ang voire même all, esp ou it dans certaines filières). Étant donnée l'inégalité des compétences que possèderait chacun, leurs répertoires langagiers ne peuvent être qu'hétérogènes. Il faut juste préciser que dans le cadre de notre terrain, l'essentiel des langues sur lesquelles les enquêtés ont insisté durant les entretiens, sont l'AA, le Fr et dans une moindre mesure l'AS et l'ang. Sur le plan langagier, la majorité des enseignants est dotée d'un répertoire langagier constitué de l'AA, de l'AS, du Fr et l'ang (comme 3ème langue) dans une moindre mesure.

[51] École nationale supérieure.

Sur le plan de la compétence de communication nous n'avons eu aucun mal à réaliser nos entretiens. Même si tous avaient une très bonne compétence en communication orale en Fr, il a été relevé une certaine hésitation à se lancer dans l'entretien. Il aura fallu quelques minutes pour voir libérer leur parole, à cause selon nous du stress dû probablement à la présence de l'enregistreur et surtout à cause du sujet de l'enquête dont ils allaient devoir parler : le recours à l'AA en cours de Fr, et c'est là incontestablement un sujet sensible, invoqué dans un contexte d'entretien (quasi-formel) où l'évidence est l'usage du Fr. Un sujet impliquant enfin la mise en scène de soi où la nécessité de la « préservation de la face »[52]est une (re)mise en jeu répétée de sa face. Ces débuts « stressants » il est vrai sont marqués par des hésitations, des bafouillages, des silences, des interruptions, des marques para-verbales que nous n'avons pas voulu supprimer et que nous avons transcrites telles quelles dans le verbatim.

A. Blanchet et A. Gotman évoquent le processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution comme l'un des facteurs de résistance de la parole de l'interviewé au cours de l'entretien. Lorsqu'il parle, «(…) l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en le parlant, opérant une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) » (A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 29). S'agissant d'un récit de vie, il est impensable que seule la mémoire soit sollicitée, il n'est plus à prouver qu'une volonté de reconstitution de cette histoire soit mise à contribution. Ainsi, d'après Kaufmann, «(…) la réflexivité à propos de sa propre vie est nécessairement limitée, (pour le sujet) par un impératif contraire, identitaire », (2004 : 9). Il faut à tout prix saisir cette dimension selon laquelle le récit de vie d'une personne pourrait être «(…) un permanent lissage de la complexité, pour donner un sens clair à sa vie ». (Paillé et Mucchielli, 2012 : 92). Enfin, il n'était pas question d'entamer l'entretien sans que certaines dispositions faisant partie de l'éthique en matière de recherche soient observées.

2. Réalisation des entretiens biographiques.

2.1 Protocole de l'enquête

Nous avons assuré aux enquêtés de la confidentialité des informations qu'ils allaient livrer ainsi que des mesures pour en garantir l'effet (identité codé, noms de lieux codés,

[52] Quel que soit le rituel, chacun essaie de préserver sa face et celle de ses partenaires. Il est ainsi fait recours à des stratégies diverses, que Goffman appelle des « figurations ». Les figurations peuvent être : a) préventives : visent à éviter les incidents ;b) de protection : ne rien faire qui puisse menacer la face d'autrui (agir avec tact) ; c) de réparation d'un incident (d'une gaffe, d'une offense) n'ayant pu être évité.

possibilité de rendre compte si toutefois l'enquêté n'est pas d'accord sur un détail par exemple paru dans la transcription des témoignages…). Lors de la transcription des entretiens des pseudonymes ont remplacé les noms des enquêtés. Nous avons également pris soin de demander la permission d'enregistrer de manière « officielle », étant entendu que «(…) pareille préoccupation de rappeler les buts de l'entrevue constitue certainement une marque de respect pour la personne » (Savoie-Zajc, 2009 : 352).

De même que la question qui pour nous revêt une importance dans ce type d'entrevues et qui concerne la reconnaissance et la valorisation de l'action de l'enquêté n'a pas manqué d'être pris en compte puisque en tant qu'informateur il contribue pleinement à l'information de notre recherche et à la production de savoirs en se prêtant allègrement à l'exercice de l'entretien. Une reconnaissance que nous n'avons pas manqué d'exprimer à tous nos enquêtés. « (…) ces précautions témoignent du souci éthique du chercheur pour le bien-être et le confort de celui ou celle qui a consenti à le recevoir, à lui donner de son temps et à lui communiquer son savoir » (op.cit., p351).

2.2 Élaboration du guide d'entretien

Nous avons choisi dans cette recherche de mener des entretiens biographiques semi-dirigés, avec un guide d'entretien souple. Au-delà des qualificatifs qu'attribuent les recherches aux questions dans les entretiens, nous avons opté pour des questions ouvertes, neutres et pertinentes pour que l'enquêté puisse effectuer une description de son expérience et être en mesure d'exprimer ses sentiments ou défendre ses opinions par exemple. Le guide n'a pas été présenté aux enquêtés pour éviter des préparations de témoignages qui soient trop structurés, trop « lissées » et donc ne répondant pas à l'impératif de « véracité » (Dubar et Demazière, 1997) privilégiant la spontanéité du récit, garante d'un niveau minimal de construction narrative subjectivée. Cependant, à la demande de quelques uns des enquêtés, une mise en situation à travers une présentation de la recherche et de la problématique de manière simplifiée et la moins suggestive possible leur a été accordée.

La pré-enquête que nous avons menée nous a beaucoup aidé dans la mise au point de notre guide d'entretien. Beaucoup de questions qui avaient débordé la thématique en relatant des faits qui ne renseignaient pas vraiment notre sujet avaient été soit tout simplement supprimées soit reprises en les reformulant de façon à susciter des réponses qui rendraient mieux compte des attentes de l'enquête. Le plan de l'entretien comprenait un ensemble organisé de thèmes dans le but de recueillir des données structurées autant que possible. Sa

conception constitue une étape supplémentaire dans le processus d'objectivation qui se poursuivra tout au long de la réalisation des entretiens et au-delà, c'est-à-dire au moment de l'analyse. Le plan de notre guide, contrairement à l'orientation méthodologique des approches biographiques qui privilégie des consignes du type, « racontez-moi…», le nôtre doit être suffisamment structuré pour répondre à trois impératifs :

- Ne pas déborder la thématique liée au rapport aux langues.
- Focalisation sur la question du recours à L1en classe de Fr.
- Objectiver autant que faire se peut le discours produit sur les thèmes abordés.

Les questions figurant dans le guide n'étaient pas les seules à avoir été posées, d'autres questions ont « surgi » presque spontanément imposées par l'orientation du discours des enquêtés sous différentes formes (pour préciser les informations, pour demander des confirmations). Il est connu par ailleurs que dans ce type d'enquêtes menées sur le terrain, l'enquêteur peut influencer à son insu les réponses apportées par les enquêtés (désir de répondre à une attente supposée, etc.). Que les questions soient ouvertes ou semi-ouvertes, nous avons tenté de maintenir le plus possible l'entretien entre un minimum d'intervention et de grandes précautions aux déclarations des enquêtés en relançant l'enquêté à chaque fois que le besoin de plus de précision se faisait sentir.

Le questionnaire s'ouvre avec la même consigne inaugurale pour tous les entretiens biographiques. Cette consigne prépare les autres questions notamment celles qui pour nous étaient centrales et qui concernent le recours à l'AA en classe de Fr.

2.2.1 Les questions du guide d'entretien

1- Vous connaissez quelles langues ?

2- Quel degré de connaissance avez-vous de chacune d'elle ? (à l'oral /à l'écrit).

3-Quels statuts attribuez-vous aux langues (l'AA, l'AS, le Fr, l'ANG…)

4- Comment les avez-vous apprises ? (à la maison, à l'école primaire, au collège, au lycée, à l'université, à l'institut de formation, sur le tas…)

5- Quelles langues parlez-vous ? (usage actuel des langues).

6- A l'école : en classe/ avec les collègues de français/ avec les autres collègues/

7- A l'extérieur de l'école : en famille/ avec les amis ….

8- Avez-vous souvent recouru à l'arabe (AA) dans votre cours ?

Si c'est le cas, pouvez-vous nous donnez des exemples sur ce recours.

9- Quelles raisons vous ont poussé à recourir (ou pas) à l'arabe ?

10 Quelle image véhicule selon vous un enseignant qui utilise l'arabe dans son cours ?

11- Quel modèle didactique/enseignement intégrant le recours à une L1 privilégiez-vous ?

2.2.2 Écueils dans la réalisation des entretiens

Le premier écueil, c'est le refus que nous avons dû « essuyer » à maintes reprises de la part de nombreux enseignants dû probablement à l'idée de rendre compte d'un sujet qui reste très peu discuté et sur lequel ils ne veulent pas s'exprimer. Le deuxième écueil auquel nous avons dû faire face, c'est la réticence d'un certain nombre d'ente-eux dès qu'il était question d'enregistrer leurs propos. Il aura fallu un gros effort de persuasion pour que ces derniers acceptent finalement de se prêter à l'entretien.

De même que les conditions dans lesquelles furent réalisés quelques entretiens n'a pas été sans poser un certain nombre de problèmes : C'est le cas des enseignantes. Bien que des alternatives aient été proposées à ces enseignantes (enregistrer au domicile de l'enquêteur ou celui de l'enquêtée), (enregistrer à des moments où il y avait moins de bruit, à des moments entre midi et une heure trente c'est-à-dire à des moments où il y avait le moins d'élèves), toutes ces options ont été tout simplement écartées en raison de leur indisponibilité à des moments que nous avions prévus. Pour celles qui ont bien voulu se prêter à l'entretien, le lieu retenu fut en général le CEM, soit en salle des professeurs soit à la bibliothèque où les conditions d'enregistrement n'ont pas été optimum. Les bruits surgissant ça et là, d'un moment à un autre nous ont posé maintes difficultés à nous comme aux enquêtés, les mettant mal à l'aise et provoquant des moments de déconcentration et des interruptions répetées, problèmes qui se sont révélés nuisibles à la qualité de l'enregistrement[53].

Extrêmement difficile à programmer, les moments d'entretiens en accord avec les enquêtés n'a pas été une étape aisée. Les enseignantes ont accepté de livrer leurs témoignages à des moments d'interclasse, des moments d'heures creuses où elles se disaient disponibles pour l'entretien quant aux autres enquêtés, soient ils ont été convié au domicile de l'enquêteur, soit les enquêtés ont invité l'enquêteur chez eux pour l'entretien. Les entretiens

[53] Quelques uns des enregistrements des entretiens ne rendaient pas une bonne qualité audio.dès lors, le chercheur a recouru un logiciel d'amélioration de la qualité audio « audacity » pour en amplifier le volume de l'enregistrement qui était inaudible.

ont duré entre 15mn et 60mn. Cet écart important de recueil est la conséquence des différences de disposition qu'avait chacun des enseignant(e)s à s'exprimer, à raconter son parcours (lié principalement aux langues), à livrer ses commentaires sur le sujet.

2.3 Programmation des entretiens

Selon Blanchet et Gotman, trois paramètres de la situation d'entretien sont importants dans la réalisation d'un entretien : le rapport social, la situation d'interlocution et le protocole de recherche (Blanchet et Gotman, 2007 : 67). Si il a été pris compte de ces trois paramètres, toute la difficulté réside dans leur superposition car il faut s'assurer que soit réalisée « simultanément une relation dialogique et une interrogation sur le fond » (ibid.).

Pour les enquêtés, « anciens » comme « nouveaux », la réalisation n'a pas été chose facile. En effet convaincre ces enseignants de s'exprimer sur un sujet qui pose déjà problème à différents plans n'est pas chose aisée. Sur le plan personnel, parler de l'AA que l'on utilise en classe fait ressurgir la gêne qu'induisent les représentations socioculturelles non valorisées à l'égard de celui qui recourt à la pratique. Sur un plan didactique, justifier de l'efficience d'une telle pratique nécessite une argumentation faisant partie de savoirs d'expertise lié à une EP de l'enquêté. Si sur les 20 enseignants sollicités pour l'entretien, nous avons essuyé trois (03) refus d'enseignants qui se sont excusé de ne pas pouvoir accorder un entretien, les dix sept autres (17) ont répondu favorablement à la demande du chercheur. Pour neuf (09) d'entre eux, ils ont été conviés au domicile du chercheur pour la réalisation de l'entretien. Pour cinq (05) d'entre eux, les entretiens ont été réalisés au CEM *larabi*. Pour deux autres encore (02), nous avons été invité aux domiciles des enquêtés pour la réalisation des entretiens. Le dernier enfin a été réalisé dans un établissement scolaire privé, l'école Horizon.

2.3.1 Programmation des entretiens avec les « anciens »

Les « anciens » et en raison même de leur EP, rompus à la prise de parole et très à l'aise pour certains dans la participation à des entretiens de recherche ont beaucoup contribué à informer non seulement sur la pratique du recours à l'AA au centre de la focale mais surtout sur la description des contextes passés où se sont opérés des changements qui ont touché le système éducatif (réformes, aménagements de programmes, préconisations didactiques…). Pour les « anciens » nous n'avons eu aucun mal à les inviter chez nous pour réaliser l'entretien et ces derniers ont répondu allègrement aux questions que nous leur avons posées.

N°	Code	Date	Durées	Lieux des entretiens
01	M'Hamed	26/09/2016	00 :58 :45	Domicile de l'enquêteur
02	Abdou.	07/07/2017	00 :37 :16	Domicile de l'enquêté
03	karima.	16/04/2017	00 :26 :38	CEM Larabi
04	Khadidja.	23/04/2017	00 :20 :51	CEM Larabi
05	Kébir	28/04/2017	00 :37 :45	Domicile de l'enquêteur
06	Tahar	11/05/2017	00 :38 :08	Domicile de l'enquêté
07	Mekki	23/05/2017	00 :42 :00	Domicile de l'enquêteur
08	Si aHmed	23/05/2017	00 :24 :45	Domicile de l'enquêteur
09	Azziz	17/06/2017	00 :37 :59	Domicile de l'enquêteur

Tableau 4: programme de réalisation des entretiens avec les anciens

2.3.2 Programmation des entretiens avec les « nouveaux »

La réalisation des entretiens biographiques avec les « nouveaux » n'a pas été très différente de celle réalisée avec leurs collègues « anciens ». A quelques détails près, la seule différence notable est la plus grande disposition à faire le récit de leurs années d'apprentissage et de leur EP (de façon générale, les entretiens biographiques avec les « anciens » ont été plus longs que ceux réalisés avec leurs collègues « nouveaux ». Il est fort possible que leur longue EP a fait qu'ils avaient d'informations à livrer à sujet que les « nouveaux ». Les entretiens biographiques ont été plus difficile à programmer avec quelques enquêtés « nouveaux ».

Codes	Dates	Durées	Lieux des entretiens
Zoher	25/03/2018	00 :41 :26	Domicile de l'enquêteur
Abdelkrim	26/03/2018	00 :25 :22	Domicile de l'enquêteur
Kawthar	02/05/2018	00 :14 :22	CEM Larabi
FatiHa	02/05/2018	00 :11 :23	CEM Larabi
Ibtissem	09/05/2018	00 :15 :14	CEM Larabi
Nacera	16/05/2018	00 :15 :01	CEM Larabi
YaHia	06/08/2018	00 :22 :30	École Horizon

Tableau 5: Programme de réalisation des entretiens avec les nouveaux

2.4 Transcription des entretiens

Les transcriptions d'énoncés en AA ou AS ont été réalisées en recourant à un modèle alphabétique simplifié présenté ci-dessous. A chaque fois que cela était nécessaire, une traduction (une équivlence en Fr) a accompagné la transcription en AA en note de bas de page ou entre parenthèses dans un souci de permettre une lecture plus compréhensible des entretiens en AA transcrits. Une transcription orthographique qui « (…) répond aux exigences de lisibilité et de fidélité à la fois. Elle permet une navigation commode dans les transcriptions (pour la recherche de mots clés, par exemple) » (Mahieddine et Ali Bencherif, 2017 : 143). Les conventions de base utilisées sont présentées ci-dessous.

2.4.1 Méthode de transcription

Le passage de l'oral à l'écrit a constitué une étape importante de ce travail. Sur ce plan, le principe qui a guidé notre choix dans cette étape est la fidélité absolue au propos recueillis des enseignants. Si nous avons choisi délibérément de ne pas trop « lisser » les transcriptions, c'est bien principalement dans ce souci de rendre compte de manière aussi fidèle que possible de cette langue qu'utilisent les enseignants dans les réunions, les discussions entre pairs et qui ne devrait pas être tellement différente de celle que nous recueillons dans les entretiens. Sans devoir trop exagérer sur la fidélité non plus en éliminant à différents endroits des répétitions, des hésitations, des lapsus et même des expressions erronées lorsque leur correction ne détournait pas directement le sens que l'enseignant voulait exprimer dans l'entretien.

Conventions de transciptions

Codifications	Commentaires
E	Intervention de l'enquêteur
Noms ou Prénoms (ex : Mekki / daoud)	Identités des enquêtés et noms de lieux.
Lettres minuscules (msrdi- abdmz)	Identités citées par les enquêtés dans leurs récits.
1. 2. 3. etc.	Prise de parole de l'enquêté(e) pour les transcriptions intégrales
(**rires) (silence)(bruit)…**	Phénomènes non verbaux concernant le déroulement de l'entretien, la description d'attitudes ou d'actions des locuteurs, l'intervention de phénomènes extérieurs à l'entretien…), commentaires du transcripteur.
/	Pause brève de durée variable, (durée estimée)
+	Auto-interruption ; rupture de construction, faux départ (interruption d'une phrase d'encodage par le locuteur), phrase inachevée
<+	Hétéro-interruption : le locuteur enquêté est interrompu par l'enquêteur ou vis et versa.
: :: :::	Correspond à un allongement vocalique mesuré en fonction du nombre de points.
Lettres majuscules dans un mot	Phonème, syllabe ou segment accentué. C'était FORmidable.
XXX :	Fragment discursif inaudible non retranscrit .
Guillemets "…."	Segment de discours rapporté. Il nous a dit "quand vous êtes en classe, essayez de parler en arabe".
?	Intonation montante correspondant à une interrogation.
!	Intonation montante correspondant à une exclamation.
« *mots italique* »	Les termes ou segments en langue arabe.

Tableau 6: conventions de transcription utilisées dans les transcriptions

2.4.2 Transcription des interventions en AA

En l'absence d'une norme stabilisée pour la transcription des interventions en AA, nous reconduisons les pratiques de transcription de corpus majoritaire dans les travaux qui recourent aux transcriptions en AA, voire maghrébin. En général, lorsqu'on travaille dans un domaine où la question du partage et de la mutualisation des données, le problème de la standardisation se pose également. Comme le souligne (Gadet), « la transcription ne peut être regardée comme une opération banale, car on transcrit pour donner à voir quelque chose ».

Pour la transcription des interventions en AA, il existe plusieurs modes de notation : phonétique, phonologique et orthographique (notation usuelle). C'est le mode de transcription orthographique qui a été choisi dans cette recherche. La notation usuelle n'est ni une transcription phonétique, ni une transcription phonologique stricte, mais un type de notation choisi pour les raisons suivantes :

D'une part, le thème de recherche ne requiert pas une transcription phonétique (il n'y a pas véritablement de difficulté de décodage). D'autre part, ce choix a été motivé par la volonté de fournir un corpus facilement lisible (décodable) par un grand nombre de lecteurs et surtout une transcription qui prenne en compte la structure morphosyntaxique de l'énoncé en AA. Cependant, le choix d'une transcription « orthographique » pose problème en l'absence d'un standard stabilisé. Une transcription orthographique partageable suppose l'acceptation d'un standard ou à défaut la reprise des pratiques orthographiques les plus courantes au sein de la communauté scientifique.

2.4.3 Une posture analytique

Ce recueil que nous avons réalisé n'a pas pour but une analyse descriptive et linguistique du discours. C'est plutôt le choix fait de se concentrer sur le contenu des entretiens afin d'en relever les usages langagiers que les enquêtés disent pratiquer et les représentations des langues qui sont opérantes dans ces usages. Sur le plan de l'analyse des entretiens biographiques, on définit ici aussi plus d'une posture. Trois postures pour analyser ces productions langagières sont proposées par Demazière et Dubar (1997) : une posture illustrative, une posture restitutive et une posture analytique.

La première consiste à faire un usage sélectif de la parole des personnes interviewées en vue d'illustrer la démonstration que veut faire le chercheur. La seconde permet une plus grande liberté par rapport aux deux autres postures. Cette posture laisse une grande place à la parole des personnes, comme si elle était transparente et ne requière aucune analyse : la parole

du sujet n'est donc pas un moyen de démonstration, voire de preuve, comme dans la première posture ; elle est le cœur même de la recherche, selon une logique que l'on pourrait dire « réaliste » au sens épistémologique. Toutefois, selon les deux auteurs, ces postures ont leur limite. Pour la posture illustrative, «(…) le contenu des messages dans cette posture y est considéré comme le seul signifié, et la production de sens, selon les auteurs, y est ignorée (Millet, 2011 : 2). Pour la posture restitutive, sachant que « (…) le sens d'un entretien réside dans sa mise en mots, il obéit à des règles spécifiques de production de sens, or cette dernière «(…) présuppose qu'il suffit de lire pour comprendre, comme si l'entretien et le langage étaient transparents à eux-mêmes » (ibid.).

La troisième posture dite analytique conçoit la parole non pas comme un véhicule de représentations toutes faites, mais comme un processus, comme une activité de mises en formes différentes (Demazière et Dubar, 1997 : 38), rompant ainsi avec les postures précédentes. Et c'est cette posture que nous privilégions dans cette recherche. La raison en est toute simple. « Le sens des entretiens n'est pas donné, mais construit par et dans sa mise en mots, les paroles en constituant la matière prime de la signification » (Ibid.). C'est une posture qui « (…) se veut reconstructrice de sens. Une démarche qui dégage la structure du discours qui est mise en œuvre et semble parer aux défauts des démarches précédemment critiquées, à savoir celle dite illustrative et celle dite restitutive (Millet, 2011 : 2). Dans cette recherche, la méthode d'analyse de données qualitatives s'appuiera sur les procédés d'analyse thématique et d'analyse de discours.

3. L'analyse qualitative des entretiens biographiques

Dans cette recherche, nous choisissons de coupler les deux analyses pour garantir une efficacité du rendu interprétatif des biographies recueillies et donc une plus grande validité des résultats. L'analyse thématique permettra de mieux dégager les thèmes les plus significatifs qui émergent des entretiens pour les utiliser par la suite comme catégories qui composeront une grille d'analyse discursive.

3.1 L'analyse thématique.

C'est une analyse thématique qui a deux fonctions. Une fonction de repérage et une fonction de documentation. La fonction de repérage consiste en un travail de saisie de tous les thèmes d'un corpus pour en relever les plus pertinents identifiables dans le corpus. La fonction de documentation vise à documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. « Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances

du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) » (Paillé et Mucchielli, 2013 : 243).

Juste après les premiers entretiens et dès leur lecture, de premières esquisses de l'analyse thématique se sont dégagées pour mettre sur le rail une tendance de cette analyse. En effet selon Paillé et Mucchielli (2012), « (…) on peut débuter l'analyse dès que la collecte des informations est entreprise, et il est même préférable, pour certaines approches, de faire alterner collecte et analyse pour un maximum de validité. » (Paillé et Mucchielli, : 14). Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens.

L'opération de manipulation thématique consiste à mettre l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit l'architecture cognitive et affective enquêtés singuliers (Bardin, 1991). « L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action » (Blanchet et Gotman, 2007 : 96). La thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). « L'analyse dans ce sens consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans ce corpus » (Paillé et Mucchielli, 2013 : 232).

3.1.1 La « thématisation » automatisée : le logiciel N'vivo11

Trois éléments doivent être considérés : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et la démarche préconisée dans la thématisation. En ce qui concerne le support matériel, deux types sont utilisés : soit le support papier soit le logiciel. Les entretiens biographiques menés ont produit une grande quantité de données sous forme orale. La transcription des entretiens a également généré une grande quantité de texte, un corpus relativement volumineux, environ 200 pages. Logiquement, étant donné l'abondance du matériau recueilli, la progression dans le tri et le regroupement de thèmes deviennent difficilement gérables et la thématisation s'avère en conséquence fastidieuse en temps et en efforts. C'est la raison pour laquelle il a été fait le choix de recourir à la thématisation

automatisée et donc à un logiciel spécialisé. Il offre certains avantages en permettant de gagner un temps précieux, d'apprendre à manipuler de grosse quantité de matériau, de faciliter grâce à l'automatisation des opérations (de repérage, d'extraction, recoupement, etc.) et in fine de réussir une génération beaucoup plus rapide des thèmes.

Plusieurs logiciels d'analyse de données qualitatives existent sur le marché. Certains logiciels ont été spécialement conçus pour l'analyse thématique : N'Vivo10 et 11, Sato.9 *Fallery et Rodhain...* Dans cette recherche nous avons choisi d'utiliser *N'Vivo 11*, un logiciel qui offre beaucoup de facilités dans la manière de thématiser du contenu et de générer automatiquement des « *nœuds* » qui correspondent en fait aux « thèmes » qui vont émerger de l'analyse. La prise en main de cet outil est facile et son fonctionnement est adapté même aux novices de l'analyse automatisée. En effet, la plupart des logiciels qui sont des structures « ouvertes », se présentent comme de simples outils, qui nous « passe la main » pour les tâches les plus fastidieuses (ce qui est bien utile en présence de corpus de grande taille). Mais dans ce travail et pour produire des analyses fiables, nous ne pouvons raisonnablement nous exonérer d'une intervention « humaine », la nôtre en l'occurrence, que nous voyons plus apte sur le plan analytique et interprétatif. Certains logiciels se trouvent être très performants dans les analyses lexicales (le cas des rafales dans « *Tropes* ») mais avec une fiabilité moindre dans une analyse sémantique. Si cette recherche s'est déchargée de la lourde tâche de générer des thèmes et des rubriques, elle ne les a pas pris tels quels sans pour autant éprouver la pertinence des choix proposés par N'vivo 11.

3.1.2 Une analyse thématique ascendante

L'analyse thématique a pour fonction de relever et de synthétiser des thèmes d'un corpus. L'action pour générer un niveau effectif pour la création du thème n'est pas du tout simple. La dénomination d'un thème est le produit d'un travail de réflexion de la part de l'analyste. Mais, ce dernier peut très bien utiliser des mots employés par l'enquêté produits dans son témoignage en se gardant toutefois de reproduire la transcription. Les mots choisis par l'analyste doivent avoir un haut degré d'inférence pour que ceux-ci reprennent à peu de chose près le sens du témoignage de l'enquêté.

Une opération de génération de thème peut prendre deux directions : une direction ascendante, c'est-à-dire du bas vers le haut. Générer des thèmes puis les regrouper en rubriques. La direction descendante procède dans le sens inverse. Il s'agit de générer à chaque fois un thème précis correspondant au témoignage, et de créer plutôt un regroupement

thématique au moment opportun. Ces regroupements produiront les rubriques. Cela permet de procéder au fur et à mesure à des regroupements et à une reformulation. Cette recherche et pour des raisons pratiques privilégie une direction ascendante qui parait plus avantageuse. De même que cette direction a l'avantage certain d'assurer une meilleure validité, « (…) puisque l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 245). De cette façon, «(…) l'analyste peut voir s'accumuler, au fil des pages et des différents entretiens, des thèmes représentant plusieurs types de changement, et il lui est possible d'expérimenter, chemin faisant, divers types de regroupement» (ibid., 244).

3.1.2.1 Listes des rubriques, thèmes et sous-thèmes

Il est fréquent que dans les analyses thématiques, il arrive qu'on confonde entre rubrique et thème or ce qui distingue les deux en lien avec un corpus précis, c'est le degré de généralité et le caractère plus ou moins dénotatif de l'appellation retenue. Par quoi alors faut-il commencer ? Par générer des rubriques qui engloberont des thèmes, c'est-à-dire de manière ascendante ou faut-il générer les divers thèmes et les accumuler pour finalement les regrouper ultérieurement par rubriques. Pour ce cas, il s'agit dans un premier temps de réaliser un encodage automatique pour générer des thèmes généraux, la thématisation manuelle les affinera au fur et à mesure que l'analyse progresse. Les thèmes et les rubriques que générera l'encodage automatique permettra même de façon sommaire au moins au début de l'analyse d'avoir une thématisation de base sur laquelle s'appuyer pour aboutir enfin à la construction des arbres.

3.1.2.2 Choix du thème et degré d'inférence

Dans le travail de thématisation, il était clair pour nous que le choix du thème et de sa dénomination doit être d'une grande précision au quel cas la construction de l'arbre thématique s'avèrerait difficile lorsqu'il s'agira de réaliser des regroupements et des classifications. « Le thème est donc une dénomination assez précise en lien avec la teneur d'un extrait de corpus » (Paillé et Mucchielli : 250). Les informations recueillies lors de l'entretien ne se réduisent pas à celles enregistrées. Celles qui sont captées lors de l'entretien de type proxémique, kinésique, émotionnel et lié au contexte de la réalisation de la séance sont parfois essentielles. Ces indices relevés lors même de l'entretien sont autant de précisions au sens que nous lui attribuerons. Il arrive que lors de la lecture du corpus, certains extraits paraissent ambigus. La nécessité d'en clarifier le sens auprès de l'enquêté s'avère indispensable si l'on ne veut pas avoir à risquer une signification aléatoire, un sens que l'enquêté est loin d'avoir voulu transmettre dans son témoignage.

L'analyse ne se limite pas à l'attribution de noms à des thèmes correspondant à des extraits de témoignage, c'est plutôt, une vue d'ensemble des cas du phénomène à étudier. L'arbre thématique constitue la forme la plus usuelle de cette représentation. Il nous a fallu pour ce faire regrouper des thèmes en un certain nombre de rubriques. Ces dernières sont subdivisées en autant d'axes thématiques du contenu de l'entretien**.**

Habituellement, il est procédé tout de suite à une thématisation en continue.[54]Les thèmes sont identifiés au fur et à mesure de l'analyse puis générés à partir d'une lecture linéaire des entretiens puis regroupés et fusionnés au besoin et finalement hiérarchisés, sous forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés et complémentaires. Ce qui caractérise cette démarche, c'est que l'arbre thématique est construit progressivement, tout au long de l'analyse, et n'est véritablement parachevé qu'à la fin de l'analyse du corpus.

L'opération se déroule de manière linéaire et progressive «(…) c'est-à-dire de thématiser le matériau page par page, en prenant soin, lorsqu'il est possible et souhaitable, de bien cerner le thème et de soigner sa formulation. » (Ibid. : 241). Mais vu la taille de notre corpus, une analyse réalisée progressivement suivant une lecture linéaire des contenus transcris s'est avéré difficile. Dès lors, nous avons opté pour une autre démarche. Notre corpus est composé en réalité de deux sous-corpus qui correspondent à deux échantillons d'enquêtés. Le premier correspondant aux « anciens » et le second, aux « nouveaux ». L'analyse thématique consiste alors à analyser chaque sous-corpus à part. Le but est de pouvoir en fin d'analyse de comparer les deux arbres thématiques obtenus et de relever possiblement des similitudes et des différences qui rendront compte de l'évolution des pratiques langagières et didactiques propres à chaque tranche d'âge (et en rapport avec l'EP).

3.2 Les différentes étapes de l'analyse thématique.

3.2.1 Apport du logiciel N'Vivo 11 dans la thématisation

Pour réaliser cette opération, la première étape consiste à importer tous les entretiens, le logiciel s'occupe de les classer en fonction du choix fait par l'utilisateur (par ordre, par taille…). La seconde étape consiste à encoder automatiquement les entretiens afin d'obtenir un premier arbre (assez sommaire) qui servira de matrice de travail pour la thématisation manuelle réalisée ultérieurement c'est-à-dire la prise en main du chercheur de l'opération de thématisation. Les entretiens encodés automatiquement sont classés puis serviront de matrice avec l'objectif de dégager provisoirement des rubriques, des thèmes et des sous-thèmes. Cette

[54] Car il existe une autre démarche dite séquenciée qui procède autrement.

opération permet d'obtenir une première version qui allège la thématisation et permet d'avoir sous la main une structure thématique permettant d'obtenir facilement des regroupements, très difficile à réaliser manuellement étant donnée le grand nombre de transcriptions à manipuler. Ci-dessous est présenté un exemple d'encodage automatique réalisé par N'vivo11. (Le reste des encodages automatiques se trouve en annexe).

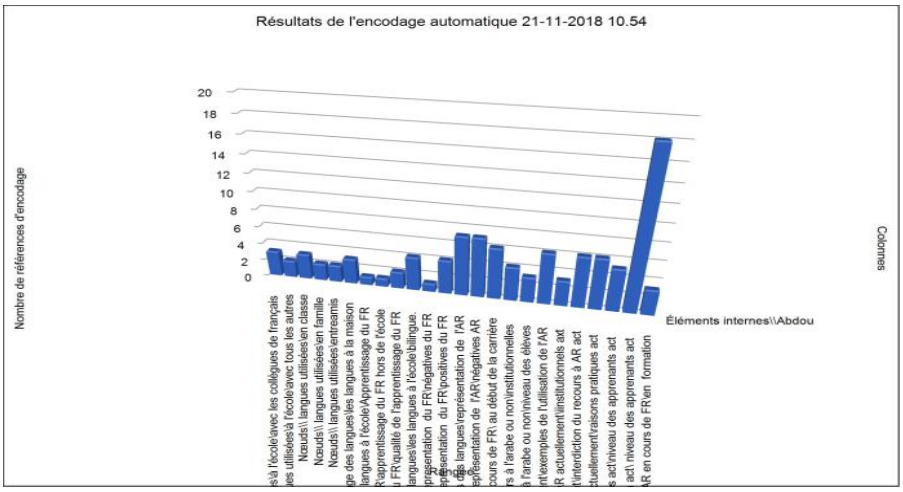


Figure 2: exemple d'un encodage automatique d'un entretien biographique

La troisième étape consiste en un recoupement des rubriques, thèmes et sous-thèmes obtenus par encodage automatique pour aboutir en fin de compte à un arbre qui sera suivie de l'analyse « manuelle », c'est-à-dire entretien par entretien pour l'obtention de l'arbre thématique final.

3.2.2 Génération de l'arbre thématique.

L'arbre thématique est un schéma qui matérialise les grandes tendances du phénomène à l'étude. Sa construction s'opère à la fois à partir des relations entre les thèmes et sur la base de la récurrence de certains d'entre eux (mais pas seulement comme on le soulignera plus loin). Dans la pratique, cela signifie qu'une attention particulière sera portée aux ressemblances, d'un sujet à l'autre ou d'un entretien à l'autre, avec comme objectif de reprendre des thèmes existants, lorsque cela est possible, et ce faisant, de cerner les points communs des expériences ou des événements analysés, et en même temps de repérer les possibles mise en relations et autres associations entre thèmes**.** Tout le travail consiste en somme à fusionner, regrouper, subdiviser et hiérarchiser les informations du corpus. Pour rappel, l'analyse thématique a été appliquée aux deux échantillons du corpus. Le premier concerne l'analyse thématique du premier échantillon, celui des « anciens ». Le second

concerne l'analyse du second échantillon, celui des « nouveaux ». Ils sont présentés dans les figures 3 et 4 ci-dessous.

3.2.2.1 Arbre thématique issu de l'analyse des EB des « anciens »

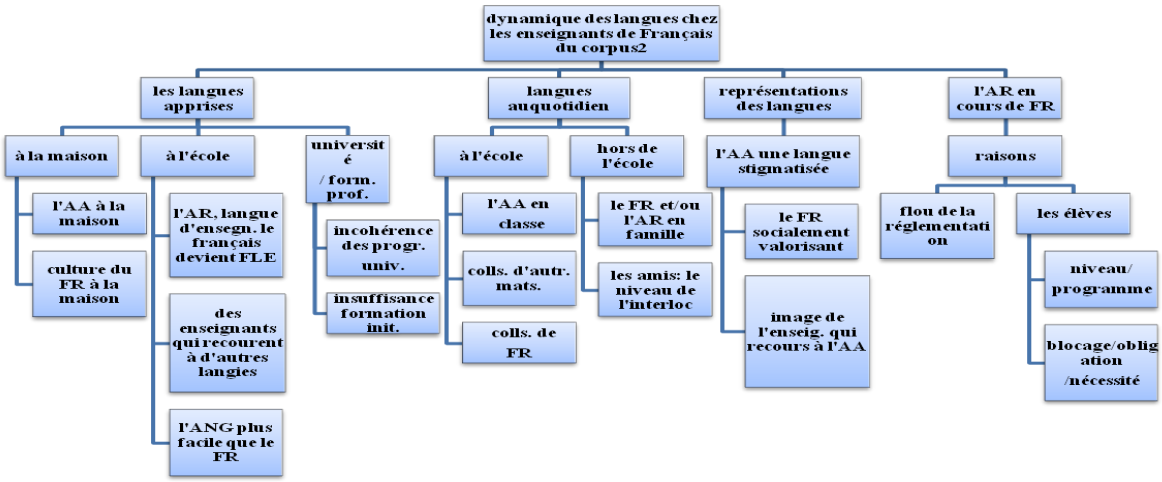


Figure 3: Arbre thématique du 1er échantillon, les « anciens ».

3.2.2.2 Arbre thématique issu de l'analyse des EB des « nouveaux ».

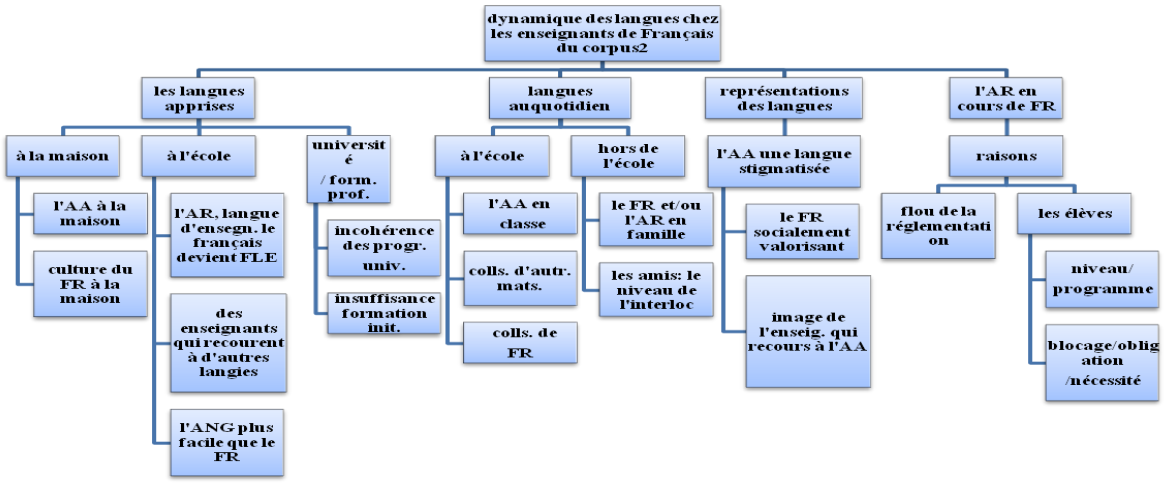


Figure 4: Arbre thématique du 2ème échantillon, les nouveaux.

4. Validité scientifique de la méthode biographique

4.1 Validité méthodologique de la méthode biographique

Pour rappel la validité méthodologique de cette recherche obéit à un principe qui diffère de celui de la **représentativité**, cher aux méthodes quantitatives des sciences formelles**.** Le principe auquel rend compte ce travail scientifique est résolument celui de la **significativité** et non de la représentativité même si nous considérons la représentativité comme un moyen parmi d'autres pour assoir la significativité mais ne doit pas s'y réduire.

4.1.1 Représentativité vs significativité :

Selon Savoie-Zajc, la validation scientifique a pour objet «(…) l'action de rendre valide, lorsqu'elle est appliquée à l'activité de recherche, réfère à la préoccupation du chercheur de produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié » Savoie-Zajc (2009 : 289-290). Ainsi, bien plus que la façon de produire des résultats et la manière d'en rendre compte, la question de leur significativité est d'autant plus essentielle que leur recension et c'est aussi ce principe qui fonde indiscutablement notre démarche.

Le corpus que nous avons recueilli n'a pas prétention à être vu comme représentatif mais à être présenté comme significatif. Selon Blanchet, « Le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de **significativité** et non du principe de **représentativité**. » (Blanchet, 2011 : 19). Le but n'est pas de déterminer comment et en quoi ce corpus représentant un matériau partiel rend compte du réel mais « (…) comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs **»** (Ibid.)

4.1.2 Le principe de saturation

L'échantillonnage statistique vise une universalisation scientifique en posant la généralisation des résultats comme représentative d'une certaine structure sociale or dans les analyses qualitatives privilégiées dans les SHS, l'analyse tient compte du degré de saturation des données. Ce concept de saturation est évoqué à la fois chez D. Bertaux (1980) et chez Ph. Blanchet (2011). Or les deux versions ne se couvrent visiblement pas. Respectivement, c'est D. Bertaux qui définit le terme dans son travail sur *la boulangerie traditionnelle en France* (1980) puis c'est au tour de Ph. Blanchet d'en donner une autre définition dont l'essentiel est présenté dans le GRDLC (2011).

Bertaux relève dans sa recherche que l'accumulation des récits des boulangers a permis de mieux « (…) comprendre la portée générale d'anecdotes, d'événements racontés dans les premiers récits de vie. Au bout d'une dizaine d'entretiens notre représentation du

niveau des rapports sociaux constituant la condition d'ouvrier boulanger nous a paru stabilisée, et les entretiens suivants n'ont fait que la conforter et l'enrichir de variantes de détails » (Bertaux, 1980 : 280). Pour mieux expliciter ce concept, il recourt à l'illustration. « Par exemple, le premier entretien avec un ouvrier boulanger nous a appris beaucoup ; le second également, et le troisième. Les suivants n'ont fait que confirmer ce que les premiers avaient révélé sur les incroyables horaires de travail suivis tout au long de l'existence » (Ibid.). En d'autres termes, ce point de saturation est atteint lorsque d'un entretien à un autre, le recoupement progressif des témoignages ne produit plus d'informations nouvelles. Il affirme que sans saturation, « (…) nous nous ne pourrions légitimement généraliser à partir de cas particuliers. Inversement, si nous pensons pouvoir généraliser, ce n'est pas en raison du phénomène de saturation en soi, mais parce que nous pouvons interpréter les saturations récurrentes comme autant d'effets d'un niveau précis de rapports socio-structurels ».

Pour Blanchet, le principe de saturation se conçoit différemment. En fait, il est lié à un autre principe, celui de significativité (opposé à la représentativité). Dans la section « validité scientifique », Blanchet utilise le nom saturation qu'il fait suivre du qualifiant « significative **»** pour désigner «(…) les divers comportements et interprétations (qui) ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur ce terrain pour l'instant » (2011 : 19). De la première définition à la seconde, nous passons de représentativité à significativité et de recoupement de témoignages arrivé à saturation à une saturation des interprétations et des observations sur un terrain précis. De fait, ces deux définitions sont certes différentes mais elles ne s'opposent pas en vérité car l'une et l'autre appréhende la saturation sous un angle particulier : une saturation des témoignages sur une « question » et une saturation des interprétations concernant des observations.

En réalité, cette recherche se reconnait parfaitement dans le principe de significativité de Blanchet s'étant inscrit dans une approche sociodidactique. Mais elle s'accorde aussi avec le principe de saturation théorisé par Bertaux ayant choisi de s'inscrire également dans une recherche de type biographique. Durant tout le long du processus de recherche, l'idée de la validité des résultats obtenus a constitué pour nous un véritable défi : en effet, les nombreuses critiques faites aux approches qualitatives et principalement à leur mise en œuvre méthodologique, nous étaient toujours présentes à l'esprit d'où la conscience qu'un choix méthodologique pour le moins « inattaquable » devait être argumenté.

Le recours aux entretiens biographiques fait émerger des postures qui se révèlent d'une telle complexité, «(…) en particulier au niveau de la fiabilité des énoncés recueillis,

leur valeur de « vérité » et surtout de leur interprétation, que ce soit par le chercheur ou par un processus de co-construction impliquant enquêteur et enquêté » (Simon et Thamin, 2011 : 33). Cette situation nécessite le recours à une méthode « impliquée » de recueil de récits. Dès lors, de toutes les « variantes » méthodologiques de la recherche biographique, seule la méthode biographique a réuni les conditions de son élection pour cette recherche.

4.1.3 Implication du chercheur dans la méthode biographique

Alors que dans les recherches « non-qualitatives », la neutralité du chercheur est un critère de validité faisant partie d'un ensemble de critères qui participe à une validité scientifique globale de la recherche, dans les recherches qualitatives et principalement dans celles qui recourent aux entretiens biographiques, le chercheur doit envisager sa propre professionnalité dans un rapport « empathique » (Kaufmann 1996, Billiez 1997, entre autres), herméneutique (De Robillard 2007) donc « nécessairement impliqué vis-à-vis de l'Autre» Molinié, 2011).

Quel avantage pour la recherche lorsque le chercheur est impliqué dans son terrain ? En général, quand le chercheur est impliqué dans son terrain, c'est par exemple le cas où lui-même est acteur de ce terrain. Il est dedans, il s'est d'ores et déjà imprégné de toute la culture du lieu et des sujets qui en font partie. Il est impliqué avant même de décider de commencer sa recherche. Cela ne sous-entend pas non plus un manque de sens critique vis-à-vis des interprétations que font les sujets d'enquête. Cette implication répond à l'exigence d'une inscription dans le paradigme qualitatif dont se revendique cette recherche, un paradigme nait du courant phénoménologique husserlien (qui propose une alternative épistémologique au positivisme) rompant irrémédiablement avec la pensée causale et pose comme principes non pas la distanciation et la neutralité mais la réciprocité, la co-construction et la complexité.

Aude Bretegnier souligne que « Ce courant de pensée ouvre notamment les approches ethnométhodologique (Garfinkel), compréhensive (Weber, Laperrière, Kaufinann), interactionniste (Goffinan, Hymes, Gumperz), socio-constructiviste (Berger & Luckmann), qui inscrivent la recherche dans une logique empirico-inductive et concourent à relativiser la notion d'objectivité (Pourtois & Desmet, 1997 ; Paillé & Mucchelli, 2008) » (Bretegnier, 2009 : 29-30).

Parler d'implication ou non dans des terrains dont les chercheurs sont issus socialement et culturellement pose le problème du comment. Il n'y a aucun avantage à poser l'implication de manière exclusive. Nous considérons qu'à vouloir traiter cette attitude

scientifique en tant « être » ou « ne pas être » disqualifie la crédibilité même du concept. Pourquoi ne pas le considérer en termes de « degré », c'est-à-dire impliqué plus ou moins en fonction du terrain en lien avec le positionnement épistémologique du chercheur. Cette façon d'aborder l'implication répond mieux selon nous à la complexité des terrains de recherches de ce type.

Ce type de terrain dans lequel nous nous investissons nous amène inévitablement à travailler sur des questions de plurilinguisme, de contact des langues, de variation, de politiques linguistique et éducative et éventuellement sur la minoration linguistique. Bretegnier décrivant le contexte créole affirme que « (…) les dimensions (action) ou (implication) de la recherche sont d'autant plus évidentes qu'ils articulent la description de langues minorées (…) dans leur rapport à la langue socialement dominante, à la description de conflits linguistiques auxquels, aussi bien en tant qu'acteurs sociaux qu'en tant que sociolinguistes, ils participent en même temps » (Ibid.).

Cette implication se traduit par un travail interactif de construction et de co-construction de sens. Cela n'est possible en pratique qu'en tentant la vérification de l'information mais de manière subtile : faire allusion à des événements connus dans le domaine, à des dates, à des références institutionnelles (loi d'orientation, note ministérielle, directive pédagogique…) à d'autres acteurs dans la sphère éducative, à des témoignages donnés par les acteurs de la profession ayant des avis sur le sujet etc. Il était nécessaire pour nous de montrer, même de manière allusive, que nous avions une certaine connaissance du terrain, des époques et des situations dans le domaine de l'EA du Fr (historiquement avérées) relatées par le locuteur. Enfin, il est surtout proposé aux enquêtés qu'ils seraient sollicités au cas où d'éventuelles vérifications seraient utiles pour cette recherche.

4.2 Pour une validité scientifique des entretiens biographiques

4.2.1 Les principaux critères pour la validité scientifique d'une recherche qualitative

La validité de la recherche menée a été le souci quasi-permanent du chercheur. D'après Blanchet (2011), la validité de la scientificité des connaissances d'une recherche de type qualitatif passe par l'examen des critères énoncés ci-dessous :

> « 1- leur opérationnalité (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;

2- leur cohérence interne (entre méthode, observables, analyses, interprétations…) ;

3- leur cohérence externe (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;

4- leur discutabilité / acceptabilité (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs) » (Blanchet, 2011 : 19).

Comme il a été expliqué plus haut, beaucoup de disciplines ont mis en œuvre le biographique dans leur recherche en leur attribuant des objectifs qui répondent a des besoins spécifiques. En sociologie, deux tendances (concurrentes) du biographique se sont dégagées ces dernières années, l'approche biographique et la méthode biographique. Bien qu'on reconnaisse à cette tendance une exploitation linguistique et une analyse de contenu raffinées, l'approche biographique a longtemps fait l'objet de critiques, et c'est la faiblesse du mode de recueil des données biographiques qui est constamment pointé du doigt. L'enregistrement se fait dans des conditions artificielles, la question inaugurale porte sur l'histoire d'une vie posée sans que des éléments de guidage de l'entretien ne soient préalablement élaborés. Bertaux (1997) explique que « Pour que le chercheur accède à une fiabilité qui sera jugée satisfaisante, le locuteur est mis virtuellement au moins en situation d'être contredit ou nuancé ». La demande dans ce type de recueil biographique « Racontez-moi tout », équivaut à « Racontez-moi n'importe quoi » (1997 : 5).

Ce genre de récits termine en général par « (…) une transcription de l'oral à l'écrit est faite avec l'arbitraire de la mise en forme pour la publication et une réduction habituelle à ce genre de production. « Raconter sa vie sans aucun contrôle de la part de l'auditeur pousse à l'exagération, à la dissimulation, à l'invention » (Simon et Thamin, op.cit).

La méthode biographique se distingue en revanche des approches biographiques. Selon Peneff, elle vise des objectifs bien plus simples mais plus clairs. On « (…) recherche des informations factuelles (dates, lieux, conditions), réflexions sur des événements précis et leurs circonstances (déplacements, situation), des processus de longue durée (scolarisation, travail, engagements) » (Peneff, 1994 : 31).

En premier lieu, il est utile d'établir une chronologie afin de relier les différents événements pour que l'on puisse prendre en compte des phénomènes identifiables et comparables. Même s'il est vrai que la méthode biographique focalise sur des faits et des

actes, elle ne peut cependant pas ignorer tout le matériau qui constitue en soi un entretien : le dire. Par ce choix, nous nous rangeons derrière Mondada pour qui, il ne sert à rien

> «(…) de traiter le dire et le faire comme deux dimensions disjointes, de creuser la dualité entre discours et pratiques sociales ne serait-ce qu'en utilisant le premier pour décrire les seconds, quitte à s'étonner de leurs non-correspondances il s'agit au contraire de reconnaître l'unité constituée par les activités sociales et les façons d'en rendre compte, en traitant ces deux aspects comme étant partie intégrante l'un de l'autre » (Mondada, 1996 : 220-221).

4.2.2 Des moyens de contrôle de la méthode biographique pour une meilleure fiabilité des données

Pour garantir un tant soit peu la fiabilité des données recueillies grâce aux entretiens biographiques, ces derniers doivent observer certaines conditions.

> « 1- le sujet visé par la recherche est toujours collectif et non individuel.
>
> 2-les parcours biographiques seront voisins et évoluent pratiquement dans des situations semblables.
>
> 3-Le niveau de validité d'un travail biographique sera jugé suffisant si un certain niveau de contrôle est appliqué au contenu de la biographie.
>
> 4- (…) l'enquêté est mis en situation d'être constamment relancé, nuancé, en faisant allusion à la situation d'autres enquêtés se trouvant dans la même situation » (Peneff, 1994 : 29).

La recherche qui entreprend de recourir à la méthode biographique doit s'assurer d'un contrôle suffisamment effectif qui passe par la manifestation du chercheur d'une connaissance (relative) du milieu, des éléments, des événements et des acteurs. Sans prétendre bien évidemment à une exhaustivité dans la connaissance des réalités historique, économique, démographique, politique du contexte de recherche, comment garantir une certaine maitrise des contextes évoqués par les enquêtés ? Dès lors, la méthode biographique se fixe pour objectif d'« (…) d'appréhender ces structures au niveau «local», c'est-à-dire là où elles ont pesé directement sur les chances scolaires, d'emploi ou matrimoniales » (Ibid.).

C'est au niveau d'une région ou d'une ville, dans le cadre d'un métier ou d'une institution locale, que l'individu a eu l'expérience, a perçu dans les petits groupes (famille, voisinage, école) les échecs ou les succès des autres, pesé ses possibilités ou obtenu les informations qui appuyaient ses choix » (Idid.). C'est bien dans ce cadre là que notre

recherche se fonde. La ville de Saïda, notre terrain de recherche possède des caractéristiques qui sont loin d'être celles des villes du centre, notamment sur le plan de la variation linguistique, du statut qu'y occuperait le Fr, le rapport à l'AA…La connaissance de la ville, de ses habitants, de l'histoire, de la culture, de l'éducation de ce lieu représentent autant d'informations préalables et nécessaires au contrôle des entretiens sur le plan de la fiabilité. Des exemples peuvent être donnés sur ces informations :

1- situations des établissements scolaires, de leur situation (urbain/rural).

2- Les parcours professionnels : le concours, la formation, première affectation au poste, promotion dans la fonction d'enseignant(e) de Fr.

3- Les conditions de prise en charge des élèves, d'EA du Fr, difficultés des pratiques didactiques…

4- Historique de l'enseignement du Fr dans la wilaya : des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, historique de l'évolution des méthodes et des approches d'EA, rôle des inspecteurs et inspectrices en charge de la matière pendant toute cette durée…

5- Lois d'orientations, directives et notes ministérielles, notes et directives locales, programmes et guides d'accompagnement édités au moment des différentes réformes…

Un autre niveau de contrôle consiste en une série de vérification et de recoupements des informations recueillies dans les entretiens biographiques. Le chercheur « (…) s'inspire alors des méthodes de la biographie historique, grâce à l'accès aux documents personnels, à l'usage des archives privées, à la confrontation avec des témoins ou des tiers ou par le renouvellement des entretiens » (Ibid. : 30).

Notons cependant que les documents auxquels cette recherche a eu accès ne concernent pas les documents personnels des enquêtés. Ce sont plutôt des documents ministériels et administratifs (loi d'orientation, réferentiel, programmes, directives, guides, manuel…) qui ont servi à la vérification de certaines informations évoquées par les enquêtés : Pour exemple, la vérification de l'officialité ou non de l'interdiction du recours à l'AA en cours a exigé du chercheur une recherche très poussée.

4.3 L'approche comparative pour l'étude d'une pratique évolutive

Pour les vérifier les hypothèses 3 et 4, cette recherche recourt à la méthode comparative. En tenant compte toujours de cette dimension temporelle permet la comparaison de deux tranches d'âge, les « anciens » et « nouveaux » avec une prise en compte de la

variable EP plutôt que la variable âge) de sorte que les analyses intègrent deux temps différents. En effet, Bertaux distingue deux temps : le temps historique et le temps biographique. «La principale distinction qui s'impose à tout chercheur travaillant sur un corpus de récits de vie est la distinction entre temps historique et temps biographique. Le premier se mesure en millésimes (1900, 1924, etc.) ; le second, en âges (14 ans, 25 ans, etc.) Ces temps sont parallèles ; ils ne sont pas confondus » (Bertaux, 1980 : 218).

Le temps qui concerne les récits des parcours professionnels des enseignants de la formation jusqu'au moment de l'entretien (ce temps se mesure en âge) et un temps historique (Bertaux, 1980) qui mesure les événements historiques qui structurent temporellement l'époque en question. De la sorte l'analyse distinguera entre les changements de pratiques didactiques liées aux processus de l'EP des enseignants d'une part et ceux liés à la progression que connait le/les modèles d'EA (méthodologies, approches, aménagement) qui se sont succédés durant tout le parcours de formation scolaire et professionnel de ces derniers.

Comparer deux générations (tranches d'âge) avec deux parcours scolaires différents, deux formations différentes et surtout deux conceptions différentes du modèle de l'enseignant de Fr, permet de faire ressortir les similitudes et les différences entre « anciens » et « nouveaux » en termes de choix de pratiques didactiques, de représentations sur ces pratiques et donc de changements s'ils ont eu lieu.

Ce sont effectivement les hypothèses 3 et 4 qui nécessitent que soit comparés les pratiques didactiques concernant le recours à l'AA en cours entre « anciens » et « nouveaux ». Seront corrélées les variable EP et degré et fréquence du recours à l'AA les SC formelles et informelles. De même que seront comparés les choix des langues entre « anciens » et « nouveaux » en croisant les variables contextuelles SC et statut de l'interlocuteur et les configurations des langues (langue seule/alternance de langues). Seront comparées enfin les raisons que donnent les « anciens » et les « nouveaux » pour justifier le recours à l'AA dans le cours de Fr. Pour (Bertaux, 1980 : 218), la prise en compte du deuxième type de temps, c'est-à-dire le biographique permet à notre analyse de rendre compte des différences dans le rapport à la pratique didactique en général entre « anciens » et « nouveaux » particulièrement concernant le recours à l'AA en cours.

Cette recherche a entrepris de corroborer les résultats obtenus de l'analyse des entretiens biographiques menés auprès de 17 enseignants de Fr exerçant tous au niveau du

moyen (collège) dans la wilaya de Saïda en recourant à une enquête confirmatoire par questionnaires.

4.3.1 Validation des résultats grâce à une enquête confirmatoire par questionnaires

Cette enquête sera menée pour confirmer les résultats obtenus suite à l'analyse de l'enquête principale réalisée grâce aux entretiens biographiques. Cette confirmation concerne quatre hypothèses posées au départ de cette recherche. Le choix de corroborer ces résultats au moyen d'une enquête par questionnaires répond au souci d'en renforcer la significativité essentiellement en raison des «(…) dimensions réduites d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en profondeur dans leur contexte, (mais) ne permet pas nécessairement une *significativité* voire une *représentativité* (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes » (Blanchet, 2011 : 74).

Cette recherche, même si elle s'inscrit indiscutablement dans le paradigme qualitatif, ne néglige aucunement un recours à une démarche quantitative lorsque cette dernière s'avère nécessaire. Dès lors elle privilégie un certain équilibre méthodologique mis au service d'une validité scientifique entre enquête qualitative et enquête quantitative, lorsque leurs objectifs se complètent. Il est vrai selon Singly qu' « Une série de bons entretiens éclaireront peu sur les déterminants des pratiques(…). Une série de tableaux statistiques aideront peu à comprendre les processus. L'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (Singly, 2006 : 20).

4.3.2 Approche méthodologique de l'enquête par questionnaire

Selon Philippe Blanchet, atténuer les biais dans une recherche peut se faire de deux façons. L'une d'elle consiste à faire suivre « (…) *les enquêtes* dans l'ordre participante > semi-directive > directive > interprétation comparative. Les questionnaires sont alors fondés sur des indices recueillis *sur le terrain* (et non dans les spéculations du chercheur), de façon de plus en plus cadrée. (Blanchet, 2011 : 75). Il s'agit au final de renforcer la significativité des résultats obtenus par l'entretien grâce à une enquête à caractère directif appliquée à un échantillon plus large d'enquêtés. Ces questionnaires sont fondés sur des indices fournis dans les témoignages des enquêtés. Ils viennent finaliser le travail d'analyse des témoignages recueillis dans l'enquête biographique en les contre-vérifiant.

D'après Blanchet, « (…) la comparaison entre les divers résultats recueillis par les différents types d'enquête sur un même terrain ou sur des terrains différents (mais comparables) met en lumière les éventuels effets d'orientation des réponses induits par le mode d'observation ainsi que *les* spécificités frappantes du cas examiné » (Blanchet, 2011 : 76).

La nécessité méthodologique justifiant le recours à une enquête confirmatoire par questionnaires réside dans l'engagement du chercheur à apporter plus de crédit aux résultats obtenus par l'enquête biographique. Cet engagement repose sur une argumentation méthodologique que Blanchet présente dans le GRDDLC (2011 : 17). Il considère que les recherches en SHS doivent tenir compte de l'hétérogénéité des phénomènes d'où la tendance à privilégier le type qualitatif : « (…) on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres » (Blanchet, 2011 : 16)». Mais quand l'intérêt de conforter des résultats issus d'une recherche de type qualitatif s'avère indispensable, les chiffres « (…) peuvent néanmoins venir corroborer, secondairement, les interprétations proposées » (Ibid.). En effet, Blanchet finit par reconnaitre qu', « (…) au fond, le quantitatif est (aussi) du qualitatif » (ibid. :17), et que de toute façon : (…) les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables », pour conclure que « (…) les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les *interpréter*, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser »(Ibid.).

Pour rappel, ce sont bien les significations données par les enquêtés dans les entretiens biographiques que nous avons tenté d'interpréter puisque ce sont ces significations qui constituent l'essentiel des résultats obtenus : par conséquent leur corroboration constitue une forme de finalisation de notre cadre méthodologique. Le recours à la quantification ne serait pas une fin en soi si la finalité est de vérifier voire de corroborer les interprétations après analyse de témoignages sur des pratiques lorsque celles-ci sont relatées dans une perspective biographique. Ainsi pour Singly, les chiffres « (…) dissolvent par sommation les différences individuelles considérées comme secondaires, et ne conservent que les régularités statistiques, témoins de l'action des facteurs déterminants » (Singly, 2006 : 16).

La prise en compte des variables sociologiques et leur corrélation avec les choix langagiers que les enquêtés déclarent faire dans différentes SC de leur quotidien induit de recourir à une étape ultime de corroboration de ces résultats soit confirmant ou en infirmant les résultats obtenus dans l'enquête par entretiens biographiques. L'enquête par questionnaire

se révèle être un outil de vérification de corroboration voire de validation des résultats obtenus.

4.3.3 Les étapes de l'enquête par questionnaire

Outre l'argumentaire appuyant d'une enquête complémentaire par questionnaire exposé ci-dessus, cette idée de corroboration nous a été inspirée par Pr. Braïc lors d'ateliers doctoraux consacrés à méthodes de rédaction des articles scientifiques**.** A cette occasion**,** le professeur et en guise d'évaluation exprimée sur le ton du conseil a trouvé que la recherche dont je venais d'exposer les grandes lignes serait une bonne recherche pour peu que soient objectivés les témoignages des enquêtés. Depuis lors, la nécessité de l'objectivation comme opération de validation dans cette recherche a été la préoccupation de chaque instant. Cette étape de corroboration des résultats constitue une réponse à cette préoccupation « objectivante ». Bien après avoir thématisé et analysé les entretiens biographiques, nous avons entrepris de mener une enquête par questionnaire auprès des enseignants de Fr exerçant au niveau du moyen (CEM = Collège). Ce questionnaire reprenait exactement une partie des questions rédigées dans le guide d'entretien de l'enquête biographique.

La première étape de cette enquête consiste à élaborer un questionnaire qui reprend l'essentiel de la thématique du guide d'entretien de l'enquête biographique (un exemplaire du questionnaire est présenté à (l'annexe 2.B). Cette reconduction de la même thématique aura l'avantage de garder pratiquement les mêmes questions que la première enquête ce qui élargira l'échantillon à plus d'une centaine d'enquêtés en plus des 17 de l'enquête principale.

4.3.3.1 Les informations sur l'échantillon concerné par l'enquête par questionnaire

L'enquête concerne 93 enseignants de Fr, 70 enseignantes et 23 enseignants exerçant au niveau du moyen (collège) dans la même wilaya, Saïda.

Enquêté(e)s	Nombre	%	Master	Lic.	ITE	M.âge	M.EP
Femmes	70	75,26%	20	43	7	34,25	9,85
Hommes	23	24,73%	6	13	4	39,4	13,92

Tableau 7: Données sociodémographiques de l'échantillon de l'enquête confirmatoire par questionnaire.

Le tableau 7 présente un aperçu sur les données sociologiques des enquêtés de la 2ème enquête. L'âge varie entre 22 et 61 ans. L'expérience professionnelle de (EP) des enquêtés varie entre 1 et 34 ans. 26 sont titulaires d'un master 2 en didactique ou un diplôme équivalent, 56 sont titulaires d'une licence de Fr et 11 sont diplômés des ITE (Institut

technologique de l'éducation). 46 d'entre eux exercent dans la zone rurale et 47 en ville. L'EP est l'une des deux variables sociologiques retenues par cette recherche en tant que paramètre pouvant influer sur le choix des langues et la manière d'alterner le Fr et l'AA dans les différentes SC. Il est utile que le parcours professionnel entre « anciens » n'est pas du tout le même. Si pour les « anciens » recrutés pour la plupart juste après la 3ème AS (terminale), la moyenne de leur EP d'au moins 2 ans au début de carrière dans l'enseignement n'excédait pas les 23 ans, celle des « nouveaux » en revanche est beaucoup plus importante. Pour une moyenne d'EP de seulement 2.28, la moyenne d'âge est de 28,28. L'une des raisons pouvant expliquer cette moyenne ce sont les années nécessaires aux études universitaires.

Concernant la variable urbain/rural, cette proportion (46/47) semble équilibrée pour éventuellement servir la contre-vérification des résultats d'analyse. Pour une synthèse de la présentation sociodémographique de l'échantillon de l'enquête par questionnaire, le tableau (20) reprend toutes les données le concernant. Cet échantillon compte des enseignants et des enseignantes de tout âge et avec des formations et des EP très variables. La corroboration des résultats d'enquête est un objectif qui peut être atteint en recourant au choix d'une enquête par questionnaire directive et non semi-directive répond à cette volonté de circonscrire le choix des réponses données par les enquêtés étant donné que ces derniers ne vont que confirmer ou infirmer par leurs réponses des réponses déjà données dans l'enquête principale. Ce sont des réponses prédéterminées par l'enquête et donc fermées.

Nous avons du mener un travail fastidieux de distribution et de récupération des questionnaires dans les établissements un par un. Nous avons distribué plus de 150 questionnaires dans une vingtaine d'établissements entre rural et urbain mais nous n'avons pu malheureusement en récupérer que cent (100) dont 93 étaient correctement remplis et donc exploitables.

4.3.3.2 Utilisation du tableur dans l'analyse des données quantitatives

La réalisation de tableaux croisés dynamiques à cette étape de la recherche a été facilitée par l'utilisation du tableur Excel. Effectivement, cet outil « (…) peut s'avérer très rentable dans le cadre de recherches en sociodidactique, en sociolinguistique et plus largement dans toute approche demandant de décrire et d'analyser des pratiques langagières » (Bulot, 2011 : 155). Par ailleurs Bulot reconnait à l'Excel son efficience dans l'analyse des données statistiques qui, dans certains types d'enquêtes, rend mieux compte des aspects tels la complexité et le dynamisme qui caractérisent les pratiques langagières. C'est en effet « (…)

un outil d'aide au dépouillement et à l'analyse des données langagières ; il permet de ne pas être enfermé dans des modèles de langue (pour l'analyse linguistique entre autres) qui évacueraient la complexité et le dynamisme des pratiques langagières » (Ibid. : 168).

Le recours à l'AA en cours est déterminé par des logiques didactiques liées à des choix « didactico-langagiers » arrêtés par chaque enseignant dans sa manière de gérer l'interaction en classe. L'ensemble des choix effectués dans la manière de recourir ou pas à l'AA est principalement lié à des représentations d'efficience d'un certain modèle didactique soit hérité d'une expérience scolaire légitimée par un discours professionnel « pédagogisé » (inspecteur, formateur, les anciens…) soit acquis en cours de formation (initiale, universitaire…).

Seules quelques unes des données sociodémographiques recueillies par questionnaire en vue de réaliser des corrélations entre ces données et d'autres variables liées au choix du recours à l'AA en classe ont été utilisées dans cette recherche et ont permis les contre-vérifications escomptées. Il s'agit des variables sexe et expérience professionnelle notée (EP). Les raisons de cette sélection sont expliquées progressivement au chapitre VIII : l'enquête par questionnaire pour corroborer des résultats d'analyse.

Conclusion du chapitre IV

Les arguments apportés ci-dessus concernant les choix méthodologiques retenus à la fois dans la mise en œuvre de la méthode biographique et dans la méthode d'analyse et d'interprétation des résultats obtenus ont pour but de consolider l'ossature de la démarche globale de cette thèse.

Concernant le recours à la méthode biographique, elle se justifie par l'intérêt porté à la prise en compte de la dimension temporelle. En effet, la démarche consistant à explorer le passé langagier des sujets pour déterminer la nature plurilingue du répertoire langagier des locuteurs (particuliers) que sont les enseignants de Fr. Cela passe par l'identification de l'orientation didactique dont les caractéristiques s'apparentent à ceux d'un EA plurilingue. Cette identification passe notamment par un relevé des traces qui caractérisent une compétence plurilingue à une époque où cet EA avait une orientation rigoureusement monolingue.

Aussi la prise en compte de l'évolution dans le temps d'une pratique tel le recours à l'AA permet entre autres une mise en lumière des variations possibles affectant cette pratique, des variations qui sont décelables dans les témoignages. De même que la prise en compte de

cette dimension a impulsé le choix de constituer un corpus avec deux échantillons, les « anciens » et les « nouveaux ». La comparaison des deux vise l'identification et l'analyse des variations qui modifient cette pratique :

- D'abord en comparant les pratiques langagières des enseignantes et celles des enseignants mettant en lumière les variations en corrélant pratiques et la variable sexe.
- Ensuite en comparant les classes d'âge en corrélant les pratiques des « anciens » et des « nouveaux » à la variable EP.
- Enfin, de repérer les différences quant aux raisons que prêtent les « anciens » et les « nouveaux » pour justifier le recours à l'AA dans leur cours de Fr.

Soucieux par ailleurs d'objectiver les récits recueillis par entretiens biographiques, cette recherche s'est imposé une enquête par questionnaire afin de corroborer les résultats obtenus grâce à l'enquête biographique. La démarche consiste à enquêter auprès d'un échantillon d'une centaine d'enseignants de Fr dans le but de corroborer les résultats obtenus dans l'enquête par entretiens biographiques.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATIONS

Chapitre V : Saisie de la dynamique des répertoires plurilingues des enseignants de Fr grâce aux entretiens biographiques.

Ce chapitre a pour objet de vérifier la première hypothèse selon laquelle l'EA des langues à l'école à une certaine époque (années 1980-1990) constituait une ébauche à la construction d'une compétence plurilingue. La démarche consiste à relever dans les entretiens biographiques certaines traces caractéristiques prouvant l'existence d'une compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997, 2009) définie comme «(…) la capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolutions de tâches et d'interaction sociale » (Coste, 2010 : 150). L'analyse des récits faisant état de pratiques didactiques de cette époque remémorées et rapportées par les enquêtés permettra d'identifier les traits caractéristiques de cette compétence en vérifiant si cette dernière est déséquilibrée, évolutive, partielle et malléable. De plus le chapitre analysera différentes formes d'articulation des langues, pratique issue d'une didactique intégrée, variante d'une approche plurielle de l'EA des langues (Candelier, 2003, 2007).

1. Saisie du processus de construction du répertoire plurilingue des enseignants de Fr enquêtés

Le « traçage» est une notion qui désigne la situation où l'on dispose de l'information nécessaire et suffisante pour connaître (éventuellement de façon rétrospective) la composition d'un produit tout au long de sa chaîne de transformation. Transposer cette démarche dans notre champ d'étude permettra d'identifier le processus d'élaboration du répertoire langagier des enquêtés (de façon rétrospective) basé sur une recension des circonstances d'appropriation des langues de la source (la maison en général) jusqu'au moment de l'enquête. Le caractère global et non segmenté du répertoire langagier nécessite de considérer l'expérience langagière de l'individu dans sa globalité et non de manière fragmentaire. « Le parcours de vie d'un individu étant sensible aux «(…) changements de lieux, de besoins, de situations (fait) que cette personne aura à restructurer sa compétence langagière » (Grosjean, 1993 : 17).

Le retour sur le passé de cette appropriation des langues réalisé grâce aux entretiens biographiques permet de retrouver la dynamique à l'œuvre dans l'élaboration de leur répertoire langagier, en partant de l'appropriation de la langue familiale jusqu'à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas). L'indentification de ce processus passe par une identification des implémentations possibles des différentes appropriations de langues caractérisant la configuration langagière actuelle de ce répertoire. De ce fait, considérer le concept de répertoire langagier pris comme un classement de langues et/ou de variétés linguistiques (voire de genres et de styles) dans

lequel le locuteur puise les ressources langagières dont il fait usage en fonction des différentes SC correspond à la fonction que lui prête aujourd'hui la sociolinguistique et la DDL. Coste confirme la solidité du concept.

> « Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique (…)» (Coste, 2002 : 117).

Dufour (2014) va plus loin dans la définition du répertoire langagier qu'elle voit comme un «(…) espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples manières » (Dufour, 2014 : 184)[55]. En définitive, tout l'enjeu dans cette partie consiste en l'identification de ce répertoire où se construisent non seulement les langues que ces enquêtés se sont appropriées mais aussi des processus ayant permis leur appropriation.

1.1 Identification des langues constitutives du répertoire langagier des enquêtés

En menant des entretiens biographiques auprès de 17 enseignants de Fr dans le but de recueillir leurs biographies langagières, ces derniers n'ont eu aucun problème à nous faire le récit de leur appropriation des langues qu'ils connaissent essentiellement l'AA et le Fr. Ces deux langues, « L'arabe algérien comme le français sont utilisés respectivement en modes monolingue, bilingue et mixte selon les circonstances » (Ali-Bencherif, 2017 : 5). D'autres langues viennent compléter ce répertoire à savoir, l'ang comme 2ème LE, l'esp ou l'it comme 3ème LE (deux cas) mais rarement l'all, (1 seul cas). La consigne inaugurale les interrogeait sur les langues qu'ils connaissent et les circonstances dans lesquelles ils les auraient apprises : à la maison, à l'école primaire, au cycle moyen (collège), au cycle secondaire (lycée) et à l'université ou à l'institut (le supérieur).

Rappelons que dans cette section, il s'agit de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enquêtés, en tant qu'enfants à la maison puis élèves à l'école auraient développé une compétence avec des traits similaires à ceux qui caractérisent une compétence plurilingue définie par Coste, Moore et Zarate, en 1999. Pour cela, les questions posées en entretien interrogent les processus de leur apprentissage des langues pouvant permettre d'identifier les traits caractéristiques de cette compétence plurilingue (Coste et al.). La recension des

[55] Pour plus de discussion, consulter la section 3 « ancrage théorique », « répertoire langagier ou *cloud* » au chapitre I.

témoignages rendra compte de la dynamique de ce processus d'appropriation des langues constitutives de leurs répertoires langagiers. Ce récit nous informera en définitive sur

- Les langues qui constituent leur répertoire langagier.
- Les circonstances d'appropriation de ces langues et les (re)configurations à l'œuvre dans la (ré) élaboration de leur répertoire langagier.
- les ressources sociodidactiques mobilisées durant le processus d'appropriation de ces langues à l'école ou en dehors.
- les traits qui caractérisent une compétence plurilingue
- L'articulation des langues en cours en tant que pratique issue d'une didactique intégrée des langues constitutives des approches plurielles, ressources mobilisées dans le développement de la compétence plurilingue.

Deux étapes constitueront donc ce chapitre. Une première étape tentera d'identifier les différentes configurations/implémentations de langues composant les répertoires langagiers des enquêtés en s'appuyant sur leurs récits d'appropriation des langues. Une deuxième étape relèvera à travers leurs témoignages les traits caractéristiques qui identifieraient une possible compétence plurilingue.

1.2 De la maison jusqu'à l'entretien, les récits sur les apprentissages des langues

Cette recherche a choisi de mener des entretiens biographiques sous la forme de biographies langagières en tant que « (…) sous-catégorie de récits de vie, caractérisés par un inventaire spécifique de thèmes et de figures » (G. Lûdi, 2005 :149). Le langage étant en partie constitutif du social humain, il est logique que le récit des langues soit une partie du récit de vie d'un individu. C'est la raison pour laquelle le rapport qu'entretiennent les biographies langagières avec les récits de vie ne peut être qu'un rapport d'inclusion. Les biographies langagières s'apparentent à un genre nouveau qui consigne l'histoire du parcours d'acquisition des langues qui « (…) nécessitent une prise en compte de l'environnement sociohistorique du biographe et qui (…) constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours » (Thamin et Simon, 2011 : 22).

Si dans les paragraphes qui suivent, le terme récit ne renvoie absolument pas au récit de vie complet selon l'expression consacrée par Bertaux (1997) mais au récit que fait un individu des langues qu'il connait et de celles qu'il a apprises, l'expression « autobiographie » désignera quant à elle le récit que fait l'enquêté sur son expérience langagière au sens que lui attribue Christiane Perregaux. Pour cette auteure l'autobiographie langagière correspond à

« (…) un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues (…) par laquelle la personne va « (…) se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83). L'intérêt heuristique pour cette forme narrative constitue « (…) un genre nouveau conçu pour ne consigner que l'histoire des langues même si cette dernière est indissociablement liée aux circonstances de vie du « sujet biographé » (les contextes et les conditions de l'appropriation, de l'usage de ces langues etc.) » (Ibid.).

Même s'il est impossible de détacher les récits sur les langues des récits de la vie en général, c'est l'analyse des fragments portant sur le langagier qui seront essentiellement soumis à l'analyse sans négliger pour autant certains aspects de la vie sociale qui sont intrinsèquement liés à l'évolution des pratiques langagières.

1.2.1 Le rôle de la maison dans l'apprentissage des langues

Lorsqu'ils étaient enfants, ces enquêtés ont eu à apprendre ce qu'ils appellent leur LM (L1) à savoir dans tous les cas l'AA et qu'ils dénommeront « arabe dialectal » dans les entretiens. La dénomination LM réfère selon l'étymologie à la langue de la mère ou un peu plus largement à l'environnement parental de la famille nucléaire. Elle constitue par ailleurs une « véritable constellation de notions » qui correspond à «(…) des réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant ». Contrairement à beaucoup de recherches où cette dénomination est retenue, nous préférons l'emploi de la dénomination « langue première » ou (L1) [56](Deprez, 2006)[57] référant à la L1, première langue acquise/apprise dans quelque environnement que ce soit.

Avec la prise en compte de l'environnement sociohistorique des sujets, il s'agit pour les enquêtés d'évoquer à travers leur (auto)biographie langagière le parcours d'appropriation, les motivations, les conditions d'emploi liée à la notion en sociolinguistique de dynamique du répertoire verbal[58] (J. J. Gumperz 1964). Et comme cette recherche postule de prime abord que la nature du contexte sociolinguistique de son terrain est plurilingue, elle s'accorde avec la conception de Murielle Molinié sur le rapport du biographique et du plurilinguisme. En effet, Molinié soutient que la biographie langagière joue un rôle dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Elle explique qu'

[56] Selon Deprez, 2006, un niveau supérieur de compétences serait attribué à la langue maternelle, notée LM. « Elle aurait le privilège d'être acquise naturellement, grâce aux interactions familiales, d'être la langue de la première socialisation et de l'organisation de la fonction langagière. Certains spécialistes, sociolinguistes ou didacticiens, préfèrent utiliser les termes de « langue première » (Deprez, 2006).
[57] Cité par N.Thamin p 166.
[58] Nous lui préférons répertoire langagier, choix explicité dans le chapitre I, section 2, ancrage théorique.

> « (…) En contexte didactique, la réalisation de BL développe chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel » (Index notionnel, GRDDLC, 2011 : 447).

Les entretiens biographiques analysés montrent que ce répertoire avec sa dynamique s'est constitué à la maison puis à l'école au gré des apprentissages divers. Une appropriation langagière commune au 17 enquêtés, commencée en général à la maison dès la prime enfance concerne l'AA (la L1) apparait d'emblée en tant qu'invariant dans l'analyse. Cette appropriation primordiale sera suivie d'autres appropriations qui se feront à l'école. Dès leur entrée à l'école, tous les enquêtés ont suivi une formation linguistique comptant plusieurs langues puisque tous avaient atteint au moins le niveau de 3èmeannée secondaire (ex, terminale), et tous ont au moins connu et appris plusieurs langues à divers degrés de compétences dans chacune d'elle (AS, Fr, ang et all, esp ou it) selon les filières. A cette époque (années 1980-1990), l'EA à l'école était « bilingue » étant donné que l'essentiel des enseignements étaient dispensés en AS et en Fr.

Dès les premiers fragments biographiques concernant les langues apprises à la maison, les enquêtés ont tous pratiquement signalé la relation « symbiotique » qu'entretenaient l'AA et le Fr.

1.2.2 Acquisition de la L1 à la maison

Les langues de la maison sont celles qui s'apprennent dans la famille. La langue que la recherche considère comme celle qui se doit d'être apprise en premier, dite aussi maternelle est justement celle qui vit dans l'espace où vit l'enfant qui l'acquière. Selon L-J Calvet, la L1 s'identifie comme «(…) une institution sociale mi-plurisystémique mi-chaotique, catégorisée dans le continuum des pratiques, dynamisé et régulé par le milieu écolinguistique où on la vit » (Calvet cité par Blanchet, 2008: 290).

La maison est le lieu de productions et d'acquisitions de langues où l'enfant s'imprègne du langage des locuteurs gravitant autour de lui et contribuant chacun en fonction de sa proximité psychoaffective à l'élaboration de la langue ou des langues de la première socialisation. Selon Vygotski, « (…) cette contribution est de l'ordre de la construction du langage en général. Les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant, que ce soit ses

parents, ses éducateurs ou même ses pairs, jouent le rôle de guides et encadreront ses apprentissages tout en l'aidant à repousser ses limites » (cité par Morissette et Bouchard, 2008 ; Papalia et Martorell, 2018).

C'est donc par ordre d'importance sociale que de la mère, du père, des frères et des sœurs voire plus largement des autres locuteurs présents autour de l'enfant que se réalise la constitution d'une première ébauche de ce que l'on appelle le répertoire langagier. Travaillant, sur *la transformation des capacités communicatives antérieure* chez l'enfant à 3 ans, Vygotski affirme qu'à cet âge, les capacités « actionnelles » de ce dernier sont tributaires de l'intervention des autres, c'est-à-dire le premier cercle social, le cercle familial.

> « L'enfant agit sur le monde, mais à l'intérieur d'un rapport communicatif à autrui. Pour que ses représentations aient quelque valeur adaptative, il faut bien que l'enfant saisisse certaines caractéristiques objectives de la situation. Mais ces représentations, nous venons de le voir, sont construites dans un rapport communicatif à autrui. Guidé par l'adulte, l'enfant construit ses représentations en co-élaborant et en faisant fonctionner avec autrui différents types d'outils sémiotiques (prélinguistiques d'abord, linguistiques ensuite). (cité par Brossard, 2004 : 47).

Comment cela se produit-il ? Labrelle (2005) explique que « (…) Dès les premiers mois, les parents fournissent des "étiquettes verbales" aux jeunes enfants même non locuteurs ; ils désignent les objets le plus souvent au niveau de base, le niveau d'abstraction le plus accessible » (2005 : 21). Dans leur communication avec leurs enfants, les parents désignent les objets en les référant à des informations relativement élaborées en fonction de l'âge et du niveau d'abstraction de l'enfant qui acquière la L1.

Quoi qu'en disent les enseignants enquêtés sur le niveau et la qualité de leur formation, de leur compréhension des processus à l'œuvre dans les apprentissages préscolaires, certains semblent avoir compris l'opération cognitive en charge de l'acquisition de l'AA, leur L1. Ils décrivent avec leurs mots ce que les recherches cognitives ont mis en évidence ci-dessus mais les enquêtés le rendent dans un langage moins élaboré scientifiquement. C'est le cas par exemple de Kébir qui explique comment s'acquière les premiers mots de la L1 s'appuyant sur sa conception de l'acquisition de la L1.

> Kébir01 : « (…) d'abord on apprend à parler une langue au sein de la famille/ d'abord à l'âge de 3ans 4ans nos parents nous montrent des objets et disent donc comment s'appelle tel ou tel objet / ensuite ils te demandent de leur montrer une partie de ton corps /et c'est comme ça qu'on commence à apprendre les mots/ où est ton nez ?

> Montre-moi tes lèvres/ montre-moi tes oreilles montre-moi tes cheveux mais c'est toujours en langue arabe/ ».

Cette acquisition « naturelle » de l'AA, langue utilisée dans la plupart des familles des sujets enquêtés révèle une relative homogénéité des processus d'acquisitions de cet AA. Selon le profil socioculturel des parents, les familles des enquêtés sont en majorité soit arabophones, soit arabophones et francophones. Si des différences existent, elles sont à relever sur le processus de cette acquisition, étant donné son importance. Aboulimam appelle ce processus l'OSS (ordre structural spécifique socialisé. Cet « (…) OSS (est) dégagé par des opérations langagières produites par la matrice langagière native qui relève de l'universel » (Aboulimam, 2006 : 131).

1.2.2.1 Retour sur l'acquisition de l'AA à la maison

L'apprentissage familial de l'AA a été particulièrement évoqué dans les récits. Les enquêtés décrivent cet arabe comme composite et « mélangé » parce qu'il emprunte beaucoup au Fr. En effet, il compte un nombre incalculable de mots et d'expressions de la langue prêteuse. Ce mélange d'AA et de Fr fait de la communication des algériens, une communication qui «(…) mêle invariablement usages et systèmes linguistiques dans un foisonnement créatif qui ignore les frontières et les rigidités idiomatiques conventionnelles » (Sebaa, 2002 : 58). Ainsi, en apprenant l'AA, l'enfant acquière en même temps un certain nombre de mots de Fr mais dont il ignore souvent l'origine. Il se peut même que ces mots en Fr s'acquièrent en pleine acquisition de l'AA avant tout contact avec le Fr scolaire. Mekki évoque ce rapport particulier qu'entretiennent l'AA et le Fr dans l'apprentissage des langues.

> MekkiI01 : « (ext4)/ il ne faut pas oublier aussi que la langue arabe «*derija*[59] » elle est composée pour ne pas exagérer à 80% de français on dit taxi on dit « *lapiscine* » « *estade* » « *elmarchi* » « *ejardin* » « *elbus* » « *esalle de bain* » « *elcousina* » « *elfrigidaire* » « *etiki* » « *elbiy*i » une pièce d'argent tout ça c'est du français qu'on le veuille ou non/ ».

La liste des termes cités par Mekki fait aujourd'hui partie intégrante de l'AA à tel point que certains locuteurs ne les distingueraient peut-être plus de l'AA, c'est-à-dire que beaucoup d'Algériens n'ont pas conscience que certains de ces mots sont des emprunts faits au Fr. Certains sont identifiables étymologiquement, en revanche beaucoup d'autres sont à tel point assimilés dans la langue emprunteuse l'AA qu'ils sont devenus indissociablement des mots de l'AA. Cette situation d'emprunt a fait que certains mots désignant surtout des objets

[59]Arabe dialectal.

du quotidien n'étaient désignés jusqu'à la période de l'arabisation, que par des termes en Fr. C'est l'exemple des affaires scolaires que les locuteurs algériens ne désignaient à une certaine époque que par des termes en Fr : « *errigla* » (une règle) ; « *esstilou* » (le stylo) ; « *lagom* » (une gomme) ; « lardoise » (une ardoise) etc. Le retour d'Azziz sur son enfance à la maison fait état de l'usage fréquent de mots en Fr dans la communication en AA.

> Azziz 03: « (…) on ne faisait pas usage de la langue française/ à la maison c'était l'arabe /mais lorsqu'on achetait certaines choses on les demandait par exemple en français/ par exemple les affaires scolaires « l'ardoise » maintenant si vous entendez nos enfants ils n'utilisent pas le terme « ardoise » ils utilisent par exemple « *elaouha*»// « *lakri* » c'était en français/ lorsque l'enseignant disait donnez moi un morceau de craie on comprenait/ c'était l'extrascolaire qui influençait un petit peu notre langue/ l'extrascolaire maintenant c'est tout à fait différent ».

L'avènement de l'arabisation a eu pour conséquence de modifier ce lexique Fr emprunté et intégré par l'AA pour le redésigner en AS : pour les exemples pris ci-dessus, « rigla » devient « *mistara* » (une règle) ; « esstylou », « *qalam* » (un stylo) ; « *mimha* » (une gomme) ; « e*laouha* » (une ardoise). Dans le contexte de notre recherche, désormais, les élèves (de la génération actuelle), à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école, n'utilisent plus les noms en Fr pour désigner les objets scolaires, ils utilisent l'AS. L'arabisation du scolaire aurait eu pour effet sociolinguistique de transformer une partie du vocabulaire de l'AA lié à des catégories d'objet au moins chez les élèves.

1.2.2.2 L'AS à la maison.

L'arabe scolaire, dit aussi AS, était appris pour trois enquêtés avant même l'entrée au primaire. C'est dans les écoles coraniques qu'ils ont reçu les premiers apprentissages. Pour ceux-là, l'adaptation au contact avec cette langue à l'école se fait sereinement étant donné qu'ils ont déjà des pré-requis dans la connaissance de cette langue. Kébir se souvient de l'époque où à l'école, il n'avait pas de problèmes avec l'AS étant donné qu'il a déjà été préparé dans une école coranique

> Kébir 02 (Ex2) : « (…) dès la 1ère année on était déjà préparé avec l'enseignant/ il ne trouvait pas de difficultés/ on était déjà préparé/ on connaissait presque toutes les règles de l'arabe donc « *echekl* »[60] la prononciation la construction des phrases la phrase verbale :: la phrase nominale :: tout ça c'était donc on était déjà préparé par l'enseignant de l'école coranique (…) ».

[60] vocalisation du mot.

Quant au reste, ils ont commencé son apprentissage dès leur entrée en première année primaire. Pour ceux-là, c'est lors de cette première année qu'a débuté la véritable rencontre avec l'AS. Certains se seraient interrogés sur l'intérêt de s'approprier un arabe alors qu'ils avaient déjà acquis un arabe à la maison. Comme première conséquence de la scolarisation, et dès le premier contact de l'enfant avec l'école, sa L1 est évincée de la pratique langagière de l'école. Beaucoup de chercheurs critiquent cette éviction inexpliquée de la L1 dès l'entrée à l'école. Taleb-Ibrahimi déplore cette négligence des L1. « Dans ce schéma, aucune mention n'est faite des langues maternelles, les dialectes arabes et berbères. Ces derniers sont complètement ignorés : les premiers sont stigmatisés parce qu'incorrects, le rôle de l'école, clairement affirmé, étant de veiller à la correction de la langue de la société à travers celle des écoliers » (Taleb Ibrahimi, 2015 : 56).

Il est étrange que très peu de recherches se soient penchées sur les effets qu'engendre le déni des L1 dès le début de l'EA en première année primaire. Selon Chachou (2008), l'enfant arrivant à l'école primaire et « (…) ne maîtrisant, dans la plupart des cas, qu'une ou plusieurs langues algériennes, que sont l'arabe algérien et les langues berbères, se retrouve dans une situation d'immersion dans un bain linguistique arabisant d'où seront exclus *de facto* ses langues maternelles » (Chachou, 2008 : 29).

1.2.2.3 Le Fr à la maison, diversité des situations.

Si quelques uns des enquêtés évoquent leur apprentissage du Fr à la maison, les autres déclarent n'avoir pas eu l'occasion de l'apprendre à la maison. Tahar par exemple regrette de n'en avoir pas bénéficié plus tôt. Il en impute la cause à l'analphabétisme de ses parents.

> Tahar04 : « c'était une découverte une nouvelle langue/ malheureusement je l'ai apprise à l'école pas dans ma famille parce que mes parents étaient analphabètes /donc j'ai appris le français à l'école/ ».

Mais même si le Fr ne s'employait pas à la maison comme dans le cas ci-haut, il était en revanche bien présent dans les échanges ordinaires à travers des mots, empruntés au Fr et qui s'employaient même si quelques uns avaient des équivalents en AS. Cette situation d'alternance codique (AC) était assez courante dans le parler algérien et continue de l'être puisque assez souvent elle se présente sous forme d'AC unitaires, (une forme que nous étudierons plus en détails au chapitre VII)**.** D'autres ont néanmoins évoqué cet apprentissage comme un privilège les ayant préparés à un parcours de formation dans lequel ils ont réussi. Ils avouent que la connaissance du Fr assurée en partie par leurs parents leur a permis de

bénéficier d'une avance par rapport aux autres élèves et que cela leur a permis d'entrer à l'école armés lorsqu'il s'agissait de suivre une formation scolaire « bilingue ». Beaucoup de ces parents étaient eux-mêmes enseignants. La raison qui a pesé sans doute lourdement dans le choix du métier des enfants. Khadidja fait part de sa relation au Fr et du rôle joué en ce cas par son père.

> Khadidja 01 : (extr1) « (…) (sourire) /je suis issue d'une famille enfin d'un père qui était un instituteur de français depuis les années 1962/ il était instituteur de français donc à travers mon père j'ai aimé vraiment la langue française/ ».

Lorsque les parents ne connaissaient pas le Fr, l'idée que les autres membres combleraient ce manque et assureraient ainsi une forme de transmission de cette langue à leurs cadets était-elle envisageable ? Pour Abdou par exemple, la connaissance du Fr était pour ainsi dire limité aux frères qui étaient fonctionnaires. Ces frères ainés a-t-il déclaré, parlaient le Fr sans le maitriser[61].

> Abdou03 : « /presque personne ne s'exprimait en français mis à part mes frères ceux qui travaillaient ceux qui avait un poste /
>
> E : d'accord/ vos frères parlaient à la maison le français ?
>
> Abdou04 : « /oui entre eux oui ils s'exprimaient en français /ils n'avaient pas cette maitrise mais ils le parlaient ils s'exprimaient en français /».

1.2.3 Réalité du Fr dans le paysage sociolinguistique algérien

Les algériens ne connaissent pas tous le Fr. Énormément de stéréotypes circulent sur la connaissance du Fr dans ce pays. Les expressions du genre « les algériens parlent un français académique », « les algériens sont de parfaits bilingues » sont symptomatiques de ces représentations opérantes de part et d'autre de la méditerranée. Pour rappel, cette langue a été introduite en Algérie par la colonisation. Elle fut imposée comme langue de scolarisation au dépend de l'arabe, langue de la majorité des algériens. Cette situation de monolinguisme imposée à l'école n'a profité qu'aux couches acculturées de la société. De la longue présence du Fr dans ce pays avec son lourd passé sociohistorique s'étalant sur 150 ans, il s'est ancré des catégorisations sociolinguistiques des locuteurs algériens très prégnantes dans la conscience collective algérienne.

[61] Abdou emploie le mot « maitrise », une exigence linguistique de ce que doit-être un locuteur « francisant ». Cette exigence linguistique, socio-culturellement ancrée dans les représentations que les algériens ont du Fr est un stéréotype dont l'origine est indéniablement lié à l'histoire (socio)linguistique. Le Fr, chargée d'une symbolique prestigieuse est une langue qui ne peut ostensiblement qu'être maitrisée. Ce stéréotype se perpétue encore de nos jours dans la sphère francophone notamment : « où on maitrise ou on ne maitrise pas ! ». Ce qui n'est pas le cas par exemple pour un locuteur asiatique, américain ou autre.

Par ailleurs, étrangement il est avancé aujourd'hui le chiffre de 1 sur 4 algériens qui seraient francophones. De prime abord, une quantification de ce type découlerait logiquement de résultats obtenus grâce à une enquête sociolinguistique statistique de type *survey*. Or, à notre connaissance, jamais enquête à grande échelle de ce type (s'interrogeant sur l'usage du Fr par les Algériens) n'a été menée en Algérie. D'aucun ne nie le fait que les recensements sociolinguistiques sont majoritairement approximatifs et ne sont souvent pas d'une grande précision, ce que Calvet confirme en soulignant que «(…) le calcul du nombre de locuteurs d'une langue n'est pas une science exacte, que les évaluations varient considérablement (Calvet, 2010 :44).

Dès lors nous supposons que le souci (légitime) des responsables de la francophonie, de mettre à jour la carte linguistique des locuteurs francophones à travers le monde utilisent des statistiques peu ou pas du tout vérifiés. Avancer le chiffre de 33% comme proportion de locuteurs francohones en Algérie nous parait exagéré. Le tableau ci-dessous est un extrait d'une publication de chiffres réalisée en 2018 et qui concerne une estimation du nombre de francophones recensé en Algérie, une source publiée par l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie[62] (2018). L'Algérie compterait quasiment 33% de francophones parmi sa population.

Pays	Population (1/1000)	Francophones (1/1000)	En % de la population
Algérie	42 008	13 804	33%

Tableau 8: Nombre de francophones estimé en Algérie, francophonie 2018.

Sur quelles sources se sont appuyés les responsables de la francophonie pour avancer ces chiffres ? Ces estimations diffusées en tant que données viables s'appuient plus sur des estimations que sur des comptages effectifs. Dès lors les représentations sociolinguistiques comblent les lacunes en absence de statistiques. La prégnance des représentations caractérisent également toutes les autres catégorisations de la réalité sociolinguistique de l'Algérie. C'est ainsi le cas par exemple d'une représentation selon laquelle une bonne partie des algériens apprennent le Fr en société. Il est vrai que certaines familles apprennent à leurs enfants le Fr avant la scolarité. Elles correspondent à une catégorie de la population avec des caractéristiques spécifiques : plus citadine que rurale, plus classe moyenne et supérieure qu'inférieure, plus quartiers favorisés que quartiers défavorisés ; plus littoral qu'intérieur du pays...Bien que cette anticipation de l'apprentissage du Fr soit très accessible à de nombreuses

[62] Observatoire.francophonie.org › Francophones-Statistiques-par-pays.

familles algériennes, il n'est pas certain que cette accessibilité soit ouverte à tous. Ce genre de représentation, souvent véhiculée dans les discours ordinaires déforme la réalité sociolinguistique dans ce pays. Là encore, le peu d'enquêtes d'envergure nationale consacrée aux statistiques (socio)linguistiques laissent plus place à des conjectures qu'à des données tangibles.

Pour conclure, le groupe de nos enquêtés déclare avoir appris le Fr dans deux espaces distincts. D'une part, il y a ceux qui l'ont appris à la maison, en partie grâce à une culture éducative familiale liée au statut socioprofessionnel des parents. D'autre part, il y a ceux qui affirment l'avoir appris à l'école. De manière générale et dans les deux cas, si pour les premiers l'apprentissage familial a été un avantage dans la réussite à l'école, pour les autres, ceux qui ne l'ont pas appris à la maison maintiennent que leur apprentissage à l'école était de bonne qualité, c'est la raison d'ailleurs qui les a poussé à choisir l'enseignement du Fr plutôt qu'une autre discipline.

1.3 Le rôle de l'école dans l'EA des langues

Aborder le rôle que joue l'école dans l'apprentissage des langues, c'est aborder d'une façon ou d'une autre un ensemble de facteurs qui lui sont liés. Cela suppose un regard beaucoup plus élargi qu'une simple observation de situations de classe en synchronie, nécessaire certes mais qui n'informe pas suffisamment sur la réalité sociolinguistique scolaire de l'EA des langues. Ces facteurs sont particulièrement opérants lorsque la langue à apprendre n'est pas celle que connaissent les élèves. Dès lors, le facteur connaissance de la langue avant l'école par exemple pèse de tout son poids dans l'appropriation de la langue cible spécialement quand cette dernière est une LE et particulièrement quand il s'agit du Fr.

1.3.1 L'Arabe de l'école, une langue de scolarisation, un arabe différent.

Certains sociolinguistes, spécialistes de l'Algérie définissent l'AS dit arabe littéraire, institutionnel, national et officiel ou (*fusha*) comme une langue n'ayant pas de référence culturelle et encore moins une communauté qui la parle. G. Grandguillaume affirme par exemple qu'«(…) elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (…) derrière cette langue « nationale », il n'y a pas de communauté nationale dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sur la langue maternelle » (G. Grandguillaume 1983 : 11). En société, il est essentiellement astreint à la sphère socio-langagière et socioculturelle arabisante (communiqués diplomatiques, cercles littéraires, conférences universitaires, quelques activités dans des médias arabophones…).

A l'école, les élèves ne découvrent pas l'AS seulement en tant que langue de communication orale de la classe mais ils le découvrent dans sa forme écrite, voire littéraire. Dès lors, le premier contact des élèves avec l'AS s'apréhende non comme une continuité de l'apprentissage de l'AA entrepris avant l'école mais bel et bien à une discontinuité, apprentissage nouveau pour beaucoup d'élèves car s'appuyant sur une rigidité scolaire liée à une tradition éducative de l'enseignement de l'AS reposant d'un point de vue formel sur une approche grammaticale explicite. Karima constate dès son entrée au primaire la différence entre son arabe « maternel » et l'arabe qu'elle doit apprendre en classe.

> Karima 02 : « (…) très bien /mon expérience a commencé au primaire en faisant face à l'arabe comme langue maternelle/ à l'école c'était différent donc on devait utiliser l'arabe académique classique c'était pour nous des mots tout à fait nouveaux parce qu'à la maison on parlait d'une façon différente+/».

Karima en évoquant le changement qui survient au moment de la rentrée de l'école décrit le paradoxe entre L1 et L2 c'est-à-dire entre AA et AS, un paradoxe que vivent les enfants scolarisés. L'expression « faire face » traduit plus un sentiment de confrontation que celui d'une supposée complémentarité. A-t-on au moins pris la peine de s'interroger sur le sentiment de vague saisissant cet enfant au moment où on tentera de le convaincre qu'il apprend sa langue. Pour Chachou (2008) encore, cet enfant socialisé[63] soit par le biais de l'AA soi par le biais de l'am est dès son entrée à l'école coupé de sa L1. Il « (…) sera réduit à la condition de « *sauvage* » durant au moins les premières années de sa scolarisation où il sera confronté à la réalité diglossique du pays» (Ibid.).

L'État algérien, résolu à faire recouvrer aux algériens leur identité socioculturelle d'appartenance arabo-musulmane afin de contrer les projets assimilationnistes menés depuis le début du 19e siècle par la colonisation, tentera dès les premières années de l'indépendance d'en institutionnaliser l'usage en lui octroyant le statut de langue de l'État et de langue officielle. Cette volonté de l'imposer aux algériens en tant que véhiculaire se traduira par la mise en place d'une politique d'arabisation menée à grande échelle. A l'école, cette arabisation se met en place progressivement dès 1976. « Il faut rappeler que dès le milieu des années soixante-dix, l'État a décrété son monopole sur la formation et l'éducation, en fermant les institutions scolaires religieuses chrétiennes et en fondant dans le public, en 1976, le système d'enseignement qui dépendait du ministère des Affaires religieuses » (Taleb Ibrahimi, 2015 : 58).

[63] La sociodidactique devra s'ateler à résoudre le problème de la césure AA vs AS que vit l'élève scolarisé.

Son introduction se fera par un moyen très simple : l'enseignement des disciplines sera dispensé en recourant à « un bilinguisme scolaire » qui se poursuivra jusqu'en 1978. Pendant cette période la majorité des enseignements étaient dispensés dans les deux langues AS et Fr. M'Hamed revient sur sa scolarité au lycée et cet enseignement bilingue des disciplines.

> M'Hamed 16 : « ben mon ambition c'est de faire plus tard non pas professeur d'anglais mais de faire quelque chose avec l'anglais /voilà on est arrivé au lycée au lycée il y avait madame Daprano c'est une française /là aussi on est resté toujours dans le bain de la langue française /donc il fallait continuer/ les autres matières on était au lycée *Kd Md* eh droit commerce eh comptabilité et gestion économie les statistiques tout çà c'était en français /donc le bain français était presque permanent/ chez nous il y avait trois matières il y avait histoire-géo lettres arabes et philosophie qui étaient voilà en arabe les autres c'était en français/ ».

Mais pour une certaine catégorie d'élèves, l'enseignement était essentiellement dispensé en AS : c'étaient les classes arabisantes. L'arabisation de l'école se généralisera les années suivantes avec la réforme et l'introduction de l'école fondamentale. Le secondaire sera lui aussi «officiellement » arabisé définitivement en 1989. Le Fr va être enseigné en tant que LE avec toutes les conséquences imaginables du point de vue de la qualité de l'EA des DNL.

Demeure un problème qui n'a jamais été résolu depuis : une situation paradoxale pour le moins. Durant tout le cursus scolaire, de la 1ère année primaire jusqu'à la 3ème année secondaire, les élèves algériens suivent aujourd'hui leurs études majoritairement en AS. En obtenant leurs baccalauréats, ils accèdent à l'enseignement supérieur où ils doivent suivre leurs études en Fr, en particulier dans les filières scientifiques et technologiques. Un changement de langue d'enseignement auquel ils n'ont pas été préparés. Taleb Ibrahimi décrit la difficulté de ces derniers contraints de suivre leurs études en Fr.

> « Ces bacheliers, toutes filières confondues, entrent à l'université avec des difficultés notoires d'expression écrite en langue arabe, langue première de scolarisation, et des lacunes immenses dans la maîtrise de la langue française, première langue étrangère enseignée à l'école mais langue d'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques à l'université » (Taleb Ibrahimi, 2015 : 53).

Cette situation d'inadéquation sociodidactique entre niveau de maitrise de la langue d'enseignement (le Fr) par les étudiants (particulièrement dans les de filières scientifiques et techniques) et le maintien du Fr en tant que langue d'enseignement continue de dégrader la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie.

1.3.2. Le Fr, une langue d'enseignement pour les « anciens »

En Algérie, les représentations sociales véhiculées dans la société concernant le Fr sont très ambigües et divisent notamment les partisans du « tout arabe » et ceux qui appellent à un équilibre des langues d'enseignement entre arabe et Fr. Les arabisants le considèrent comme la langue du colonisateur, symbole de la déculturation arabo-musulmane et de ses conséquences, la langue des bourgeois, de l'élite intellectuelle, du mode de vie « à l'occidentale », du « parti de la France ». Cette représentation véhiculée socialement a eu pour conséquence selon Azziz de développer un complexe chez le locuteur qui s'exprimait en Fr en présence d'un auditoire arabophone.

> Azziz54 : « (…) il y a ce complexe à mon avis c'est un problème de société/ j'ouvre une parenthèse/ pour eux celui qui s'exprimait en français c'est la classe supérieure c'est le prestige c'est le snobe la bourgeoisie donc pour éviter cette étiquette là : ô :: il discute en français ! il se croit un français ! /Donc pour éviter cette étiquette là il devait éviter de s'exprimer en français même entre collègues/ ».

Ces enseignants estiment que l'arabisation en général et celle de l'école a eu de graves conséquences sur le système éducatif et sur la qualité de l'EA. Ceux-là plaident alors pour un meilleur équilibre dans la mise en place de la politique linguistique entre l'arabe et le Fr : une forme de bilinguisme équilibré avec à l'école, un enseignement bilingue comme celui des années 1980. Mekki, employant une expression de Kateb Yacine, considère que le Fr devait être préservé comme on préserve un butin de guerre.

> E : « /est ce que vous ne regrettez pas que ce système n'ait pas continué ? qu'est ce que vous en pensez ?/ »
>
> Mekki09 : «/ pour moi le français c'est un butin de guerre Mr ++c'est un butin de guerre malheureusement nous algériens nous n'avons pas su comment le protéger comment le préserver+< ».

Avec un regret que l'on ait mis en application l'arabisation de l'enseignement au détriment de l'enseignement bilingue qui lui a définitivement été réformé.

> E : « le système bilingue ? ».
>
> Mekki10 : « malheureusement nous avons perdu le français et nous n'avons pas gagné l'arabe c'est ça /donc nous avons perdu les 2 langues les 2 et le français et l'arabe/ ».

Les enseignants de Fr pris en otages dans des enjeux politiques avouent qu'ils avaient du mal à gérer ces situations conflictuelles parce qu'il s'agissait la plupart du temps, moins

d'assurer des cours de Fr que d'agir sur des représentations sociolinguistiques stéréotypées de leurs élèves. Des représentations que les élèves héritent de leur environnement familial et plus largement social. De plus, ils doivent également gérer leurs propres représentations contradictoires qui influent souvent négativement sur le rendu didactique dans l'exercice de leur métier d'enseignants de Fr qui, en temps normal, consisterait plus à jouer le rôle de passeurs de langues qu'à appliquer des programmes.

1.3.2.1. Enseignement bilingue, difficulté systémique d'une période dite de transition.

La notion de bilinguisme revient à maintes reprises dans les entretiens. Les « anciens » étaient élèves à l'école à partir des années 1980. Cette période a été surtout caractérisée par un type d'enseignement dit bilingue qui met en application l'enseignement en AS mais dispense en Fr certaines matières, en général des DNL scientifiques et techniques. En ce temps là, l'Algérie ne possédant pas suffisamment d'enseignants spécialisés dans les filières scientifiques et techniques a recouru à la coopération pour pallier au manque. Beaucoup étaient Français et exerçaient dans le cadre de la coopération franco-algérienne. Ce qui posait alors le problème de la langue d'enseignement.

Les élèves du collège et du lycée devaient impérativement avoir un minimum de connaissance en Fr pour pouvoir suivre correctement leurs études. Si pour certains algériens, ce type d'enseignement en Fr posait problème parce qu'ils ne connaissaient pas cette langue, pour d'autres cet enseignement bilingue était perçu comme une plus-value du système en place. Ce type d'enseignement a continué jusqu'au moment où la décision fut prise d'arabiser entièrement l'école algérienne. Se revendiquant de « bilingues » lorsqu'ils étaient élèves, nos enquêtés « anciens » reconnaissent à cette formation une certaine qualité et une certaine efficacité dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) enseignées en Fr.

> Khadidja 01 : « (extr2) à l'époque il y avait des classes bilingues et des classes arabisantes/ donc j'étais parmi enfin parmi les élèves enfin c'est pas moi qui a choisi la classe bilingue /donc j'ai fait les mathématiques :: les sciences l'histoire euh les mathématiques et les sciences en français donc ça m'a vraiment aidé à bien maitriser cette langue/ ».

Cependant cet enseignement « bilingue » adopté en tant que système d'enseignement ne référait en rien au statut du locuteur utilisant deux langues dans son parler quotidien. Pris dans cette acception, selon Grosjean (1984) «(…) Elle (la personne) devient bilingue par besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le

reste tant que ce besoin se fait sentir » (Grosjean, 1984 : 16). Pourtant, très loin d'une autre acception qui a longtemps dominé dans le contexte sociolinguistique algérien et qui définit le bilingue comme la personne qui possède une maitrise égale dans deux langues, le bilinguisme dont nous parlons est un bilinguisme fonctionnel, c'est-à-dire qui mobilise les aspects fonctionnels de la compétence bilingue. Selon Grosjean, c'est une acception du bilinguisme qui concerne la personne « (…) qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non celle qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir ». (Ibid.).

1.3.2.2 Le rôle des représentations dans la construction du rapport aux langues

Dans un contexte foncièrement plurilingue qui est celui de l'Algérie, les individus dotés d'un répertoire diversifié de ressources, à l'issue d'une scolarisation ou non, n'ont pas conscience de cette richesse. En cause indéniablement ces représentations sociolinguistiques, socialement acceptées par une large proportion d'Algériens sur les notions telles que « le bilinguisme » « la maitrise des deux langues », « l'arabisant » et/ou « le francisant » , « le bilingue » alors même que la notion de bilinguisme réfère à d'autres acceptions. Abdou se positionne par rapport à l'idée de bilingue.

E : « est ce que vous vous décririez comme un bilingue ?

Abdou 49 : oui je peux oui je peux/

E : parce que vous avez la maitrise deux langues ?

Abdou 50 : pas tout à fait une maitrise mais j'ai eu une petite expérience<+

E : comme bilingue ?

Abdou 51 : oui comme bilingue déjà quand j'étais au à ::: au moyen donc je me trouvais dans une classe bilingue les quatre années que j'ai faites au moyen c'étaient des classes bilingues/ ».

En apparence la définition que donne Abdou du bilingue ne diffère pas de beaucoup en réalité de celle de Grosjean (1982) pour qui, le bilingue est celui qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues (Grosjean, 1982 : 16) mais n'est en aucun cas un locuteur chez qui il y a addition de deux langues également maîtrisées. Pourtant Abdou à l'instar de la plupart des enquêtés relie le bilinguisme à un modèle institutionnel d'enseignement et non à une pratique d'un locuteur même non scolarisé.

Alors même que cette compétence de communication n'est ni stable ni définitive, Grosjean en décrit le développement en ces termes : « L'être communiquant peut varier d'un monolinguisme fonctionnel à un autre, en passant par des étapes de bilinguisme, tout en préservant la même compétence communicative de base. » (Grosjean, 1993 : 17). Certains indices relevés dans les témoignages, révèlent ce sentiment de l'appartenance identitaire du bilingue ou de celui ou celle qui a suivi une formation bilingue. Les effets sur les représentations sociolinguistiques des sujets à l'égard des langues et des domaines socioprofessionnels liées aux langues sont identifiables dans leurs discours. M'Hamed, bien qu'il reconnaissait son attirance pour les mathématiques refuse de suivre la formation d'enseignant de mathématique pour le motif que cette dernière allait former des enseignants de mathématiques arabisants, lui qui se revendiquait comme bilingue.

> M'Hamed40 : « (…) et lorsqu'on est arrivé pour faire math parce que j'aimais beaucoup les maths /c'était un chemin pour arriver à la formation de PEM /J'ai entendu que les gens qui vont faire math ils vont être recyclés pour faire math en arabe et moi j'étais bilingue donc non je ne vais pas faire ça pour repartir<+ /».
>
> E : c'est à cause de la langue ?
>
> M'hamed41 : « Oui passer des maths en français passer aux maths en arabe euh…/ »

Le refus d'enseigner en AS les mathématiques parce qu'il était bilingue montre à quel point la notion était fortement liée à une compétence résultant d'une formation scolaire et non d'une compétence de communication (Hymes, 1984). Pourtant la notion de bilinguisme[64] s'entend différemment selon son emploi en contexte. Le terme bilinguisme tel que recueilli dans les propos des enquêtés et son utilisation dénote d'un caractère institutionnel, à savoir un bilinguisme de l'enseignement à l'école tel qu'il a été adopté par le système éducatif algérien de l'indépendance jusqu'à l'arabisation du système. Cet enseignement bilingue correspondait à l'usage de l'AS et du Fr principalement. Autrement dit, cette acception du bilinguisme correspond à une compétence dans l'une ou l'autre langue en fonction des besoins, c'est à dire « (…) une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques : comprendre, parler, écrire, lire dans une langue autre que sa langue maternelle » (Mc Namara, cité par Thamin, 2007 : 156).

Tous se souviennent de cette époque où ils avaient eu des enseignants français pour leur enseigner non seulement le Fr mais d'autres disciplines dites non linguistiques (DNL).

[64] Mackey recense dix neuf types de bilinguisme.

Ces enseignants exerçaient principalement au CEM (collège) et au lycée. Si les disciplines scientifiques au CEM se caractérisaient plus par des aspects généralistes voire de vulgarisation scientifique, au lycée où les élèves se spécialisaient désormais, la caractéristique scientifique des savoirs se faisait plus formelle rendant leur appropriation beaucoup plus complexe. Deux catégories d'élèves arrivaient au lycée, ceux qui connaissent le Fr et c'était tant mieux pour eux parce qu'ils suivaient sans problèmes leurs études. Les autres, dont une bonne partie ayant suivi une formation en Fr très en deçà du niveau requis, ceux-là peinaient à suivre.

Pour rappel, à cette époque en Algérie (les années 1980-1990), le nombre de lycées était insuffisant. Les nouvelles infrastructures mises à disposition pour l'enseignement secondaire n'arrivaient pas à répondre à la forte demande en scolarisation enregistrée en ce temps là. Les lycées étaient principalement implantés dans les principaux chefs-lieux et les principales villes du pays. Par conséquent, les élèves qui habitaient les régions qui ne possédaient pas de lycée (petites villes, villages, zone rurale) étaient obligés de se déplacer vers des villes qui disposaient de lycées. Ceux qui étaient particulièrement touchés par ce déplacement, étaient des élèves obligés de suivre leurs études loin de leur régions (parfois jusqu'à 300 Km d'éloignement) et ils devaient résider dans des internats pendant toute la durée des études secondaires. Ceux-là étaient connus sous le nom d'« internes ».

Kébir se rappelle de ces élèves qui avaient pour beaucoup d'entre eux du mal à suivre les études[65] dispensées essentiellement en Fr. Alors élève au lycée, il utilisait les appellations « internes » et « externes » pour distinguer deux catégories d'élèves socioculturellement différents. Pour les premiers, la connaissance du Fr était un problème qui rendait difficile la poursuite des études. Pour les seconds, les externes qui habitaient la ville de Saïda, ceux-là avaient relativement un bon niveau en Fr.

> Kébir21 : « (…) dans leur MA-JO-RITE dans leur majorité donc « *anaya* »[66] j'étais au lycée technique donc il y avait beaucoup d'internes et des internes ça veut dire qu'ils venaient des environs et ils n'aimaient pas la langue/<+
>
> E : ils n'aimaient pas la langue française ?
>
> Kébir22 : il ne faut pas incriminer l'enseignant mais peut-être les années passées

[65] Des études dans un lycée technique où Kébir et ses camarades internes suivaient des cours en français dans la filière économie et comptabilité.
[66] Trad. : moi.

au primaire et au moyen peut-être ils n'ont jamais fait de français peut-être/

E : et pour les autres ?

Kébir23 : mais pour les autres je me rappelle on était combien donc + une vingtaine peut-être on ne dépassait pas la trentaine la majorité était des internes /mais pour les externes donc on était tous bons en français parce qu'on venait de la ville/ ».

1.3.2.3 Implémentation dans l'EA des langues : l'anglais une 2ème LE

D'aucun ne peut nier aujourd'hui l'universalisme de l'ang. En Algérie, il en va autrement. Pour Taleb Ibrahimi, le (…) monde du travail (qui) fonctionne majoritairement en français, toujours en position dominante (…) bénéficie, face à l'anglais, d'être la véritable troisième langue pratiquée par les locuteurs algériens » (Taleb Ibrahimi, 2015 : 57). Avec la globalisation de l'information grâce à Internet, sa connaissance ouvre l'accès à des ressources exponentielles de savoirs produits dans différents domaines (l'économie, l'information, l'enseignement, la recherche, la culture…) et dans tous les pays du monde utilisant ce médium. Cette stature internationale en tant que langue de communication, lui vaut d'être enseigné dès la 1ère année moyenne (collège).

Il est utile de rappeler que pour les « anciens », l'ang était enseigné à partir de 3ème année moyenne, quant aux « nouveaux », c'est à partir de la 1ère année que son enseignement a commencé et c'est encore le cas aujourd'hui. Les « nouveaux » ont bénéficié de deux années d'avance d'EA d'ang comparé aux « anciens ». Zoher se rappelle qu'il apprenait plus vite l'ang que le Fr.

Zoher14 : « l'anglais en Algérie n'est vraiment pas considéré comme une langue qu'on peut utiliser dans l'avenir et je pense que c'est une erreur/ l'anglais c'est une langue universelle tout le monde le sait/ pratiquement on dit qu'elle est plus facile à apprendre/ moi je ne suis pas un spécialiste mais je pense que oui je ne suis pas spécialiste mais quand j'étais élève j'apprenais plus vite l'anglais que le français / j'avais des facteurs qui m'ont dirigé vers le français <+ ».

A la rentrée 1991, le ministère de l'éducation, soucieux de renforcer la place de l'ang comme première LE, propose aux élèves dès la 1ère année moyenne (collège) le choix entre Fr et ang comme première LE. Certains élèves, encouragés par leurs parents, avaient choisi à cette époque d'apprendre l'ang comme première LE et le Fr comme seconde LE. Cette implémentation devait continuer jusqu'à l'examen du BEF (brevet d'enseignement

fondamental). Paradoxalement, passé cet examen, ces élèves se retrouvaient dans un EA classique des langues c'est-à-dire avec comme 1ère LE : le Fr.

Pour Chachou, le projet du gouvernement d'introduire l'ang comme 1ère LE en remplacement du Fr a échoué. Ce projet servant une manœuvre politique visant la dévalorisation de la 1ère LE, le Fr, rendait la situation polyglossique dans ce pays plus complexe. Selon l'auteure, ce projet « (…) visait à éliminer le français, et par conséquent toute forme de concurrence » (Chachou, 2011 : 59). Cet échec et quelques années plus tard ont suffi à convaincre les élèves (et leurs parents) d'opter pour le choix du Fr : cette mauvaise expérience d'apprendre l'ang comme une première LE fut définitivement abandonnée.

Les expériences des enquêtés sur la 2ème LE à l'école ont été moins riches que les expériences vécues avec le Fr. Pour preuve, un témoignage sur l'apprentissage de 2ème LE peu détaillé se limitant essentiellement à la nature de la langue apprise et parfois au nom de l'enseignant. Seules deux enseignantes se sont longuement étalées sur leur expérience avec l'ang, toutes deux ont une licence d'anglais et toutes deux se sont reconverties en enseignantes de Fr pour des raisons de disponibilités de postes.

Pour finir, il est indéniable aujourd'hui que l'ang domine la communication mondiale en générale, la communication scientifique et le marché de la publication. De Pietro interpelé par l'exclusivité de cette langue dans la communication internationale s'interroge : « (va-t-on pouvoir, de plus en plus, vivre et travailler dans n'importe quel pays en ne maitrisant que l'anglais (et sa langue d'origine) ? » (De pietro, 2005 :10). Convaincus de cette domination linguistique, certains milieux universitaires algériens, ont proposé récemment (2018-2019) le remplacement du Fr en tant que langue d'enseignement au supérieur, essentiellement dans les filières scientifiques et techniques par l'ang. Or, de l'avis de beaucoup d'experts, ce changement de langue, s'il est engagé dans les circonstances actuelles, il est voué inévitablement à l'échec. Un tel changement ne peut réussir que si des conditions, sociopolitiques, sociolinguistiques, sociodidactiques et socioculturelles… sont réunies. Pour l'instant, tel n'est pas le cas.

Pour ce qui est des autres langues européennes apprises au lycée, vient tout d'abord comme langues romanes, l'esp et l'it et comme langue germanique l'all. La plupart ont parlé d'une certaine expérience avec les langues européennes avec des différences dans le rapport qu'ils ont eu à l'égard de ces langues. Les enquêtés leur attribuent certaines qualités que Calvet assimile à des stéréotypes socio-langagiers.

> « De tous temps les êtres humains ont eu à la fois une vision utilitaire des langues, une évaluation intuitive de leur importance, et un jugement sur elles. On entend ainsi dire qu'une langue est « belle », « chantante », « gutturale »,qu'on aime telle ou telle langue, qu'on n'aime pas telle autre, que celle-ci est utile, celle-là moins…Bref l'espèce humaine n'a pas cessé d'établir des échelles de valeur plus ou moins approximatives ou intuitives, d'émettre des stéréotypes, dont Einstein disait qu'ils étaient plus difficiles à désintégrer qu'un atome » (Calvet, 2010 : 43).

Plus que les autres LE, le Fr jouissait d'un poids affectif certain pour les « anciens ». Il se présentait comme particulièrement attractif pour les enquêtés lorsqu'ils étaient élèves à l'école. Mekki comparant Fr et espagnol ne laisse planer aucun doute sur sa préférence.

> Mekki 15 (ex1) : « (…) l'espagnol est une très belle langue/ elle est facile à apprendre/c'est une langue qui a du charme /euh le français est plus beau encore/le français est langue de prestige (…) comme on dit /c'est la langue des rossignoles hein ! /une très très belle langue tout le monde le dit elle est plus belle que l'anglais que l'arabe/ tout le monde est d'accord sur ça/ ».

2. Les apprentissages linguistiques et le plurilinguisme à l'école algérienne

L'un des objectifs le la réforme engagée depuis 2003 en Algérie est l'intégration de l'école algérienne dans un mouvement universel avec l'introduction du plurilinguisme[67]en ligne de mire. L'intention maintes fois réitérée d'engager l'EA des langues dans une nouvelle voie, celle de l'ouverture aux langues du monde amène les concepteurs des programmes (le GSD) à spécifier clairement d'enseigner le Fr« (…) en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (Référentiel Général des Programmes 2009). Cependant, cette orientation n'a pas été suivies d'actes, l'EA des langues continue même actuellement à être toujours pensé et construit selon une conception «(…) où prévalent nettement les modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (Coste et Moore et Zarate, 2009 : 10). Or, selon Cavalli, (2005) la mise en œuvre d'une éducation plurilingue nécessite que soit institué «(…) un travail de comparaison, de transfert, d'emploi simultané, d'alternances voire de tissage des langues ». Si une réelle prise en compte de la pluralité linguitique et culturelle se décide, l'action à mener se traduira par une didactique de l'EA des langues qui tiendra compte du contexte socioéducatif algérien, un contexte que les sociolinguistes décrivent indiscutablement comme plurilingue.

[67] Dans la loi d'orientation de 2008, il est fait explicitement mention à une ouverture au plurilinguisme est avec l'expression « introduction au plurilinguisme » (Référentiel, 2008, p 06).

D'une orientation proposée au enseignants de recourir à une langue d'appui (AA ou am) dans la phase d'initiation de l'EA du Fr en 2ème primaire en 2003, il ne reste plus grand chose dans le document d'accompagnement du programme de Fr du cycle primaire de 2016 (élaboré par le (GSD) le groupe spécialisé disciplinaire du Fr en 2016). Le recours à la L1 comme appui à l'apprentissage de la LC n'est pas souhaité vu que les concepteurs du programme de primaire de Fr sont aujourd'hui persuadés que la classe est l'espace qui assure un bain linguistique suffisamment riche pour que les apprentissages en Fr s'y développent.

> « Dans le 2ème palier de l'école primaire, l'élève, après deux années de scolarité en langue arabe, est initié à la langue étrangère 1, la langue française. Il est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. La classe constituant le contexte d'immersion privilégié, les apprentissages se réalisent aux plans communicatif, cognitif et linguistique » (document d'accompagnement du programme de Fr, 2016 : 3).

L'intention d'introduire le plurilinguisme dans l'EA des langues a certes été exprimée dans la loi d'orientation de 2008 mais sa mise en œuvre qui n'a pas aboutie. Par ailleurs, la caractéristique sociolinguistique du plurilinguisme chez les locuteurs enquêtés ne s'est-elle pas néanmoins manifestée dans quelques pratiques didactiques et que l'école fondée sur le modèle du paradigme direct (Puren, 1988) a tout simplement ignorée ? Si tel est le cas, comment vérifier qu'une forme d'EA plurilingue qui ne disait pas son nom à cette époque a pu exister ? Selon nous un EA plurilingue des langues ne peut que correspondre à une définition que donne le Conseil de l'Europe ci-dessous :

> « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il /elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Dans ce contexte où il est question d'un EA plurilingue, il s'agit de la construction au fur et à mesure d'une compétence plurilingue avec certains traits caractéristiques que définissent Coste, Moore et Zarate en1997 et qui paraitra dans le CECR de 2001.

> « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de

> plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001 : 129).

Dans ce qui suit, il est question d'analyser le processus de construction de cette possible compétence plurilingue qui se serait constituée au fil de la formation langagière, de la maison, lieu de la première acquisition de(s) langue(s)jusqu'à aujourd'hui. Une formation continue pendant toute une vie qui s'accorde avec le postulat selon lequel un apprentissage des langues se poursuit pendant toute une vie. Or, une compétence possédant d'hypothétiques traits plurilingues ne pouvait avoir de réalité que si les répertoires langagiers des locuteurs possédaient la propriété d'être plurilingue. Dès lors, l'identification de l'implémentation des langues apprises constitue un préalable pour déterminer le caractère plurilingue du répertoire de ces derniers, une base sur laquelle s'appuiera la construction d'une compétence possédant éventuellement un caractère plurilingue.

Comment identifier cette forme de compétence plurilingue ? L'idée est de pouvoir déceler des traces qui identifieraient cette dernière dans les récits de pratiques que feront les enquêtés de leur formation linguistique à l'école. Dès lors, quels traits caractéristiques de cette compétence plurilingue l'analyse devra identifier dans les récits ? Un rappel de la définition que donnent Coste et al. (2009 : 11) de la compétence plurilingue montre qu'outre d'être éminemment hétérogène, elle se présente comme «(…) déséquilibrée et partielle ; évolutive car elle relève de la capacité d'apprentissage qui est innée et à la portée de tout locuteur ; dynamique, étant en relation avec des trajectoires de vie et les remaniements linguistiques et identitaires ; unique et complexe, n'étant pas la juxtaposition de plusieurs monolinguismes ».

2.1 Traces d'une compétence plurilingue décelables dans les biographies langagières des enseignants enquêtés

« Quelles langues connaissez-vous ? » est la question inaugurale qui invite les enquêtés à faire état des informations qui concernent leurs connaissances des langues constitutives de leurs répertoires langagiers. Elle est suivie par une demande qui la complète : « Racontez-nous comment vous les avez apprises » qui rend compte des circonstances dans lesquelles se sont déroulés ces apprentissages. Les informations à recueillir à partir des récits

informeront sur le parcours de l'apprentissage, avec éventuellement en prime des descriptions de pratiques didactiques, ressources pour l'EA d'une forme de compétence plurilingue, pouvant informer des traits qui la caractérise. Sachant bien que l'information recueillie peut être estimée et approximative, Richterich et Chancerell assurent que cette information, même estimée et subjective, « (…) n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il (l'apprenant) se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage » (Richterich, Chancerel, 1977: 27).

2.1.1 Hétérogénéité des répertoires langagiers des enseignants enquêtés

Même si sur le plan macro, le système éducatif parait avoir peu changé sur le fond, il n'y a cependant aucun doute que les parcours scolaires des enquêtés lorsqu'ils étaient élèves ont été variables. Les premières réponses à la question : « quelles langues connaissez-vous ? » fait ressortir d'emblée que ces enseignants connaissent à des degrés divers de trois à quatre langues (cinq pour un seul enseignant) : l'arabe (AA et AS), le Fr et l'ang, rarement l'esp, l'it et l'all. C'est «(…) un éventail de compétences qui s'étalent entre des formes vernaculaires et des formes véhiculaires ». (Calvet, 2005 : 124).

L'analyse qui va suivre se centrera principalement sur deux aspects qui paraissent déterminants dans la construction d'une compétence plurilingue à savoir la prise en compte dans l'EA des langues les apprentissages antérieurs et la prise de conscience par les locuteurs de leur répertoire plurilingue. Les quatre caractéristiques de la compétence plurilingue citées plus haut définies par Coste, Moore et Zarate1997, assureront la fonction de catégories d'analyse.

En réponse à la question inaugurale, les enseignants ont décrit les langues apprises en tenant compte d'un processus d'appropriation qui va de la maison à la formation. Globalement, tous ont appris l'AA car c'est leur L1. Pour le reste, l'apprentissage des langues est ordonné dans cette implémentation (AA+AS+Fr +ang) excepté pour quelques cas. Le tableau 1 ci-dessous donne un aperçu des processus des langues connues/apprises et correspond au processus d'appropriation des langues. Il correspond en fait à une représentation du répertoire langagier des enquêtés. Par ailleurs, l'ordre de l'appropriation de ces langues n'est pas un ordre foncièrement consécutif. Certaines d'entre elles sont le plus souvent apprises concomitamment : c'est le cas de l'AS, du Fr au primaire, le Fr, l'AS, am et ang au niveau de l'enseignement moyen (collège), ou celui du Fr, de l'Ang et des langues romanes (esp ou it) ou germaniques (all) au niveau du lycée. Ce tableau est une

représentation de ce que peuvent être les processus de l'appropriation des langues implémentée différemment.

Enquêtés	langue 1	langue 1	langue 2	langue 3	langue 4	langue 5
1- M'Hamed	AA	AS	Fr	ang		
2- Azziz	AA	As	Fr	ang		
3- Si Ahmed	AA	AS	Fr			
4- Khadidja	AA	AS	Fr	ang		
5-Abdelkrim	AA	AS	Fr	ang		
6-Abdou	AS	AS	Fr			
7-Amine	AA	Fr	**A**ng	AS		
8-FatiHa	AA	AS	Fr			
9- Ibtissem	AA	Fr	**A**ng			
10-Karima	AA	AS	Fr	Ang		
11- Kawtar	AA	Fr	**A**ng	Esp		
12- Kébir	AA	AS	Fr			
13- Mekki	AA	AS	Fr	Esp		
14-Nacera	AA	Fr	**A**ng	All		
15-Tahar	AA	AS	Fr	Ang		
16-YaHia	AA	AS	Fr	Ang	Esp	it
17-Zoher	AA	AS	Fr	Ang	Am	

Tableau 9: configuration des répertoires langagiers des enseignants enquêtés

Les apprentissages des langues et le degré de leur connaissance sont très variables avec une exception pour la connaissance de l'AA. Ce dernier désigné de différentes façons par les enseignants (langue maternelle, dialecte, arabe dialectal, notre langue, l'arabe qu'on parle tous les jours), appris en général à la maison présente la seule régularité dans les entretiens biographiques. La deuxième[68] langue constitutive de ce répertoire c'est l'AS, la langue de scolarisation qui est désignée par les expressions (l'arabe académique, l'arabe classique, l'arabe de l'école, l'arabe littéraire…). Quatre (4) enseignants attribuent cependant cette deuxième position au Fr, signe d'une différence de parcours dans l'implémentation des langues. Globalement, c'est le Fr qui vient en 3ème position après l'AA et l'AS suivi de l'ang en 4ème position appelé aussi 2ème LE.

Dans cette 4ème position, 8 enquêtés ont appris l'ang, un enquêté l'AS, deux enquêtés l'esp, un seul l'all. En 5ème position, nous retrouvons un enquêté pour l'esp et un autre pour l'am et enfin en 6ème position, un enquêté pour l'ita. YaHia, est seul à connaitre deux langues latines, l'esp et l'it. Globalement, si une tendance caractérise les répertoires des enquêtés, mis

[68] Dans le tableau, il est mentionné (langue 1) à la fois pour l'AA et pour l'AS pour éviter le flou diglossique entre la désignation langue VS variété de langue.

à part l'AA, on s'apercevra qu'elle se caractérise par une hétérogénéité profonde étant donné la grande diversité des parcours d'appropriation des langues.

2.1.2 Une compétence déséquilibrée

Pour exprimer le déséquilibre entre compétences dans les langues déclarées connues par les enquêtés, ces derniers utilisent des adverbes « bien », « peu » ; des adjectifs « fort », « basique » ; des verbes « maitriser » ; des expressions « un peu », « un petit peu », « quelques mots ». Les expressions « un peu » et « un petit peu » caractérisent le niveau de connaissance de l'ang dans 7 cas sur 13. 1 seul cas « un peu » pour la connaissance de l'am chez Zoher. Plusieurs cas de figures rendent compte du déséquilibre de la compétence plurilingue à l'exemple de Kawtar, enseignante de Fr débutante, qui révèle dans l'entretien son amour pour l'ang. Lorsqu'elle parle de sa connaissance des langues, elle met au même pied d'égalité son niveau de Fr et celui de l'ang.

E : (extr2) / « donc vous connaissez l'anglais :: ?/

Kawtar3 : parfaitement !

E : ah parfaitement/ oral et<+

Kawtar4 : oral et écrit/

E : et pour le français ?

Kawtar5 : pour le français c'est pareil/ ».

2.1.2.1 Les capacités langagières peuvent être différentes d'une langue à d'autres.

Coste, Moore et Zarate (2009) donnent des exemples de ce déséquilibre : le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres par exemple : « (…) excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral » (2009 : 11). YaHia utilise les adverbes « bien » pour l'AS et « peu » pour son niveau d'ang à l'oral : il comprend l'ang mais il ne le parle pas.

YaHia1 : « bon je connais pratiquement ::+je ne vais pas dire plusieurs langues[69] /mais en premier c'est l'arabe je connais bien l'arabe/ l'arabe de l'école et l'arabe qu'on parle pratiquement tous les jours /plus le français la langue française étant une langue que :: je dois maitriser parce que c'est un outil de travail pour moi/ un peu d'anglais je ne parle pas anglais mais je comprends hein je

[69] Cette représentation sous-tend en quelque sorte une confusion entre « plurilingue » et « polyglotte » et semble être tributaire d'une conception perfectionniste, idéaliste (voire inatteignable) et cloisonnée de ce qu'est parler / connaitre une langue étrangère ; (Encarnaciòn Carrasco Perea et Enrica Piccardo, 2229 : 24).

comprends un peu l'anglais voilà /il y a pour les langues latines c'est-à-dire l'espagnol l'italien qui sont proches du français je comprends quelques mots voilà/».

2.1.2.2 Gestion du déséquilibre

Les variétés peuvent être celles de plusieurs langues. Le répertoire langagier peut comprendre des variétés, plus ou moins élaborées provenant de plusieurs systèmes linguistiques. Étant donné les fluctuations des différents niveaux de maitrise qui caractérisent les langues du répertoire et pour mettre en œuvre la construction d'une compétence plurilingue, les locuteurs recourent à des stratégies de compensation afin de gérer au mieux ce déséquilibre. A l'école, concernant cette gestion du déséquilibre, les enquêtés se souviennent d'épisodes dans lesquelles leurs enseignants ont recouru à des stratégies qui, en tant que pratiques didactiques, paraissaient à cette époque (rappelons-le fortement influencée par les conceptions de l'« homogène », et du « natif »), comme inédites mais antinomiques au regard de la tradition du monolinguisme de cette époque. Ces stratégies prenaient la forme de moments d'articulation de langues (par exemple Fr/AA) qui servirait l'une des deux langues et parfois les deux, c'est ce que nous verrons dans des exemples plus bas. Ont été rapporté des articulations de type binaire : Fr/AA ; Fr/AS ; ang/Fr ; esp/Fr ; voire même de type ternaire : ang/Fr/ AA.

2.1.3 L'articulation entre les langues, une approche plurielle avant l'heure ?

A une époque où le cloisonnement entre disciplines linguistiques était de mise, des enseignants de LE conscients du bénéfice que pouvait avoir l'articulation[70] de deux ou de trois langues connues par les élèves, proches ou éloignées généalogiquement n'hésitaient pas à les articuler pour mettre en lumière le fonctionnement d'un système linguistique par rapport à un second. Les exemples de cette pratique identifiés dans les entretiens sont l'articulation Fr/AA, l'articulation ang/Fr, l'articulation esp/Fr voire l'articulation de trois langues ang/Fr/AA.

La pratique de l'articulation entre langues se traduisait en général par une mutualisation efficiente des ressources linguistiques déjà existantes. Recourir à une articulation linguistique **« (**…) c'est aussi veiller à ce que des manières d'apprendre exercées à propos d'une langue particulière soient réinvestissables pour d'autres langues. (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 25). Cette approche de l'EA des langues, Candelier en décrit le mode d'emploi en précisant que ce soit en termes de « (…) démarche pédagogique dans laquelle

[70] L'expression « articulation des langues », nous l'empruntons à Ph. Blanchet, Cours filmé, 04/2004 « Méthodes et Méthodologies pour l'enseignement des LE, exemple du FLE. https:www. youtube.com/watch.

l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (…) ou, de façon plus complète et plus précise, en termes « (…) d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2003 : 18-19).

Il est toutefois important de souligner ici que les pratiques didactiques dont les enquêtés vont rapporter dans ce qui suit les témoignages, sont des démarches qui reposent plus sur des initiatives personnelles de leurs enseignants et non sur des mises en œuvre d'approches didactiques prônant ce type de démarches (à cette époque le recours à une autre langue que celle de la discipline en question n'était pas tolérée).

2.1.3.1Articulation Fr/ang

Une démarche engagée par un professeur d'ang qui devient par la force des choses médiateur (selon l'expression de M'Hamed) consiste à articuler Fr et ang. M'Hamed emploie l'expression « passer vers » à deux reprises pour montrer la transversalité entre Fr et ang et « aller-retour aisé » pour exprimer l'idée d'articulation dans les deux sens.

> M'Hamed14 : « /troisième quatrième année c'était monsieur *ghn* /il était PEM (professeur d'enseignement moyen) d'anglais mais il passait de l'anglais vers le français aisément et du français vers l'anglais aisément /j'ai beaucoup appris de lui/ ».

Cet enseignant s'appuyait sur la ressource « déjà là », le Fr en l'occurrence pour passer vers le cours d'ang sans discontinuer. En fait, cet enseignant avait senti les bienfaits du décloisonnement dans l'EA des LE. Il réussissait à exploiter une même thématique dans deux LE, ce qui était une pratique inhabituelle dans les pratiques pédagogiques en ce temps-là.

> M'Hamed 17 : (extr2) « (…) il revenait monsieur *tayeb*[71] pour nous faire voilà une description d'un lieu / alors le rappel c'était sur l'anglais puis on est passé directement (au français) /la scène était la même la langue elle était différente /la procédure à suivre était la même qu'en anglais…/ ».

Sur un ton plutôt de modalisation, en employant l'adverbe « aisément » repris deux fois, M'Hamed nous livre une évaluation (il est enseignant) sur la compétence didactique d'une telle pratique qui transformait ce professeur d'ang (sa spécialité), en médiateur bilingue (selon la conception de M'Hamed). Ce « aller-retour » aisé dans les deux sens (Fr/ang), M'Hamed le considère comme un savoir faire professionnel réussi puisque cette pratique conduit notre apprenant à profiter d'un bénéfice notable « j'ai beaucoup appris de lui ».

[71] Prénom de monsieur *ghn* le professeur d'anglais et de français.

La relance était ici de mise, celle qui suit est là non pour vérifier la véracité du dire de M'Hamed mais plus à l'encourager à livrer un peu plus avant ses réflexions sur la pratique de l'articulation des langues, opinion qu'il aurait à confronter à des représentations sur les modèles d'EA du Fr en vigueur chez les enseignants de cette époque.

M'Hamed17 : « /je me rappelle une chose c'est qu'en anglais on avait les livres « *practise and progress* » je crois à l'époque les rouges « *hadouk* » (ceux-là) /on avait la description d'un lieu en anglais/ (…) on la faite très bien/ l'heure qui suit (…) il revenait monsieur *tayeb* pour nous faire voilà une description d'un lieu / alors le rappel c'était sur l'anglais puis on est passé directement (au Fr) /la scène était la même la langue elle était différente /la procédure à suivre était la même qu'en anglais…/.

E16 : / « c'était vers le français !/ ».

M'Hamed 18 : c'était vers le français donc je disais il passait presque aisément…/.

M'Hamed se rappelle très bien de la pratique alternée ang/Fr, pratique que monsieur *tayeb* maitrisait puisque elle réussissait « on la faite très bien ». D'autant plus que c'était à l'oral, la description en ang représentait pour le professeur une ressource cognitive et didactique sur laquelle il s'appuyait :

E17 : « /c'était une activité de quoi exactement ?/

M'Hamed19 : /de production orale puis c'était merveilleux/ ».

L'emploi de l'adjectif « merveilleux » est évocateur du degré d'admiration qu'avait atteint le professeur et sa pratique et tout ce que cela pouvait représenter sur le plan affectif pour M'Hamed prenant aujourd'hui du recul par rapport à cette remémoration.

E : « /Pourtant vous aviez un prof de français ?/

M'Hamed 21 : /c'était lui le prof de français et c'était lui le prof d'anglais /il faisait les deux langues/ ».

Au départ, nous avons cru comprendre que monsieur *ghn tayeb* était un professeur d'ang qui articulait ang et Fr dans son cours d'ang. Il n'avait pas compris tout de suite que M'Hamed voulait dire que monsieur *ghn* cumulait deux fonctions : il était le professeur d'ang et prenait en charge à cause du manque d'enseignants, la fonction de professeur de Fr (même si administrativement cette double fonction n'était reconnue ni à cette époque ni même aujourd'hui). Il faut croire qu'au plan local, la nécessité professionnelle (de service) faisait parfois qu'on recourait à des solutions comme celle-ci, une solution qui avait sur les élèves de

cette classe un effet positif en termes d'appropriation linguistique, une pratique pour le moins inédite dans l'EA des langues de l'Algérie à cette époque.

2.2.3.2 Articulation esp/Fr

Il faut avouer que ces pratiques didactiques souvent individuelles se transmettaient peu. Elles émergeaient en silence au gré des situations didactiques difficiles rencontrées en classe par l'enseignant. Ni leur recours, ni leur débat n'étaient possible étant jugées inappropriées par les tenants de l'éducation des langues de cette époque. Mais, certains enseignants voyaient un intérêt à ce que certaines langues s'alternent, se traduisent, se complètent et se côtoient. Pour Kawtar, l'exemple du professeur d'esp est évocateur :

> kawtar16 : « c'était la langue espagnole/ il avait recours à la langue française pour nous faire passer le message/ alors c'est l'enseignant de la langue espagnole qui recourait à la langue française pour expliquer les verbes, les phrases etc. / ».

L'enseignant d'esp conscient certainement que recourir à une LE comme le Fr était un moyen pour faire passer le message et faire apprendre l'esp à ses élèves tant il jugeait d'une part que leur niveau en Fr était suffisamment bon pour entreprendre une articulation esp/Fr et d'autre part qu'une articulation esp/Fr était plus avantageuse pour la compréhension qu'une articulation esp/AA ou AS, l'esp et le Fr étant deux langues romanes généalogiquement proches.

2.2.3.3 Articulation ang/Fr/AA

Autre cas d'articulation de langues pratiquée par un enseignant d'ang. Ce dernier recourait aux deux langues connues par les élèves, l'AA, sûrement étant donné que c'est la L1 des élèves et le Fr connu ou supposé comme tel au niveau du lycée. Il offrait ainsi à ses élèves des alternatives lorsqu'un problème de compréhension surgissait.

> Abdelkrim24 : « au lycée / l'anglais :/ (…)/ l'enseignant pour nous expliquer certains mots ou bien certaines notions il utilisait la langue française /sinon si on arrive toujours pas à comprendre ce mot il utilisait l'arabe /l'arabe dialectal bien sur<+ ».

Faut-il rappeler encore que ces professeurs d'esp et d'ang exerçaient dans un contexte où l'exclusivité linguistique était la règle. C'est un contexte baigné dans certaine culture pédagogique réglée par la norme où la mobilisation d'une autre ressource linguistique que celle de la LC relevait plus de la transgression pédagogique.

D'après les témoignages ci-dessus, il apparait que ces enseignants n'avaient pas les mêmes réserves quant au recours à une autre langue comparé à leurs collègues de Fr, qui eux

le faisaient parfois avec des sentiments de gêne. Les représentations pesantes qu'avaient les enseignants de Fr concernant le recours à l'AA, fortement imprégnées de culture monolingue, contraignaient ces derniers à se comporter différemment à l'égard de leur langue. Même si les enquêtés aujourd'hui enseignants de Fr à leur tour admettent volontiers y recourir convaincus de son bénéfice, ils n'en sont pas moins rattrapé par l'oppressante représentation d'impropriété héritée du modèle didactique de leur scolarité. L'emploi de mots tel que « gêner » et « honte » montre tout l'embarras de ces derniers lorsqu'à leur tour ils recouraient à cette articulation linguistique. Cette révélation peut être lourde de conséquence à supposer qu'elle soit prise en compte au moment de l'observation de cette pratique à l'exemple de l'articulation Fr/AA.

2.1.4 Le sentiment de gêne suite au recours à la l'AA

Si l'enseignant de Fr a déjà un ressenti vis-à-vis des préjugés que pourrait avoir un observateur étranger à la classe (le chercheur-observateur est dans ce cas), il lui serait difficile d'être dans une posture « naturelle » et de se laisser observer recourant à l'AA. Dans un tel cas, il n'est nul doute que ce sera la latence qui caractérisera cette pratique, ce qui biaisera fortement l'observation.

Même si ces enseignants affirment recourir à cette pratique dans leur cours, ils laissent en revanche le moins possible l'entrevoir essentiellement en raison de la représentation socioculturelle négative qui lui est associée. Si ce sentiment de gêne par rapport à l'articulation linguistique telle Fr/AA en classe n'a pas été exprimé par tous les enquêtés, il est toutefois perceptible lorsque ces derniers insistent sur l'insignifiance de la proportion accordée à cette pratique, comparé à l'usage du Fr. Cette tendance à rattraper l'aveu du recours à l'articulation LE/L1 par la rareté de cette pratique est une justification qui revient souvent dans les récits. La persistance de l'enquêté à vouloir coûte que coûte minimiser ce recours découle d'une volonté de ce dernier à préserver son image socioculturelle d'enseignant francisant observateur de la « norme pédagogique » lorsqu'il dispense son cours.

> Amine 35 : franchement/ ben on le dit/ je vous le dis mais parfois on est gêné quand on explique en langue arabe/ premièrement je sais qu'on est obligé d'utiliser la langue française parce que c'est un cours de langue française bien sur et quand on me demande si j'utilise l'arabe comment dire j'ai un petit peu honte de dire que j'utilise la langue arabe pour expliquer parce que ce n'est pas dans mes attributions d'utiliser la langue arabe pour expliquer /mais comment dire je n'ai pas le choix c'est ça/ l'utilisation de la langue arabe est devenue évidente un petit peu mais je pense qu'on ne peut pas fuir

la réalité / je ne peux pas dire que je vais expliquer en langue française et qu'en langue française sans utiliser la langue arabe /».

L'EA d'une langue par elle-même diffusé en tant le modèle universel[72]posé comme LA METHODE à suivre avec toutes les pratiques didactiques qui le sous-tendent a installé certaines représentations sociodidactiques chez les enseignants qui en ont hérité. Ce modèle semble s'opposer totalement à tout ce qui déroge à la sacro-sainte exclusivité linguistique. Pour une ancienne comme Karima, le fait de recourir à l'AA constitue une gêne non seulement pour elle mais elle emploie le déictique « nous » pour englober tous les enseignants de Fr qui recourent à l'AA dans leur cours.

Karima 41 : « oui officiellement c'est interdit d'utiliser l'arabe et pour expliquer les leçons en français donc c'était pour nous une gêne/ ».

Les enseignants s'accommodent avec cette ambivalence didactique : le modèle monolingue certes mais il est possible aussi recourir à la L1, l'essentiel est de le passer sous silence. Ce sentiment de gêne qu'éprouve Amine concernant le recours à la L1, un sentiment exprimé aussi par d'autres enseignants est-il une caractéristique des seuls enseignants de ce terrain ? Ce sentiment de gêne et/ou de culpabilité est-il ressenti plus particulièrement quand la L1 est l'AA ou l'est-il pour tout autre L1 ?

Un exemple d'une recherche réalisée en contexte latino-américain montre que ce sentiment de gêne n'est pas l'apanage des seuls enseignants de ce terrain. Au brésil des enseignants de FLE déclarent éprouver également ce sentiment de gêne voire plus grave, un sentiment de culpabilité. Même si souvent l'enseignant se défend de recourir à la L1, la gestuelle trahit l'intention : « Certains enseignants déclarent chuchoter chaque fois qu'ils éprouvent le besoin de recourir à la langue nationale (le portugais au Brésil), par exemple pour traduire certains mots ou pour reformuler le passage d'un texte ; d'autres font précéder leur discours du geste de la parenthèse » (Uribe, 2018 : 4). Le recours à ces artifices par ces enseignants pour assurer la compréhension à leurs élèves s'explique par la volonté de ces derniers d'atténuer cette gêne et de se persuader qu'ils ne corrompent pas le bon fonctionnement de l'enseignement du Fr. Cet exemple montre que cette gêne du recours à la L1 est ressentie dans des contextes divers. Pour Uribe,

[72] L'exclusivité du Fr en tant que langue d'EA et de communication dans les manuels de FLE diffusés dans tous les pays du monde est un exemple de cette conception monolingue et idéalisée mettant en œuvre une approche culturaliste de l'EA d'une LE. C'est une approche qui tente des « (…) transferts des méthodes de langues à prétention universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages » (Blanchet et Rispail, 2011 : 67).

> « (…) ces stratégies de médiation peuvent signifier que le professeur de français n'attribue qu'un statut secondaire à la langue nationale dont l'usage ne doit être qu'épisodique (en cas de stricte nécessité), au risque de brouiller le bon déroulement des apprentissages linguistiques en langue française ; elles peuvent aussi révéler un sentiment de transgression, voire de culpabilité au moment d'utiliser la langue nationale– l'enseignant se considérant en porte à faux par rapport à la mission professionnelle qui lui a été assignée » (Ibid.).

Certains de nos enquêtés engagés dans la discussion consécutive à la question du recours à la L1 insistent sur l'atténuation de l'importance du recours à l'AA. Et s'il est vrai qu'aujourd'hui, les « nouveaux » sont moins contraints dans leur usage de la L1 en classe que l'ont été leurs ainés les « anciens », il n'en demeure pas moins que le poids de la tradition éducative en lien avec les représentations socioculturelles de l'EA du Fr se fait sentir pour ceux qui y recourent. Pour atténuer le recours à cette pratique, Abdelkrim explique que ce recours n'est pas un choix mais un besoin de trouver une solution à un moment de blocage ou de répondre à une sollicitation de la part de ses élèves.

> Abdelkrim49 : « d'accord/la première c'est quand comme je l'ai dit tout à l'heure quand je sens qu'il y a un blocage/ il n y a pas « *hadek* »[73] le « *feed back* » donc là j'utilise la langue arabe sinon c'est quand les élèves eux-mêmes me posent la question monsieur on n'a pas compris et là je donne des synonymes ou bien j'essaye d'expliquer en français mais ça ne marche pas toujours donc là aussi j'utilise la langue arabe sinon c'est quand les élèves eux-mêmes me demandent de donner un synonyme en arabe/ ».

Comme nous l'avons précisé plus haut, cette recherche n'a pas ici l'intention de trancher dans le débat qui oppose ceux qui refusent le recours à la L1 et ceux qui l'encouragent, consciente que le débat sur le recours à la L1 n'a jamais été définitivement clos. Nous soulignons simplement le fait qu'aujourd'hui et à l'aune des résultats des recherches effectuées en ce sens, notamment celles qui revendiquent l'ouverture sur les autres langues-cultures et donc à la pluralité, nous estimons qu'il est grand temps de réfléchir à une didactisation du recours à l'AA dans l'EA des langues.

2.2 Une compétence partielle

La compétence plurilingue est dite partielle dans la mesure où sa connaissance se réduit à un strict nécessaire compris comme un usage fonctionnel par rapport à un but qu'on s'est fixé. Cette compétence partielle dans une langue donnée ne se présente pas comme un

[73] Trad. Ce.

déficit par rapport à une compétence plurilingue qui l'englobe mais se présente comme un enrichissement de cette compétence globale. Selon Coste et al., une compétence acquise dans une langue est partielle «(…) dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (Coste et al. , 2009 : 12).

Abdou avoue que son apprentissage du Fr était surtout motivé par une visibilité sociale en classe. Ainsi, ce qui le motivait à cette époque pour apprendre le Fr, c'est que cette langue lui offrait la possibilité d'écrire des lettres dans une classe mixte, c'est-à-dire où il y avait des filles, un but clairement exprimé.

> Abdou 09 : « /comment dirai-je on n'était pas en quelque sorte forts /on accusait donc des lacunes partout en grammaire /et j'ai commencé à écrire, j'ai commencé à écrire des lettres donc si vous voulez /c'était le temps euh surtout qu'on se trouvait dans des classes mixtes où on voulait se faire montrer /c'est-à-dire qu'on était fort dans cette matière/ ».

2.3 Une compétence malléable et évolutive

Coste et al. déclinent les caractéristiques de cette compétence pour la décrire également comme évolutive c'est-à-dire que « (…) selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (Ibid.). Les auteur(e)s expliquent que la compétence peut s'enrichir au grès du parcours de vie de l'acteur social en fonction des changements et l'évolution de ses intérêts personnels. Le parcours de yaHia est typique de cette évolution. Il avait très mal vécu l'expérience de son apprentissage du Fr mais sa persévérance lui avait permis de l'apprendre voire de le maitriser pour devenir plus tard enseignant de Fr.

> YaHia5 : / (extr2) « ah pour le français je vous dis la vérité pour le français aucun contact avec le français/ même si cette langue existait ou bien on commence à apprendre cette langue depuis la 4ème année primaire mais pour nous on était loin on était loin/ c'était par amour que je commence à apprendre le français /on peut dire que je suis autodidacte/ je commence à apprendre le français dictionnaire les émissions <+/ ».

Cependant étant malléable, une composante de cette compétence peut aussi dépérir. C'est le cas de Nacera qui parle de sa compétence avec une asymétrie de connaissance entre d'une part Fr/ang et all d'autre part.

Nacera 02 : « je connais l'arabe le français bien sûr et l'anglais/ et un petit peu l'allemand/ je commence à oublier l'allemand/ ».

3. Conscience du plurilinguisme

Dans les fragments des entretiens biographiques concernant l'apprentissage des langues, nous n'avons relevé aucune référence aux termes « plurilingue » ou « plurilinguisme » confirmant l'absence de toute conscience à l'existence d'une pluralité linguistique dans les pratiques langagières des locuteurs. Bensekat relève cette même attitude vis-à-vis du plurilinguisme. Elle voit même un lien de causalité entre la « (…) situation plurilingue (qui) a pour conséquence un mélange des langues et des discours », et le fait que «(…) les locuteurs ne sont pas toujours conscients de ce mélange» (Bensekat, 2012 : 114). En cause, des représentations sur le mélange de langues qui stigmatisent le locuteur qui alterne deux voire trois langues dans sa pratique langagière. Cette alternance de langues est vue comme une incompétence du locuteur et non comme une compétence. Il en résulte que ces mélanges de langues « (…) sont vite stigmatisés par la norme scolaire » (ibid.). YaHia interrogé sur sa connaissance des langues en cite au moins 5 pourtant il ne se reconnait pas comme plurilingue.

YaHia2 : (extr1) : « bon je connais pratiquement ::+je ne vais pas dire plusieurs langues mais en premier/(…)».

3.1 L'absence d'une conscience plurilingue

Le fait de ne pas être conscient de son plurilinguisme est sans doute accentué par la prégnance de conceptions traditionnelles du bilinguisme. Ce bilinguisme correspond à des définitions du bilingue comme individu maitrisant deux codes, à d'autres qui considèrent qu'un bilingue possède une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences langagières (compréhension et expression, à l'écrit et à l'oral) » (Coste et Moore, 2007 : 16). Même si c'est la définition de Grosjean (1982) selon laquelle le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues qui semble la plus proche de nos conceptions, il est clair que c'est la définition qui considère le bilingue comme celui qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues qui prédomine dans les représentations sociolinguistiques. Par ailleurs, si les enquêtés n'utilisent pas le terme plurilinguisme, ont-ils au moins conscience de l'existence d'une forme de plurilinguisme ?

Étonnamment, ce même manque de conscience de plurilinguisme et par extension de celui de leurs élèves a été relevé chez beaucoup d'enseignants de langue dans des pays où le

plurilinguisme est pourtant officiellement reconnu. C'est le cas par exemple au Brésil où, Carrasco Perea et Piccardo relève ce manque de conscience du plurilinguisme et du pluriculturalisme chez l'enseignant brésilien. Selon les auteurs, ce dernier « (…) doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire » (Carrasco Perea et Piccardo, 2009 : 20).

Ce même constat d'un manque de conscience des enseignants de leur plurilinguisme et de celui de leurs élèves est relevé par Perregaux en Suisse, pays où le plurilinguisme jouit d'une reconnaissance officielle. L'auteure relève « (…) un manque patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves (…) » (Perregaux, cité par D. L Simon et N. Thamin, 2009 : 5-6). Ce même manque de conscience de leur propre plurilinguisme et celui de leurs élèves est perceptible chez les enseignants enquêtés de la présente recherche. S'il y a contact de langues, par exemple AA/Fr, ce sera une circonstance particulière toujours provisoire, ce contact n'étant pas toujours apprécié ni par les enseignants, ni par les parents, ni encore par l'institution. Pourtant ce sont des locuteurs qui maitrisent à des niveaux divers plus d'une langue : le Fr, la langue qu'ils enseignent et l'AS et l'AA (dit aussi AD) principalement et pour certains même d'autres langues comme l'am, l'ang voire l'esp, l'it.

Ainsi une question s'impose et à laquelle la sociodidactique se doit de répondre : Si les enseignants ne conscientisent pas leur propre plurilinguisme comment pourront-ils conscientiser celui de leurs élèves ? Un élément de réponse est donné par Perregaux. La chercheuse affirme que « (…) les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme » (ibid.). Il est apparait donc crucial de conscientiser ce plurilinguisme grâce à un travail biographique sur le développement des pratiques langagières des enseignants depuis l'enfance jusqu'au jour de la réalisation de la biographie langagière. Cette réflexion a fait l'objet dans cette recherche d'une proposition didactique pour la formation initiale pour les enseignants de Fr débutants et que nous expliciterons plus en détails dans le chapitre IX.

3.2 Persistance d'une conception unilingue du bilinguisme

En Algérie, lorsqu'on parle d'un locuteur bilingue en général on réfère au bilingue AS/Fr et non à un autre couple de langues. Un bilingue est une personne qui possèderait une maitrise parfaite en AS et en Fr. Une compétence bilingue vue plutôt comme deux

compétences monolingues. Dans ce cas nous considérons que cette notion n'implique pas systématiquement la pratique duelle de deux langues, mais celle de deux langues au moins. C'est ce que confirme Bensekat (2012) qui estime qu'en Algérie « (…) cette notion (…) demeure quelque peu complexe car elle chevauche à la fois trois types de bilinguismes : individuel, collectif et institutionnel, dus essentiellement au contact permanent de plusieurs langues » (Bensekat, 2012 : 115). Vu sous cet angle, le bilinguisme ne constitue en réalité qu'un cas particulier d'une personne ayant une compétence plurilingue.

Néanmoins, pour nos enquêtés, le terme bilingue réfère non pas à une compétence bilingue mais à un dispositif de formation qui associe les deux langues. Lorsque le nom d'agent « un bilingue » est attribué à un élève, il réfère en général à l'apprenant qui bénéficie d'une scolarisation dans deux langues : AS et Fr et non pas celui qui maitrise ces deux langues. Quant à l'adjectif « bilingue », il est associé en général à des noms comme « locuteur » « enseignement », « formation », « programme ».

En désignant leur formation de bilingue, les enquêtés distinguent deux parcours scolaires mis en œuvre provisoirement dans les années 1980-1990 en réponse à la situation de transition qui tente de passer de l'ancien système essentiellement francisant au nouveau système arabisant. Il s'en est découlée une dichotomie dans le profil des élèves. Sont appelés « bilingues » les élèves qui suivent l'essentiel des cours en Fr pour les disciplines scientifiques et techniques. Sont appelés « arabisants » les élèves pour qui les cours sont dispensés en AS : Pour ceux-là, l'AS constituait la seule langue d'enseignement et le Fr était déjà pour eux une LE. Une dichotomie socioéducative mise en place à un moment de transition d'un système vers un autre et ayant pour caractéristique distinctive la langue d'enseignement de l'EA pour deux catégories d'apprenants. Au niveau des représentations socioculturelles, les enquêtés qui s'identifient aux « bilingues » perçoivent leur formation comme qualitativement valorisée par rapport à ceux qui ont suivi une formation arabisante qui, elle, est perçue par ces derniers comme étant de moindre qualité.

> Si AHmed 25 : on apprenait l'anglais par l'anglais le français par le français mais pour les arabisants le professeur expliquait l'anglais par l'arabe il traduit l'anglais « *belarbia* »[74] je me rappelle de ça/ ».

Cette valorisation de l'enseignement bilingue persiste jusqu'à nos jours. La qualité de cet enseignement bilingue est elle reconnue seulement pour le couple de langues Fr/AS ?

[74] Trad. En arabe.

4. Quels traits d'une compétence pluriculturelle ?

4.1 Définition de la compétence pluriculturelle :

Dans la définition de Coste et al. (1997) la compétence plurilingue est corolairement liée à une compétence pluriculturelle. Il est connu que la culture régit les pratiques linguistiques (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres »). La langue remplit dans les processus de catégorisation une « (…) fonction ethno-démarcative, à l'œuvre lorsque des langues différentes sont en contact, mais aussi entre des variétés d'une même langue » (Blanchet, 2004 : 16). Bien avant que le concept de pluriculturel s'invite en DDL, c'est plus du concept d'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2004) dont il est question dans ce domaine.

Si des traits caractéristiques d'une compétence plurilingue ont été identifiés, ceux d'une compétence pluriculturelle ne l'ont pas été supposant l'existence d'une autre forme de compétence culturelle. Nous estimons que le pluricuturel constitue la résultante provisoire et transitoire de la démarche interculturelle. De plus, sa construction n'est pas spécifique à la formation scolaire mais d'autres ressources peuvent bien la doter d'où sa relative autonomie. Coste et al. affirment qu' « (…) elle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires : le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite ; la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé » (Coste et al., 2009 : 22).

4.2 Pluriculturelle ou interculturelle ?

Le cadre de l'EA des langues et celui du Fr en particulier de ce terrain est beaucoup plus un rapport entre cultures, notamment celles qui ont le plus marqué les enquêtés lorsqu'ils étaient élèves : le préfixe inter renvoie clairement à « entre » culture algérienne et culture française. Donc, il y a prise en compte d'interactions et d'interrelations entre ces deux cultures essentiellement. Dès lors, l'interculturel plus que le pluriculturel semble avoir été la démarche culturellement retenue dans le terrain saïdéen voire plus largement algérien.

Le fait que les enquêtés étaient tous des élèves arabophones ne présuppose pas qu'ils aient eu une culture homogène mais qu'au moins il y ait eu des traits distinctifs de cultures liés à leurs origines familiales, claniques voire citadine/rurale, qui les feraient différents. Les enquêtés se remémorant leur passé d'élèves ne manquent pas de relater des moments de leur apprentissage où les enseignants de Fr jouaient un rôle de « passeurs culturels » entre un monde algérianophone avec la richesse culturelle que nous lui connaissons et un monde

francophone également riche de sa diversité culturelle. Ces enseignants recouraient à différentes activités visant la connaissance de la culture de l'Autre et contribuant de la sorte à établir une relation qui transcende la langue de l'Autre. Clanet que cite Belkaïd (2002) affirme que « Nous pouvons, du fait que nous avons fréquenté l'école, dire que nous sommes tous bi-culturés et la question de cette coexistence en chacun de nous de deux cultures est certainement l'une des questions interculturelles fondamentale » (Belkaîd, 2002 : 216). Zoher rappelle des activités liées à cette forme d'éducation interculturelle.

> Zoher21 : (extr1) «(…) / on avait d'excellents enseignants je vous l'ai dit /mais puisque vous parlez du français je réponds donc : c'était des pédagogues avant tout ce n'était pas apprendre la langue par des mots/ c'était par des gestes des figurines des images des photos de l'écrit un peu de théâtre un peu de chanson/ ».

Certains enquêtés ont beaucoup insisté sur le rôle qu'avait joué la télévision dans leur développement culturel en ce qui concerne le Fr pendant ces années là. La chaine unique pour les « anciens », où beaucoup de contenus (films, documentaires, chansons…) avaient permis une interaction avec la culture française. Avec les « nouveaux », l'avènement des chaines satellitaires françaises a fait que le contact culturel devenait plus facile et a permis à nombre d'entre eux de s'ouvrir sur cette culture.

> Amine3 : extr2(…)/(mais la langue française j'étais baigné dans la langue française depuis mon jeune âge/ à travers la télévision pas à travers mes parents ni rien du tout non ma mère parlait le français/ elle le parlait couramment mais on était toujours intéressé par les chaines françaises / on regardait par exemple l'émission le «*bigdeal* »[75] ensemble ma mère mon père/ on regardait des films en français/ on était pas calé sur les chaines arabes depuis mon jeune âge/ alors j'ai appris la langue française à travers les dessins animées les émissions c'est ça oui c'est ça <+ ».

Conclusion du chapitre V

Pour conclure, les entretiens biographiques analysés ont pu révéler que les enseignants sujets de cette recherche ont bien suivi une formation où il était question de compétence plurilingue identifiable grâce à différents traits relevés dans les témoignages. Outre l'hétérogénéité qui caractérise leurs pratiques langagières, les témoignages ont révélé des traits suffisamment lisibles pour confirmer l'existence d'une telle compétence : hétérogène, déséquilibrée, partielle, malléable et évolutive entre autres. En revanche, en décrivant l'évolution de leurs compétences, les enquêtés n'avaient conscience ni de la pluralité

[75] Émission de divertissement sur TF1 présentée par Gaston Lagaffe.

linguistique ni même des effets que pouvaient avoir une formation de ce type. Cette compétence plurilingue qui ne disait pas son nom à cette époque encore trop régie par le monolinguisme pesant, a été relativement présente sous forme d'articulation linguistique.

Dans les entretiens, il a été rapporté des pratiques plurilingues initiées par des enseignants soucieux d'une meilleure mutualisation des ressources déjà présentes dans la classe de langue. Ce sont des pratiques didactiques plurilingues mises en œuvre essentiellement sous forme d'articulations linguistiques Fr/AA ou AS, ang/Fr, esp/Fr voire ang/Fr/AA. La mise au jour de telles pratiques didactiques plurilingues dans la classe algérienne révélait-elle l'existence d'une approche plurielle avant l'heure ?

Par ailleurs, la compétence pluriculturelle a été plus abordée sous son aspect interculturel où il était question le recours à des pratiques plus axées sur un rapport entre deux cultures (algérienne et française,) qu'à un rapport culturellement multiple. Ces pratiques liées à l'interculturel se donnait à voire dans des activités réalisées sous forme de chants, de poésies, de théâtre…

Par ailleurs, si l'interculturel évoqué n'a pas été du tout la préoccupation de l'école en ce temps là, force est de constater que les enquêtés lorsqu'ils étaient élèves et de manière individuelle, s'imprégnaient de la culture française principalement grâce à la télévision. Cette dernière a été reconnue par beaucoup d'entre eux comme le meilleur moyen ayant contribué à cette époque à leur éducation interculturelle.

Chapitre VI : Reproduction du recours à l'AA en cours de Fr (ou non) comme pratique didactique héritée du modèle scolaire.

1. Les pratiques héritées de la scolarité influencent les pratiques didactiques d'aujourd'hui

Rappelons tout d'abord que le chapitre précédent projetait de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enquêtés avaient bénéficié de la construction d'une compétence plurilingue. Cette compétence est « (…) caractérisée comme la capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolution de tâches et d'interaction sociale (…) » Coste, (2010 : 6-7) présentait des traits spécifiques. Elle devait être hétérogène, déséquilibrée, évolutive, partielle et malléable. Les entretiens biographiques ont permis d'identifier cette compétence plurilingue qui se donnait à voir dans un contexte d'EA essentiellement sous la forme d'articulation linguistique, l'articulation Fr/AA étant la plus communément décrite par les enseignants enquêtés.

La preuve que ces enseignants articulent le Fr et AA et donc qu'ils recourent à l'AA dans leur cours n'étant plus à faire, le présent chapitre et grâce aux entretiens biographiques s'interroge sur les pratiques didactiques mettant en œuvre ce recours à l'AA. Dès lors, il soumet à la vérification l'hypothèse selon laquelle cette pratique du recours à l'AA n'est ni une pratique didactique acquise lors de la formation initiale, ni même née d'une théorisation, fruit d'une EP longuement murie par l'enseignant de Fr mais une pratique à laquelle les enseignants-enquêtés auraient été exposés pendant toute la durée de leur EA des langues (voire des DNL) à l'école. Ils s'en seraient inspirés une fois devenus enseignants à leur tour. Ce serait alors une pratique issue de modèles de pratiques didactiques qui les auraient baignés pendant toute la durée de leur scolarité. Dans l'éventualité qu'ils auraient été réellement inspirés par la pratique du recours (ou non) à la L1 en cours, l'auraient-ils tout simplement reproduite ? Et si tel est le cas, de quelle manière l'auraient-ils reproduite au début de leur carrière d'enseignants de Fr ?

1.1. Ancrage conceptuel concernant la reproduction de modèles de pratiques didactiques

Cette pratique serait donc issue d'une culture éducative héritée par les enseignants-enquêtés et valorisée par eux en tant que pratiques s'inscrivant dans des habitudes prédéterminant les rapports entre enseignant et élèves en classe et soumises à l'évaluation. Pour Beacco, ces pratiques de classe reconduites le plus souvent, « (…) sont devenues

identitaires dans les espaces éducatifs considérés, où elles sont mises en œuvre dans des institutions » (2011 : 34).

L'hypothèse n'est pas nouvelle. En effet, des recherches ont posé l'éventualité que les enseignants seraient marqués par des pratiques qu'ils auraient rencontrées lorsqu'ils étaient élèves à l'école. C'est un héritage éducatif constitué de modèles évalués comme efficients et donc valorisés. Ces modèles diffusés dans la sphère éducative reconduisent des pratiques de classe qui « (…) sont particulièrement caractérisables à quelques « marqueurs » que sont des pratiques d'enseignement/apprentissage valorisées : rôle et statut de l'apprentissage mémoriel, place de l'écrit et du livre (dans notre cas, du manuel et de la littérature), importance des activités de reproduction ou de réflexion... » (Beacco, 2011 : 34). Et ce sont bien là ces marqueurs de pratiques valorisées, essentiellement ceux qui concernent la pratique du recours à l'AA dont nous tenterons d'identifier les modes de reproduction.

Mais auparavant, nous ferons un bref détour par des travaux qui ont théorisé l'idée de reproduction des pratiques de classe valorisées. Nous exposerons le travail de Germain (1996), précurseur à notre avis dans ce domaine mais peu cité dans les travaux de didactique francophone. Nous rendrons compte également du travail de Cicurel (2002) dans lequel elle propose le concept de répertoire didactique en lien avec les modèles éducatifs valorisés. Nous finirons cette mini-revue de littérature par le travail de Causa (2003) et de Gadet (2005) menée dans le cadre de recherches interrogeant les pratiques d'AC par les enseignants en cours de langue.

1.1.1 La reproduction de pratiques dans la théorie de l'enseignement efficace

Certains chercheurs, Claude Germain entre autres, développant une théorie de l'enseignement efficace au Canada, expose les principes sous-jacents à un enseignement efficace sous-tendant une posture réflexive de l'enseignant dans la mise en œuvre de son agir professoral. Parmi ces principes, il évoque l'introspection[76]. Cette action consiste en la reconstruction par l'enseignant de « (…) son histoire personnelle par introspection en faisant porter ses réflexions sur au moins deux aspects suivants de sa profession : quel a été le meilleur enseignant rencontré au cours de sa formation scolaire ? Puis la personne identifiée, il s'agit alors de s'interroger sur les caractéristiques de celle-ci » (Germain, 1996 : 52). Dans

[76] L'introspection est une démarche qui analyse les sentiments et les motivations par le sujet lui-même est méthodologiquement menée dans le cadre d'étude psychologique. Cependant, elle explore aussi de leur parcours d'apprentissage en général et les expériences scolaires en remémorant les modèles didactiques passées rencontrés par les enseignants. Même si les objectifs diffèrent, sur la question de la réflexivité, introspection et démarche biographique ne diffèrent pas beaucoup.

tous les cas, il s'agit d'un retour sur son histoire scolaire pour identifier les meilleures pratiques didactiques enseignantes en lien avec le profil socioprofessionnel de l'enseignant, des pratiques que ne possèderait raisonnablement qu'un enseignant compétent.

Centrer le travail sur l'aspect comportemental d'un sujet par introspection est une méthode adoptée en psychanalyse. Pour quasiment le même objectif d'enquête, cette recherche a entrepris d'adopter une autre méthode utilisée dans les SHS pour explorer l'histoire des sujets : la méthode biographique.

1.1.2 La reproduction de modèles issue d'une culture éducative de type FLM

D'autres recherches, françaises celles-là (Causa, 2003 ; Cadet 2005) ont établi que certains enseignants de FLE recouraient dès leur prise de fonction à des pratiques didactiques (généralement de type FLM) issues de modèles éducatifs auxquels ils ont été exposés quand ils étaient élèves à l'école. La notion de culture éducative théorisée en DDL présente des traits que Cicurel a définis en 2002.

> a- « (…) les modèles de transmission du savoir ou ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage (rôle de l'écriture, de la mémoire, imitation des modèles ou déconstruction de la tradition).
>
> b- les normes relationnelles : les règles sociales de la classe, les règles de parole (le système de régulation de la parole), les postures corporelles et vestimentaires (pensons au rôle joué par le port de l'uniforme) les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies ou les contextes.
>
> c- les formes d'appropriation : le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles.
>
> d- les modèles de références des professeurs plus ou moins explicités.
>
> e- les systèmes de notation, si disparates selon les cultures » (Cicurel, 2002 : 3).

Parmi ces traits, il y en a quelques uns qui sont identifiables dans les récits que font les enquêtés sur la culture d'EA en général et la culture de l'EA du Fr en particulier. Il faut dire qu'il s'agit de pratiques valorisées liées à des représentations qui renforcent leur crédit.

Si cette hypothèse de reproduction de pratiques se confirme, les enseignants reproduiraient-ils ces pratiques de la même manière ? Autrement dit, ces pratiques ayant une dynamique liée à leur évolution dans le temps, enseignants de Fr, « anciens » comme « nouveaux » les reproduiraient-ils de la même manière ? Une fois l'hypothèse de reproduction de modèle didactique vérifiée, ce chapitre s'interrogera sur la manière dont cette

reproduction est réalisée par les « anciens » et par « les nouveaux ». Le but étant de montrer que la pratique du recours n'est pas figée mais nécessairement évolutive.

1.1.3 L'hypothèse de reproduction de modèles didactiques

Précisons que l'hypothèse posée ci-dessus n'est à vrai dire pas déclarée mais déduite suite à notre lecture d'un certain nombre de témoignages qui laisseraient supposer l'existence de modèles de pratiques didactiques ayant marqué les enquêtés lorsqu'ils étaient élèves (y compris le fait de recourir ou non à la L1 en cours). Ces modèles

> (…) plus individuels, sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il dit que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. On peut donc considérer que les modèles scolaires concernent tout ce qui a trait au passé personnel d'apprenant et ont été acquis par expérience, par observation et / ou par imitation » (Cadet, 2006 : 6).

L'hypothèse que nous formulons ici s'appuie sur de nombreux travaux qui étudient ces formes de reproductions de modèles d'EA. Les recherches de Cicurel (2002), de Cadet et Causa (2005) se sont intéressées de près à la reproduction par les enseignants débutants d'une culture éducative adoptant des pratiques didactiques qu'ils auraient rencontrées lorsqu'ils étaient élèves. En effet, elles pensent que ces enseignants sont très marqués par des

> « (...) modèles de référence scolaires, plus individuels, (qui) sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il dit que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. On peut donc considérer que les modèles scolaires concernent tout ce qui a trait au passé personnel d'apprenant et ont été acquis par expérience, par observation et / ou par imitation » (Cadet, 2006 : 44).

Cicurel théorise alors le concept de répertoire didactique à l'image du concept de répertoire langagier. Ce répertoire, tout comme le répertoire langagier, suit un processus similaire de cumulation de pratiques didactiques dont certaines seraient des reproductions issues de modèles éducatifs scolaire. Cicurel explique que l'enseignant

> « (…) pour accomplir sa tâche, dispose d'un certain répertoire qui se constitue progressivement et peut-être par empilement. (…) au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et

> pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques ». (Cicurel, 2002 : 8).

Si certains marqueurs identifiés dans les entretiens venaient à faire valoir cette hypothèse, « anciens » (ont été débutants aussi) comme « nouveaux » auraient été alors marqués lors de leur scolarité par ces pratiques recourant ou pas à la l'AA en classe. Tentons de relever ces marqueurs pouvant vérifier l'éventualité d'une telle reproduction.

1.1.3.1 Reproduction de pratiques didactiques : comparaison des « anciens » et les « nouveaux »

Même si nous avons opté pour une contextualisation de la recherche au niveau micro, il n'est pas sûr que cela suffise pour comprendre entièrement ce contexte manifestement trop complexe. C'est pour cela qu'il a pris l'initiative de ne pas cerner la contextualisation à ce seul niveau et en ignorer d'autres. Sa conception de l'action didactique (précisément didactologique)[77]contextualisante se traduit selon lui par un apport de données spécifiques au contexte pour l'éclairer, en définir les contours, sachant l'intérêt de cette action lorsque la recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive. En d'autres termes une perspective orientée vers

> « (…) la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et de ses éléments, significations par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui (leurs pratiques et leurs représentations) et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement , en fonction de leurs objectifs de relations à eux-mêmes et aux autres, d'action sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 10).

Pour rendre compte de cette pratique du recours à l'AA en cours de manière significative, cette recherche recourt à la méthode biographique, parcourant l'histoire de cette pratique pendant l'essentiel de la carrière de nos enquêtés, œuvrant au final à une vision on ne peut plus globale sur le processus en évolution de cette pratique. Ainsi, comme cette «(…) culture éducative évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations (Cadet, 2006 : 8).

C'est la raison pour laquelle cette recherche entreprenant de mettre en lumière les changements que subirait la pratique du recours à l'AA à travers le temps, a choisi de

[77] P. Blanchet distingue *didactique* « ensemble des modalités d'enseignement-apprentissage dans un champ de formation » et *didactologie* « étude des didactiques » (Blanchet, 2011 : 9).

comparer cette pratique chez les deux générations d'enseignants enquêtés, les « anciens » et des « nouveaux ».

1.1.3.2 Deux profils pour deux formations différentes

Faisons un rappel du profil des deux échantillons que nous allons comparer. Ces deux groupes commencent à exercer à deux périodes différentes, la première dans les années 1980 1990, la deuxième à partir de 2010. Logiquement, deux contextes différents avec des contextualisations différentes à la fois au plan macro et au plan micro. Au plan macro, il s'agit de deux approches différentes de l'EA des langues : la première intervient à une période transitoire où un autre système est en installation : l'école fondamentale. C'est une période où l'EA passe de la méthodologie SGAV qui connait ses derniers instants aux débuts de la PPO (pédagogie par objectifs), avec un savant mélange des vestiges de la SGAV et de l'approche communicative. La deuxième est caractérisée par la mise en place de la réforme (2002-2003) avec en son centre l'approche par compétence (l'APC).

Mais la différence ne se réduit pas seulement au plan méthodologique, elle s'identifie aussi au plan expérientiel, puisque au plan micro, ce sont là aussi deux conceptions de l'EA du Fr distinctes (cf. chap. IV). Ainsi, aux deux échantillons correspondent pareillement deux conceptions de l'EA des langues. Sur le plan EP, les « anciens » possèdent une EP variant entre 20 et 32 ans, les « nouveaux » une EP variant de 1 à 5 ans. N'ayant pas le même âge, il est logiquement concevable qu'ils aient suivi deux parcours scolaires différents et deux formations professionnelles (initiale et continuée) différentes. Le fait que ces variables sociodémographiques et socioprofessionnelles soient différentes implique-t-il des points de vue didactiques différents et par la même des pratiques concernant la pratique du recours à l'AA ou non différentes ?

Au moment où ces entretiens ont été réalisés avec les « anciens », certains étaient toujours en exercice, trois étaient partis à la retraite. Certains « nouveaux » auraient été possiblement les élèves des « anciens ». Si une culture éducative a pu inspirer ces « nouveaux », ce sera logiquement celle de la génération des « anciens ».

Concernant le recrutement dans l'éducation nationale, les premiers ont été recrutés sans baccalauréat et ont suivi deux ans de formation spécialisée dans un institut (ITE)[78]. Pour les seconds, ils ont été recrutés sur la base d'un concours, en justifiant d'un niveau soit de licence en Fr ou d'un master 2 (didactiques du FLE) mais n'ont pas suivi de (véritable)

[78] Institut technologique de l'éducation.

formation initiale. Si les « anciens » ont débuté l'enseignement en moyenne dans les années 1985-1986, les « nouveaux » l'ont fait en moyenne entre les années 2009 et 2012. Soit un écart de plus d'une vingtaine d'années entre les deux classes d'âge.

Trois parties organiseront l'analyse dans ce chapitre. La première partie tentera de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants « anciens » comme « nouveaux » reproduiraient des pratiques issues de modèles didactiques auxquels ils ont été exposés pendant leur scolarité dont le recours ou non à l'AA au début de leur carrière. La seconde, vérifiera si « anciens » et « nouveaux » reproduisent différemment la pratique du recours à l'AA. La troisième enfin analysera la pertinence des justifications que prêtent les enquêtés au recours à l'AA.

1.2 Le poids de modèles didactiques rencontrés à l'école pour les « anciens »

Dans les entretiens biographiques, si certains enseignants hésitent à parler explicitement de cette pratique du recour à l'AA en raison des représentations stéréotypées qui la dévalorisent, aucun « ancien » ne nie y recourir. Tous admettent la pratique et considèrent qu'elle est inévitable.

Sur le plan historique, d'aucun ne nie la prégnance de la culture éducative de l'école française, particulièrement celle de l'enseignement du Fr, compte tenu du poids de son statut politique, social et culturel dans l'histoire de ce pays. Cet enseignement algérien du Fr, héritier de l'enseignement du Fr « langue pure », essentiellement assimilationniste[79], exclusif et monolingue, avait peine dans les premières années à s'affranchir de ce modèle, au moins pendant les premières années après l'indépendance. Ce modèle qui a survécu au temps, même au delà des années de l'arabisation (1976), pourvoyeur d'un modèle d'enseignement du Fr linguistiquement et culturellement exclusif qui considère le Fr du natif comme le modèle à suivre et le recours à la L1 en cours comme inapproprié.

Véronique Castolletti (2001) confirme ce parti-pris contre le recours à la L1. Il s'agit d'« (…) un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l'installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d'un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère » (Castellotti, 2001 : 10).

[79] Quatre éléments caractérise selon Benrabah cet éthnocentrisme linguistique de la langue : un purisme xénophobe au niveau de la langue nationale qui s'illustre dans des tentatives d'éradication des éléments « étrangers » ; un centralisme linguistico-culturel dirigé contre les variétés non institutionnelles ; un centralisme nationaliste dirigé contre les minorités ethno-linguistiques nationales ; un colonialisme ou expansionnisme linguistique qui vise les communautés hors frontières de l'hexagone (Benrabah, 2007 : 59)

Il en a découlé des représentations négatives disqualifiant cette pratique du recours à l'AA. L'évitement de la L1 était érigé pendant longtemps en « norme didactique» dont la transgression était considérée comme un écart et était plutôt mal vu. Ce modèle valorise un EA du Fr par le Fr qui, légitimé par l'institution et les enseignants « chevronnés », ritualisé et transmis par la reproduction, devient par la force des choses difficilement critiquable. Sa remise en cause avait peu de chance d'être entendue en raison du tabou dont était frappé le débat au sujet du recours à l'AA. La relève des enseignants recrutée dans les années 1980-1990 et dont les « anciens » font partie, était formée sur ce modèle.

1.2.1 La formation dans les années 1980-1990 : discours des formateurs sur le recours à l'AA

La formation des enseignants de Fr dans les années 1980-1990 était surtout marquée par une forte empreinte de la méthodologie SGAV reconduite bien des années plus tard suite à la réforme de l'école fondamentale. Bien que l'institution voulait tendre vers l'EA d'un Fr plus communicatif, en adoptant une « approche communicative » plus en vogue ces années là, la pratique enseignante elle, persistait dans la tradition héritée de la SGAV en évitant au maximum le recours à l'AA dans le cours de Fr. Cette attitude a marqué les formations d'enseignants de Fr dont le plan de formation insistait particulièrement sur les aspects « connaissances de la langue française et de sa culture», « la pédagogie de l'enseignement du Fr », « la psychopédagogie » etc. mais négligeait fortement le problème de la présence de l'AA dans la classe de Fr. Selon les enquêtés, la question était tellement taboue que personne n'osait en débattre.

> Mekki35 : (extr.1) « non c'est des choses qu'on ne pouvait pas les ::: c'est une sorte de tabou voilà /c'est une sorte de tabou vous êtes le maitre en classe/ faites passer le message par n'importe quel moyen bien sur tout en respectant le déroulement de chaque dossier de chaque séquence/ il faut que l'élève sache aussi que vous êtes un professeur de français et non pas d'une autre matière / ».

Les réponses à la question « quel discours tenait-on au sujet de la présence de l'AA dans le cours lors des rencontres pédagogiques ? » ont permis de relever une quasi-unanimité d'un discours « officieux » d'interdiction de l'AA en cours, légitimée par des injonctions de part et d'autre : inspecteurs et formateurs. Cet évitement de soulever la question de la présence de l'AA en cours a créé chez les enseignants un sentiment de gêne lorsqu'il s'agissait d'en parler. Ont été relevés par ailleurs des mots et expressions employés par les enquêtés montrant à quel point un système de représentations négatives au sujet du recours à

l'AA en cours s'est peu à peu imposé dans les discours sur cette pratique loin de tout discours scientifique : L'adverbe « uniquement », les expressions « pas une seule fois », « c'est interdit… », « on n'avait pas le droit », « on ne pouvait pas », montrent le caractère injonctif de la directive rapportée par les enquêtés.

1.2.2 Le recours à l'AA en cours : la voix de l'inspecteur

Ce quasi bannissement de la L1 de l'enseignant et des élèves dans le cours est une consigne donnée par le premier responsable de l'enseignement du Fr à cette époque. En figure d'autorité, l'inspecteur est la voix qui oriente le modèle d'EA de la discipline, rétroagit sur des pratiques didactiques qui ne correspondent pas à la prescription mise en place, installe un discours didactique qui rappelle à l'ordre toute pratique enfreignant les recommandations des inspecteurs. Guérin souligne le caractère rigide des règles imposées par l'institution. « C'est également à ce niveau qu'est envisagé le respect des règles sous la forme des inspections évaluatives auxquelles il est tenu de se soumettre, notamment dans le cadre de sa formation. En fait, il est exigé du locuteur enseignant qu'il soit un exemple, un actualisateur modèle de la forme de langue à enseigner » (Guérin, 2010 : 46).

Si la compétence plurilingue du locuteur est activée en société, elle l'est toutefois peu à l'école dès lors qu'elle ne bénéficie d'aucune reconnaissance, de surcroit en formation (tout juste après la terminale pour quelques uns après le baccalauréat pour les autres). Le radicalisme prôné en matière de politiques linguistique et éducative de la décennie 1980-1990 balise la formation. Si AS et Fr sont enseignés comme langues scolaires, aucune forme de transversalité n'est en tout cas admise, chacune des deux disciplines tachant de préserver son propre périmètre. Ils fonctionnent en parallèle non pas comme un bilinguisme mais comme un double monolinguisme. Molinié revient sur cette situation de réglementation linguistique. «En effet, d'une part, est mis en place un enseignement « précoce » de langue étrangère avec un objectif de bilinguisme scolaire, c'est-à-dire de double monolinguisme. Mais, d'autre part, le bilinguisme déjà présent dans une partie de la population scolaire est jugé inadapté au cadre scolaire, voire handicapant. » (Molinié, 2010 : 12).

L'objectif principal de la formation tendait et tend toujours vers la construction d'une compétence d'enseignement du Fr. Il s'agit de former l'enseignant à des savoirs et des savoir-faire issus de modèles didactiques décontextualisés. Le cursus de formation se composait de modules dédiés principalement à des savoirs sur la langue et accessoirement à des savoir-faire didactiques ne reposant que très rarement sur des situations authentiques d'EA. Les

enseignants nouveaux-arrivants dans une profession où les compétences de prise en charge de classes hétérogènes sont requises, sont confrontés aux premières difficultés dès la prise de fonction : difficultés d'ordre psychopédagogiques, sociodidactiques, voire de communication.

Les enseignants de Fr en particulier rencontrent une difficulté de taille : les élèves à qui ils doivent enseigner le Fr n'ont qu'une connaissance réduite dans cette langue, ce qui pose un problème dans l'application du programme en cours. Contraints par les directives, les enseignants sont obligés de recourir à l'AA pour assurer la compréhension des cours pour gagner du temps et progresser dans le programme. Or, cette pratique n'est pas prévue dans la formation professionnelle. Situation pour le moins problématique car cette pratique, potentiellement didactisable est réalisée sous diverses formes, des formes improvisées, auxquelles les enseignants recourent au gré des situations de blocage didactique en cours.

Bien qu'il n'existe aucune référence officielle, longtemps les inspecteurs y faisaient allusion sans pour autant l'appuyer officiellement en tant qu'interdiction. Un des enquêtés a confirmé cette orientation pédagogique en rapportant l'épisode lors d'une rencontre avec l'inspecteur de Fr qui a recommandé explicitement aux enseignants stagiaires (l'enquêté en faisait partie) de cette époque de ne pas s'exprimer en AA en cours.

> M'Hamed72 : « voilà même durant la formation il est venu une fois monsieur *mlk*[80] en formation/ il nous a recommandé/ il faut savoir que lorsque vous êtes en classe vous êtes encore des stagiaires/ lorsque vous êtes en classe essayez de parler couramment en français /donc c'était presque un « cachet » depuis le début même devant l'assistance il y avait monsieur *msrdi* monsieur *kdri* madame *abdmz*[81] et <+/ ».

Cette remarque faite sur la langue à utiliser en classe par l'inspecteur de Fr aux enseignants débutants dans le métier était incontestablement une directive de la part du premier responsable de la discipline : C'était une interdiction. L'enquêté emploie le mot « cachet », (du verbe « *n'cachi* » en AA) comme verbe et non comme substantif correspond à l'action de rendre officiel un document en y apposant le cachet de l'administration. Avec ce mot, M'Hamed attribue selon nous à la directive une forme d'officialisation de l'interdiction de recourir à la L1.

Cependant une question revient raisonnablement à la suite de ces témoignages sur l'interdiction : si certains inspecteurs interdisaient aux enseignants le recours à l'AA, était-ce pour autant une directive officielle qu'il fallait appliquer ou était-ce une initiative personnelle

[80] L'inspecteur de français à cette époque.
[81] Des formateurs.

de part de ces derniers ? Les modèles didactiques diffusés à l'école par les enseignants de Fr algériens et français que nos enquêtés ont eu durant leur scolarité pourrait probablement constituer le fil conducteur pour l'explication de l'extrême prudence avec laquelle ils entament le sujet du recours à l'AA

1.2.3 Le modèle didactique de l'enseignant de Fr des années 1980-1990

Si la plupart des enquêtés ont admis avoir peu recouru à l'AA à cause de l'interdiction, serait-ce l'unique raison qui les aurait empêchés de recourir à l'AA en cours ?

Pas vraiment. La prégnance d'une tradition éducative constituée de pratiques didactiques ayant traversé les méthodologies fait que la reproduction de modèles n'est pas une hypothèse à écarter. Les enseignants de Fr (ou autres) sont des sujets imprégnés par le comportement d'un « (…) groupe qui se sent dépositaire de la culture du lieu (…) et dont les implicites culturels sont considérés comme légitimes et n'ont pas besoin d'être explicités tant ils semblent être les seuls qui puissent convenir et être admis (Perregaux, 2002 : 83).

Une brève revue des recherches menées notamment par Cicurel (2002) et de Cadet et Causa (2005) montre que le répertoire didactique des enseignants débutants peut être effectivement très marqué par des modèles de référence scolaire issus des classes de FLM lorsque ces derniers prennent leurs premières fonctions et exécutent leurs tâches en tant qu'enseignants de FLE . « Selon ces études, ce sont les modèles du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant. » (Cadet, 2005 : 38) : Le modèle FLM a pour particularité d'être exclusif, c'est-à-dire qu'il fonctionne selon le principe du monolinguisme, enseigner une langue par elle-même. Ce pourrait-il que de la même façon, nos enquêtés ont été eux aussi marqué par des modèles d'enseignement lorsqu'ils étaient élèves ?

Lorsqu'ils sont interrogés sur les enseignants de Fr qu'ils avaient eu à l'école, les enquêtés témoignent élogieusement de leurs talents de transmetteurs de savoirs et de leurs compétences linguistiques en Fr. Or ce qui suscite un intérêt beaucoup plus notable dans leurs récits, c'est la tendance liée au comportement langagier de ces enseignants assimilés ostensiblement à l'excellence, du fait que ces derniers ne s'exprimaient qu'en Fr.

1.3 Figure de l'enseignant de Fr

L'exclusivité de l'usage du Fr qui caractérisait les pratiques langagières de ces enseignants de Fr de cette époque était telle qu'ils avaient acquis une notoriété socioculturelle

les présentant comme la référence en matière d'enseignement du Fr. Des témoignages sur un emploi exclusif du Fr à l'école comme à l'extérieur de l'école par ces enseignants (francisants) ont été rapportés dans plusieurs entretiens biographiques. Cette exclusivité linguistique liée à l'aura que pouvaient avoir ces personnalités « hors du commun » telles que les décrivent nos enquêtés a été probablement érigée en pratique enseignante de qualité qui allait marquer, au moins pour un temps, les pratiques des enquêtés, certes encore des élèves à cette époque néanmoins des élèves qui allaient devenir des enseignants de Fr plus tard.

> M'Hamed 1 (extr3) « on est passé en première année moyenne et là j'ai connu un autre kabyle/ c'était monsieur *abd*. il ne parlait jamais en arabe/ il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit : « *essalam* » il vous le dit presque en français « SALAM »/ ».

Le ton mis dans l'évocation de cette compétence communicative de leurs anciens professeurs est celui de la reconnaissance. Ne s'exprimer qu'en Fr était considéré comme un gage de professionnalité. Ce comportement langagier constituait le trait de caractère de beaucoup d'enseignants de Fr (arabophones comme amazighophones) à l'extérieur de l'école. Il serait illusoire de penser qu'il en était autrement lorsque ces enseignants étaient en cours. Partant, quel indice tendrait à prouver que M'Hamed, l'élève devenu enseignant débutant, aurait reproduit le refus de recourir à la L1 ?

> M'Hamed 75 (extr1.) : « je ne parlais pas arabe durant le cours de français /et même des fois lorsque je rencontre des élèves/ mes élèves à Saïda ou bien à *daoud*[82]/ salut bonjour et pas "*salem*"[83] /donc cette méthode est partie presque à l'extérieur de la classe/».

Indiscutablement, certains enseignants ont eu un ascendant irréfutable sur les enquêtés « anciens ». Ces enseignants sont toujours vus comme des modèles et même s'ils ne déclarent pas s'en inspirer de prime abord, en tout cas leurs déclarations portent à croire que ces figures de la « maitrise » et de la « professionnalité » ont eu une influence certaine sur leur choix professionnel.

Abdou06 : « oui dès le départ parce que j'avais des professeurs qui nous poussaient qui nous faisaient travailler /ils nous faisaient même aimer cette langue /oui à l'exemple de *kskm* (…), Mr *oihb,* Mme *bkh* qui nous ont fait aimé cette matière/ c'est la raison pour laquelle donc j'ai voulu être un de ces jours comme je viens de vous le dire maintenant un enseignant de français/ ».

[82] Le nom d'un village situé à 42 km de la ville de Saïda.
[83] Traduction : Salut.

Les « anciens » leur attribuent le mérite concernant le bon niveau qu'ils ont aujourd'hui en Fr. Ils estiment qu'ils avaient eu de la chance qu'ils les aient eus en tant qu'enseignants. Pour certains même, ils leur rendent hommage et disent que ces derniers ont été à l'origine de leur vocation dans leur choix professionnel. Ces témoignages gratifiants à l'égard du modèle d'EA de leurs enseignants les inspireraient-ils plus tard dans leur choix didactique ?

1.4 Le modèle de l'enseignant francisant : des pratiques reproduites ?

Il est en effet frappant de relever dans les entretiens biographiques des descriptions de pratiques langagières décrites par les enquêtés concernant leurs enseignants comme le fait de ne s'exprimer qu'en Fr. M'Hamed se rappelle de son enseignant de Fr au moyen (au collège), un autre Kabyle, qui ne s'exprimait lui aussi qu'en Fr, en classe d'abord ce qui était compréhensible puisqu'il était enseignant de Fr, mais aussi et surtout hors des murs de l'école.

> M'Hamed13 : (extr1.) « Je disais au moyen j'avais eu monsieur *abdli* pendant deux ans/ en première année et en deuxième année /donc que dire lorsque vous avez un professeur qui parlait cent pour cent toute l'heure toute la journée le français / ».

Certains noms d'enseignants reviennent en mémoire chez les enquêtés. Ce sont des souvenirs de scènes de classe, de cours ou de méthodes relatés et ayant eu un effet indéniable sur la perception de l'éducation de façon générale et de l'EA du Fr en ce temps là. Cet EA où l'on ne s'exprimait pas en AA ne se limitait pas aux cours de Fr, les enquêtés se rappellent de cette exclusivité de l'usage du Fr dans beaucoup d'autres disciplines. Certains se rappellent d'enseignants d'autres matières, des DNL qui, en dispensant les cours de leurs matières, contribuaient à l'apprentissage du Fr de leurs élèves. M'Hamed se rappelle de cet enseignant d'EPS[84] au collège qui mettait un point d'honneur à leur corriger l'orthographe lorsqu'il leur dictait des cours d'EPS.

> M'Hamed25 : « le professeur d'EPS *A. kadi* un kabyle[85] qui nous faisait sport quatre heures d'EPS/ nous avions deux heures le samedi et deux heures le mardi/ c'était en français/ presque deux mois il nous faisait recopier sous la dictée SOUS LA DICTEE les règlements des quatre sports collectifs le handball le football le volleyball et le basketball

[84] Éducation physique et sportive.

[85] La représentation sociolinguistique qui prévaut en Algérie véhicule l'idée que les kabyles s'expriment en français mais cela n'exclut pas aussi le fait que beaucoup d'enseignants de Fr arabophones aussi s'expriment en Fr même à l'extérieur de l'école.

> tout ça la dictée/ et il surveillait nos fautes/ il faisait des leçons de grammaire des leçons d'orthographe monsieur A. Kadi/ ».

La réussite en Fr étant vue comme un gage de réussite sociale, les enseignants de cette époque appuyaient cette orientation. La tendance était au monolinguisme et la méthode immersive qui s'appuyait essentiellement sur l'oral pour soi-disant plonger l'apprenant dans un« bain linguistique » était le modèle à suivre. La symbolique qui participe de la construction d'une représentation sociolinguistique positive est particulièrement définitoire de l'identité ethno-socio-linguistique de l'enseignant était la suivante : Un bon enseignant de Fr était un enseignant qui s'exprimait souvent en Fr et parlait peu ou pas du tout en AA. Le portrait (langagier) brossé brièvement par M'Hamed dans son récit en dit long sur le poids représentationnel de l'enseignant francisant.

M'Hamed aurait été suffisamment exposé à des pratiques didactiques et langagières effectives pour être (très probablement à son insu), influencé par cela au point que certaines pratiques didactiques longtemps intégrées pourraient lui servir de modèles qu'il aurait pour ainsi dire reconduites plus tard dans son propre cours? Cependant s'il ne reproduit pas totalement le modèle, il est clair qu'il s'en est imprégné.

L'enseignement « bilingue » qu'avaient suivi les enquêtés présente un gage sur le plan qualitatif. Les entretiens biographiques comportent un certain nombre d'extraits qui vantent justement l'enseignement bilingue de l'école algérienne dans les années 1980-1990. Nos enquêtés « anciens » ont en majorité suivi cet enseignement principalement dispensé en Fr pour les disciplines scientifiques et techniques. L'EA bilingue avait permis que soit enseigné des DNL en Fr ce qui accroissait le nombre d'heures d'exposition au Fr. Selon Mekki, c'était une plus-value qui caractérisait ce type d'enseignement, particulièrement sur les plans cognitif et communicatif.

> Mekki10 : « C'était un facteur qui a :: ++ c'était un plus /c'est-à-dire du français /on faisait les maths et les sciences en français donc c'était un plus /oui on apprenait encore des choses en français dans les séances de math et de science/ donc c'était un plus si on avait par exemple 6 heures de math 3 heures de sciences par semaine on peut les additionner aux heures de français donc c'était presque 12/ 13 heures<+/ ».

Le plus souvent, les représentations s'impliquent dans les conceptions qu'ont les enseignants sur leur métier. En effet, il n'est pas de question relative à l'EA qui n'est pas été influencée par ces représentations. Mais c'est quoi au juste une représentation ?

2. Poids des représentations « sociodidactiques » dans la prégnance de la notion d'interdiction chez les « anciens »

Les chercheurs en psychologie sociale reconnaissent l'effet déterminant des représentations sociales sur les attitudes comme sur la communication. Pour Jodelet (1989), «(…) une représentation sociale est 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 » (cité par Castellotti et Moore, 2002 : 8). Concernant les représentations sociolinguistiques, plusieurs travaux ont pu montrer le lien qui existe entre les images fortement stéréotypées que pourraient avoir les individus à l'égard d'une langue et les représentations sociolinguistiques. Il en résulte des catégorisations qui ont pour but la valorisation ou la dévalorisation de cette langue et a fortiori de ses locuteurs.

Partant, les entretiens biographiques n'ont pas manqué de solliciter les enquêtés pour qu'ils décrivent leur rapport à ces langues et au contact de celles-ci, particulièrement celui de l'AA et du Fr et des locuteurs qui les utilisent. D'ailleurs, lorsque nous les interrogeons sur le contact Fr /AA, sur la manière de le gérer et sur l'efficacité d'une telle gestion, le plus souvent ils livrent des discours où le « déjà là » de leurs représentations est reconduit. Selon Castellotti et Moore, se sont souvent des représentations « (…) élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. (Castellotti et Moore, 2002 : 12). Elles soulignent l'intérêt «(…) de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique » (Ibid.). Comment dans leurs discours, les enquêtés élaborent-ils leurs conceptions du contact Fr/AA, mais plus avant du plurilinguisme ?

2.1 Représentations de l'AA dans les discours des « anciens »

Pratiquement dans la plupart des entretiens biographiques, les enquêtés recourent beaucoup à des mots ou expressions qui désignent l'AA. Ces mots ou expressions révèlent le rôle des représentations dans la dénomination de cette langue : Ainsi, il est appelé « dialecte », « arabe dialectal » « *derja* » voire « langue familière », « langue de la maison ». Ces désignations catégorisant l'AA rendent bien compte du caractère « dépréciée » dont est empreinte cette variété. L'existence d'une possible charge négative dont serait chargé l'AA, informe du niveau de gêne et d'embarras ressenti par les locuteurs-enseignants dès qu'il s'agit d'y recourir en présence d'une personne étrangère à la classe.

Selon Nossik «(…) l'étude des catégories descriptives épi linguistiques émergeant au fil des discours des enquêtés, telles que « langue » s'opposant à « dialecte » ou « bien parler » s'opposant à « mal parler », peut révéler l'appropriation (ou au contraire la mise à distance) de « discours antérieurs légitimant socialement ces catégories » (Nossik, 2011 : 126). Se rappelant des années de leur début de carrière, les enquêtés voyaient l'absence de l'AA dans le cours de Fr comme une nécessité car si le contact des langues existait bel et bien à l'extérieur des murs de la classe, ce qui leur paraissait d'autant plus naturel, ils avaient la conviction que le non recours à la L1 était le bon modèle, un modèle à suivre.

> Khadidja 40 : « on en parle : mais avant il n'existait pas/ c'est pour ça je crois que on n'a pas parlé de ça j'ai jamais entendu ce genre de…<+ »

Le contact des langues était plus vu comme un désavantage à éviter qu'une réelle opportunité. Dans les propos recueillis au sujet du contact des langues, certaines réflexions portent à croire que le contact n'avait pas de réalité et partant si un point de vue devait être exprimé sur le sujet, il serait par le refus de la présence d'une autre langue auprès du Fr. À la question : « Est-ce- qu'il y avait un discours sur l'utilisation de l'AA/ fallait-il ou ne fallait-il pas recourir à l'AA en cours ? » L'enquêté explique qu'il n'y avait nul besoin de directive explicite de la part des responsables pour interdire tout recours à l'AA, la peur de se faire surprendre en train de recourir à l'AA, la peur d'une remarque à ce sujet suffisait à dissuader l'enseignant de le faire dans son cours.

> Tahar 115 : « on avait peur d'utiliser l'arabe dans une classe de langue :: ah oui ! C'est-à-dire on ne disait pas n'utilisez pas l'arabe mais nous on avait peur de l'utiliser oui/ ».

Même si en ce temps là une majorité était convaincue que l'évitement de l'AA en cours était la bonne méthode, il y avait des enseignants, particulièrement dans la zone rurale, qui vivaient un tiraillement entre le discours éducatif « officiel » avec ses directives et la réalité sociolinguistique du terrain où ils exerçaient.

> Tahar 67 : « /dans les villages les familles généralement ils ne parlaient pas le français /donc l'école c'était le seul endroit où ils apprenaient le français où ils s'exprimaient en français/ ».

Tahar qui disait « on avait peur d'utiliser l'arabe », avait remarqué que les élèves ne parlaient le Fr ni en classe, ni chez-eux. Le Fr même alterné à l'AA n'avait pas d'existence sur le terrain où il exerçait : le village. Cette situation le mettait dans l'embarras et le laissait perplexe quant à la langue qu'il devait utiliser, lui, l'enseignant de Fr. Grosbois et Narcy-

Combes pointent du doigt cette contradiction : « Les futurs enseignants sont écartelés entre les discours contradictoires des formateurs et de l'institution et les tensions vécues sur le terrain » (Grosbois et Narcy-Combes, M-F, 2011 : 53).

Évoquer le recours à l'AA en classe de Fr ne figurait donc pas parmi les priorités des inspecteurs, responsables officiels de la discipline à enseigner. Les inspecteurs de cette époque formés dans la plus pure tradition du paradigme direct, voyaient l'intrusion de ce qu'ils appelaient péjorativement l'AD dans le cours de Fr comme une aberration pédagogique, et ne toléraient d'aucune façon son utilisation par les élèves ni encore moins par l'enseignant.

Le sujet n'ayant sa place nulle part, il était exclu qu'il fasse partie d'un quelconque ordre du jour dans les regroupements pédagogiques. Partant, il est inconcevable que les enseignants s'en préoccupent, produisant de fait un effet « sujet tabou » qui a sévi plusieurs années dans l'EA du Fr. Cet effet tabou a été commenté par Kébir.

E : « mais c'était toujours tabou d'en parler ?

Kébir50 : tabou pas de mots en arabe<+

E : même dans les journées pédagogiques ::?

Kébir51 : (extr.1) même les journées/ ».

Bakhtine, dans ses travaux sur le « discours rapporté » et sur les effets de l'interdiscours et du dialogisme, a montré que la parole du locuteur est construite à partir du traitement de la parole des autres locuteurs. « Produire un énoncé, c'est toujours apprécier cette production par relations avec les énoncés déjà ou maintenant produits. L'évaluation se réalise sur les représentations de la langue que le locuteur entretient et suscite en son imaginaire. » (Bakhtine cité par Boyer et Peytard, 1990 : 3).

2.2 L'interdiction : entre directives et représentations collectives.

Ainsi, était reconduite la représentation de l'interdiction de l'AA en cours de Fr sur une durée qui s'est étalée du début des années 1980 jusqu'au années 2000. Abdou est catégorique sur le sujet. Selon les « anciens » qui ont pour leur majorité suivi leur formation entre 1980 et 1990, l'interdiction nous a été présentée comme une directive officielle que les enseignants de Fr devaient impérativement respecter.

Abdou 23 : « et bien c'était donc en français euh on nous interdisait totalement

donc de parler ou bien d'utiliser donc la langue arabe comme moyen donc pour expliquer ou bien pour<+/ ».

2.2.1 L'interdiction du recours à l'AA est-elle officielle ?

Le thème de l'interdiction abordé par la plupart des enseignants a suscité en nous la curiosité d'aller plus avant interroger nos enquêtés sur l'officialité de cette interdiction. Certains ont insisté sur le caractère officiel de cette interdiction sans toute fois pouvoir nous apporter la preuve de cette officialité. Ce faisant, aucun détail n'a été donné sur l'origine de cette directive. Et tout étonnant que cela puisse paraitre, nous n'avons retrouvé aucune directive officielle (sous forme de note par exemple) interdisant explicitement un quelconque recours à la L1, que ce soit l'AA ou l'am. Pis, il existe un paragraphe[86] paru dans le programme de 2003 publié par le MEN qui conseille aux enseignants de 2ème année primaire de s'appuyer sur la LM en phase d'initiation.

Ce flottement dans la préconisation d'une référence didactique claire au sujet du recours à la L1 en cours laisse la question en suspens. La récurrence de l'idée d'interdiction dans le discours des enquêtés nous a interpelée. Pourquoi une majorité d'enseignants parlerait d'interdiction du recours à l'AA en cours de Fr alors qu'aucune note officielle n'en fait réellement référence ? Il en découle cette hypothèse : Enseignants, formateurs et inspecteurs obéissent à une tradition de la culture éducative de l'enseignement du Fr fortement imprégnée d'une charge représentationnelle socioculturelle qui voulût qu'un bon enseignant de Fr ne parlât qu'en Fr dans son cours.

Il est vrai que longtemps déjà, le recours à la L1 dans les cours de LE n'était pas toléré. L'enseignement du Fr en Algérie après l'indépendance continuait inexorablement sur les pas de la tradition éducative française. Cette dernière fondée sur le modèle de l'EA des langues était foncièrement exclusive et n'admettait en aucun cas l'intrusion de la L1 dans sa pratique. Par ailleurs, l'exercice pédagogique de l'enseignant semblait obéir à un fonctionnement sur un modèle direct et monolingue pas très différent de celui de la France métropolitaine. Ce modèle que Puren (1988) assimile à un paradigme qui a fonctionné tout le long du 20e siècle, un paradigme privilégiant l'évitement de la L1 dans l'appropriation d'une langue a connu son apogée dans les années 1960-1970 avec la mise en place de la méthodologie SGAV. Puren rapporte dans son « *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues* » (1988) l'instruction officielle de 1890 qui constitue une

[86] Ce paragraphe ne réapparaitra plus dans les versions ultérieures de l'EA du Fr au primaire.

ébauche à la méthodologie directe. En s'appuyant sur une conception monolingue de l'EA des LE, cette méthodologie qui succède à la méthodologie traditionnelle s'impose désormais comme principe fondateur une DDL vivantes et étrangères qui se cherche une autonomie : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode » (Puren, 1988 : 85). L'auteur voit cependant dans cette instruction une contradiction. D'une part la volonté de construire une véritable didactique et d'autre part de l'insérer dans un enseignement scolaire. Selon l'auteur, « (…) cette contradiction n'a pas encore été résolue » (Ibid. : 86).

Les inspecteurs et les formateurs de cette époque ont été bien évidemment formés aux principes épistémologiques de ce paradigme. Il n'est pas donc étonnant de retrouver dans les récits des enseignants de leur formation des épisodes où le premier responsable pédagogique de la matière impose une conception monolingue de l'EA du Fr.

2.2.2 Impact de la transmission des représentations sur le recours à L1

Concernant l'hypothèse de la reproduction de pratiques didactiques des enseignants des années 1970 et 1980, sommes-nous face à une représentation collective ancrée chez cette catégorie professionnelle qui, en tant qu'image portée par le discours qui se donne à voir pour le réel ? En tout cas d'après Charaudeau (1997), «(…) les représentations en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales elles-mêmes portées par le discours (…) sont incluses dans le réel, voir sont données pour le réel lui-même » (Charaudeau 1997 a : 47). Dans ce cas, l'interdiction prendrait alors la forme d'une caractéristique propre au savoir ordinaire puisqu'elle n'est pas le produit d'un savoir savant ni même celui d'un savoir d'expertise. C'est un type de connaissance construit et organisé en culture anthropologique mais qui s'avère opérant dans ce type de contexte où la référence à un argument savant n'est pas requise. L'explication de Blanchet (2011) sur cette tendance à la construction et à la transmission de ce type de représentation revient au fait que,

> « (…) chaque groupe humain se construit, se transmet, se reconstruit, se retransmet une grille globale d'interprétation du monde et d'adaptation au monde (naturel et social) tendant donc vers une représentation spécifique, relativement partagée au sein de ce groupe, de l'environnement, du groupe, des relations entre individus au sein du groupe, avec d'autres groupes et avec l'environnement » (Blanchet, 2011 : 11).

Partant, les enseignants reproduisent, se transmettent et tiennent pour des vérités certaines pratiques didactiques sur lesquelles il y a eu consensus du moment qu'elles émanent de connaissances expérientielles légitimées soit par l'inspecteur, première instance du savoir

pédagogique soit comme argument d'autorité livré par l'expérience des « anciens ». Ces derniers, figure de la connaissance pédagogique dans la profession, véhiculaient l'interdiction du recours à l'AA sans pour autant en étayer les raisons scientifiquement.

Il faut comprendre que cette interdiction s'étend à tout type d'activité d'enseignement du Fr. Prenons un exemple sur l'interdiction de recourir à la l'AA à l'écrit. L'injonction de ne point écrire au tableau en arabe dans le cours de Fr est très symptomatique de la prégnance d'une représentation négative du recours à cette pratique. M'Hamed tente d'expliquer au chercheur ce qui lui a été « transmis » par l'inspecteur M[r] *mlk* sur la nécessité d'effacer le plus rapidement possible l'erreur (en français) au tableau de peur que l'élève ne la mémorise. Cependant cet enseignant assimile le statut de l'erreur (écrite au tableau) à celle du mot écrit en arabe (au tableau). Il en déduit alors non sans assez d'assurance qu'il ne faut jamais écrire en arabe au tableau sous peine que c'est le mot écrit en arabe qui va être retenu par l'élève et non le mot en Fr.

> M'Hamed41 : (extr.1) « (…) il ne faut pas la garder en tête l'explication d'accord/ il ne faut pas la reprendre/ je demande l'explication de mot ne me dit pas « *elberouita*[87] » ou je ne sais pas quoi donc il faut trouver l'explication en français donc «*hadi* l'idée li *aâtahana* Mr *mlk* »[88]/ ne jamais laisser l'erreur/ c'était évident aussi pour la langue arabe il ne faut pas laisser une trace seulement dans le cerveau des élèves mais même au tableau/ parce que l'élève va reprendre va GARDER automatiquement cette image/».

Cet enseignant deviendra plus tard professeur formateur. Il n'est pas exclu que cette idée d'assimilation du mot écrit en arabe à une sorte d'erreur à effacer sur le champ soit reconduite dans la formation des enseignants débutants. Si ce type de représentation apparemment individuelle est véhiculé en tant qu'orientation didactique promue au rang de discours professionnel dans une formation au profit de débutants, il est fort possible que celle-ci, légitimée, s'intègre facilement en tant que savoir-faire et fasse partie du répertoire didactique de ces débutants. Si l'hypothèse selon laquelle les enseignants-enquêtés reproduiraient les mêmes pratiques didactiques de leurs enseignants parait plausible concernant les enseignants des années 1970 et 1980, nous sommes face à une représentation sociolinguistique ancrée chez cette catégorie d'enseignants qui voyaient dans l'évitement de la L1 une pratique didactique exemplaire, une conduite à tenir dans ce type de situation. Au début de leur carrière et peu expérimentés, les enseignants reproduisent, se transmettent des

[87] La brouette.
[88] C'est l'idée que Mr *mlk* nous a donnée.

pratiques didactiques, du moment qu'elles proviennent de connaissances légitimées par leurs pairs (les plus anciens). « Leur diffusion (de ces représentations) leur confère une apparente légitimité » (Beacco, 2011 : 36). Une telle légitimité que leur remise en question critique dans les débats n'est pas évidente. Bernard Py parle de «(…) représentations naïves » ou « représentations sociales vernaculaires » opposées aux et les « représentations scientifiques » (Py, 2005 : 114).

Contrairement à la représentation scientifique, la représentation naïve se caractérise par l'absence de toute critique. Ce qui distingue également les deux représentations et le fait que toute lacune dans une représentation scientifique est vite comblée par une représentation vernaculaire qui possède la particularité d'être acritique. « L'avantage des représentations scientifiques est justement leur nature foncièrement explicite et leur ouverture subséquente à toute critique, voire mise à l'écart » (Ibid.).

En somme, s'appuyant sur les indices livrés par les témoignages des « anciens », il ne subsiste nul doute qu'au début de leur carrière, ces derniers évitaient tout recours à l'AA, reproduisant ainsi la pratique de leurs professeurs de Fr. Si ces enseignants reproduisent de telles pratiques, ne serions-nous pas face à ce que Bourdieu appelle l'habitus : une

> « (…) loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun (…) » (Bourdieu, 1972 : 18).

2.3 L'interdiction, acte didactique enraciné dans les pratiques didactiques.

Plus encore, communication sociale agissant, cette représentation sociale périphérique sur une pratique ou une méthode d'enseignement glissera inexorablement vers le noyau central pour devenir méthodologiquement centrale et être partagée non seulement par les membres d'une communauté professionnelle (les enseignants) mais aussi par d'autres catégories sociales. Et c'est dans cet ordre d'idée que Jodelet définira ce type de représentations, particulièrement influent dans l'EA des langues. Il fait remarquer qu' « En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées » (Jodelet, 1994: 37). Les classifications signifiantes de ce type de représentations, dont le rapport à la L1 dans l'appropriation d'une LE, sont diffusées dans toute sorte de communication (discussions, réunions pédagogiques à l'école, les réunions

regroupant les enseignants expérimentés et ceux qui débutent dans l'enseignement, les parents d'élèves, les acteurs ayant un lien avec l'école ou pas…).

Dans les débats, les « anciens », les plus « chevronnés » imposent en général des connaissances qui vont évoluer, partant de « croyances » pour aboutir vers des « vérités » dont la transformation sont difficilement possibles, d'autant qu'elles contiennent des hiérarchies de valeurs et des enjeux idéologiques. Elles sont appelées représentations sociales ordinaires. Elles sont diffusées dans la sphère sociale de référence de l'enseignement du Fr, transmises aux « nouveaux » et ancrées non seulement chez les enseignants de Fr mais aussi chez les autres acteurs de l'école : Les enseignants des autres matières, les parents d'élèves, le personnel administratif, tous les autres qui auraient à juger de « LA BONNE MANIERE D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS », eux aussi marqués de cette culture éducative, contribuent à rigidifier la centralité de cette représentation. A force d'ancrage, cette représentation finit par assoir l'idée qu'un enseignant de Fr qui s'exprimerait en AA dans son cours serait moins compétent comparé à ses collègues qui, eux, ne tolèrent pas l'AA en classe et ne s'exprimeraient qu'en Fr.

La prégnance d'une telle idée issue de la culture éducative des années 1970-1980 est, selon Matthey et Moore, une reconduction d'une représentation ancrée du monolinguisme. Les deux auteures font remarquer que « Les propos des enseignants et des différents acteurs de l'éducation sur l'apprentissage et l'enseignement des langues témoignent de représentations que l'on pourrait qualifier ainsi de " monolingues " » (Matthey & Moore 1997). Par conséquent, ignorer ces représentations dans les recherches en DDL, c'est ignorer une grande part de la compréhension des phénomènes qui se produisent dans la sphère éducative en général et l'EA des langues en particulier dont l'étude et la prise en compte constituent une entrée nécessaire pour comprendre comment telle catégorie professionnelle vit son univers (langagier, didactique, professionnel entre autres…).

Par ailleurs, nos enquêtés ne semblent pas avoir été seulement marqués par les modèles de leurs enseignants, les inspecteurs en tant « gardiens » de la culture éducative de cette époque (dont le refus de recourir à la L1 en cours de Fr), ont également contribué pour une large part à l'enracinement de ces pratiques et de leur perpétuation. Si enfin nous devions conclure, nous dirions que le refus de recourir à l'AA en cours de Fr par les « anciens » était une pratique issue d'une culture éducative qui n'était pas didactiquement étayée. Selon Grobois et Narcy-Combes, pour être effective une pratique didactique doit être théorisée.

> « Il doit y avoir interrelation entre pratique et théorie, interdépendance du terrain et de la recherche. Une théorisation sera donc nécessaire pour permettre l'action. Les intuitions du praticien, souvent issues de son expérience du terrain, ne peuvent être validées ou non que par la confrontation à un cadre théorique et méthodologique offert par la recherche qui devient ainsi constitutive du métier d'enseignant (Grobois et Narcy-Combes, 2011 : 53-54).

En somme, de ce qui vient d'être exposé ci-haut, l'hypothèse émise au début de ce chapitre selon laquelle les « anciens » reproduiraient au début de leurs carrières un modèle d'enseignement qui refusait tout recours à l'AA est confirmée.

2.4 Action sur les représentations pour un changement de pratiques.

La problématique présentée au début de ce travail focalise sur ce changement qui caractérise le recours à l'AA dans le cours par les enseignants. Alors que ces derniers ré-invoquaient le même argument face à un besoin « didactique » du recours à la L1, arrive un moment du récit où ces derniers parlent du changement d'inspecteur et l'arrivée d'une nouvelle inspectrice. Ce changement constitue un événement qui va peser dans ce qui reste de leurs carrières. Avant cela, dès qu'il était question de l'épineux sujet du recours à la L1 en classe, l'inspecteur l'expédiait rapidement en faisant valoir l'interdiction.

L'arrivée de cette nouvelle inspectrice coïncide avec un moment où il a été décidé de procéder à la réforme du système éducatif. Pour rappel, à ce moment-là, il était question d'un changement radical dans le domaine de l'éducation : il s'agissait d'opérer une rupture avec tout ce qui ce faisait avant pour se consacrer principalement à l'élève et à son développement physique, mental et intellectuel. La voie choisie n'a pas été la plus facile certes car il s'agissait de mettre en place une approche nouvelle : l'APC. L'EA en général et l'EA du Fr en particulier allait, selon les concepteurs, subir des changements à tous les niveaux : il ne s'agit plus d'un changement de méthodologie ou d'approche mais un changement de paradigme[89].

Son arrivée à partir de 2002 dans ces circonstances lui imposait une lourde responsabilité, essentiellement celle de la mise en place de la nouvelle réforme (2003-2004). Plusieurs défis l'attendaient. D'une part, elle devait assurer une transition souple entre

[89] Changement de paradigme évoqué certes dans les objectifs de la réforme de 2002-2003 mais un changement n'ayant aucune réalité sur le terrain étant donné la perpétuation de l'ancien paradigme. Cet extrait introduisait cette idée de changement de paradigme : « Il convient d'abord d'assurer l'harmonisation des programmes à travers les différentes disciplines afin de les « faire fonctionner sur un paradigme qui rende leur mise en œuvre sur le terrain à la fois plus réaliste, plus harmonieuse et plus complète » (Tawil, 2005 : 39).

l'ancienne approche, la PPO et la nouvelle approche l'APC. D'autre part, elle avait pour mission principale de former les enseignants à cette nouvelle approche, expliquer le changement de paradigme , expliciter les nouveaux objectifs, montrer les intérêts de ce changement mais surtout motiver à la nécessité du changement en donnant à voir les effets qualitatifs que devaient apporter la nouvelle vision de l'EA, notamment celui des langues: « (…) il s'agit aujourd'hui d'associer la dimension qualitative qui permet de poursuivre résolument l'objectif visant à mener chaque apprenant au maximum de ses possibilités. (Référentiel, 2009 : 02).

Concernant l'EA des langues, des modifications devaient être apportées à tous les plans : sociolinguistique, didactique et interculturel. S'agissant de finalités, la réforme entendait aligner le système éducatif algérien sur les tendances mondiales en matière d'éducation/EA, notamment en ce qui concerne le standard sociolinguistique et qui promettait de « s'ouvrir » au plurilinguisme.

Contrairement à son prédécesseur, la nouvelle responsable de l'enseignement du Fr accordait plus d'attention aux problèmes posés par les enseignants. Au sujet du recours à l'AA, elle tient un discours différent par rapport à celui de ses prédécesseurs. Il faut rappeler aussi qu'en 2003, l'arrivée de cette responsable coïncide avec une note du ministère de l'éducation qui autorise (timidement) le recours à une autre langue fut-ce elle maternelle en tant qu'appui dans le cours en LC et que cet appui devait plutôt concerner la phase d'initiation,

> « L'apprentissage du français langue étrangère notamment en cette phase d'initiation se fait par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. (Ministère de l'éducation nationale, 2003 : 5)

Cette inspectrice avait conscience des enjeux que pouvait avoir l'action sur les représentations très enracinées dans les pratiques de l'EA du Fr. Sensible à la question de l'hétérogénéité des compétences langagières des élèves et de leurs niveaux (parmi les élèves il y avait un nombre assez important qui ne parlaient pas en Fr et qui ne comprenaient pas ce qu'on leur disait en Fr), elle posait comme priorité didactique l'adaptation des contenus aux niveaux réels des élèves. Contrairement à ses prédécesseurs, elle était disposée à écouter les doléances des enseignants et d'apporter des réponses à leurs préoccupations. Attitude qui constituait en soi une nouvelle façon de gérer les problèmes d'EA.

Outre la formation à la nouvelle approche (l'APC), tous les problèmes de la classe sont discutés sans aucun complexe en particulier celui du recours à la L1 en cours. Lors de ses inspections, Mlle *mti* n'interdisait pas de recourir à l'AA, ce qui était déjà une évolution notable, bien au contraire elle l'encourageait quand ce dernier aidait à la compréhension. M'Hamed, reproducteur de l'évitement du recours à l'AA en cours de Fr à ses débuts, évoque les circonstances d'une visite effectuée par l'inspectrice et remarque que cette dernière a considéré son recours à l'AA comme positif.

M'Hamed92 : « vous recourez je crois vous recourez vous avez recouru deux fois à la langue (arabe)…durant le cours…<+

E : et c'est considéré comme un ?<+

M'Hamed93 : je ne sais pas je ne le lui ai pas demandé parce que… (rire)

E : est ce que c'est valorisant ou est ce que au contraire ?

M'Hamed94 : non non çà a donné quelque chose çà a donné un effet positif au cours/ ».

2.5 Possibilité de modifier les représentations

Des témoignages des enquêtés ci-dessus, il s'avère explicite que la nouvelle inspectrice, consciente de la nécessité de recourir à une pratique présentant des avantages didactiques dans des contextes où l'exclusivité linguistique dans l'EA du Fr montre ses limites, a entamé un processus d'action sur les représentations longtemps imposées dans le milieu de l'EA du Fr dans le but de les modifier. Cette action se présente sous forme d'argumentation en faveur du recours à l'AA dans des contextes où celui-ci peut effectivement résoudre des problèmes d'incompréhension dans un cours.

Agir sur les représentations des enseignants est un objectif que la formation professionnelle doit prendre en compte. Castellotti et Moore expliquent qu'« (…) on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) » (Castellotti et Moore, 2002 : 10).

Alors que la question ne se soulevait quasiment pas lors des rencontres pédagogiques, la nouvelle inspectrice recommandait aux enseignants de recourir à l'AA en cas de blocage. Elle n'hésitait pas à expliciter les situations d'emploi et les conditions dans lesquelles ce recours devait se faire. Azziz, en utilisant un pluriel incluant l'inspectrice admet qu'il y a compréhension du problème par les responsables.

> Aziz36 (extr.2) : « /ils ont compris que les élèves qu'on avait les années 2000 n'ont pas compris parce que c'était l'arabisation /l'ARAbisation, toutes les matières en arabe sauf la langue française/ donc ils ont compris qu'on était désarmé hein/ donc on doit des fois on doit s'exprimer en arabe pour que le message passe à nos apprenants/ ».

En conclusion, le recours à l'AA en cours de Fr n'est pas une pratique didactique à laquelle les enseignants ont été initiés. Pis, cette pratique est jugée inutile voire néfaste dans l'EA du Fr dans les années 1980-1990 dissuadant les enseignants d'y recourir dans leurs classes. Une telle représentation s'est imposée dans un modèle reconduit de l'enseignement monolingue. Nos enquêtés habitués à ce modèle, en tant qu'élèves d'abord puis en tant qu'enseignants plus tard, n'ont fait que reproduire l'évitement l'AA dans leur cours. Ainsi, les « anciens » ont rapporté qu'au tout début de carrière, ils refusaient d'utiliser l'AA, même partiellement dans leur cours.

3. Effets de la tradition scolaire sur la pratique didactique chez les « nouveaux »

Sollicités pour rendre compte de la période de leur formation, les « nouveaux » décrivent des situations d'EA dans lesquelles leurs enseignants n'hésitaient pas à utiliser l'AA pour expliquer le cours. Ils identifient ainsi une stratégie que l'on pourra sans peur caractériser de stratégie d'appui (Causa, 2005). Il s'agit d'utiliser la L1 commune aux élèves et à l'enseignant pour permettre à ceux qui n'ont pas compris d'accéder à la compréhension. Cette pratique aurait pour finalité de transmettre à tout prix les informations du cours aux élèves qui, de toute évidence, n'ont pas tous les mêmes niveaux de compréhension en Fr et ont besoin par conséquent de cette explication en AA pour pouvoir suivre au même titre que leurs camarades ayant un bon niveau de Fr.

3.1 Les « nouveaux » et l'héritage scolaire des années 1990

3.1.1 Rappel du profil des « nouveaux »

Avec moins de 5 ans d'EP et un passage par l'université, ces « nouveaux » auraient-ils des perceptions sur le savoir-faire professionnel de l'enseignement du Fr différentes de celles des « anciens » ? Cicurel explique qu'il faut «(…) accepter que ces perceptions des objets et des phénomènes qui nous entourent est rendue possible parce que d'autres – et parmi eux les maîtres –nous ont appris à former des constructions mentales » (Cicurel, 2008 :05).

Il faut savoir que dès leur réussite à l'examen de recrutement, ces enseignants sont appelés à occuper des postes, sans avoir suivi au préalable une formation initiale au même titre que leurs ainés, les « anciens ». Désormais, ils rejoignent leurs postes d'affectation en

ayant le moins d'EP possible sur les situations d'EA en général et celle du Fr en particulier. Ils abordent leur nouvelle fonction en l'absence de savoir-faire requis pour des contextes spécifiques sur lesquels ils pourraient tomber. Se retrouvant dans de pareilles situations, ces « nouveaux » vont devoir se confronter à un terrain dont ils ignorent la réalité et tentent d'exercer leur profession en s'adaptant autant que faire se peut, soit en partageant entre eux le peu de savoir didactique sur le domaine, soit en se rapprochant le plus possible des « anciens » pour obtenir des conseils concernant des situations-problèmes inédites pour eux.

Interrogés dans les entretiens biographiques, ces « nouveaux » rapportent des témoignages sur des enseignants qu'ils avaient eus pendant leur scolarité. Ils dépeignent ainsi une époque où ces derniers auraient une façon particulière de répondre aux besoins de leurs élèves. Vu la valorisation du savoir-faire dont ces enseignants faisaient preuve, il est fort probable que ce modèle d'enseignement les auraient marqués. Abdelkrim loue en quelque sorte leur façon de faire, un savoir-faire mis en œuvre lorsqu'ils étaient élèves de l'école dite fondamentale. Abdelkrim explique que ces enseignants ont su trouver des solutions pour résoudre des problèmes d'un terrain caractérisé par des niveaux d'élèves très hétérogènes et dont les besoins variaient incontestablement.

> Abdelkrim55 : « ça me rappelle l'enseignement fondamental /je pense que ce modèle d'enseignant à vraiment réussi sa tache en tant qu'enseignant / c'est ce que je pense/ parce que moi personnellement et pas mal d'autres collègues disent toujours que ces enseignants là ils ont pu nous transmettre un savoir même avec peu de choses/ ».

Rappelons tout d'abord que nos enquêtés étaient élèves à partir des années 1990, c'est-à-dire au moment de la mise en place de l'école fondamentale et où la méthode d'enseignement du Fr n'était autre qu'un prolongement de la méthode SGAV et un début de la PPO, avec au centre la notion de « systématisation » et les notions de répétition / mémorisation, une variante méthodologique du béhaviorisme skinnerien. De l'avis des experts en éducation, très critiques à l'égard de cette école affirment que l'avènement de l'école fondamentale avec ses méthodes d'EA des langues n'a fait en réalité que dégrader plus encore la qualité du niveau de l'EA des langues.

3.1.2 La formation initiale : conséquences de l'absence de stage pratique pour le les « nouveaux »

Les « nouveaux » sont tous passés par l'université (contrairement aux « anciens ») et ont obtenu un diplôme qui leur a permis de concourir pour l'obtention d'un poste d'enseignant à l'éducation nationale. Cinq d'entre eux ont une licence de Fr, les trois autres

ont un master2 option sciences du langage. Tous ont été recrutés bien après la réforme de 2003 et n'ont suivi aucune formation préalable à la pratique de classe. Seul YaHia a pu bénéficier d'un stage de perfectionnement en France. Si l'on peut parler de formation pour ceux-là, elle se serait résumée à une formation suivie pendant 2 semaines pendant les vacances d'hiver et de printemps complétée par 4 autres semaines pendant les grandes vacances. Ils entrent dans le métier, sans pour autant avoir reçu une formation initiale similaire à celle de leurs ainés. Ces « nouveaux » sont directement mis devant le fait accompli de la classe de cours, même si l'institution se contente officiellement de la formation universitaire censée les avoir doté d'un minimum de culture professorale pour entamer une carrière d'enseignant. Amine commente le niveau et la qualité de la formation universitaire censée l'avoir préparé à enseigner le Fr.

> Amine10 : « un enseignement comment dire assez rustique (rire)/ je ne sais pas /on voyait les enseignants qui nous parlaient de thèmes mais on ne savait pas quel était le lien avec la formation qu'on faisait / je ne parle pas de tous les profs bien sur mais la plupart / on baignait dans plusieurs domaines dans plusieurs thèmes /par exemple on parlait de communication on parlait de publicité on parlait de didactique/ on ne savait pas comment se situer par rapport à notre formation/ on voyait la langue française de plusieurs perspectives/ c'est pour ça que je dirai que la période universitaire était une période où je n'ai pas appris grand-chose/ non sincèrement je ne dirai pas que je n'ai rien appris mais je n'ai pas appris grand-chose/ c'était la facilité plutôt / c'était des recherches sommaires / ».

S'il existe une définition qui correspondrait véritablement à l'expression « formation initiale », ce serait celle donnée par Coste (1975) qui la définit comme : « (…) une formation placée au début ("au commencement est la formation") ; une formation de début ("la première") ; un début de formation ("il faudra la continuer") ; (…) un rite initiatique, un façonnage primordial, une impulsion, (…) un préalable à une admission dans une société fermée. (Coste cité par Cadet, 2003 :40). Le descriptif du dispositif de la formation fait par Amine, un dispositif commencé à l'université et complétée très brièvement après le recrutement, correspond-il en réalité à la définition donnée par Coste de la formation dite initiale ?

Contrairement aux « nouveaux », les « anciens » ont suivi une formation initiale qui a duré 2 ans. Ces enseignants ont, pendant toute la première et leur seconde année, suivi des stages pratiques en établissement scolaire, c'est-à-dire qu'ils étaient mis en situation d'entrainement et de confrontation au terrain et à la pratique enseignante sous l'œil évaluateur

de leurs formateurs. Deux profils de formateur se chargeaient de la formation : le professeur encadreur qui assurait la formation théorique aux débutants et le professeur d'application qui avait la charge d'accompagner les « stagiaires » pour les former à la pratique de l'enseignement dans ses propres classes de Fr.

Selon la culture formative de l'époque, la formation devait être suffisamment poussée pour confronter l'apprenti-enseignant à une variété de situations caractéristiques de la variabilité des contextes d'EA. Tahar témoigne de cette formation.

> E : « et vous avez suivi une formation en langue française ?
>
> Tahar 44 : en langue française qui a pris 2 années /une année à l'ITE et une année sur le terrain/ j'ai appris pas mal de choses lors de la formation
>
> E : vous aviez des enseignants ::?<+
>
> Tahar 45 : des enseignants des encadreurs et tout :: /on nous a formé oui ça nous a permis de mener à bien notre métier/ notre barque / ».

Ce n'est pas le cas pour les « nouveaux ». Dès leur installation aux postes, ils vont devoir se confronter à des situations d'EA auxquelles ils ont peu ou pas du tout été préparés. Ils se retrouveraient ainsi en classe face à des problèmes de compréhension, de lecture, de confusions de notions, de blocage de la communication…autant de difficultés pour lesquelles ils n'avaient pas été suffisamment formés. Sur quels savoir-faire possibles s'appuieraient-ils alors pour s'en sortir au tout début ?

3.1.3 L'impact de l'héritage scolaire sur les pratiques didactiques des « nouveaux »

L'évocation récurrente dans les entretiens biographiques de la réussite de leurs anciens enseignants de Fr grâce à leurs compétences professionnelles nous a conduits à émettre l'hypothèse que ces « nouveaux », à défaut d'une formation initiale spécialisée en EA du Fr, reproduiraient certaines des pratiques de leurs enseignants de l'époque où ils étaient élèves. L'hypothèse soutient que ces débutants puiseraient dans des ressources qui les auraient imprégnés pendant leur scolarité.

Dans « Figures de Maitres » (2003), Cicurel identifie cette façon de recourir à la culture de l'école comme faisant partie de « (...) "pratiques de transmission" qui sont en partie issues de l'héritage culturel qui se découvrent à l'occasion du face-à-face avec l'autre. Cet ensemble de façons de faire héritées d'une tradition éducative laissent une trace dans le mode d'enseignement ou d'apprentissage » (Cicurel, 2003 : 1). Concernant le recours à l'AA, les

« nouveaux » reproduiraient-ils une des pratiques issues d'un modèle d'enseignement de leurs anciens enseignants ? Quels indices relevés dans les entretiens biographiques avec les « nouveaux » conforteraient cette hypothèse ?

Amine faisant le parallèle entre un contexte qu'il a vécu en tant qu'élève et un contexte qu'il vit actuellement en tant qu'enseignant affirme comprendre la raison qui poussait ses enseignants lorsqu'ils recouraient à l'AA. Le tout est une question de méthode de transmission de savoir.

> Amine 9 : « (…) parce que maintenant je comprends pourquoi ils utilisaient la langue arabe / quand ils utilisaient ça c'est pour faire passer le message c'est tout / c'est pour que le message passe parce qu'il y en a qui ne comprenaient pas mais ils devaient recourir à la langue arabe /oui/ ».

M. causa et M. Vlad évoquent le cas de l'enseignant de Fr non natif qui a suivi le même apprentissage à l'école que ses élèves. Il possède déjà une expérience des difficultés auxquelles étaient confrontés ses élèves. Même s'il est conscient de ces difficultés, il aura toutefois conservé le sentiment d'insécurité linguistique qui le dissuadera immanquablement de transgresser la norme en vigueur dans cet EA du Fr.

> « Tout autre est la situation de l'enseignant non natif qui a – avant ses élèves – vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser » (Causa et Vlad, 2009 : 130).

3.1.3. 1 Recours à l'AA pour répondre à l'hétérogénéité des niveaux

En réponse à la question du recours à l'AA en cours de Fr pendant sa scolarité, Zoher se remémorant la période scolaire et a identifié deux catégories d'enseignants : Ceux qui se refusent à tout recours à l'AA et ceux qui y recourent.

> Zoher23 : il y avait deux genres d'enseignants/ Ceux qui disent qu'apprendre le français ce n'est que par le français/ on ne peut pas utiliser l'arabe<+

Il prend le temps d'évaluer les deux pratiques. Pour une exclusivité de l'emploi du Fr, il pense que c'était un échec.

> Zoher24 (extr1) : « (…) mais je crois que ça a été pour moi ça était un échec/ pourquoi ? Dans une classe, il y a un niveau hétérogène/ on va dire le A, le B et le C/ on

va dire que ceux qui ont le niveau A peuvent comprendre ce que dit l'enseignant mais pour le B et le C, surtout pour le C c'est un Chinois qui est devant lui/ ».

Apparemment, il trouve que c'est la seconde catégorie qui a le mieux réussi. C'est peut-être celle-là qui l'aurait le plus marqué.

Zoher24 : (extr2.) « moi j'ai vécu avec d'autres enseignants qui utilisaient la langue française purement pour le niveau A on va dire/ mais par la suite un rappel un rappel avec quelques mots en arabe dialectal ou en arabe standard et çà renforce la compréhension du niveau A /et en plus ça éclaire les élèves ceux qui ont le niveau B et C on va dire/ moi je me considérai comme étant un élève du niveau A on va dire / mais en voyant le professeur faire ce rappel là eh ben ça consolide ma compréhension et ça fait du bien à tout le monde/ en fin de compte ça fait du bien à tous les niveaux/ ».

Un peu plus loin Zoher raconte la façon dont ces enseignants sont arrivés à solutionner ce problème d'hétérogénéité. L'emploi d'une seule langue, le Fr en l'occurrence, accentue le problème en amplifiant les écarts qui existaient à la base entre niveaux. Ces écarts vont, chemin faisant, devenir tellement importants que tenter de les rattraper va s'avérer être une mission impossible. « Ils se sont débrouillés » déclarera-t-il, une expression singulièrement signifiante sur la manière d'enseigner, quand à défaut de directives claires sur la gestion du contact des langues en classe, longtemps frappé de silence, l'enseignant doit se débrouiller et pourquoi pas recourir à l'AA pour expliquer aux élèves étant donné qu'il n'existe, selon lui, aucune directive qui interdirait officiellement le recours à l'AA.

Zoher25 : « (…) ils se sont débrouillés parce que je ne pense pas que dans la législation ou bien dans la pédagogie il y a un texte ou bien un écrit qui dit il faut utiliser l'arabe ou il ne le faut pas/ils se sont débrouillés/ ils ont des élèves devant eux /il faut faire passer le message/ il faut que ce message-là passe pas n'importe comment mais il faut faire de son mieux/ donc je pense qu'ils ont fait de leur mieux et Dieu merci ».

Peut-être faut-il avant de conclure préciser que les enquêtés n'ont à aucun moment des entretiens biographiques déclaré reproduire des modèles d'enseignement de leurs enseignants d'antan. Cependant, la description concernant le recours à l'AA, ainsi que la reconnaissance d'une réussite de leurs façons de faire qui, pour nos enquêtés, se sont avérées fructueuses (parce qu'ils parlent de réussite), les ont incontestablement marqués.

3.1.3.2 Reproduction du même ?

Donc, vu la manière apologique dont nos enquêtés rapportent la façon de gérer le recours à l'AA par leurs enseignants d'antan, il n'est pas exclu qu'à défaut de formation sur

cette pratique, ils aient tout simplement reproduit le modèle de leurs ainés. Et c'est justement à travers l'extrait ci-dessous que nous mesurons toute l'importance de l'effet qu'a pu avoir sur notre enquêté ce modèle didactique. C'est en tout cas sinon ce modèle ou une partie de ce modèle qui forge aujourd'hui l'EP de Zoher composant son répertoire didactique en construction.

> Zoher76 : « le recours à l'arabe pour moi il est primordial / pour moi il est primordial / il ne faut pas se mentir / on n'est pas né dans le sud français ou…nous sommes des algériens arabes musulmans nous utilisons l'arabe algérien à 99% dans notre quotidien/ nous entendons l'arabe standard à la télé quotidiennement /même s'il y a des chaines françaises et tout mais les gens généralement s'ils ne comprennent pas ce qu'ils voient ils ont recours au dessin animé arabe au feuilleton arabe aux matchs commentés en arabe donc tout ça fait qu'on utilise peu le français/ donc quand on veut apprendre ou bien faire apprendre le français / on demande aux élèves de comprendre/ on leur dit allez-y comprenez / il faut que vous compreniez ça/ c'est impossible / il faut qu'on ait recours à l'arabe dialectal à l'arabe standard à l'anglais/ si je sens qu'il y a quelques élèves qui comprennent bien l'anglais pourquoi pas / mais dire que c'est faux qu'un enseignant enseigne seulement en français à 100% là je…moi je ne suis pas d'accord/ moi je ne suis pas d'accord mais c'est aux spécialistes de trancher/ ».

Finalement, l'hypothèse de la reproduction des pratiques, issues d'un modèle d'EA auquel ont été exposés les « nouveaux » est très possible, particulièrement celui concernant le recours à l'AA. Ainsi pour les « anciens » comme les « nouveaux », le lien entre pratiques didactiques rencontrées dans leur scolarité et leurs pratiques au début de leur carrière est établi. Il montre une reproduction de ce modèle d'EA qui, pour les « anciens » correspond à un refus de recourir à l'AA mais qui, contrairement pour les « nouveaux » correspond à une disposition au recours à l'AA. Finalement, l'exposition à deux modèles d'EA du Fr différents correspond à deux types de reproduction de pratiques didactiques différents.

4. Des raisons justifiant le recours à l'AA

Interrogés sur les raisons qui les auraient poussées à recourir à l'AA dans leurs cours, les 17 enquêtés ont avancé un certain nombre. Si par rapport à la reproduction de la pratique du recours à l'AA, l'analyse ci-dessus a montré des différences entre « anciens » et « nouveaux », les raisons par lesquelles « anciens » et « nouveaux » justifieraient le recours à cette pratique différeraient-elles également ?

L'analyse des raisons avancées par les « anciens » et les « nouveaux » montre que globalement ces raisons ne sont pas si différentes. En procédant à leur recueil, il s'est avéré que beaucoup d'entre-elles sont partagées par les deux groupes et se recouperaient même. Pour identifier celles qui revenaient souvent dans les témoignages, une classification de ces raisons en fonction du degré de récurrence de chacune d'elles induisant le niveau d'importance que lui attribuent les enquêtés. Étant donné le rapport qu'entretiennent les contextes d'EA et le besoin du recours à l'AA, l'analyse a pu distinguer ces raisons en fonction de deux niveaux sociodidactiques : des raisons liées au niveau macro et les raisons liées au niveau micro.

Si certaines des raisons évoquées relèvent du niveau macro concernent les choix didactiques en matière d'EA des langues en général et du Fr en particulier, des préconisations concernant l'approche adoptée, des contenus des programmes retenus…les autres relèvent en revanche plus d'un niveau micro et concernent le niveau des élèves, l'activité en classe, le degré d'admissibilité du recours à la L1 et sa gestion en classe.

Toutes les raisons données entretiennent en vérité un lien. Le souci de répondre à une attente qui n'est souvent pas explicitement exprimée car elle constitue l'essentiel de ce que « la didactique » appelle le contrat. Ce dernier est défini très brièvement comme un accord tacite entre enseignant et apprenant, chacune des deux parties se devant d'honorer l'engagement qui est le sien. Dans un contexte d'EA d'une LE par exemple, comment les élèves honorent leur part de contrat ?

Pour des élèves arabophones comme c'est le cas de notre terrain, ils comprennent d'emblée qu'ils doivent s'exprimer en Fr et interagir dans cette langue avec l'enseignant afin de rendre plus courante, plus fluide leur expression dans cette langue et l'apprendre. «Devenir apprenant suppose que l'on contrôle progressivement et simultanément les formats globaux pour interagir et les formats locaux pour comprendre et se faire comprendre, et qu'on utilise ces formats pour apprendre » (Vasseur, 1993 : 23-24).

La pratique du recours à la L1 en tant que stratégie à la fois d'enseignement et d'apprentissage peut-elle être comprise dans ce contrat ?

La réponse à cette question nécessite un débat beaucoup plus élargi que celui engagé timidement depuis quelques années. Ouvrir le débat et l'élargir à tous les enseignants de langues (L1, LS, LE) et aux universitaires, principalement aux spécialistes de l'EA des langues semble une voie prometteuse dans le règlement de cette question résolument

sociodidactique. Et s'il y a réellement volonté de réflexion sur cette question, il nous semble qu'il faut d'abord l'approcher du point de vue d'

> « (…) une didactique multi-intégrée, au croisement d'une langue première (L1) et d'une langue seconde (L2), mais aussi de langues et de disciplines non linguistiques (DNL), comme l'histoire, les mathématiques ou la biologie. Ces multiples croisements ne se présentent pas seulement comme un fait, comme une donnée de départ, mais ils s'élaborent dans l'interaction et prennent sens dans le cadre d'un cursus disciplinaire intégrant des enjeux linguistiques » (Gajo, 2007 : 1).

Mais pour l'instant, même si diverses recherches établissent aujourd'hui qu'un passage par la L1 faciliterait l'apprentissage d'une L2, la représentation dépréciative du recours à la L1 continue d'être opérante dans les modèles d'EA à tel point que ce sont les apprenants eux mêmes, imprégnés par cette culture du monolinguisme dans l'EA des langues qui n'en sentent pas la nécessité. C'est la remarque que fait L. Gajo (2001 : 164) de l'état d'esprit de l'apprenant lorsqu'il y a recours à la L1. « C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire ».

Les enquêtés font état d'un certain nombre de problèmes en cours qui nécessitent selon eux le recours à l'AA. Ils estiment que les raisons qu'ils avancent justifient légitimement que l'enseignant recourt à cette pratique, principalement pour « passer le message » (selon leur propre expression) sur la langue à apprendre (explication d'un mot, d'une expression, expliquer une règle, confronter deux morphologies, donner des consignes, etc.).

4.1 Des raisons du recours à l'AA partagées par les « anciens » et les « nouveaux »

Ces raisons vont être présentées dans les paragraphes ci-dessous : D'une part pour rendre compte des significations qu'attribuent les enquêtés aux situations-problème qui justifient selon eux le recours à l'AA. D'autre part, pour lister ces raisons en vue de dégager des catégories qui serviront plus tard à une enquête plus large, une enquête par questionnaire qui viendra corroborer ces raisons (voir Chapitre VIII). La question de l'enquête biographique sera légèrement modifiée pour s'adapter à l'enquête directive par questionnaire interrogeant les enquêtés sur les raisons de recourir à l'AA en cours. Pour rappel, ces raisons vont être organisées en deux parties.

La première présentera les raisons concernant des facteurs liées aux pratiques en classe (niveau micro), la seconde présentera les raisons concernant des facteurs institutionnels (niveau macro).

4.2 Les raisons concernant des facteurs liés aux pratiques en classe

L'enseignant n'a pas d'autre choix que de répondre à une attente, souvent en recourant à certaines pratiques issues de son répertoire didactique mais auxquelles il n'a pas été formé. Ces pratiques s'acquièrent au gré des expériences cumulées, des représentations faites sur les pratiques didactiques diffusées dans un espace d'échange entre enseignants de Fr (conseils de coordination, les rencontres pédagogiques, les discussions entre paires, les groupes de discussion sur les réseaux sociaux tel Face book etc.). Dans la liste des raisons qu'avancent les enquêtés, l'« incompréhension » et « passer le message » émergent comme des justificatifs qui sous-tendent les autres raisons.

4.2.1 L'incompréhension

En effet, si la compréhension est une nécessité dans un cours de langue et c'est en somme bien cela qu'un enseignant doit assurer à ses élèves, l'incompréhension apparait comme la situation ambivalente où la conduite du cours se complique pour ce dernier. Dans cette situation, il fait l'effort d'expliquer le cours, mais les élèves ne comprennent pas, (et même lorsqu'il répète l'explication autrement, le résultat est le même), survient alors un moment où il se retrouve dans l'incapacité d'assurer la communication. Pour certains enseignants, c'est à ce moment que le recours à l'AA s'impose comme une bouée transcodique (Castellotti et Moore, 2001) qui vient solutionner le problème de l'incompréhension.

> Ibtissem38 : « /donc en expliquant des textes ce sont des textes qui sont dans le livre dans le manuel donc on est obligé de (…) / donc ce sont des textes imposés/ donc on est obligé de travailler sur ces textes/ donc des fois on trouve des questions ou bien des mots qui sont difficiles et que l'élève n'arrive pas à comprendre le mot ou bien la phrase ou bien donc on se trouve obliger de parler en arabe/ ».

Si quelques élèves ont un bon niveau en Fr pour accéder directement au sens par leurs propres moyens, d'autres attendent que l'enseignant leur explique, néanmoins il y en a d'autres encore pour qui l'explication en Fr ne sert à rien pour la simple raison qu'ils trainent depuis le primaire une faiblesse chronique en Fr. De toute façon, accéder à la compréhension

d'un texte en Fr n'est pas chose facile pour un élève. Tatah (2011) décrit la complexité de l'effort à déployer

> « (…) il est certain que plus les textes supports sont longs, plus les indices textuels nécessaires à la découverte du sens et de la logique du discours seront disséminés, entremêlés, voire enchevêtrés sur l'aire du texte. Pour initier les élèves à cette approche sémiotique des textes, il est conseillé de leur proposer dans un premier temps, des supports courts où la typographie, l'illustration, la mise en page jouent un rôle prépondérant » (Tatah, 2011 : 125).

4.2.2 Faire passer le message.

Une autre raison de devoir recourir à l'AA, c'est de pouvoir passer le message qui autrement ne passerait pas si l'enseignant ne s'appuie que sur le seul Fr. Ce rapport de causalité utilisé par les enquêtés se présente comme une stratégie argumentative afin de justifier infailliblement cette pratique. Cette stratégie est ainsi reproduite par presque tous les enquêtés. Il faut se rappeler qu'en passant d'un enseignement bilingue à un enseignement arabisé, c'est-à-dire un remplacement du Fr par l'AS, le Fr se retrouvait irrémédiablement du jour au lendemain privé de l'apport significatif des DNL (enseignées majoritairement en Fr), des disciplines qui contribuaient à en renforcer l'appropriation. Pour Gajo, « Si la DNL peut absorber plus ou moins naturellement la diversité des langues et les enjeux particuliers de la L2, c'est qu'elle doit tout aussi naturellement se mouler dans les processus langagiers » (Gajo, 2007 : 2).

Curieusement, ce changement de langue d'enseignement n'a pas été accompagné d'une révision à la baisse des objectifs retenus dans l'EA du Fr. Ces derniers sont restés quasiment les mêmes après l'arabisation, c'est-à-dire focalisant essentiellement sur une approche de l'EA plus notionnelle que communicative confinée dans un modèle dont Ferhani décrit la démarche :

> « (…) observation d'un texte modèle, étude des points de langues et enfin restitution par les élèves du modèle au travers d'une rédaction. Jusqu'en 1992, année des premiers réaménagements de programmes, les enseignants étaient tenus de se conformer strictement aux fiches de l'Institut pédagogique national » (Ferhani, 2006 : 15).

Dans ces conditions, faire passer le message était devenu la priorité, faire passer le message à tout prix quitte à recourir à des pratiques « clandestines » peu tolérées par la norme scolaire. Un objectif que la plupart des enquêtés ont mentionné et que Vasseur voit surtout comme : « (…) une volonté de faire passer malgré tout le message » (Vasseur, 1992).

> Abdelkrim60 : « c'est beaucoup plus la transmission du savoir/ peu importe la technique ou bien la méthode ou bien :: même s'il fait recours à la langue dialectale/ même s'il dessine au tableau/ même s'il va faire des mimiques mais l'essentiel c'est qu'il arrive à transmettre le savoir/ ».

Le recours à l'AA en alternance avec le Fr n'est selon les déclarations des enquêtés nullement lié à un choix langagier délibéré de s'exprimer en AA alors qu'aucun besoin ne se faisait pressant didactiquement parlant. Il ya toujours selon Zoher une bonne partie de la classe qui a besoin qu'on lui explique en AA à défaut de celle donnée en Fr, le but étant en dernier essor de faire passer le message.

> Zoher55 : (extrait 2) « (…) / moi au départ je parle en français et j'explique en français bien sur en suivant les étapes pédagogiques établies par le ministère/mais si je vois que ça bloque est ce que je dois me contenter de ceux qui ont compris et généralement c'est deux trois voire cinq élèves/ non je dois faire passer le message/ ».

Causa (1996) appelle cela une stratégie d'appui. Pour l'enseignant, cette stratégie ne tient pas à vrai dire à un déficit linguistique pour communiquer. La L1 vise la résolution d'un problème non pour soi mais pour l'autre, c'est-à-dire l'élève.

> «(…) Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en LC pour les apprenants (évaluation). Autrement dit, avec la stratégie d'appui, l'enseignant ne se sert pas d'une réduction, ni d'une amplification dans la langue qu'il enseigne, mais, pour faciliter l'accès à la LC, il emploie l'autre code qui « circule » dans la classe » (Causa, 1996 : 5).

4.2.3 Obligation et nécessité :

D'autres raisons viennent justifier cette pratique telles «l'obligation » et « la nécessité » qui reviennent trop souvent dans le discours des enquêtés. « L'obligation » est exprimée de différentes façons : « se trouver dans l'obligation de…» ; « je suis obligé…» ; « on est obligé de… » ; « tu seras obligé de… ». De même que le terme « nécessité » récurrent dans les entretiens biographiques revient aussi pour les mêmes raisons. Avec des expressions comme « s'il y a nécessité…», souvent liées à l'« obligation », les enquêtés tentent d'établir un rapport de cause à effet du type : « nécessité donc obligation». Cette nécessité du recours à l'AA ne relève au final non pas d'une pratique longuement murie, issue de savoirs d'expertise mais d'une action liée le plus souvent à un besoin du moment ressenti par l'enseignant liée à une « panne » voire un « blocage » et en général après avoir épuisé toute stratégie d'enseignement (explications, mimique, dessin, schéma, image…). Le dessin

ou la mimique par exemple, sont cités plusieurs fois par les enquêtés. Cependant ces procédés didactiques ne répondent pas dans des situations où les référents sont difficilement « illustrables ». Un enseignant s'interroge sur le moyen d'expliquer « le bonheur, la piété… », « on ne peut ni les dessiner ni encore moins les mimer ».

> M'Hamed144 : « non non il y a des choses qui ne réussissent pas /même si vous faites le dessin ça ne doit pas réussir /il faut le dire d'abord pour gagner du temps et deuxièmement pour que l'élève ait cette image ou le sens de (…) +».

M'Hamed 163 (extr.2) « (…) il y a des situations où on doit utiliser beaucoup plus l'arabe /jouer des deux langues en même temps/».

Pour Azziz, les problèmes en compréhension sont à imputer à un déficit de vocabulaire. Ce déficit posait des problèmes de compréhension pour le reste des activités. Il suffisait que le sens d'un mot fasse défaut pour que tout le reste soit incompris pour les élèves. A l'écouter, pourquoi ne pas traduire par exemple le mot « héros » en Fr qui pose problème par le mot « *elbatal* » en AS et résoudre le problème de l'incompréhension et avancer dans le reste de l'explication ?

> Azziz (extr2) : « c'était difficile/ il y avait un conte l'intitulé , le titre c'était "la fée" il y avait 2 séquences narratives /moi je ne savais pas le héros pour eux c'était quelque chose que je ne pouvait pas expliquer en français/ donc j'étais censé l'expliquer le héros « *elbatal* » en arabe et continuer/ c'était un frein/ si mes élèves n'arrivent à comprendre le terme héros donc je ne peux pas expliquer la quête, l'objet, tout le schéma narratif les actants les adjuvants/ donc j'étais censé expliquer en arabe pour continuer et c'était pour moi c'était réussi /c'est qu'il a compris la séquence narrative/ ».

Tahar fait le même constat concernant le déficit en vocabulaire mais il le limite aux seuls élèves des zones rurales. Il impute ce déficit au manque d'exposition de ces élèves au Fr. En effet, selon lui, ces élèves ne sont en contact avec cette langue qu'à l'école mais paradoxalement le programme à enseigner dépasse de loin leur niveau.

> Tahar 67 : des villages/ les familles généralement ils ne parlaient pas le français donc l'école c'était le seul endroit où ils apprenaient le français où ils s'exprimaient en français/ ».

4.2.4 Le blocage

Le terme blocage a été beaucoup évoqué dans les entretiens biographiques. Il est avancé pour justifier le recours à l'AA. Mekki parle de la nécessité du recours lorsque ce blocage surgit.

> Mekki37 : « (…) personnellement oui je n'ai pas regretté ça parce que d'abord personne n'a entamé ce sujet pour en parler et en plus de ça moi je voyais que l'utilisation de l'arabe en situation de blocage pour moi personnellement c'était nécessaire<+ »

Dès lors « débloquer » la situation de « panne », expression utilisée par Moore (1996), se révèle comme l'échappatoire et contraint l'enseignant à recourir à la L1.

> « Des séquences très similaires de « panne » dans l'interaction, et leur réparation, entrent en jeu dans les échanges de classe. Le recours à la langue maternelle peut alors fonctionner comme une balise du changement de niveau discursif consécutif à la panne, en même temps qu'il assure un appel à l'aide ou une remédiation détournés des risques de malentendus liés à un travail sur la langue en langue étrangère » (Moore, 1996 : 03).

Mais ce recours n'est pas toujours assumé pour des raisons invoquées plus avant et qui relèvent plus des ordres représentationnel et identitaire. Mekki affirme avoir toujours assumé cette pratique et que personne ne la lui a apprise. Il y recourt en cas de blocage et la revendique comme une pratique issue de son « expertise » propre. Pourtant, selon l'exemplification qu'il fait de cette pratique laisse entendre qu'il la réduit à la simple traduction de mot.

> Mekki40 : « (…) /c'était une nature Mr *mmd* /je n'ai appris ça de personne /c'était une conviction /avec la présence d'un inspecteur ou seul en classe en cas de blocage j'utilisais un mot arabe et je passais<+ ».

Le « déblocage » permet non seulement de réparer une « panne » dans l'exercice d'EA en relançant l'activité entamée mais surtout de permettre à l'enseignant de satisfaire aux exigences du programme en ne perdant pas de temps dans les digressions de toute sorte à la recherche de solutions dans la LC. Benamar confirme en réemployant (le mot panne employé par Danièle Moore) en l'appliquant à la situation du cours de Fr où les enseignants font face au blocage. Elle évoque cette situation de difficulté dans laquelle le recours à l'AA ou l'AS vient débloquer la situation. « Le choix de la LM se justifie par le fait qu'il bloque sur un mot, une expression ; le dire en AA ou en AS permet de ne pas rester en panne. Ce qui permet donc de débloquer la communication » (Benamar, 2014 : 149).

4.2.5 Le gain de temps

Par ailleurs, certains ont expliqué leur tentative de recourir à certaines solutions pour faire passer le message, telle que l'illustration ou par tout autre moyen, iconique par exemple. Mais ils se sont bien vite rendu compte de l'exorbitance en temps perdu lorsqu'il s'agit de recourir à de tels procédés. Kébir affirme passer un moment à expliquer en Fr à des élèves ou

à une partie d'entre eux mais qui n'ont pas l'air de comprendre l'explication, ce qui revient excessivement long en temps. Le mieux selon l'enquêté est de perdre quelques minutes pour expliquer en AA la partie du cours qui résiste à la compréhension et gagner un temps précieux pour le reste du cours.

> Kébir 26 (extr. 2) : « /combien ça va vous coûter de temps/ 1 minute /2 minutes / 5 minutes /10 minutes ? 10 minutes par rapport à 1 heure et l'élève vous pouvez avancer parce que si l'élève ne comprend pas le mot il est bloqué / il ne va pas vous suivre il ne peut pas VOUS SUIVRE/ pourquoi parce qu'il est bloqué/ ».

Si l'incompréhension, le blocage, l'intérêt de faire passer le message paraissent autant de raisons pertinentes pour recourir à l'AA, il est une raison qui les sous-tend toutes.

4.3 Raisons concernant des facteurs institutionnels

4.3.1 L'insoluble question du niveau des élèves en Fr

Les raisons données par les enseignants ci-dessus sont étroitement liées à un autre argument, trop souvent invoqué comme justificatif au recours à l'AA en Fr. En effet, le blocage, la difficulté à faire passer le message, la perte de temps sont toutes des conséquences logiques issues de la faiblesse du niveau des élèves, une faiblesse qu'ils trainent affirment-ils dès le primaire.

> Kawtar36 : « alors c'est le niveau des élèves/ donc il arrive du primaire avec une base qui est médiocre donc là on essaye de leur donner une petite base/ donc pour faire comprendre on a parfois recours à la langue maternelle / ».

Selon elle, le choix de s'exprimer en Fr ou en AA est en définitive fonction du niveau des élèves en charge.

> Kawtar22 : « alors en cours j'utilise la langue française que j'enseigne et parfois j'ai recours à la langue arabe/ ça dépend du niveau des élèves que j'ai<+ ».

Les enseignants sont conscients que les élèves qui leur arrivent du primaire accusent des lacunes difficilement rattrapables. D'une part, il leur faudra beaucoup de temps et d'efforts pour les combler et d'autre part, ils ont la lourde tache d'appliquer un programme. Et comme ce sont là deux objectifs difficilement conciliables en raison du manque de temps, ils ne reviennent plus sur l'apprentissage de base qui fait défaut. Ces lacunes se fossilisent, le niveau s'affaiblit progressivement, les enseignants en viennent à la conviction qu'inverser la tendance devient impossible. Pourtant certains se sont essayés à la tentative de laisser le

programme de côté et de revenir à un apprentissage de base. Ils l'ont fait mais sans aviser l'administration de peur des reproches d'avoir abandonné le programme.

> Tahar 90 : « ça m'est arrivé de laisser le programme de côté/ c'est de revenir euh ::: j'avais conçu des répartitions pour des élèves vraiment qui avaient un niveau très bas / revenir à la méthode syllabique :: commencer par le commencement oui méthode syllabique commencer à leur apprendre les mots :: puis les phrases :: c'est par étape j'ai délaissé carrément le programme j'étais obligé et je n'avais pas le droit/ ».

Si cet argument de baisse de niveau pèse de tout son poids lorsqu'il s'agit de justifier le recours à l'AA, il l'est également lorsqu'il s'agit de justifier tous les échecs possibles. Il faut dire que certains enseignants s'appuient sur cet argument lorsqu'ils doivent justifier la systématisation du recours à l'AA en cours de Fr. Cette justification rejoint celle déjà relevée par Mifidène (2009).

> « L'usage de l'arabe algérien dans certaines situations de la classe est expliqué par les enseignants comme étant une conséquence de la baisse du niveau des élèves et non comme la manifestation de leur répertoire plurilingue. Nous avons remarqué aussi que même les enseignants qui affirmaient lors des entretiens ne pas utiliser d'autre langue que l'anglais, le faisaient dans leurs cours témoignant d'un hiatus entre les pratiques et les représentations, phénomène bien connu en sociolinguistique depuis les travaux de Labov » (Mefidene, 2009 : 124).

Les enquêtés considèrent que les deux raisons « faiblesse du niveau des élèves » et « difficulté du programme » entretiennent globalement un lien. En effet, concernant la complexité du programme, une majorité estime que les savoirs à enseigner sont très difficiles comparé au niveau réel des élèves. Il devient par conséquent difficile pour l'enseignant de progresser dans le programme sans être constamment confronté à énormément de problèmes de compréhension.

De plus, comme le seul support didactique à la disposition des élèves et de l'enseignant est le manuel de Fr, il n'est pas rare que ce dernier se contente de l'appliquer en sachant de prime abord qu'il ne convient pas au niveau de ses élèves. Le nouveau manuel (2016 pour les 1ères années dit de 2ème génération) est diffusé en tant que manuel censé régler le problème d'adéquation au niveau. Ce dernier n'a pourtant pas eu l'effet escompté. Pis, il est critiqué parce qu'il présente des thèmes scientifiques de vulgarisation qui emploient des mots inconnus de la plupart des élèves, ce qui induit inéluctablement des problèmes essentiellement en compréhension de l'écrit.

> Ibtissem35 (extr1) : « à l'arabe ? / Quand il se trouve « *zaâma* »[90] obligé à parler en arabe / des fois par exemple si on parle des textes par exemple avec les premières années avec la 1ère génération la 2ème génération ils ont des textes qui sont difficiles //par exemple les énergies renouvelables / tu veux expliquer en français mais tu n'arrives pas donc tu seras obligé de parler en arabe en classe / ».

Les « anciens » dotés d'une EP appréciable dans l'EA du Fr puisent dans leurs répertoires didactiques pour répondre à certaines situations-problème qui nécessitent le recours à une stratégie que l'enseignant a déjà éprouvée et dont ils attendent un résultat. Le recours à l'AA peut s'avérer très efficace lorsqu'il s'agit par exemple de comparer pour la même idée exprimée les deux structures déclinées (au niveau morphosyntaxique) dans les deux langues Fr et AA. Ce recours s'apparente alors à une stratégie (voir liste des stratégies d'enseignement de Chamot et O'Malley) issue du répertoire didactique de l'enseignant. Mefidene (2009) confirme que la comparaison de la langue à apprendre avec une autre langue connue constitue une aide pour les élèves « Souvent l'élève apprend une langue et ses structures en les comparant avec la langue qu'il domine le mieux» (Ibid. : 124).

Notons que les causes de la faiblesse du niveau des élèves ne sont pas partagées par tous les enquêtés. Cependant certains témoignages sur leurs jeunes années dans l'enseignement dans les zones rurales révèlent la prégnance d'un stéréotype du locuteur incompétent en Fr en zone rurale. Nous avons adopté un point de vue suffisamment réservé à l'égard de cette question afin de ne pas influencer les réponses. Soulever la question des disparités entre niveau d'élèves des zones urbaines et des zones rurales, en particulier le niveau en Fr, charrie inéluctablement des représentations socioculturelles trop sensibles. Vue la sensibilité de cette question, nous avons laissé s'exprimer les enquêtés sans les relancer, au moins pour cette étape de l'entretien biographique.

> Kebir41 : / (extr2) « si on veut comparer les enfants d'Alger à ceux de *daoud* c'est pas la même chose++c'est pas la même chose /peut-être que les algérois la majorité des habitants d'Alger parlent français/ la communication est facile entre l'enseignant et l'apprenant mais la communication entre l'élève et l'enseignant à *omdd* à *trsin* à *tmsna*[91] c'est pas la même chose/on peut suivre les instructions ministérielles à Alger mais ces instructions n'ont aucune valeur dans l'Algérie profonde/ ».

Sur cette question, il est perceptible la trop grande pesanteur des représentations au sujet de la variation souvent conjuguée entre diastratisque et diatopique. Notamment celle qui

[90] « *Zaâma* » : Trad. : soi-disant.
[91] Villages dans la wilaya de Saïda.

perçoit dans le villageois, en raison même de son appartenance sociogéographique un locuteur incompétent en Fr. La représentation « ordinaire » selon laquelle une certaine couche de la société algérienne jouissant d'un privilège à la fois géographique (littoral, proximité avec l'Europe), d'un privilège social (classes aisées) et d'un privilège sociolinguistique (maitrise du Fr) correspondrait à vrai dire au stéréotype « des Algérois ». Ces derniers seraient des citoyens économiquement, socialement et culturellement bénéficiaires de leur situation géo-ethnocentrique et donc socioculturellement plus favorisés que le reste. En revanche, ceux que Kébir désigne par les algériens de « l'Algérie profonde » seraient selon lui en quelque sorte les laissés pour compte socialement dans ce pays.

Une revue des entretiens sur la question du début de la carrière au village montre qu'enseigner le Fr en ce lieu n'était pas chose aisée. Dès leur prise de fonction, les enseignants nouvellement installés se rendent compte que le niveau des élèves n'était pas celui qu'ils s'attendaient avoir. Selon Karima, beaucoup d'élèves n'ont pas appris le Fr au primaire. Par conséquent, leur niveau en Fr au collège demeure irrémédiablement faible.

> Karima 25 (extr1) : « au début oui parce que j'ai des élèves au village qui n'avaient vraiment aucun contact avec le français je leur disais vous n'avez rien appris au primaire ?/on me dit « non madame l'instituteur prend un journal et il lit tout le temps et on n'a pas bien étudié le français au primaire » donc même mes élèves utilisaient des mots en arabe pour me répondre je m'efforçais à enseigner le français mais c'était très difficile/ ils connaissaient rien ni « assieds-toi » ni « lève-toi »… /»

En revanche, chez certains, l'opposition rural/urbain n'est pas un paramètre généralisable à tous les contextes dans lesquels ils y avaient enseignés. Si certains « anciens » considèrent qu'au début de leur carrière cette faiblesse du niveau était surtout une caractéristique des zones rurales, pour les « nouveaux », le problème concerne indifféremment zone rurale et zone urbaine. Cette représentation longtemps véhiculée selon laquelle les élèves du village auraient un niveau de Fr très bas contrairement à ceux de la ville n'est plus acceptée. Zoher en explique la raison.

> Zoher71 : « oui bizarrement c'est pareil/ bizarrement / il y a des enseignants qui m'ont dit écoutez vous allez dans un village ce n'est pas pareil / vous allez trouver vraiment des difficultés alors que non/il y a toujours ce niveau de ABC/ toujours une classe hétérogène et je dirai parfois même il y a des exceptions là où je trouve des élèves vraiment excellents et prédisposés à apprendre la langue/ ».

Si pour certains enseignants la disparité du niveau en Fr entre rural et urbain a été pendant longtemps un leitmotiv, pour d'autres cette disparité entre les deux zones n'a plus aucune réalité puisqu'elle existe aujourd'hui au sein même des établissements scolaires de la ville. Dans certains établissements, le niveau est bon, voire très bon, dans d'autres il est bas. Pis, selon Abdou, certains établissements en ville avaient un bon niveau mais ce dernier tend à se dégrader progressivement avec le temps. Abdou raconte avec un ton nostalgique comment les élèves qu'ils avaient à *blksr* il y a des années, avaient un bon niveau de Fr comparé à celui de l'établissement où il enseigne au moment où nous réalisons cet entretien.

> Abdou61: « avant oui je me trouvais donc à *blksr* [92]/j'avais des élèves qui comprenaient qui s'exprimaient bien /même actuellement je me rappelle bien de l'un d'eux / j'ai des cas que je peux citer/ j'ai des élèves comme par exemple les *rchd*[93] c'est des élèves qui parlent qui parlent (hochements de la tête)qui s'expriment bien en français/ j'ai les *rchd* j'ai les fils de jbr le médecin j'ai pas mal d'enfants mais maintenant à *mfrn*[94] j'ai pas ça/ je me retrouve donc si vous voulez seul c'est pour ça que de temps en temps j'essaie d'intégrer donc la langue maternelle l'utiliser comme outil comme outil xxx dans le cours<+».

Les enseignants, dans la plupart des cas n'ayant pour directive que la réalisation du programme, voient dans cet objectif le peu d'importance accordée à l'apprentissage communicatif du Fr en soi. Ils critiquent cette persistance à vouloir réaliser des objectifs de la même manière que le visait l'ex. PPO (pédagogie par objectif). L'exécution du programme passant avant un apprentissage effectif (communicatif) de cette langue constitue l'argument avancé dans l'inexorable baisse du niveau.

4.3.2 La difficulté du programme et des contenus en lien avec la réforme de 2003

De celles dont ils déclinent toute responsabilité et qui ne sont que des conséquences de problèmes liés au curriculum, aux programmes, aux directives, à l'organisation des cursus, aux niveaux des élèves, à l'implémentation de l'EA des langues et celles des LE en particulier…, nous n'exposerons que celles sur lesquelles les enquêtés ont le plus insistées : la difficulté des programmes, le niveau des élèves. Si d'apparence, « anciens » et « nouveaux » s'accordent quasiment sur les raisons du recours à l'AA, leur attribuent-ils en revanche le même degré pour justifier la nécessité du recours à l'AA ? Les enquêtés ont rapporté les propos tenus par les inspecteurs lors de réunions pédagogiques concernant le respect de la

[92] Nom du collège avant.
[93] *Rchd* et *jbr* sont d'anciens élèves.
[94] Nom du collège au moment de l'entretien.

progression des contenus du programme. Selon eux, les inspecteurs ne cessent de marteler que ces programmes sont proposés à titre indicatif par le ministère et qu'il n'est absolument pas question de les appliquer à la lettre. Par conséquent, toute latitude est laissée à l'enseignant pour adapter ces contenus en fonction du niveau de ses élèves. Or, des enseignants qui dénoncent l'inadéquation du programme avec le niveau des élèves, il en est très peu qui modifient véritablement les contenus proposés dans le manuel, pour ne pas dire qu'en majorité, ces contenus sont enseignés tels quels. Ils justifient cette application des leçons du programme par le manque de temps dans la préparation, les horaires de travail étant très importants. Généralement, les enseignants sont d'une part persuadés que ces programmes sont difficiles et qu'ils ne correspondent pas au niveau réel de leurs élèves et d'autres part, qu'il leur est difficile de travailler quotidiennement sur des adaptations de contenus étant donné la trop grande charge horaire de leur emploi du temps.

4.3.3 Difficulté des programmes de 2ème génération

Les tentatives d'adaptation initiées par le ministère ont abouti à un second manuel dit de 2ème génération. Même s'il est censé être mis à niveau en regard de la réalité du niveau, les thèmes qui y sont abordés sont d'une telle complexité qu'ils surpassent le niveau de connaissances qu'auraient les élèves en Fr. Concernant le niveau de la première année moyenne (1ère année au collège) par exemple, les thèmes abordés concernent principalement des sujets de vulgarisation scientifique que beaucoup d'enseignants trouvent très osés pour leurs élèves. Les mots employés sont pour la plupart inconnus des élèves ce qui met le professeur dans une situation de communication difficile.

> Abdou70 : « donc le nouveau programme qu'on est en train de faire il n'est pas simple du tout /il n'est pas du niveau et ça nécessite ::
>
> E : pas du niveau ça veut dire difficile ?
>
> Abdou71 : difficile pour nos enfants oui difficile pour les élèves de première année/
>
> E : d'accord/
>
> Abdou72 : parce que ça parle ça parle d'hygiène la première fois ça parle d'hygiène de l'hygiène on passe à si vous voulez à la pollution de la pollution directement aux énergies nouvelles/ ».

Les activités de compréhension de l'écrit sont de loin celles qui posent problème selon les enseignants. Les textes de lecture sont d'un niveau qui dépasse généralement de loin celui des élèves, souvent ces derniers étant encore à un stade de déchiffrement lorsque ces textes

leur sont proposés. S'engage alors un travail de compréhension de l'écrit où enseignants et élèves sont dans un tel niveau d'asymétrie que l'explication essentiellement en Fr n'atteint pas l'objectif. C'est là où la plupart des enseignants reconnaissent recourir à l'AA pour expliquent-t-ils, passer le message et débloquer la situation…Ce passage du Fr à l'AA semble pour nos enquêtés une transition nécessaire pour éviter coûte que coûte ce blocage.

Ils expliquent par ailleurs qu'en compréhension de l'écrit l'objectif à atteindre visé par le programme a plus trait à l'identification de la typologie des textes qu'à une réelle compétence de compréhension des textes donnés à étudier. L'identification des types passe par une reconnaissance des indices périphériques liés à chaque type de texte. Il est vrai que l'identification des types s'inscrit en tant qu'objectif principal à atteindre dans les guides destinés aux enseignants. Mais cela se fait au détriment de l'apprentissage de la lecture par les élèves.

4.4 Exemples de recours à l'AA et stratégies de mise en œuvre

Afin d'étayer les raisons qui pousseraient les enquêtés à recourir à l'AA en cours, nous consacrerons dans cette section une revue de quelques exemples du recours à l'AA dans différentes activités d'EA du Fr. Parmi ces exemples relevés ici, nous avons identifié au moins deux stratégies d'EA : une stratégie contrastive et une stratégie traductive.

4.4.1 La contrastivité

Dabène (1996) souligne l'apport bénéfique de la contrastivité lorsque la L1 est mise à contribution dans la construction du sens de la langue à apprendre. L'auteure explique cette contrastivité en recourant à un exemple sur la lecture.

> « Les sujets confrontés à une tâche de lecture en langue voisine sont amenés à mettre en œuvre, lors de leur activité cognitive de construction du sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété en entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif » (Dabène, 1996 : 398)

Pour Causa, la stratégie contrastive est la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. « De ces deux systèmes, l'un est déjà intériorisé chez les uns et les autres, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle (le Fr pour les apprenants et l'it pour l'enseignant). Quant à l'autre système, il est soit appris antérieurement (le Fr pour l'enseignant), soit en voie d'apprentissage (l'it pour les apprenants) » (Causa, 1996 : 114). Beaucoup d'exemples ont été donnés, certains dans des

activités où prévaut une approche métalinguistique c'est-à-dire une façon de comprendre une notion de grammaire par exemple en s'appuyant sur les connaissances grammaticales des élèves en arabe. La contrastivité (sans la nommer) est une des stratégies mise en œuvre en cours afin de visualiser pour leurs élèves les similitudes et les différences entre les deux structures grammaticales.

4.4.2 Un recours à l'AS et non à l'AA pour la contrastivité en grammaire

Une remarque est absolument nécessaire lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une stratégie contrastive dans l'EA du Fr. La variété d'arabe utilisée dans la mise en contraste des deux systèmes n'est pas l'AA mais l'AS. Sur cet exemple de contrastivité en séance de grammaire, M'Hamed explique le fonctionnement d'une telle stratégie.

M'Hamed 103 : « çà dépend de la séance si je suis en séance de grammaire par exemple lorsqu'on fait la condition « *echart* » (la condition) « *edjoumlaachartia*» la subordonnée de condition il fallait utiliser « si » donc je dis « si » attention « si » est un mot de la condition en parallèle en arabe « *idha* »(si) je vais vous montrer un autre /çà c'est que j'ai fait en français XXX/ il y a un autre si mais c'est pas « *idha* »(si)/ mais on l'utilise/ c'est le « si » interrogatif « je me demande si tu as compris » pour le dire en arabe généralement « *baghi n'saqsik idha fhamet* » (je veux te demander si tu as compris) c'est faux *« b'ghait n'saksik hel fhamt* » (j'ai voulu te demander si tu as compris ?) « *hel* » (est ce que) ce n'est pas « *idha* » (si) donc je fais le rapprochement dans les deux grammaires / ».

Pour expliquer le choix de la langue utilisée en grammaire M'Hamed donne un exemple. Là aussi, il apparait clairement que M'Hamed ne fait pas la différence entre les situations d'emploi de l'une et l'autre variété de l'arabe. Il emploie l'AS pour désigner les conjonctions et l'AA pour le reste des phrases qu'il donne pour exemples. Alors qu'en AA en règle générale, on ne dit pas « *baghi n'saqsik **i**dha fhamet* » ? mais plutôt « *baghi n'saqsik la fhamet* ? », « *idha* » et « *hel* » se trouvant être des interrogatifs de l'AS, la conjonction introduisant la condition « si » correspond à la conjonction « *la* » en AA. Nous concevons dans ce cas qu'il y a recours à l'arabe, souvent des deux, AA et AS. Étant donné la spontanéité et l'imprévisibilité des situations dans les quelles le besoin d'y recourir, les tentatives d'explication en arabe ne sont pas souvent préparées mais improvisées. En grammaire, M'Hamed recourt dans cet exemple à l'AS étant donné que l'AA ne possède pas encore de grammaire formelle.

De même, Kébir donne un exemple de comparaison entre les deux langues pour expliquer une notion de grammaire : la coordination.

> Kébir 45 (extr.1) « ah oui ah oui ! en grammaire en grammaire +++(il réfléchi) par exemple les conjonctions de coordination « *guel Harf aâtf*»[95] « *hadek* »[96] le [et] il coordonne 2 mots ou 2 propositions [et] «*kima* » [*ouew*][97] /mais attention en arabe « *ouew* » en arabe je peux l'utiliser « *wa wa wa* » /mais en français virgule (virgule) (virgule) à la fin je mets le [et] donc attention à l'utilisation /je peux pas mettre (et) et comme en arabe / la conjonction de coordination je l'emploi une fois dans la phrase et là l'élève il peut suivre l'enseignant / il peut produire « *bessaH* » avant non /».

Dès lors, nous pensons que ces exemples donnés par les enseignants, à l'exemple de ceux données ci-haut par M'Hamed et Kébir, ces mises en contraste ne sont pas du tout didactisées ni étudiées et relèvent plutôt de pratiques spontanées en réponse à une difficulté d'EA dont ni la formation initiale, ni même continue n'avaient prévu l'éventualité. C'est une « improvisation » que dictent des situations d'urgence liées à des moments où les deux parties sont dans une impasse didactique dont le dépassement reste en toute vraisemblance une démarche didactique personnalisée qui, le plus souvent, contourne celles des sentiers battus.

> Mekki44 (extr2) : « /l'élève par exemple ne comprend pas ce ça veut dire vraiment l'adverbe je ne vois pas de problème si je lui dis que l'adverbe c'est « *l'Hal* »[98] voilà une fois qu'on lui dit l'adverbe c'est « *l'Hal* » je constate et je sens que l'élève s'est libéré il se libère voilà il comprend et il vous suit/ ».

Toutefois, si de telles préconisations didactiques pratiquées à l'échelle d'une classe sont choisies, elles devraient tout au moins être anticipées. La comparaison entre deux langues doit s'appuyer sur un savoir procédural dans la langue qui devra servir d'appui. Schmidt cité par De Carlo, affirme que «(…) la comparaison non seulement sert comme instrument fondamental de la cognition humaine, mais constitue aussi un principe organisateur des langues naturelles » (Schmidt cité par De carlo, 2015 :104).

Dans une activité où l'objectif est par exemple la compréhension du fonctionnement d'une structure grammaticale, comme il a été rapporté plus haut, c'est l'AS qui, de toute évidence, peut être mobilisé en sa qualité de langue grammatisée. Dès lors les concepts grammaticaux de l'AS (facilement mobilisables) peuvent s'utiliser au moment où l'enseignant tente une mise en contraste des deux langues. Il fera correspondre de manière claire les concepts en Fr et leurs équivalents en AS, par exemple (phrase nominale = « *joumla*

[95] Trad. On dit conjonction de coordination
[96] Tard. Ce (et).
[97] Trad. *Kima* = Comme et *ouew* = la conjonction de coordination [et]).
[98] L'adverbe.

ismiya »). Cela n'exclut aucunement le recours à l'AA, notamment lorsque l'enseignant aura entamé avec ses élèves une activité réflexive sur le fonctionnement de la structure.

Cette mise en contraste offre un potentiel d'apprentissage dont les avantages demeurent insoupçonnés. Elle permet à l'élève via la langue connue de mieux percevoir le fonctionnement de la langue à apprendre. S'engage alors des processus qui, à terme, facilitent la reconnaissance des structures de l'autre langue, des processus qui selon Gajo, « Loin de nuire à l'apprentissage, (…) le stimulent du moment qu'ils sont pris au sérieux dans le cadre didactique » (Gajo, 2007 : 39).

4.4.3 La traduction

La traduction est l'un des nombreux outils mis en œuvre dans les approches plurielles (Candelier et al. 2003 ; 2008) utilisés dans le cadre d'un enseignement plurilingue. Elle est préconisée depuis plus d'une décennie par le CECR, dans le cadre de ce que ce dernier appelle la médiation linguistique. Pour l'EA des langues, « La médiation linguistique constitue certainement l'une des avancées les plus originales et significatives du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui affirme que les "activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés"» (Pruvost, 2012 : 263). En fait la traduction fait partie d'un ensemble d'outils qu'offre la médiation linguistique, à l'exemple de «(…) l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire (CECR, 2000 : 71).

Beaucoup d'enseignants reconnaissent leur besoin de traduire par exemple dans des situations où l'explication par le seul Fr ne suffit pas. Dès lors tenter un équivalent en AA ou en AS lorsque la synonymie ne donne pas de résultat est une stratégie parmi d'autres. Kawtar donne un exemple de traduction Fr →AS pour assurer la compréhension du mot du texte.

Kawtar37 : « oui/ je me souviens du mot pesticide donc ils (les élèves) n'arrivent à comprendre qu'est ce que ça veut dire pesticide malgré que j'ai donné +++ (interruption) alors comme je disais c'était le mot pesticide donc c'était dans la leçon de grammaire / l'agriculteur utilise les pesticides/ donc « *h'naya* » (ici) malgré que j'ai montré des images et j'ai donné des synonymes etc. mais ils n'ont pas pu comprendre /quelques élèves n'ont pas pu comprendre donc là j'ai du faire recours à la langue maternelle pour leur montrer ce que ça veut dire le mot pesticide/ ».

Dans un autre exemple, YaHia recoure à la traduction AA→ Fr, le mot étant bien connu en AA, parce qu'il s'agit à l'origine d'un emprunt du Fr mais arabisé, sauf que les élèves ignorent que ce mot provient du Fr. Le passage par l'AA permet la reconnaissance du mot.

> YaHia36 (extr2) : « exemple/ je ne sais pas l'appellation d'un objet par exemple en arabe classique c'est inconnu et en arabe algérien il est bien connu et l'appellation elle est en français/ je vous dis par exemple « *jerrica* » hein le jerrican « *jerrica* » /l'élève il connait c'est quoi « *jerika* » / mais peut être qu'en langue arabe classique c'est inconnu/donc le professeur d'arabe il peut faire recours au français<+ ».

Cette manière de trouver une équivalence soit dans la L1 ou vice versa constitue en fait une grande partie de la démarche du recours à la L1 en cours : C'est « Une équivalence métalinguistique mobilisée en tant que procédé aidant à établir une "homologie" entre deux termes concernés » (Causa, 2003 : 74).

Pour Amine enfin, la traduction ne se limite pas à donner des équivalents en AA mais peut mobiliser un autre outil : l'interprétation. Dans cet exemple, Amine va mobiliser cet outil pour résoudre le problème des registres de langues qu'une élève a du mal à comprendre.

> Amine 36 (extr2) : « j'avais un problème concernant les registres de langue/ il y avait un cours sur les registres de langue (rires) c'est familier courant ou bien soutenu et une élève m'a dit monsieur pour moi c'est la langue française/ moi je ne vois pas la différence entre ces trois registres/ ».

La traduction peut être aussi une aide appréciable surtout dans la compréhension des textes où il y a emploi de figures de style à l'exemple de la métaphore. Selon Amine, c'est là où le besoin de recourir à l'AA se fait le plus sentir car l'explication en Fr se révèle inefficace.

> Amine31 : (extr1) « oui souvent oui j'ai souvent recouru à la langue arabe surtout dans la compréhension parce que / surtout compréhension du texte oui/ parce qu'l y a des allusions même si tu expliques en langue française ils ne peuvent pas comprendre surtout les allusions les figures de style par exemple la comparaison la métaphore : il faut parler en langue arabe pour leur expliquer le sens caché oui/ ».

Pour éviter de présenter une équivalence en AA qui risque d'être asémantique, le mieux et de préparer le travail à l'avance et prévoir les parties du cours où peuvent surgir des difficultés qui exigent le recours à la traduction, ce qui permet de les anticiper. L'enseignant est alors amené à planifier ce recours (y compris les recours possibles à la traduction) qui s'impose dans des situations d'EA où la pratique « classique » ne répond plus. Et si dans un

cours précis, le recours à tel ou tel outil est jugé efficace, il est fort possible que l'enseignant l'intègre dans « son répertoire didactique » (Causa, Cadet, 2006 : 69).[99]En définitive, nous estimons que l'introduction du recours à l'AA par l'enseignant dans le contexte d'EA algérien du Fr doit être théorisé et didactisé. La traduction est un outil de compréhension à l'oral et à l'écrit qui doit être envisagé. Cet objectif peut être un exemple de projection didactique concernant la formation des enseignants de LE en général et de Fr en particulier. Ces expériences menées par la plupart des enquêtés, issues le plus souvent de savoirs non théorisés, sélectionnées sur la base de leur immédiateté, gagneraient à être prises en compte même si elles sont le fruit d'un savoir « expertise ». J. C. Beacco affirme à ce propos qu'une

> « (…) telle expérience contrastive est remise sur le devant de la scène épistémologique par la réflexion sur l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2009) laquelle, ayant en charge la valorisation et le développement des répertoires linguistiques individuels, est amenée à privilégier les convergences et les transversalités de langue à langue » (J.C. Beacco, 2011 : 39).

Conclusion du chapitre VI

La première partie de ce chapitre s'est essentiellement consacrée à la vérification de l'hypothèse de reproduction de pratiques didactiques issues de modèles didactiques rencontrés par nos enquêtés lorsqu'ils étaient élèves à l'école. Visiblement, « anciens » et « nouveaux » reproduisaient la pratique du recours à l'AA lorsqu'ils débutaient dans la profession. La seconde partie a permis de confirmer qu'« anciens » et « nouveaux » ne la reproduisaient pas de la même manière au début de leur carrière. Si les « anciens », marqués par les pratiques de leurs professeurs d'antan refusaient clairement de recourir à l'AA au début de leur carrière, les « nouveaux » inspirés par leurs enseignants de l'école fondamentale, recouraient à l'AA pour débloquer les situations de panne didactique qu'ils rencontraient dans leur cours au début de leur carrière.

La troisième partie de ce chapitre s'est centrée sur les raisons par lesquelles les enseignants justifient le recours à l'AA. Dans les significations qu'ils nous ont livrées, nous tentons d'identifier ce qui relève de la pratique didactique et ce qui relève de la représentation (sachant que les deux sont intimement liées et qu'elles s'influencent mutuellement). L'analyse des raisons liées au recours à l'AA conclue qu'en définitive les représentations

[99] Le répertoire didactique se constitue à partir de modèles rencontrés en formation. Ce répertoire se modifie tout le long du parcours professionnel. Il se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe en temps réel qui interagissent.

sociolinguistiques, elles mêmes indissociablement liées aux statuts socioculturels des locuteurs et des langues influencent les pratiques didactiques des enseignants.

Certaines de ces raisons se situent à un niveau de la classe et à la compétence de l'enseignant. D'autres sont en revanche liées à un niveau qui échappe à la compétence des enseignants et se situe un niveau institutionnel. Ainsi selon les enquêtés plusieurs raisons justifieraient le recours à l'AA dans leurs cours. D'un côté, en tant que pratique langagière mobilisée dans une pratique didactique, elle répond à un besoin de compréhension (exprimé ou non par les élèves). Elle permet de faire passer le message dans certains cas où l'utilisation du Fr ne suffit plus, évitant par la même les blocages auxquels l'enseignant est souvent confronté. Si certains voient dans cette pratique une nécessité, pour d'autres, elle se présente comme une obligation. D'un autre côté, c'est une réponse à deux difficultés intrinsèquement liées que son la difficulté du programme et la faiblesse du niveau des élèves.

A partir des exemples de recours à l'AA décris par les enquêtés, nous avons pu identifier deux stratégies d'EA mettant en œuvre ce recours : la contrastivité et la traduction. La contrastivité est essentiellement utilisée dans les cours de grammaire. La mise en contraste des deux systèmes linguistiques permet aux élèves de mieux appréhender les structures de la LC lorsque ces dernières sont comparées à celles de la L1. Les enseignants recourent également à la traduction dans la compréhension orale et/ou écrite. Elle peut concerner un mot, une notion, un pan entier de texte. Elle permet surtout de résoudre les problèmes d'incompréhension lorsqu'il s'agit d'implicite, de non dit, de figures de style dont le sens est difficilement accessible directement dans la LC.

Le chapitre a conclu enfin en donnant quelques exemples de recours à l'AA donnés par les enquêtés pour étayer leurs justifications concernant le recours à l'AA.

Chapitre VII : Choix des langues fait par les enseignants de Fr dans les SC formelle et informelle.

1. Choix des langues dans un contexte de plurilinguisme

Les chapitres V et VI ont pu montrer que les sujets enquêtés de cette recherche et même en dépit de la persistance du modèle monolingue que dispensait l'école algérienne à cette époque ont eu la chance de suivre une formation linguistique que l'on pourrait qualifier sans peine de plurilingue. Outre la chance d'avoir bénéficié d'une compétence plurilingue installée dès le collège par des enseignants ouverts à la pluralité et à l'articulation linguistique, les enquêtés ont eu également l'occasion de s'imprégner des ressources didactiques issues de l'expérience didactique de leurs enseignants (appréciés pour leur réussite professionnelle) leur permettant de reproduire des pratiques similaires lorsque ces derniers sont devenus à leur tour enseignants de Fr. Toutefois, cette reproduction de pratiques n'est pas menée de la même manière par les « anciens » et les« nouveaux » étant donné la différence des modèles scolaires qui les ont inspirés.

Poursuivant inexorablement l'analyse des entretiens biographiques, ce chapitre VII s'intéressera à la description du comportement langagier des sujets d'enquête de cette recherche. Il tentera d'identifier la distribution des choix linguistiques que font ces derniers dans des espaces dans lesquels ils évoluent. Il s'agit d'identifier leur présent langagier en s'appuyant sur les informations qu'ils livreront au sujet des choix de langues qu'ils font dans toute sorte de SC. Cette reconstitution de la distribution du choix des langues de leur quotidien déterminera le choix linguistique en fonction de l'espace et du temps. Une compréhension fine du processus à l'œuvre dans la construction du répertoire plurilingue de ces derniers permettra l'identification des diverses ressources, socioculturelles et représentationnelles à la base de la construction du sujet plurilingue et de sa culture.

1.1 La méthode biographique pour informer de son présent langagier

Les entretiens biographiques menés auprès de 17 enquêtés enseignants de Fr constituent une source d'informations potentiellement exploitable, principalement sur leur passé en rapport avec leur formation socio-langagière, un passé informant de leur présent langagier. L'appropriation des langues d'hier sont le présent langagier d'aujourd'hui du sujet. Si les 2 chapitres précédents opèrent un retour sur le rapport aux langues des enquêtés et aux circonstances de leur appropriation, ce chapitre en continuant les 2 premiers rendra compte de la manière dont ce matériau biographique se reflète dans le présent langagier de ces enseignants en déclinant la distribution des choix qu'ils font du Fr et de l'AA, seuls ou en alternance, à l'école et hors de l'école. L'analyse des entretiens biographiques permet au

chercheur de mettre progressivement en lumière le processus ayant conduit à la pratique langagière actuelle. Ce rôle du biographique dans la compréhension les pratiques langagières des sujets plurilingues est défini par Perregaux

> « (…) comme un processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs » (Perregaux, 2002 : 83-84).

Inviter les enquêtés à décrire leurs pratiques langagières d'aujourd'hui a pour but de déterminer leur présent langagier permettant enfin de comprendre les effets socio-langagiers liés à une culture d'appropriation des langues (maison, scolaire…) sur leur présent langagier. L'identification de ce dernier passe par une analyse des configurations linguistiques qui caractérisent leurs pratiques langagières d'aujourd'hui.

A l'école, dans le premier espace où évoluent ces locuteurs, nous supposons que les choix linguistiques varient en fonction des SC qui diffèrent d'un lieu à un autre, (la classe, la salle des professeurs, le foyer, la bibliothèque par exemple). A différentes SC liées à des lieux et à des interlocuteurs différents correspondent différentes configurations de langues choisies par les locuteurs. Si ce chapitre entend déterminer les choix des langues que font les enquêtés dans différentes SC, déterminer la gestion qu'ils font de l'AA dans ce choix reste l'objectif central de cette recherche. Partant, il s'agira de vérifier que certaines variables influent sur le degré et la fréquence de ce recours à l'AA. Ces variables sont par ordre, le degré de formalité de la SC (formelle ou informelle), les variables sociologiques (sexe et EP) et enfin les variables contextuelles (nature de la SC et statut socioculturel de l'interlocuteur).

1.1.1 En fonction de la plus ou moins formalité de la SC.

Cette partie abordera la question concernant la pratique du recours à l'AA en SC formelle. Étant donné que cette recherche n'a pas pu procéder à l'enregistrement (audio/filmé) de pratiques langagières des enquêtés en séances de cours pour pouvoir les analyser et dire comment se comportent langagièrement ces derniers, elle a choisi d'exploiter les enregistrements des entretiens biographiques en tant que corpus oral à analyser pour identifier la gestion de l'AA dans ce type de SC que nous posons a priori comme doté d'une certaine formalité. Cette question du choix de l'entretien biographique comme corpus d'analyse est

argumentée plus bas. Dès lors la question posée est la suivante : Comment les enquêtés gèrent-ils le recours à l'AA dans l'entretien biographique de recherche posé comme SC formelle ?

1.1.2 Sous l'angle de variables sociologiques

Si l'objectif général dans cette partie vise la compréhension du choix langagier concernant l'usage de l'AA dans des SC formelles, il vise également l'analyse de la pratique du recours à l'AA en fonction de deux variables sociologiques que sont la variable sexe et la variable expérience professionnelle (EP). Pour ce faire, il sera procédé à la quantification des unités lexicales (mots) utilisées pour le Fr et l'AA produites par les enquêtés dans les entretiens. Ainsi seront calculés le nombre d'unités en AA (NUAA) utilisé par chaque enquêté, la moyenne des unités d'AA utilisées (My. UAA), le degré du recours à l'AA (R°AA) ainsi que la fréquence de ce recours à l'AA (F°AA) dans l'entretien.

La méthode adoptée pour mesurer le degré et la fréquence de l'AA dans les entretiens s'appuie sur le comptage du nombre d'unités produites par les enquêtés dans les deux langues AA et Fr. Cette méthode de mesure du degré et de la fréquence du recours à l'AA est inspirée de celle adoptée dans la recherche menée par Louise Dabène et Jacqueline Billiez (1988) sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration algérienne à Grenoble. Les variables degré et fréquence du recours à l'AA seront enfin corrélés aux variables sociologiques sexe et EP.

1.1.3 Sous l'angle de variables contextuelles

Une seconde partie étudiera les choix linguistiques que font les enseignants dans diverses SC de leur quotidien. Les choix linguistiques faits dans les cinq SC entre école et hors école ont été choisies d'une part parce qu'elles présentent un fort potentiel socio-langagier en terme de communication sociale et d'autre part parce qu'elles couvrent les deux espaces choisis comme terrain par cette recherche.

Au même titre que la corrélation aux variables sociologiques, l'analyse statistique tentera d'identifier ces choix en fonction de deux autres variables, des variables que nous appellerons contextuelles. Il s'agit de la nature de SC et le statut de l'interlocuteur, deux variables pouvant influer le choix langagier de ces locuteurs que sont les enseignants de Fr de ce terrain.

1.2 Recherches algériennes concernant le choix de langues

Beaucoup de recherches algériennes se sont intéressées à cette question des choix linguistiques que font les locuteurs algériens dans divers espaces de leur vie quotidienne. Quelques unes l'ont fait en posant la question des contacts et des choix de langues dans l'univers du travail en général. Pour ne citer que celles-là : Une première étude réalisée par Benkahla 1982 concernant la société Sonelgaz rend compte des conséquences de la décision d'arabiser une formation (francisante à la base) en raison de la faiblesse du niveau des stagiaires en Fr. Une autre où Benbachir (2007) étudie les choix et les usages linguistiques que font les employés dans la société Sonatrach. Le choix linguistique concerne aussi bien le couple AA/Fr que le couple Fr/ang. Le chercheur s'interroge sur la gestion de Sonatrach du plurilinguisme de son personnel, notamment de ses nouvelles recrues (Benbachir, 2009 : 115). Quant à Bellatreche (2009), il s'intéresse au choix linguistique dans le domaine bancaire. Il choisit la BNA (Banque nationale d'Algérie) pour étudier cette persistance de l'emploi du Fr dans le domaine bancaire alors qu'en tant qu'organisme public, elle est soumise à la réglementation de la loi sur l'arabisation. L'objectif retenu dans sa recherche est « (…) de mesurer, d'appréhender et de commenter la place du français dans le secteur bancaire à la lumière des textes de loi portant sur l'arabisation de l'administration » (Bellatreche, 2009 : 107).

Une dernière recherche enfin menée par Ali Bencherif (2009) s'est penchée sur le choix que font les locuteurs algériens dans des conversations entre immigrés et non immigrés. L'analyse porte sur les choix linguistiques faits par ces derniers notamment à travers le recours aux AC. Sa recherche s'est centrée sur la description et l'analyse des « (…) pratiques langagières de trois locutrices observées en milieu familial à Tlemcen, une immigrée en France en vacances d'été et deux autres non-immigrées vivant depuis toujours à Tlemcen » (2009 : 9). Elle s'est également interrogée « (…) sur le rôle des alternances codiques qui surviennent dans leurs conversations et d'observer si elles fonctionnent comme ressources dynamisant l'interaction en tant qu'indice d'une compétence bilingue ou comme relevant d'une communication exolingue » (ibid.).

1.3 Principes théoriques autour du choix des langues

Les langues qu'utilisent les locuteurs lorsqu'ils communiquent ne se présentent pas comme des ensembles uniques de règles. «(…) Toutes connaissent de multiples variétés ou lectes, dont la diversité est masquée par l'étiquette au singulier (Le français, Le Turc…) »

(Moreau, 1994 : 283). Les pionniers de la sociolinguistique W. Labov, J. Fishman et C. Ferguson, sont les premiers à développer une nouvelle conception de l'emploi des langues en recourant à l'observation des pratiques langagières des locuteurs. «Ils ont montré que toute langue est constituée de variétés non étanches entre elles, que les langues elles-mêmes ne sont pas des blocs monolithiques homogènes » (Blanchet, 2008 :1). Plus encore, Joshua Fishman a mis en évidence le phénomène de continuum, c'est-à-dire que : « (…) la compétence linguistique d'un locuteur forme une palette continue de plusieurs variétés d'une ou plusieurs langue(s) dans laquelle il choisit pour s'exprimer en réalisant des mélanges » (ibid.).

Le choix linguistique dans la conversation mis en œuvre à travers l'alternance des langues est une manifestation langagière considérée du point de vue de la sociolinguistique et en particulier du point de vue de l'ethnographie de la communication comme un phénomène social (Fishman, 1971 ; Hymes, 1984 ; Gumperz, 1989 ; Myers-Scotton, 1993). Les aspects sociohistoriques, sociopolitiques et psychosociaux le régissent (Hamers et Blanc, 1983). Dans les recherches sur le bilinguisme par exemple, on considère que le bilingue fait un choix des langues qu'il utilise en fonction de la nature de la SC, du statut des interlocuteurs, du thème, du lieu et du temps de l'échange voire du statut juridique et social des langues en présence. Dès lors la question concernant les paramètres opérants dans la pratique langagière des enseignants de Fr dans différentes SC de leur quotidien mérite d'être posée : En fonction de quels paramètres les enseignants de Fr choisissent-ils les langues dans les différentes SC de leur quotidien ? Quelles variables sont opérantes dans le choix linguistique qu'ils font ?

En continuité du chapitre V et VI, ce chapitre se consacre à identifier le choix des langues que font les enquêtés dans différentes SC, induisant des différences en fonction de certaines variables : sociologiques (sexe, âge, EP…) et contextuelles (lieux, thèmes, statut de l'interlocuteur…). La variable contextuelle correspond au contexte dans lequel se produit la communication. Pour Blanchet

> « Ce contexte intervient dans la construction de la signification de façon très importante, bien au delà de la seule *sémantique des déictiques ou embrayeurs tels que je, ici, hier* [100]qu'avait mis à jour la théorie de l'énonciation (Benveniste). L'environnement que contribue à produire l'énoncé rétroagit sur l'énoncé, qui en porte les marques (par exemple choix des variables sociolinguistiques). Le même énoncé prendra des significations différentes selon les locuteurs, dans des lieux ou à des moments différents et tous ses éléments sont concernés » (Blanchet, 2008 : 5-6).

[100] C'est Philippe Blanchet qui souligne.

1.3.1 Choix des langues et plurilinguisme

Beaucoup de recherches se sont intéressées aux changements linguistiques que font les locuteurs dans bien des SC. Les plus anciennes l'ont fait dans le cadre restreint du bilinguisme en lien avec la compétence bilingue. Cette compétence permet au locuteur bilingue «(…) de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations » (Lüdi & Py, 2003 : 131). Dans ce même cadre, Grosjean soutient que le changement de comportement et des attitudes induit un changement de langue. Ainsi, « (…) selon que l'on parle à ses parents, à des amis, à des supérieurs hiérarchiques, on modifie quelque peu son comportement et ses attitudes. « (…) Mais comme cette modification de comportement se double souvent d'un changement de langue, on a pu attribuer la variation de celui-ci à l'emploi de celle-là ; » (Grosjean, 1984 : 23).

Si ce changement de langue est à attribuer à un changement de comportement et d'attitudes, il y a lieu de s'interroger si véritablement le changement de langue est tributaire d'un changement de comportement et d'attitudes ou est-ce le contraire. Un lecteur non averti aurait aussi raisonnablement assimilé ce comportement et ces attitudes au psychologique. Dans ce cas ce rapport établi par Grosjean entre changement de langue et changement de comportement et d'attitude s'interprêterait comme une situation dans laquelle le psychologique commande le langagier. Est-ce vraiment le cas ? De toute manière n'aurait-il pas mieux valu employer l'expression « comportement linguistique voire langagier » beaucoup plus adéquate dans une réflexion sociolinguistique. C'est un choix conceptuel que nous discuterons dans la partie « ancrage théorique du choix des langues ».

Si dans cette recherche, le nombre de langues se limite à deux à savoir le couple AA et Fr, il n'en demeure pas moins que le contexte socio-langagier où s'engagent les interactions langagières est foncièrement plurilingue. Notons que la conception bilingue du parler algérien a longtemps postulé que cette compétence correspond plus à une maitrise égale de deux langues avec comme conséquence la négligence du principe d'asymétrie qui caractérise les interactions. C'est ce que confirme ici Marinette Matthey pour qui «(…) mettre l'accent sur le plurilinguisme revient souvent à valoriser les compétences partielles dans les différentes langues du répertoire, alors que le terme bilinguisme renvoie le plus souvent à une " maîtrise parfaite "des deux » (Matthey, 2000 : 5). Cette distinction consolide le postulat qui tend à fonder une opposition entre compétence plurilingue et compétence bilingue. Selon nous, la relation entre plurilinguisme et bilinguisme, avec la conception que le premier constitue une

extension du second ne correspond pas à notre conception de la dynamique qui fonde l'évolution du contact des langues dans cette partie du monde.

Dès lors, les recherches en sociodidactique gagnent à s'inscrire dans une approche plurilingue qui étudie les pratiques langagières plutôt qu'une approche bilingue très réductrice dans la conception de la réalité des contextes sociolinguistiques maghrébins. Avec une connaissance de plus de deux langues au moins, les locuteurs sujets de cette recherche présentent-ils les caractéristiques de sujets plurilingues ? Selon Dompmartin, « Les typologies des alternances codiques actuelles basées majoritairement sur les études de sujets bilingues pourraient ainsi être enrichies et modifiées, en particulier si, dans ces interactions, la dimension multimodale peut être prise en compte » (Dompmartin, 2013 : 6).

Partant, s'inscrire dans une conception plurilingue nécessite que soit pris en compte deux concepts fondamentaux à mettre absolument en relation : le répertoire plurilingue des locuteurs (Coste, 2004) et la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste et al. 1997). Le rapport entre les deux concepts est d'autant plus complexifié dès lors qu'il est tenu compte des langues du répertoire des apprenants construit grâce à l'apport familial, scolaire, environnemental etc.

> « Les composantes (langues, variétés, pratiques langagières de communautés) entrant dans le champ de ce que mobilise la compétence plurilingue paraissent ainsi plus diverses à tous égards, quant à leurs rôles communicationnels respectifs, leur degré de reconnaissance sociale, les valeurs affectives et cognitives qui s'y attachent, leurs places variables dans les jeux et enjeux identitaires et les appartenances multiples de l'acteur social considéré (…)» (Coste, 2010 : 6).

En interrogeant les enquêtés sur leur choix des langues dans des SC de leur quotidien, nous tentons de dégager des tendances du recours à l'AA dans des configurations liées aux spécificités des SC où l'AC est une composante dominante dans les pratiques langagières. S'il est admis que certaines SC appellent plus de recours à l'AA que d'autres (Cherrad Benchefra, 1987), les paramètres qui déterminent le degré et la fréquence de ce recours sont à définir.

1.3.2 Le choix des langues dans l'entretien biographique

Les témoignages recueillis dans leur forme discursive serviront de corpus oral qu'il faudra analyser afin de dégager les tendances dans le choix de recourir à l'AA en en mesurant d'une part le degré et la fréquence et d'autre part en repérant les fonctions qu'elles remplissent dans l'interaction enquêté-enquêteur.

Nous tenons à préciser que le discours produit dans les entretiens biographiques diffère du discours conversationnel ordinaire ou les AC sont plus usuelles. Dans le cas de l'entretien, outre l'exclusivité de la langue de communication (le Fr ici), le discours réalisé dans un cadre formel est codifié : un enquêteur pose des questions préparées à l'avance et un enquêté qui répond à ces questions. Dans l'entretien biographique, l'AC entrainant un choix linguistique est un comportement langagier qui déroge à la norme de la formalité de la SC. Dans ce cas de figure, jusqu'à quel point l'enquêté est disposé à respecter l'exclusivité de l'emploi d'un seul code (le Fr ici) ? Et si en définitive, l'enquêté recourt à une AC en choisissant un autre code (sa L1 par exemple), les fonctions des AC différeraient-elles des fonctions usuelles des AC qui seront exposées ci-dessous ? En tout cas, analyser la typologie des AC relevées dans les entretiens de recherche, avec un repérage et une explicitation des fonctions ne peut se satisfaire d'une analyse typologique des l'AC réalisée dans le cadre d'une conversation, une interaction ordinaire de SC informelle. L'analyse typologique des AC produites dans les entretiens biographiques suivra logiquement la partie mesure du degré et de la fréquence du recours à l'AA dans l'entretien de recherche.

Signalons par ailleurs que l'enquêteur n'a à aucun moment recouru à l'AA dans les questions qu'il a posées dans l'entretien, évitant d'encourager les enquêtés à le faire. Pourtant, certains enquêtés ont recouru à l'AA, soit de manière très limitée (1ou 2 mots dans l'entretien) soit de manière très ouverte (des AC Fr/AA durant tout le temps qu'aura duré l'entretien). Outre l'aspect langagier sur lequel il est très focalisé ici, il est nul doute que l'aspect psychologique[101]joue un rôle indéniable dans le comportement langagier des enquêtés, les emmenant à alterner les deux langues Fr et AA. Bien que l'enquêteur a pris toutes sortes de précautions dans le but de mettre à l'aise les enquêtés, certains d'entre eux ont été (au moins au début) très affectés par le contexte de l'entretien : le chercheur qui pose les questions, la présence de l'enregistreur, la nature des premières questions de l'entretien biographique…A ce niveau, nous ne pouvons nullement affirmer jusqu'à quel point le facteur psychologique a eu de influence sur la communication des enquêtés.

1.3.3 Les enseignants informateurs du choix des langues

Les recherches sociolinguistiques sur les pratiques langagières des pays arabes se fondaient plutôt sur les théories diglossiques (Grosjean 1993). Les observations des pratiques

[101] Cet aspect en lien avec le concept d'intention de Myers-Scotton (1993) intervenant dans l'accommodation que construisent les interlocuteurs dans les alternances de codes. La théorie de l'accommodation fait explicitement référence à l'intention (les motifs psychologiques) des locuteurs, telle que le désir d'intégration sociale, comme cause d'accommodation.

langagières du locuteur algérien ont montré qu'elles se manifestaient le plus souvent sous forme d'alternances de langues. Il est vrai que ce locuteur s'exprime d'une manière particulière en recourant aux AC. Selon Y- C- Bencherfa, ce locuteur «(…) tend à l'adoption d'un parler hétérogène par exemple où l'alternance de l'une ou l'autre langue est fréquente plutôt qu'à un choix entre l'arabe algérien et français, ou arabe algérien et arabe moderne » (Cherrad-Bencherfa : 70). Ce constat n'exclut pourtant pas le fait que ce locuteur et pour diverses raisons (essentiellement la nature formelle ou informelle de la SC), puisse employer une seule langue en évitant de recourir à l'autre.

L'analyse du recours à l'AA, son degré et sa fréquence ont été quasiment nuls dans entretiens pour 4 enquêtés. En effet, 2 n'ont pas utilisé d'unités en AA pendant tout l'entretien et deux autres n'ont utilisé qu'une seule unité pendant toute la durée de l'entretien. (cf. Tableau 7, présentation des données concernant l'utilisation de l'AA dans les entretiens). Mais peut-on identifier des pratiques au niveau d'une langue ? En tout cas pour Blanchet,

> «(…) les critères usités pour identifier un ensemble de pratiques comme « une langue » distincte ne sont d'ailleurs pas linguistiques (ou peu). Ni l'intercompréhension, ni la proximité typologique ne l'emportent contre les critères sociopolitiques et / ou ethno-culturels » (…) « les pratiques ne doivent pas être réduites à une norme standard sinon on se satisfait d'une approche puriste ou interne. On doit ainsi s'orienter vers la « communauté de locuteurs » ou « de discours », vers les « représentations sociolinguistiques » proposées comme critères par la plupart des sociolinguistes » (Blanchet, 2003 : 285).

L'enseignant de Fr sujet de cette recherche est donc un informateur précieux. Il est à la fois sujet et objet d'enquête en plus d'être disposé à informer du choix des langues, un objet difficilement saisissable lorsque seule l'observation est mise à contribution. En effet, certaines données pouvant effectivement échapper à l'observation, les locuteurs-enseignants deviennent par la force des choses des informateurs potentiels à partir de leurs dires grâce aux entretiens (Billiez et al,. 2000). Dompmartin souligne l'intérêt de prendre en compte des points de vue des enquêtés. Elle affirme que « (…) la prise en compte des points de vue des participants aux interactions analysées est susceptible d'apporter des éléments de compréhension de la manière dont les locuteurs catégorisent eux-mêmes les formes linguistiques en présence » (Dompartin, op.cit.). Il en va de même pour Billiez et Lambert (2005) qui considèrent que

> « (…) ces derniers apportent des précisions à propos de la notion de fonction en précisant que la notion de fonction recouvre le point de vue de sujets interviewés et

> désigne, plus précisément, les buts, motifs, désirs ou intentions qu'ils reconnaissent à leurs conduites langagières ainsi que les rôles qu'ils attribuent eux-mêmes à leurs choix de langues et aux modifications qui sont opérés au cours de leur biographie langagière » (Billiez et Lambert, 2005 : 18).

Le statut que cette recherche attribue au sujet d'enquête est celui d'un acteur auteur et responsable de son action, cela suppose que les connaissances issues d'expériences humaines informent autant sinon mieux dans bien des cas. Et dans cette voie, cette recherche se joint au sociologue Claude Dubar pour qui les actes de langage sont des formes de discours et d'énonciation qui livrent des significations aux interrogations posées par la recherche.

> « Il n'y a donc plus de coupure épistémologique entre le langage des gens et celui des chercheurs, ni entre les langages de l'action et de la connaissance sociologique située. Les paroles ne sont pas seulement des actes de langage dans des jeux de pouvoir ou dans la vie quotidienne, elles sont aussi des formes de discours et d'énonciation livrant le sens des actions et réfléchissant sur leur efficacité et leur légitimité. Langage de l'action et méta- langage sur l'action sont en continuité : seuls les acteurs en « parlant leur action » (à des chercheurs), et non seulement en « parlant dans l'action » (à d'autres acteurs), peuvent permettre la production de connaissances sur le système qui, pour être connu, a besoin d'acteurs qui parlent… » (Dubar, 2007 : 34).

1.3.4 Importance de la variable « paire de langues » VS « une langue »

Comme expliqué dans la section ci-haut, dans cette recherche ce sont les enquêtés qui informent du choix des langues qu'ils font dans diverses SC, à l'école et hors de l'école. Parmi les choix qu'ils font, il est clair que l'une ou l'autre des deux langues en contact ne sont pas les seuls choix qu'ils feront. En effet, sur le plan du traitement des choix de langues, limiter le choix à l'AA ou le Fr sans supposer une forme de communication hybride dans laquelle ces deux langues s'alterneraient est socio-langagièrement peu crédible.

C'est le cas par exemple d'une critique faite par Bardin et Marccellesi portant notamment sur des questions liées à la pratique sociologique et à la théorie linguistique au sujet d'une recherche menée par une étudiante canadienne. Cette chercheuse a voulu rendre compte du « *décision making process* » (équivalant en Fr à « processus du choix de langue ») en contexte créolophone fait par les locuteurs martiniquais dans différentes SC de leur quotidien, en faisant particulièrement attention aux variables « participant », « situation », « thème » et « fonction de l'interaction ». Bardin et Marccellesi s'interrogent sur le choix fait par M. Saint- Pierre (la chercheuse canadienne) de ne tenir compte que de deux codes

linguistiques : le Fr et le créole. Qu'est ce qu'elle appelait français et qu'est ce qu'elle appelait créole s'interrogeaient alors les deux sociolinguistes ? Ils s'étonnent que la chercheuse «(…) n'ait pas côtoyé des énoncés « hybrides » manifestant des interférences ou des glissements de codes, et dans ce cas comment les a-t-elle traités, comme du français créolisé ou comme du créole gallicisé ? ». (Bardin et Marccellesi, 1978 : 200).

Sur cette question de l'hybridation du choix des langues, la présente recherche a anticipé à cette préoccupation méthodologique : Si aux enquêtés elle a demandé de spécifier la langue choisie dans telle ou telle SC, elle n'a pas omis de leur demander de préciser la langue qui prédominait dans le cas des alternances de langues. Des formalismes ont été choisis pour définir les cas d'alternances, ils seront présentés un peu plus bas.

2. Ancrage théorique concernant le choix des langues

Le choix des langues a fait l'objet de nombreux travaux notamment ceux qui se sont penchés sur le choix des langues que font les locuteurs en différentes situations sociales, à l'exemple de Ferguson (1959), Fishman (1967) Gumperz (1972), Scotton (1982), Blom et Gumperz (1986) pour ne citer que ceux-là. Ces travaux ont montré que ce choix est tributaire d'un certain nombre de facteurs sur lesquels il n'y a pas consensus. La notion de « domaines » introduite par Fishman comme une abstraction des composantes sociales présentes dans les situations d'interlocution a permis une plus grande généralisation dans l'explication du choix de langue au niveau social. A la notion de domaines, à la situation d'interaction, à la notion l'accommodation et à celle de convergence, ces auteurs allouent différentes définitions pour expliquer le choix de langues. Dans les sections qui suivent, nous présenterons de manière synthétique les points de vue des auteurs cités ci-haut. D'abord à travers un bref exposé du concept de diglossie en lien avec le choix linguistique chez Ferguson. Ensuite à travers le concept de « domaines » de Fishman et sa proposition des composantes déterminant les « domaines » spécifiant les choix linguistiques que font les locuteurs. Nous terminerons enfin par Gumperz et Blom et leur notion d'accommodation dans le choix linguistique.

2.1 Choix linguistique et diglossie chez Ferguson

Ferguson qui a le premier théorisé le concept de diglossie souligne que les langues possèdent non seulement un statut différent mais surtout qu'elles ont des fonctions distinctes. Cette proposition selon laquelle les locuteurs opèrent des choix de langues ou de variétés de langues en fonction des différentes SC est l'une des questions auxquelles cette recherche

s'intéresse. Le concept de diglossie[102] théorisé par Ferguson résulte de la distinction entre deux variétés génétiquement parentes en usage dans une même communauté. La première qu'il appelle variété haute, symbolise le prestige, est associée en général à la norme écrite. La seconde qu'il appelle variété basse concerne la communication « terre à terre » de la vie de tous les jours.

Pour Ferguson, dans un contexte diglossique, le choix des langues fait par les locuteurs dans les communautés plurilingues[103]correspond à une répartition fonctionnelle attribuée aux différents usages de ces variétés telles par exemple (l'usage de la variété H (hight) à l'église, dans les lettres, dans les discours, à l'université…) alors que la variété L (low) est utilisée dans les conversations familières, dans la littérature populaire...). Et pour rendre opérant ce rapport choix de langues-fonction, Ferguson propose par exemple des catégories de situations telles que les sermons à l'église ou à la mosquée, les lettres personnelles, les conversations avec des membres de la famille, des amis, des collègues… (Ferguson, 1959 : 328-329).

2.1.1 Diglossie ou polyglossie ?

Si Ferguson pose la diglossie[104]entre « l'arabe du Coran » et celui des formes dialectales dans un rapport non antinomique, chacune des deux variétés remplissant des fonctions complémentaires dans une relation stable qui a pu durer des siècles, il n'est pas certain que ce soit le cas s'agissant des 2 langues en contact de notre terrain. Peut-on parler de rapport diglossique entre le Fr et l'AA, les deux langues de notre cas d'étude, comme il est posé ci-haut pour le rapport diglossique AA vs AS ou AA vs am ?

Si avec Ferguson, la diglossie ne concerne que des variétés parentes génétiquement, ce qui n'est pas le cas du Fr et de l'AA, il ne faut pas oublier que Fishman (1967) a étendu le concept de diglossie bien plus largement. Il l'a étendu à toutes les situations où « (…) deux ou bien plusieurs variétés sont en présence, y compris des variétés non reliées génétiquement, ce qui le conduit à distinguer entre diglossie pour les variétés génétiquement liées et bilinguisme, pour celles qui ne le sont pas, y compris pour des coexistences sans réelle durée » (Tabouret-keller, 2006 : 115).

[102] Neuf critère caractérise selon Ferguson une situation diglossique : 1) La fonction ; 2) Le prestige ; 3) L'héritage littéraire ; 4) L'acquisition ; 5) La standardisation ; 6) La stabilité ; 7) La grammaire ; 8) Le lexique ; 9) La phonologie.

[103] C'est ce qui a poussé Fishman à développer la notion de « domaines », comme nouveau concept dans le champ de l'analyse du plurilinguisme social.

[104] Les quatre cas sur lesquels travaille Ferguson pour théoriser le concept de diglossie sont l'arabe, le suisse-allemand, le créole haïtien et le grec.

Si beaucoup de recherches reconduisent le concept de diglossie pour le cas algérien, le point de vue de cette recherche est celui pour lequel penchent d'autres sociolinguistes : c'est celui de polyglossie. Le cas de l'Algérie (mais possiblement le Maghreb aussi) est complexe. Il s'agit en effet « (…) d'une polyglossie où les langues sont en concurrence entre elles, comme le sont l'arabe institutionnel avec le français et l'arabe algérien avec les langues berbères. Les premières dans la sphère officielle et la seconde dans la sphère non officielle ». (Chachou, 2010 : 59).

2.1.2 Les enseignants de Fr : une communauté linguistique ou sociale ?

Poser la question si une communauté est linguistique ou sociale sous-tend celle des critères à retenir pour définir une communauté linguistique qui soit linguistiquement homogène. En définissant les différents types de communautés linguistiques, Gumperz donne la définition suivante à la notion de communauté linguistique. Pour lui, c'est «(…) un groupe social qui peut être ou unilingue ou plurilingue, qui se maintient par la fréquence des modes d'interaction sociale et qui est séparé des territoires environnants par la faiblesse des lignes de communication » (1968 : 463). Labov l'appréhende autrement et la définit non pas comme l'ensemble des locuteurs qui utilisent de la même façon les langues mais comme l'ensemble de ceux qui, malgré la diversité de leurs pratiques, partagent les mêmes normes.

La catégorie socioprofessionnelle dont il est question ici et qui regroupe les enseignants de Fr n'est pas une communauté linguistique pour la simple raison qu'elle n'est pas fermée sur elle-même. Elle entretient des liens sociaux avec le reste de la société dans laquelle elle s'immerge. C'est la raison pour laquelle Calvet (1994) recommande de sortir de « la langue » pour ne retenir que le social concernant cette question. Il propose de « sortir de la langue », ce qui le conduit à abandonner tout bonnement la notion de communauté linguistique, au profit de la « réalité sociale » du plurilinguisme (Calvet, 1994 :115).

Dans le chapitre précédent (chapitre V), l'analyse a montré que les répertoires langagiers des enseignants sujets de cette recherche sont hétérogènes sans exclure l'éventualité d'une certaine homogénéité en ce qu'ils ont en commun les normes d'usages liées au cadre institutionnel de l'EA du Fr. En effet, ces répertoires sont considérés comme hétérogènes en ce sens que les langues noyaux composant ce répertoire, le Fr et l'AA sont utilisées de différentes façons, une hétérogénéité qui s'accompagne également d'une différence de jugements normatifs sur ces deux langues fréquemment en contact dans un cadre institutionnel et non institutionnel. Elles sont considérées comme homogènes lorsqu'est

pris en compte le fait que ces locuteurs ont en partage leurs normes d'usage et d'interprétation.

Les travaux de Fishman sur le choix linguistique (code) que font les locuteurs dans une communauté supposent l'existence d'un répertoire langagier de la communauté vu comme un répertoire stable de codes, dotés de fonctions dans cette communauté sociale qui s'offrent au choix du locuteur. « Le code (langue, registre, variété de langue ou une quelconque façon de parler stabilisée et reproductible) qui est choisi vaut alors par association fonctionnelle stable à différentes catégories et finalités sociales » (Wald, 1997 : 71). Dans quelle mesure l'AA est-il associé dans ce cas à des catégorisations ou des finalités sociales ? C'est dans cette perspective de l'élucidation de ces associations fonctionnelles que Fishman définit l'objet de la sociologie du langage à travers une série de questions qu'il intitule « qui parle, quelle langue, à qui et quand ? » (Ibid.). Et c'est à ce type de questions que nous avons tenté de répondre en interrogeant les enseignants sur leur choix de langues.

Chaque communauté possède ses normes spécifiques de comportement selon Fishman. Pour pouvoir les étudier il faut déterminer par des observations ou des entretiens les valeurs culturelles que se partagent les membres de la communauté, spécifier les domaines valides pour cette communauté ; déterminer les relations-rôles, moments et lieux pertinents pour les domaines précis et analyser les situations en face-à-face qui ne sont pas nécessairement congruentes avec les domaines dans lesquelles elles s'inscrivent.

2.1.3 Les enseignants de Fr : Rapport langues/locuteurs

Cette recherche étudie le rapport qu'établissent les locuteurs (des enseignants de Fr) entre usage du Fr et celui de l'AA, notamment dans des formes langagières alternées. Qu'est ce qui caractérise ces deux langues ? A vrai dire, ces deux langues dominent les pratiques langagières souvent en s'alternant et se présentent généralement quand l'une d'elles s'enchâsse dans l'autre : soit dans des formes intraphrastiques ou interphrastiques. Opérant comme les deux langues centrales dans le parler algérien, l'AA est une variété qui opère dans une sphère non officielle, le Fr, avec le statut de langue de communication opère dans une sphère beaucoup plus officielle. Se rendant compte que différentes SC peuvent être associées à différentes langues dans les communautés plurilingues, J. Fishman propose une nouvelle notion, appelée « domaines » et de ses composantes dans l'analyse du plurilinguisme social et comme paramètres influant le choix linguistique. C'est ce que la section suivante exposera dans les paragraphes qui suivent.

2.2 Le choix des langues dans la théorie des « domaines » de Fishman

En redéfinissant la diglossie comme une situation de plurilinguisme social, Fishman souligne que sa caractéristique première est le fait que les langues soient différenciées en termes de fonctions. Cela peut être le cas pour toutes les langues, (même celles qui ne sont pas des variétés d'une même langue) qui sont en contact dans une société. Dans ce contexte de recherche, le choix des langues fait sens lorsque des fonctions sociales sont associées aux langues, à titre de contrainte d'emploi. Dans ce cas, le choix des langues « (…) caractérise la situation d'interlocution, conçue comme environnement où se manifestent les attributs représentatifs des statuts sociaux liés aux positions que les interlocuteurs y occupent » (Wald, 1997 : 72). Ainsi, dans un contexte plurilingue où il serait d'usage sans doute de choisir sa L1 pour interagir entre locuteurs de la même communauté dans une SC informelle, il est possible qu'une autre langue vienne s'imposer dans une SC plus formelle. Vu sous cet angle, le choix des langues est influencé par des paramètres qui relèvent de « (…) l'environnement, des caractéristiques sociales des participants et des finalités de l'échange » (Ibid. : 73).

Fishman regroupe les champs d'activités (tels que la famille, les contacts entre amis, l'éducation, le travail, la religion, etc.) sous l'appellation de « domaines ». Ces domaines se caractérisent par des rapports institués entre le choix linguistique et des facteurs comme l'environnement de l'interaction, le statut des interlocuteurs, l'objet de leur échange linguistique.

La notion de « domaines » issue de l'expression « *domains of linguistic behavior* » est réservée à une approche analytique du choix linguistique concernant la variation des comportements langagiers des locuteurs dans des interactions ponctuelles, des comportements langagiers spécifiques à chaque communauté linguistique. Le choix linguistique dans une communauté plurilingue est réglé de manière habituelle et récurrente. C'est un comportement langagier faisant partie de l'ensemble des pratiques langagières de cette communauté qui sont normées et qui lui sont culturellement spécifiques mais ne peuvent être associés à un choix libre de la part du locuteur. Selon Fishman, s'il existe des normes sociales qui régissent les choix linguistiques et qui sont admises et adoptées en tant que domaines de comportement social par les membres de la communauté, cela exclue l'idée de l'existence d'un ensemble de domaines de comportement social valable pour toute cette communauté. On attend même qu'il puisse exister dans toute communauté des différences de points de vue sur ce qu'est un comportement langagier acceptable. Par conséquent, l'étude des différents domaines dans une situation de diglossie (c'est-à-dire un plurilinguisme social), ne peut se faire sans

qu'auparavant on ait identifié les normes de comportement social opérantes dans la communauté en question.

2.2.1 Le construit théorique « domaines » et ses composantes

C'est dans l'article qu'il publiera en 1965 « qui parle ? quelle langue ?avec qui ?quand ? » que Fishman procèdera à une caractérisation systématique des domaines et de leurs composantes comme régulateurs des choix de langues. Pour les composantes, il s'agit comme pour les domaines d'une notion abstraite que Fishman proposera comme variables pouvant déterminer le choix des langues. Il propose quatre composantes.

Les relations-rôles concernent la relation qu'entretiennent deux individus particuliers. Il s'agit d'une description d'un choix de langues dans différentes SC où à chaque fois les relations-rôles changent. Si l'on s'en tient à notre cas, les relations-rôles diffèreraient étant donné que «(…) chaque domaine implique certaines relations-rôles qui lui sont particulièrement pertinentes » (Fishman, 1968 : 41). Ainsi, la SC

- « en classe », la relation-rôle concernerait une relation enseignant/élève,
- « entre collègues de Fr », ce serait une relation enseignant de Fr/enseignants de Fr.
- « avec les collègues des autres matières », ce serait une relation enseignant de Fr/enseignant d'une autre matière,
- « en famille » ce serait une relation père ou mère/ enfant(s) ou fils ou fille(s)/père ou mère…
- « Entre amis », ce serait une relation ami(e) (s)/ ami (e) (s).

Dans chacun de ces domaines, cette composante peut avoir un certain degré de pertinence. Il est clair que dans notre cas, cette pertinence est forte dès qu'il s'agit d'EA du Fr.

Les lieux en tant que contraintes sont révélateurs de schémas sociaux de grande importance. Cette composante « lieux » importe à la détermination du domaine étant donnée que « (…) les institutions sociales importantes sont associés à un petit nombre de lieux premiers » (ibid.). Rien d'étonnant si dans notre cas, les SC sont intrinsèquement liées aux « lieux ». La SC où la relation-rôle lie les élèves et l'enseignant s'incarne en lieu et place nommé « la classe ». De même que pour les SC « entre collègues de Fr » et « avec les collègues des autres matières » le lieu accueillant ces deux SC est la « salle des professeurs »,

lieu emblématique en termes de rapports humains et sociaux mais aussi haut lieu de confrontations identitaires entre enseignants.

Les moments sont la troisième composante proposée par Fishman. Il apparait clairement que pour ce dernier, il ne peut y avoir une composante spatiale sans composante temporelle. Même si Fishman ne s'étend pas trop sur la composante « moments appropriés » on devine bien que si une importance est donnée à une composante « lieux appropriés », il est logique qu'une importance similaire soit pareillement donnée à la composante « moments appropriés » malgré son degré d'abstraction.

Le **sujet de conversation** est la dernière composante proposée par Fishman. Lors de l'entretien biographique, les enquêtés ont également associé le choix de l'une ou de l'autre langue à cette composante. Les raisons d'associer choix de langues et sujets de conversation sont multiples. Dans les entretiens, les enquêtés associent le choix du Fr à la SC « entre amis» ou la composante « sujet de conversation » est évoquée comme facteur jouant un rôle important dans le choix des langues. Malgré son évocation en tant que facteur pouvant déterminer le choix des langues, Fishman l'écarte lorsqu'il formalise les composantes situationnelles.

2.2.2 Le concept de situation dans la théorie du choix des langues

La notion de SC retenue correspond-elle à la notion de situation telle que la présente Fishman ? Pour ce dernier, les domaines sont des abstractions qui ne peuvent se réaliser que dans des situations concrètes. Elles sont définies par l'intersection entre les trois composantes présentées supra : les relations-rôles, les lieux et les moments. Une situation en soi comprend « (…) une interaction en face-à- face entre des interlocuteurs qui jouent des relations-rôles imposées (…), dans le lieu approprié à ces relations (…), à un moment approprié à ces relations (…) » (Fishman, 1986 : 41). Le choix de la notion de SC s'est fait à mi-chemin entre le concept de Fishman et les variables contextuelles déterminant un choix de langues que sont la nature de cette SC et le statut de l'interlocuteur. Une SC est présentée le plus souvent comme une interaction entre un émetteur et un récepteur qui se communiquent un message dans des circonstances précises de communication. Cette définition simple de la SC ne satisfait pas à la conception que se fait cette recherche de cette notion. Nous voyons la SC comme un processus interactif de transmission d'informations se produisant dans une situation sociale (Fishman 1968, Gumperz et Blom 1986) entre deux ou plusieurs personnes dans le but de partager des informations et du sens engageant une dimension informationnelle

et une dimension relationnelle. Cette conception de la SC englobe à la fois les contraintes situationnelles de la situation sociale et les situations d'interlocution que Fishman appelle « domaines ».

2.3 Le choix de langues chez Blom et Gumperz

Pour Gumperz d'abord qui a travaillé sur les AC, l'organisation des variables sociales met en évidence une spécialisation des langues et des variétés du répertoire qui aboutit à une compartimentalisation de leur usage. Le concept de compartimentalisation formulé par Gumperz (1972) détermine un rapport entre l'usage langagier et le contexte social. S'il y a alternance selon lui, ce serait une alternance situationnelle où le choix d'une langue (autre code) reflète un changement de situation sociale et des statuts sociaux des protagonistes. Cependant la dénomination des concepts par Gumperz diffère de celles de notre recherche. Celui de situation sociale correspond à celui de SC et celui de statut du protagoniste réfère en effet à celui du statut de l'interlocuteur.

Par ailleurs, le travail réalisé par Blom et Gumperz (1986) sur les phénomènes d'AC ou (*code switching)* contredit l'existence de contraintes de choix introduite par Fishman à travers la notion de « domaines ». En effet, ces AC laissent penser que les locuteurs peuvent changer de choix, sans pour autant changer de domaine et de comportement langagier. Les deux chercheurs distinguent ainsi les facteurs « situationnels » des facteurs « interactionnels » concernant le choix de langues et donc de l'AC. Ce qui distingue la conception de Fishman de celle de Blom et Gumperz, c'est que le premier s'intéresse à l'analyse du choix de langue au niveau macro-sociolinguistique alors que les seconds s'intéressent aux choix de langues dans sa signification sociale c'est-à-dire au niveau micro-sociolinguistique. Au niveau micro-linguistique, le choix de langue « (…) sera vu non plus comme un reflet de l'organisation sociale ou une adaptation à ses contraintes mais comme un procédé qui lui permet (au locuteur) d'organiser des rapports interpersonnels dans l'interaction » (Ibid.). Tout comme Fishman, Blom et Gumperz mettent en avant la relation entre normes sociales et normes linguistiques. Mais ils vont plus loin que Fishman en affirmant que « (…) ces deux types de normes font partie d'un même système de règles » (Saillard, 1998 : 123).

2.3.1 Les composantes déterminant le choix de langues chez Blom et Gumperz

Blom et Gumperz (1986) définissent eux aussi des composantes comme autant de contraintes contextuelles déterminant le comportement langagier des locuteurs. Trois

contraintes contextuelles sont présentées comme trois niveaux dans l'analyse du contexte par les locuteurs.

Les lieux sont liés à des contextes possédant une signification sociale, ils se présentent comme des contraintes d'action. Dès lors les locuteurs procèdent au classement de ces lieux.

Les situations sociales réfèrent à des occurrences dans des lieux. Elles comprennent un ensemble d'activités spécifiques réalisées pas des groupes spécifiques d'individus, dans des lieux spécifiques pendant un temps déterminé.

Les événements sociaux réfèrent à des types d'interactions se tenant en un lieu particulier dans une situation sociale particulière centrés autour d'un ensemble limité de sujets de conversation identifiables par des séquences d'ouverture et de fermeture stéréotypées.

2.3.2 Les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques

Travaillant plus avant sur les AC, Blom et Gumperz distinguent deux types d'alternances : L'alternance situationnelle et l'alternance métaphorique. Il s'agit d'alternance situationnelle lorsqu'il y a passage clairement défini d'une variété linguistique à l'autre, respectant les restrictions de cooccurrence entre les variables appartenant à chacune de ces variétés. Dans cette alternance, il ne s'agit pas d'un simple changement de langue ou de variété mais bien un changement dans la définition de la situation sociale même si le lieu ne change pas. Ce changement concerne alors le rôle des participants dans la définition de leur droit et obligation (DO). Ce type d'AC assume une relation directe entre la langue et la situation sociale.

L'alternance métaphorique se réalise dans des situations sociales où les participants jouissent d'une certaine liberté quant au choix entre différentes variables, en lien avec le type d'identité sur lequel ils veulent mettre l'accent. Dans ce type d'AC, les participants peuvent très bien changer de langue, un changement accompagné généralement d'un changement de sujet de conversation sans pour autant changer leurs DO. Cette dernière est interprétable car elle s'appuie sur des processus sémantiques qui permettent d'associer une certaine langue à une certaine situation sociale à laquelle elle lui est associée habituellement. Lors d'une alternance métaphorique, le respect des restrictions de cooccurrence n'est plus possible car il n'y a pas d'incompatibilité entre les différentes identités dans certaines situations sociales, et donc pas d'incompatibilité entre les deux variétés linguistiques.

Pour finir, Blom et Gumperz aboutissent à la conclusion qu'on ne peut interpréter les choix de langues que parce qu'il existe des normes qui codifient l'usage des langues. Tout

comme Fishman, Blom et Gumperz mettent en avant la relation entre normes sociales et normes linguistiques. Mais ils vont plus loin que Fishman en affirmant que ces deux types de normes font partie d'un même système de règles.

2.4. Choix des langues chez Myers-Scotton

Myers-Scotton qui reconduit dans ses travaux le principe de « coopération conversationnelle » de Grice, voit que le choix de langue(s) « (…) résulte d'une négociation[105]implicite entre les partenaires de l'interaction. Cette négociation porte sur l'actualisation des identités dans le rapport interpersonnel, c'est-à-dire sur les ensembles de droits et d'obligations mutuels des participants symbolisés par le choix » (cité par Wald, 1997 : 73). Selon l'auteure, ce choix est soit marqué soit non marqué. Il est dit non marqué lorsque le locuteur s'adapte en faisant correspondre son choix à ce qui est attendu dans la SC conformément aux conventions sociales de l'échange. Il est dit marqué lorsque les

> « (…) échanges non conventionnels sont par contre caractérisés par l'absence ou le rejet d'un tel consensus préalable. Ce choix marqué apporte, grâce à la connaissance tacite et partagée de la signification sociale des codes, une information supplémentaire quant aux visées interpersonnelles du locuteur. Il peut symboliser une adaptation ou au contraire un refus d'adaptation du locuteur aux contraintes situationnelles ou aux attentes de son interlocuteur » (Ibid.).

Quand l'AC est un choix non marqué, les changements surviennent dans l'échange, redéfinissant ainsi les ensembles de DO non marqués pour cette situation. Cette AC est déterminée par les facteurs caractéristiques de la situation. Mais pour Myers-Scotton, le changement de code linguistique n'est pas déterminé par les facteurs situationnels, « (…) mais (c'est) le locuteur qui choisit volontairement (bien que souvent inconsciemment) de reconnaître implicitement la nouvelle relation (DO par rapport à l'interlocuteur) liée de façon non marquée à la nouvelle situation résultant des changements situationnels » (Saillard, 1998 : 114). Myers-Scotton, se distinguant des approches de Fishman et de Gumperz-Blom, explique que c'est la situation qui impose de l'extérieur le choix de langue. Selon la théorie exposée ci-

[105] Le principe de négociation de Myers-Scotton s'applique en respectant les trois maximes suivantes : 1- **maxime du choix non marqué** : « Choisissez le code qui indique de façon non marquée l'ensemble non marqué de droits et d'obligations dans les échanges verbaux lorsque vous voulez établir ou affirmer ledit ensemble. » (op.cit. : 114). 2- **maxime du choix marqué** : « Faites le choix marqué d'un code qui n'est pas l'indice non marqué de l'ensemble non marqué de droits et d'obligations dans une interaction lorsque vous souhaitez établir un nouvel ensemble de DO pour l'échange en cours. » (op.cit. : 131). 3- **maxime du choix d'exploration** : « Quand un choix non marqué n'est pas évident, utilisez l'alternance de code pour faire des choix d'exploration visant à atteindre un choix non marqué et donc indiquant un ensemble de DO qui vous convienne. » (Op.cit. : 142).

haut, ce sont les locuteurs qui choisissent la langue à utiliser dans l'échange dans le but de se conformer à l'ensemble de DO correspondant à la situation donnée. Mais un choix marqué est toujours possible. Selon Scotton, « (…) tout choix de code désigne un rapport (*balance*) interpersonnel particulier (…) puisque « (…) les locuteurs possèdent une connaissance tacite de cette connotation et ils en ont une théorie tacite » (Ibid.).

2.5 Niveau d'applicabilité des approches ci-dessus

2.5.1 Applicabilité des approches de Fishman et de Blom et Gumperz

Bien que reconnaissant l'existence d'interactions qu'induit l'interdépendance entre situations macrosociolinguistiques et situations microsociolinguistiques dans les choix que font les interlocuteurs des langues, l'approche Blom et Gumperz en focalisant sur le niveau micro-sociolinguistique semble répondre à notre souci de définir le choix de langues en contexte micro. Pour ses auteurs, cette approche est opérante lorsque la communauté étudiée se présente comme plus ou moins homogène comparé à d'autres types de communautés étudiées. Le fait est que tous les membres de la communauté sont également compétents dans les variétés bien que l'acceptation des normes et valeurs n'exclue pas l'existence d'une hétérogénéité sociale.

Abordée au plan social et professionnel, enseignant tous la même langue, le Fr et tous compétents en AA, les enseignants sujets de cette recherche possèdent un répertoire langagier (qui comprend en règle générale certains registres voire des styles qui ne sont pas très différents) et des valeurs sociales attachées à l'usage de chaque langue et variété de langues qui ne diffèrent sans doute pas de beaucoup étant donné la prégnance des conventions socioculturelles liées aux choix des langues.

2.5.2 Variables contextuelles et variables sociologiques

Étant donné que seule la nature de la SC (correspondant à la notion de situation liée à la notion de « domaine » chez Fishman) est prise comme paramètre pouvant influencer le choix des langues, d'autres paramètres peuvent-ils pareillement influencer le choix des langues ? Prenant appui sur l'étude (Milroy, 1980), pour qui le choix de langues est aussi lié aux variables sociologiques tel que la vairaible âge et la variable sexe, cette recherche soutient l'hypothèse selon laquelle certaines variables sociologiques détermineraient le choix des langues chez les enseignants de Fr. Hormis les variables contextuelles « SC » que l'on suppose opérantes dans le choix linguistique (en classe, en salle des professeurs, avec des

amis, en famille…), il y a intérêt à vérifier si des variables sociologiques détermineraient possiblement le choix linguistique de ces enseignants de Fr.

Outre la prospection du passé langagier des enquêtés, les entretiens biographiques ont permis d'exploiter les informations sociologiques de ces derniers (âge, sexe, origine, profession, langues, etc.) dans la détermination du choix des langues. Ces variables « (…) permettront d'établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses ainsi que d'établir un éventuel échantillonnage statistique (y compris à partir d'un entretien semi-directif, car les informateurs proposent en général des réponses regroupables en types communs par la méthode des *classes d'équivalences*) » (Blanchet, 2011 : 75). Les variables sociologiques, que nous avons retenues dans cette analyse sont la variable sexe et la varaible expérience professionnelle (EP). In fine, il s'agit de vérifier l'hypothèse selon laquelle des variables sexe et l'EP sont opérantes dans le choix des langues déterminant a posteriori le plus ou moins recours à l'AA.

Pour la variable sociologique sexe, les enquêtes sociolinguistiques ont déjà montré qu'il existe des différences dans les pratiques langagières entre les enseignantes et les enseignants. La littérature rapporte que, pour ce qui est du choix de la langue, la variation langagière en fonction du sexe existe bel et bien et n'est plus à prouver. Des enquêtes ont pu montrer que la variable sexe « (…) agit comme une source structurée de variation sur l'emploi des variantes linguistiques associées : pour une variable sociolinguistique donnée, les locuteurs « (…) utilisent plus fréquemment que les locutrices la variante non normée » (Pillon, 1997 : 258). Il faut préciser ici que ces différences ne sont pas que linguistiques mais qu'elles sont principalement liées à la structuration sexuelle des rapports sociaux. Les résultats des enquêtes ont confirmé que «(…) les hommes seraient moins sensibles que les femmes aux normes sociolinguistiques dominantes, parce qu'ils ont, contrairement aux femmes, la possibilité de signaler leur statut et leur position sociale au travers de leurs professions et de leurs revenus ; » (Labov 1972 ; Trudgill 1972)[106].

Par ailleurs, d'autres enquêtes se sont intéressées aux femmes engagées dans la vie professionnelle et ont montré que ces locutrices se rapprocheraient plus que les locuteurs des usages normés. Il est clair que la comparaison entre les deux sexes se fonde sur la notion de « classe sociale » déterminée principalement par le statut socioéconomique des femmes.

[106] Cette réponse de Gumperz et Trugdill, 1972 au sujet de la structuration sexuelle des rapports sociaux est citée par Agnes Pillon, (1994 : 200). Cependant nous ne pouvons pas vérifier jusqu'à quel point cette affirmation des deux sociolinguistes résiste à l'épreuve du temps étant donné les changements qu'a subi le statut socioprofessionnel des femmes depuis lors.

Même si cette recherche étudie des sujets qui occupent la même position sociale en regard de leur profession, c'est-à-dire les enseignants et les enseignantes de Fr ayant le même statut socioéconomique,[107]l'hypothèse que les deux sexes se comporteraient différemment concernant le recours à l'AA mérite quand même d'être posée.

La seconde variable sociologique que nous avons retenue c'est la variable EP. Raisonnablement, on serait tenté de s'interroger sur ce choix plutôt que la variable âge beaucoup plus utilisée dans les corrélations entre variation linguistique et variation sociale. L'EP est de notre point de vue beaucoup plus opérante que la variable âge dans ce cas d'étude. L'EP parait en effet plus pertinente si elle est corrélée à l'expérience langagière, elle-même liée à la durée de l'expérience professionnelle d'enseignant de Fr.

Ainsi, un « ancien » ayant exercé pendant plusieurs années possèderait logiquement une EP beaucoup plus riche en raison d'un cumul de savoir-faire liée à des situations d'EA où le recours à l'AA s'est (im)posé comme alternative au « tout- français ». De ce point de vue, l'« ancien » aurait une approche du recours à l'AA que détermineraient des facteurs sociodidactiques liés à la récurrence de situations d'EA auxquelles il a été confronté pendant tout son parcours professionnel. Ce qui ne serait pas le cas du « nouveau » qui n'aurait pour seule expérience du recours à l'AA qu'une pratique à laquelle il aurait été exposé en tant qu'élève. Faudrait-il encore qu'il ait été exposé à cette pratique durant sa scolarité ? Et faudrait-il plus encore qu'il ait été inspiré pour reproduire cette pratique dans sa nouvelle classe ?

Mais avant d'analyser les discours des enseignantes et des enseignants sur le choix qu'ils font du Fr et de l'AA dans différentes SC, nous tenterons de vérifier l'hypothèse selon laquelle il existe une différence entre les enseignantes et les enseignants quant à l'usage de l'AA dans une SC formelle. En s'appuyant sur les travaux de Gumperz (1972), les femmes seraient plus enclines à respecter la norme sociolinguistique en vigueur dans les situations sociales où l'usage d'un code s'impose. Ce respect de la norme se traduirait langagièrement par un usage fréquent du Fr et un usage limité de l'AA voire son évitement.

Pour ce faire, ce chapitre tentera d'analyser le choix des langues entre Fr et AA dans les entretiens biographiques posés comme des SC formelles. Cette analyse déterminera si les enseignantes, observatrices de la norme sociolinguistique du respect de l'usage du Fr dans les SC formelles, recourent moins que les enseignants à l'AA dans ces SC formelles.

[107] Déterminé en général par une combinaison d'indicateurs tels que le revenu, la profession et le niveau d'étude.

3. Choix de langues fait par les enseignants en fonction des SC

Outre notre hypothèse selon laquelle le choix de langues est déterminé par la nature de la SC et le statut de l'interlocuteur, nous posons également que les choix de langues sont interprétables car certaines normes les lient à l'usage des différentes langues. Dans cette perspective de recherche, nous soutenons l'hypothèse que les enseignants de Fr ne choisissent pas de recourir à l'AA aléatoirement. Ces derniers choisissent la ou les langues pour communiquer en fonction des spécificités de chaque SC.

3.1 Démarche méthodologique adoptée dans l'analyse du choix des langues dans cette recherche

Le contexte particulier de cette recherche où des enseignants de Fr appelés à enseigner dans et par une LE, le feraient en fonction d'un « habitus » langagier qui déterminerait le choix des langues. Entre école et hors école, certaines tendances de choix de langues seraient plus usuelles que d'autres pour chaque SC. Quelle(s) langue(s) utilisent les enquêtés dans telle ou telle SC en présence de tel ou tel interlocuteur ? Quelle forme prendra ce choix, une langue employée seule, soit Fr soit AA, ou une alternance de langues, Fr/AA ?

Conscient qu'analyser le choix que font les enseignants dans les différentes SC n'est pas chose aisée, nous avons dû faire un choix judicieux parmi les SC du quotidien de l'enseignant qui soient susceptibles de rendre compte de l'association « choix de langue-SC ».

En décrivant les différents choix de langues faits dans les différentes SC, nous visons la compréhension de la dynamique qui préside à l'alternance Fr/AA ou AA/Fr et a fortiori au recours à l'AA. Cette focalisation sur le choix des langues que font les locuteurs dans différentes SC a déjà fait l'objet d'attention par les recherches en sociolinguistique et en didactique. Selon Py & Lûdi, « Extrêmement nombreux sont (…) les individus capables de communiquer dans plus d'une langue en famille, à leur lieu de travail, en vacances etc. » (Lüdi & Py, 2003 : 2-3). Les SC que nous retenons dans cette recherche doivent répondre à certains critères : elles doivent concerner un lieu précis, une situation sociale et un locuteur-type. Ces SC doivent couvrir un espace social suffisamment large dans lequel l'enseignant de Fr interagit. Elles doivent couvrir enfin les deux espaces où ce dernier évolue : l'école et le hors école. Pour se faire, une question (cf. guide d'entretien) interroge explicitement les enseignants au sujet des langue(s) qu'ils utilisent en différents lieux et dans différentes SC de leur quotidien.

Notre démarche méthodologique consiste à analyser ces SC en partant de SC formelles (la classe par exemple) vers d'autres SC moins formelles (en dehors de la classe). C'est-à-dire de la classe où la SC est régie institutionnellement vers l'extérieur de l'école où les SC ne sont quasiment pas normées. Si la classe constitue pour cette recherche le centre de la focale alors nous entreprenons de réaliser la démarche inverse d'une « démarche focalisante »[108] : Au lieu de procéder en allant d'une vue large vers un gros plan, nous procédons de manière inverse, nous partons du gros plan vers la vue large, c'est-à-dire de la classe vers l'extérieur de la classe puis de l'école vers l'extérieur de l'école. En suivant cet itinéraire, les enseignants de Fr s'adaptent et adaptent leurs pratiques langagières à la diversité des SC de leur quotidien et à celle des interlocuteurs avec qui ils prennent part à l'échange. Cette adaptation implique un choix soit de l'AA, soit du Fr soit des deux, un choix difficilement saisissable dans tous les cas. Si pour les SC formelles la recherche a entrepris d'analyser les pratiques langagières et donc les choix de langues enregistrés dans les entretiens biographiques, pour les SC informelles, ce sont les enquêtés en tant sources qui informeront de ces pratiques langagières, du choix des langues et du plus ou moins recours à l'AA.

Concernant les espaces où se produisent ces SC, nous en retenons deux

- **l'école :**

a. « En classe »[109].

b. « avec les collègues de Fr» en salle des professeurs (en réunion formelle et informelle), à la cafétéria, dans la cours...

c. « avec les collègues d'autres matières » en salle des professeurs (sur les mêmes lieux que les précédents).

- à l'extérieur de l'école :

a. « en famille », (nucléaire, agrandie aux parents, frères et sœurs…)

b. « entre amis » (pas seulement les collègues de Fr)

Nous résumons ci-dessous l'hypothèse posée dans ce chapitre.

H3 : Les enquêtés choisiraient entre Fr, AA ou l'alternance des deux en fonction de plusieurs variables :

[108] De l'analogique au digital selon Cavet (1999) : Cette analyse procède, par un effet de zoom donc, une variation de focale allant du « flou » vers le « net » ou d'une vue large à un gros plan.

[109] Désormais les expressions qui désignent les SC retenues sont mises entre guillemets pour être reconnues comme catégories de SC.

- Le degré et la fréquence du recours à l'AA seraient déterminés par la plus ou moins formalité de la SC.
- Les variables sociologiques sexe et EP détermineraient le degré et la fréquence du recours à l'AA dans une SC formelle.
- Les variables contextuelles « nature de la SC » et le « statut de l'interlocuteur » détermineraient le plus ou moins recours à l'AA dans diverses SC, particulièrement dans les SC informelles.

Pour être plus significative, la mesure des degrés et des fréquences du recours à l'AA ainsi que les choix de langues dans les 5 types de SC nécessite le recours à la quantification. Cette dernière rend compte des tendances du recours à l'AA en mobilisant l'outil statistique beaucoup plus éloquent lorsqu'il s'agit de mesurer des occurrences. En justifiant le recours au quantitatif, Ali-Benchérif (2009) précise que sa « (…) visée est de rendre compte de la récurrence et de la fréquence des deux langues dans les conversations suivant la répartition des items en arabe dialectal, en français et mixtes. Le but de la quantification des ressources langagières mobilisées lors des interactions est d'apprécier laquelle des deux langues domine et chez quelles locutrices, et pourquoi » (Ali-Benchérif, 2009 : 176).

3.2 Degré et fréquence du recours à l'AA dans l'entretien (pris en tant que SC formelle)

Dans l'entretien, les enquêtés se sont exprimés majoritairement en Fr. Le Fr est ainsi considéré comme la langue de base dans cet entretien (formel). Dans un premier temps il s'agit de mesurer la quantité du recours à l'AA par rapport à la quantité totale des unités produites dans l'entretien. La quantité du recours à l'AA sera mesurée grâce au comptage des (unité = mot) d'AA produites dans l'entretien. L'objectif est de pouvoir mesurer le degré du recours à l'AA (R°AA) dans l'entretien en comparant le total du nombre d'unités produites dans l'entretien (TU) proportionnellement et le nombre d'unités d'AA utilisés par l'enquêté (NUAA). Nous mesurerons enfin la fréquence du recours à l'AA pour chaque enquêté (F°AA), c'est-à-dire le nombre de fois que l'enquêté a recouru à l'AA dans l'entretien.

La méthode de calcul des unités d'AA concernées est inspirée de la méthode de comptage utilisées par Mohammed Zakaria Ali-Bencherif dans sa thèse : « L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés » (2009 : 177). Nous avons établi un modèle de définitions des unités lexicales d'AA à comptabiliser dont voici un exemplaire.

• Déterminants = 1 unité : - article : *e*, *el* ; *l'* (le, la, les)

- pronoms personnels + verbe : *nemchi* (je vais) ; ***t****emchi* (tu vas) -démonstratifs : *had****a*** et *hadak* (celui-là) ; *hadou* et *hadouk* (ceux-là).

- possessifs + nom apparaissent souvent sous forme de morphèmes liés : *taç****i*** (le mien) *taçna* (le notre).

• Marque de nombre = 1 unité : *mwalf****ine*** (habitués) ; *msak****ine****/msak****en*** (les pauvres).

• Négation = 1 unité : *manrouH****ch*** (je ***ne*** vais ***pas***).

• Emprunts = 1 unité : *faliza* (la valise), sauf les emprunts lexicalisés : 2 unité : *dérangé****ha*** (dérange la).

• Formes verbales = 1 unité : *mchi* (pars) ; *y*emchi (il part, il partira) pour l'accompli et l'inaccompli.

• Quantitatif = 1 unité : *kif kif*.

• Formules de politesse = 1 unité : *yselmek* (merci).

• Formules de serments ou d'invocation à Dieu = 1 unité **:** *wallah l'çadém !* (je le jure au nom de Dieu le tout puissant) **;** *l'Hamdoullah* (Dieu soit loué).

Cet exemplaire a subi certains changements en vue de l'adapter au comptage des unités dans notre corpus. Par exemple, nous n'excluons pas de comptabiliser les mots d'AA donnés dans les exemples en AA ou en AS, les noms propres de personnes et de lieux. Ce sont des utilisations d'arabe contraintes par la question posée et non d'un choix consenti par l'enquêté.

Dans la transcription de cette recherche, nous employons l'apostrophe /'/ pour indiquer l'éllision de la voyelle / ə / ou /*a*/ et le */âa/* à la place de /ç/.

La recension des résultats à la fin de cette partie n'a pas pour vocation de généraliser les interprétations issues de cette analyse à l'ensemble des pratiques langagières des enseignants de Fr dans toutes les SC confondues mais d'identifier des tendances dans le choix des langues des enseignants de Fr. Cette recherche, située à la croisée des champs sociolinguistique et didactique porte en effet sur l'étude de l'hétérogénéité des ressources langagières des enseignants de Fr et sur les représentations qu'ont les acteurs du choix des langues qu'ils font dans différentes SC. Ce choix méthodologique s'accorde avec l'un des

principes épistémologiques du paradigme compréhensif : le principe d'hétérogénéité. Selon Blanchet, dans l'étude des

> «(…) phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaoïde, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues » (Blanchet, 2011 : 16).

Le tableau 10 ci-dessous présente trois données : TU, NUAA et DE. Pour rappel, les acronymes utilisés correspondent aux données suivantes. (DE) est la durée de l'entretien. (TU) est le total de nombre d'unités (en Fr) de l'entretien. (NUAA) est le nombre d'unités en AA utilisées dans l'entretien.

Enquêtés	TU	NUAA	DE
1-Kébir	5293	368	00:37:45
2-M'Hamed	9385	68	00:58:45
3-Si AHmed	2403	43	00:24:45
5-Mekki	4695	29	00:42:00
4-Karima	3543	26	00:26:38
13-Tahar	4782	2	00:15:01
7-Azziz	4143	12	00:37:59
8-Khadidja	2780	9	00:20:51
14-Abdou	5973	1	00:15:14
10-Kawtar	1551	6	00:14:22
12-YaHia	3125	4	00:22:30
11-Zoher	5182	3	00:41:26
9-Ibtissem	2110	8	00:38:08
6-Nacera	2202	15	00:37:16
15- Abdelkrim	3021	1	00:25:22
16-FatiHa	1463	1	00:11:23
17-Amine	3942	0	00:29:37
écart-type	1967,67	87,71	

Tableau 10: Rapport NUAA (nombre d'unités d'AA)/TU (total des unités de l'entretien)

Une première lecture du tableau 10 fait apparaitre que les DE et les TU ne coïncident pas au plan quantitatif et que le NUAA est faible en comparaison avec le TU. Étonnamment, ce n'est pas parce qu'un entretien est long qu'il comptabilise un nombre plus grand de TU, ni même qu'un TU plus important implique un NUAA plus important. L'une et l'autre donnée paraissent liées à d'autres facteurs que l'analyse ci-dessous tentera de mettre en lumière.

Le calcul des écart-types représenté par la moyenne des écarts entre le TU et celui du NUAA de tous les enquêtés montre un E-T du recours à l'AA très faible comparé à E-T du TU. Nous en déduisons de prime abord que cette faible proportion constitue un premier indice sur comportement langagier des enquêtés engagés dans un entretien de recherche où la langue de base est le Fr. Le faible rapport quantitatif NUAA comparé au TU est-il liée à la nature de la SC « entretien de recherche » ? Le graphe (fig. 6) ci-dessous montre l'insignifiance du NUAA comparé au TU.

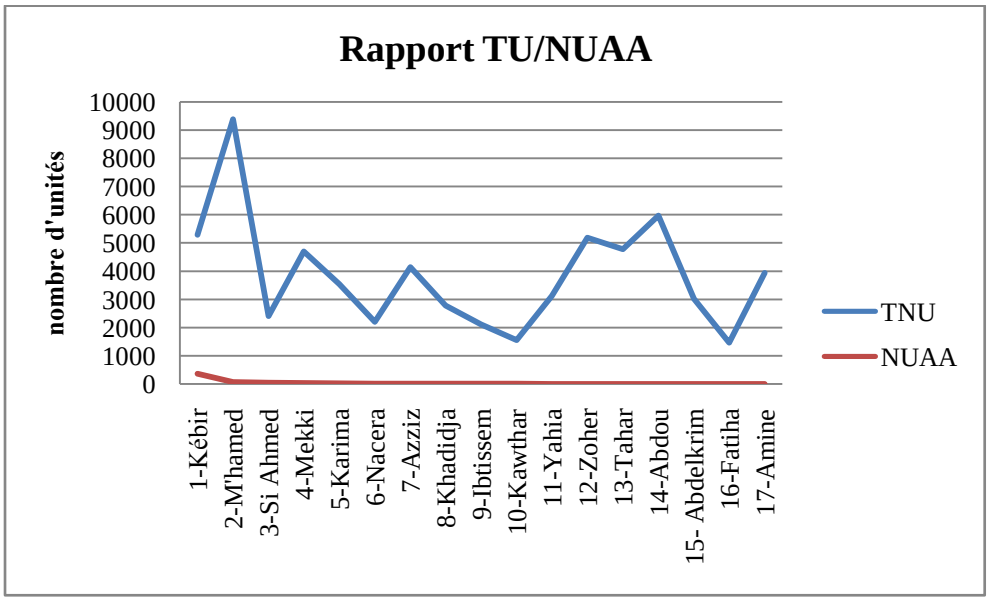


Figure 5: Le rapport NUAA (nombre des unités d'AA)/TU (total des unités dans l'entretien)

Si l'on compare le TU et le NUAA, on s'aperçoit d'une part que le NUAA se détache à peine du taux nul, ce qui traduit l'insignifiance du NUAA dans l'entretien. D'autre part et en regard de la platitude de la courbe NUAA, ce taux est relativement stable comparé au TU. Ce nombre n'excède pas 368 u pour l'enquêté qui enregistre le NUAA le plus important. Les NUAA des 16 autres enquêtés se stabilise entre 68 u et 0 u. Dans les entretiens, globalement, le rapport entre TU en Fr et celui des NUAA est de l'ordre de 66 u pour 1u.

3.2.1 Degré du recours à l'AA dans l'entretien de recherche

Qu'est qu'un degré de recours à l'AA (R°AA) ? Cette valeur correspond au taux obtenu à partir du rapport TU x NUAA/100. Ce taux indique la tendance du locuteur à un plus ou moins recours à l'AA. Recourant à un formalisme, nous pourrions l'écrire comme suit :

$$R°AA = \frac{TU \times NUAA}{100}$$

Ce tableau 11 présente les valeurs du R°AA en regard des DE (durée de l'entretien), des TU (total du nombre d'unités et des NUAA (nombre d'unités en AA). Les R°AA des 17 enquêtés sont triés par ordre décroissant, c'est-à-dire du plus haut R°AA au plus bas.

Il est établi a priori que les données TU et NUAA ne dépendent pas de la DE : Nous voyons que la plus ou moins importance de la DE est plus en rapport avec le mode d'élocution du locuteur. Le débit oral des enseignants parait hétérogène compte tenu de leur vitesse de débit syllabique, de leur « habitus langagier », de la formation à l'oral…essentiellement caractérisé par la plus ou moins rapidité du débit, la réactivité par rapport à l'interlocuteur, des paramètres dont la discussion n'a pas été prise en compte dans cette recherche.

Enquêtés	DE	TU	NUAA.	R°AA.
1-Kébir	00:37:45	5293	368	6.95%
2-Si AHmed	00:24:45	2403	43	1.78%
3-Karima	00:26:38	3543	26	0.73%
4-M'Hamed	00:58:45	9385	68	0.72%
5-Nacera	00:15:01	2202	15	0.68%
6-Mekki	00:42:00	4695	29	0.61%
7-Kawtar	00:14:22	1551	6	0.38%
8-Ibtissem	00:15:14	2110	8	0.37%
9-Khadidja	00:20:51	2780	9	0.32%
10-Azziz	00:37:59	4143	12	0.28%
11-YaHia	00:22:30	3125	4	0.12%
12-FatiHa	00:11:23	1463	1	0.068%
13-Zoher	00:41:26	5182	3	0.057%
14-TaHar	00:38:08	4782	2	0.041%
15-Abdelkrim	00:25:22	3021	1	0.033%
16-Abdou	00:37:16	5973	1	0.016%
17-Amine	00:29:37	3942	0	0%

Tableau 11 : Tri en fonction du R°AA par tous les enquêtés

La remarque qui s'impose d'emblée, c'est que ce R°AA ne dépend (fonction) ni de la plus ou moins DE, ni du TU produits dans l'entretien. Pour de plus amples détails, prenons l'exemple suivant. Comparons les 4 premiers R°AA les plus importants. Kébir avec une DE de (00 : 37: 45), totalise 5293 u de TU et 368 u de NUAA enregistre un R°AA à 6.95%. Si AHmed, le second, avec une DE de (00 : 24: 45) (13 mn de moins), totalise 2403 u de TU (2890 u de moins) et 43 u de NUAA (325 u de moins) enregistre un R°AA de 1.78% (soit de

5.17% de moins). Karima, la troisième avec une DE (00 : 26 : 38) (2 mn de plus que le précédent) mais 3543 u de TU (soit 1000 u de plus) et 26 u de NUAA (soit 17 u de moins) enregistre un R°AA de 0.73%, (soit 1.05% de moins que le second). M'Hamed le quatrième enfin, avec une DE de (00 : 58 : 45) (soit le quasiment le double du précédent) totalise 9385 u de TU (5842 u de plus que le précédent) et 68 u de NUAA (42 u de plus) enregistre un R°AA à 0.72% (soit 0.01% de plus que le précédent). Visiblement, les degrés ne sont pas dépendants à l'une ou à l'autre données ci-dessus : DE, TU et NUAA.

De l'analyse de ce tableau 11, il ressort une hétérogénéité importante concernant le R°AA même s'il se présente comme un recours très infime et extraordinairement stable comparé au TU. L'analyse de ce R°AA montre que parmi les enquêtés, il y a ceux qui y recourent assez fréquemment (6.95%) et ceux qui l'évitent quasiment (0%). Prenons un autre exemple pour expliquer comment ce plus ou moins R°AA est plutôt lié à une tendance de l'enquêté à recourir à l'AA.

Karima et M'Hamed classés respectivement 3ème et 4ème dans le tableau avec des R°AA très proches : 0.73% et 0.72%. Si le NUAA produit par M'Hamed est plus que le double de Karima 68 u contre 26 u, le TU produit dans l'entretien de M'Hamed est environ 2,64 fois plus important que celui de Karima. Ainsi, pour des valeurs de DE, de TU plus que doublées, la différence entre les deux R°AA est infime, de l'ordre de 0.01%. A ce stade de l'analyse et en dépit du faible nombre des entretiens analysés (17), pouvons-nous d'ores et déjà déduire que le plus ou moins R°AA ne dépend ni de la DE et ni du TU mais s'il y a nécessité de mesurer ce R°AA, la seule solution reste le rapport TU/NUAA. Dès lors, s'il y a une première conclusion à tirer, c'est celle qui considère que le R°AA dépend de la plus ou moins disposition du locuteur à recourir à l'AA. Le R°AA calculé en fonction du rapport TU/NUAA doit être considéré comme un indice de mesure du plus ou moins disposition à recourir à l'AA dans une SC formelle.

La lecture des R°AA indique que le recours à l'AA est infime dans une SC formelle, c'est-à-dire où le Fr est la langue de communication comparée à une SC où l'AA domine la communication. Ainsi 15 des 17 enquêtés recourent à (– 0,1%) d'AA dans les entretiens soit un R°AA quasi insignifiant dans une communication où prédomine l'alternance des langues. 1 seul enquêté recourt à (- 2%) d'AA soit à 1,73% et un seul à (+ 5), soit 6, 95%. Ces résultats montrent que le R°AA dans l'entretien de recherche considérée en tant que SC formelle est très faible.

3.2.2 Fréquence du recours à l'AA dans l'entretien de recherche

Analysons maintenant les données en fonction de la fréquence du recours à l'AA, (F°AA), c'est-à-dire le nombre de fois auquel les enquêtés ont recouru à l'AA dans l'entretien. Il est utile de préciser ici que même si le R°AA reste une mesure qui ne dépend pas réellement du NUAA mais du rapport TU/NUAA, la fréquence du recours à l'AA noté (F°AA) ne dépend pas non plus du NUAA. La F°AA est obtenue par comptage du nombre de fois que l'enquêté recourt à l'AA dans l'entretien. Ces valeurs relevées, il est possible de calculer la moyenne des unités utilisées dans chaque recours. Le tableau 12 ci-dessous présente les F°AA par ordre décroissant et les My. RUAA correspondant à la moyenne d'unités d'AA par recours pour chaque enquêté.

Enquêtés	TU	F°AA	NUAA	My. RUAA
1-Kébir	5293	104	368	3.53
2-M'Hamed	9385	28	68	2,42
3-Si AHmed	2403	21	43	2.04
4-Karima	3543	20	26	1.3
5-Mekki	4695	11	29	2.63
6-Nacera	2202	8	15	1.87
7-Azziz	4143	7	12	1.7
8-Khadidja	2780	7	9	1.28
9-Ibtissem	2110	5	8	1.6
10-Kawtar	1551	3	6	2
11-Zoher	5182	2	3	1.5
12-YaHia	3125	2	4	2
13-Tahar	4782	2	2	1
14-Abdou	5973	1	1	1
15- Abdelkrim	3021	1	1	1
16-FatiHa	1463	1	1	1
17-Amine	3942	0	0	0

Tableau 12: Fréquence et moyenne du recours à l'AA par enquêté

Le calcul de cette moyenne (My. RUAA) est obtenu en divisant le nombre d'unités en AA (NUAA) par la fréquence du recours à l'AA (F°AA).

$$My.RUAA = \frac{NUAA}{F°AA}$$

La F°AA dans les entretiens se situe entre 104 recours et 0 recours. Le plus grand nombre de recours à l'AA est enregistré par Kébir. Si ce dernier enregistre la F°AA la plus

importante, il n'est pas certain que ce soit lié au grand NUAA qu'il a produit. Un exemple pour justifier la non correspondance entre la F°AA et le NUAA : 2 enquêtés, Azziz et Khadidja classés respectivement 7ème et 8ème dans le tableau, enregistrent 2 F°AA identiques soit 7 recours dans leurs entretiens. Si l'on observe leurs NUAA, on s'aperçoit qu'ils sont respectivement de 12 et 9 u. Par conséquent, comme le R°AA et la F°AA ne sont pas liés au NUAA mais bien à l'« habitus langagier » à l'œuvre dans l'alternance des langues impliquant des différences dans la F°AA.

Mis à part les extrêmes 104 et 0 recours, la lecture des échelles ci-dessous nous permet de relever tout de même quelques tendances. En majorité, ce sont 11 enquêtés qui enregistrent entre 1 et 10 recours dans tout l'entretien, un seul enquêté enregistre entre 10 et 20 recours et 3 enquêtés qui enregistrent entre 20 et 30 recours à l'AA. La F°AA correspond au nombre d'AC enregistrées dans les entretiens biographiques. Elle est obtenue par le comptage du nombre de fois auquel l'enquêté passe du Fr à l'AA. Nous reviendrons plus bas sur les fonctions que remplissent ces AC dans les SC.

Cette F°AA mesure les AC dans le sens Fr>>AA plutôt que l'inverse. Par ailleurs, il est intéressant de noter que ces F°AA ne dépendent pas du NUAA. Ainsi par exemple M'Hamed enregistre une F°AA de 28 recours mais un NUAA de 68 u, soit une moyenne d'unités par recours (My. RUAA) de 2.42 u/recours. En revanche, Kébir enregistre une F°AA de 104 recours pour 368 u de NUAA soit une My. RAA de 3.53 u/recours. Même si le nombre d'u d'AA varie globalement entre 0 et 368 u, la My. RUAA varie entre 0 et 3.53 u/recours. Si nous disposons le nombre de recours en fonction d'échelles de comptage progressant par paliers de 10 u, nous obtenons le tableau 13 ci-dessous avec une première colonne qui présente le nombre d'unités par recours (My. RUAA) et la deuxième colonne qui présente le nombre d'enquêtés.

Échelles My. RUAA	Nbre d'enq.
<4u.	1
>2 u.	5
>1 u.	10
≥ 0 u.	1

Tableau 13: échantillonnage en fonction de la moyenne du RUAA

Concernant la My.RAA (tableau 13), pour les 17 enquêtés, chaque recours est compris entre 0≥ My.RUAA <4 u : Dès lors il est possible de déduire que de manière générale la fréquence du recours à l'AA dans une alternance de langues de type Fr>AA est très limitée. Si

nous devions relever une tendance générale concernant la My. RUAA dans les entretiens biographiques pris comme SC formelle, nous dirons que 15 sur les 17 enseignants utilisent en moyenne entre 1 et 2 u par recours. 10 enquêtés sur les 17 utilisent 1 seule unité par recours.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les principes épistémologique et méthodologique qui président dans cette recherche se défendent de proposer des généralisations de calcul de valeurs dans les cas d'AC. Cependant, proposer un formalisme qui rende compte du degré de recours à la L1 par rapport à une L2 dans une AC dans le sens L2 (langue « enchâsseuse » →L1 (langue enchâssée) pourrait s'avérer utile si la recherche devait exploiter des données quantitatives dans la compréhension du fonctionnement des AC. Le formalisme pour calculer le degré de recours à la L1 (R°L1), résultat du rapport TUL2 (total d'u en L2)/NUL1 (nombre d'u en L1), s'écrirait comme suit : $R°L1 = \frac{TUL2}{NUL1}$

3.3 Choix de langues et AC dans l'entretien biographique de recherche pris comme SC formelle

À la lecture des transcriptions des entretiens, il s'est avéré que sur le plan langagier, les enquêtés se sont majoritairement exprimés en Fr même si aucune consigne n'a été donnée préalablement sur la langue à utiliser. Les réponses aux questions sont ponctuées de recours à l'AA, en fait des unités ou des segments qui sont enchâssés dans les interventions[110]en Fr. Même si les 17 enquêtés admettent utiliser l'AA dans toutes les SC (même parfois les plus formelles à l'exemple du cours de Fr ou la réunion hebdomadaire de coordination), aucun tour de parole ne l'a été totalement en AA.

Dans cette partie, la démarche consiste à mesurer le degré et la fréquence du recours à l'AA dans l'entretien de recherche[111]pris comme SC formelle. Les entretiens en tant que SC formelle où l'usage du Fr est privilégié ne diffèrent pas de beaucoup de la SC de la classe qui, à quelques nuances près, présente les mêmes caractéristiques qui fondent cette formalité, en particulier le respect de la norme d'usage c'est-à-dire un usage exclusif du Fr. Si l'analyse de cette SC permettra dans un premier temps de mesurer le degré et la fréquence du recours à l'AA, elle permettra également, en référant à la typologie évoquée ci-haut, d'identifier les

[110] Une intervention ou un mouvement (chez Sinclair et Coulthard, 1975), sont constitués d'un ou de plusieurs actes de parole (un acte directeur et un ou plusieurs actes subordonnés). L'intervention ne doit pas être confondue avec le tour de parole qui correspond à la prise de parole d'un interlocuteur. (Christine Develotte et Samira Drissi, 2011 : 455).

[111]A défaut d'obtenir des productions langagières comprenant des énoncés d'AA dans une SC formelle notamment en cours de Fr , l'exploitation des énoncés du recueil des entretiens biographiques (prise en tant que SC formelle) s'est présentée comme la solution pour analyser les choix de langues que font les enseignants enquêtés dans les SC formelles.

différents modes d'insertion des unités ou des segments d'unités d'AA dans les interventions dans les entretiens.

3.3.1 La typologie des AC Dabène et Billiez (1988) adoptée par Ali-Bencherif

L'objectif de cette recherche n'étant pas exclusivement de définir une typologie particulière des fonctions des AC produites dans nos entretiens, cependant une définition des traits caractéristiques des modes d'insertions L1/L2 (AA/Fr) s'avère nécessaire pour une compréhension plus avant de l'AC Fr/AA en SC formelle. C'est la raison pour laquelle nous adoptons la typologie proposée par Ali-Bencherif (2009), elle-même inspirée de la typologie qu'avaient proposée Dabène et Billiez (1988). Plusieurs raisons justifient l'adoption de cette typologie : Il s'agit d'une part d'une recherche qui étudie un contexte sociolinguistique similaire au nôtre, le contexte algérien. D'autre part, tout comme notre recherche, les deux langues en contact en alternance sont l'AA et le Fr. La seule différence réside dans la nature des répertoires langagiers des enquêtés. Dans la recherche d'Ali Bencherif, il s'agit de conversations entre immigrés et non-immigrés tandis que la nôtre étudie des répertoires langagiers d'enseignants de Fr, une différence qui induit des productions et des stratégies langagières différentes.

Dans notre cas, le recours à l'AA se réalise sous forme d'AC dans un sens Fr→AA où ce sont des unités d'AA ou des segments d'AA qui sont enchâssés dans des séquences en Fr étant donné que c'est le Fr qui est la langue de base. Pour la recherche d'Ali Bencherif, les locuteurs réalisent des insertions d'AA dans la conversation en Fr et vis et versa.

Les AC doivent respecter 4 principes pour ne pas déroger à l'ordre syntaxique du Fr en tant que langue de base :

1- ne pas croiser les grammaires Fr/AA ;

2- s'assurer de la grammaticalité des constituants de l'AA ;

3- ne pas omettre d'éléments ;

4- ne pas répéter d'éléments ;

3.3.2 Les Types d'AC

La figure 6 ci-dessous présente une synthèse de la typologie Billiez-Dabène (1988) reprise par Dabène (1994). Elle présente 2 grands types d'alternances : les alternances inter-intervention, les alternances intra- intervention. L'AC intra-intervention se décline en AC inter-acte et intra-acte. Cette deuxième se décline à son tour en 2 autres types d'AC, les AC

segmentales et unitaires, les unitaires se déclinant enfin en AC insert et incise. Ces types d'AC seront détaillés plus bas.

Le travail entrepris dans cette recherche axé essentiellement sur la dynamique à l'œuvre dans l'usage de l'AA dans différentes SC n'a pas pour but principal de recherche d'identifier les types et les fonctions des AC produites dans l'entretien de recherche. Elle vise plutôt la compréhension de la façon dont les enquêtés recourent à l'AA en l'enchâssant dans leurs interventions en Fr en tant que langue de base. C'est la raison pour laquelle cette recherche se limite à l'analyse des AC relevées dans l'entretien de recherche en tant qu'observables. Dès lors, l'accent sera mis essentiellement sur le type d'AC qui prédomine et la ou les fonctions qu'elle/elles remplit/remplissent dans l'entretien de recherche considéré comme SC formelle. Détaillons plus encore les types d'AC présentées dans la typologie Dabène-Billiez.

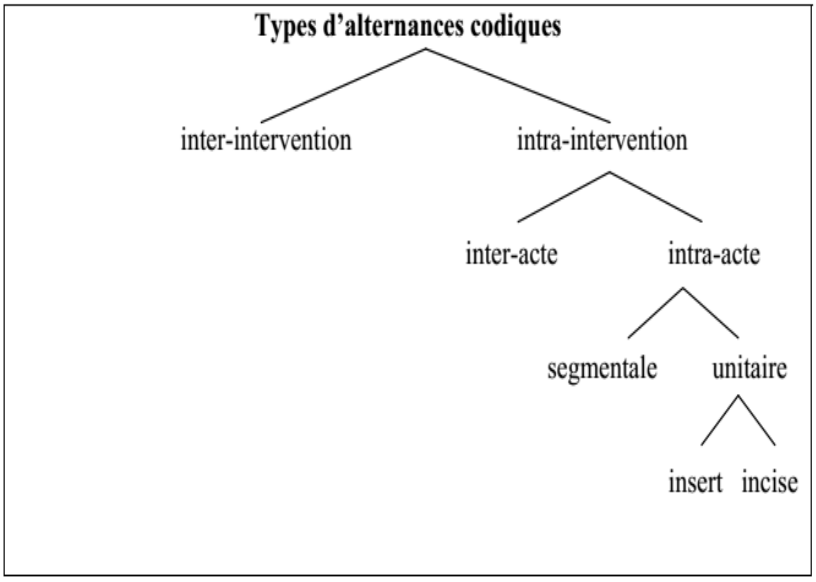


Figure 6: Typologie d'AC proposée par L. Dabène, 1994, p. 93).

3.3.2.1 L'AC inter-intervention

On parle d'AC inter-interventions quand le même locuteur passe d'une langue à l'autre entre deux interventions. Ce type d'AC est considéré comme une remise en cause d'un choix de langue motivé par des facteurs externes : le changement de l'interlocuteur, le sujet de la conversation, la prise en compte des insuffisances linguistiques de l'interlocuteur, etc. Cette AC surgit entre deux tours de parole d'un même locuteur qui

renonce par choix à une langue en recourant à l'autre, ou encore quand il s'agit de changement de langue d'un locuteur à l'autre entre deux interventions.

3.3.2.2 L'AC intra-intervention

Elle se produit à l'intérieur d'une même intervention et peut porter sur un ou plusieurs actes langagiers. Elle se divise en AC inter-acte et AC intra-acte. Et c'est ce dernier type qui parait dominer l'ensemble des AC produites dans les entretiens.

3.3.2.2.1 L'AC inter-acte

C'est une AC qui sépare 2 actes langagiers dans la même intervention.

3.3.2.2.2 L'AC intra-acte

C'est un type d'AC qui se réalise à l'intérieur d'un même acte langagier et se décline en AC segmentales et unitaires.

3.2.1.3.1 L'AC segmentale est l'insertion de segments composés à l'intérieur d'un même acte.

3.2.1.3.2 L'AC unitaire concerne une seule unité qui peut être lexicale, grammaticale ou discursive. Cette AC unitaire se compose deux sous catégories distinctes : l'insert et l'incise.

3.2.1.3.2.1L'insert c'est quand les éléments insérés n'assurent aucune fonction syntaxique dans l'énoncé.

3.2.1.3.2.2 L'incise pour ce qui est de ce type d'AC, les éléments sont insérés et traités comme faisant partie de la langue de base.

3.3.3 La fonction morphosyntaxique des AC unitaires

La première remarque sur les AC relevées dans les entretiens : Si ce modèle est fonctionnel globalement dans ce que l'on appelé le recours à l'AA, c'est-à-dire lorsque le locuteur alterne Fr et AA recourant à des segments plus ou moins longs de plusieurs unités avec des fonctions diverses, comment doit-on considérer les recours d'une seule unité tels que « *sobHallah* », « *anaya* », « *H'naya* », « *we* », « *taâ* »[112], ... enchâssée dans des segments en Fr ?

Si kébir recourt aux AC quasi-systématiquement dans l'entretien (6.95% de R°AA), Amine ne recourt à aucune AC (0%). Trois d'entre eux, utilisent une seule AC, 3 autres 2 AC.

[112] Trad. Dieu soit loué, moi, nous, et, de….

En revanche une bonne partie des AC sont des AC unitaires de type insert ou incise. Le nombre des AC unitaires relevé ci-dessous comparé au nombre de recours par enquêté montre bien à quel point ces AC unitaires sont importantes dans l'entretien de recherche comme type d'interaction particulier (SC formelle).

Il faut rappeler que l'entretien de recherche est une SC formelle dans la mesure où la langue de la communication est clairement établie, à savoir le Fr. Outre le fait que nous posons les questions en Fr et que nous ne recourons à aucun moment à l'AA, le fait aussi que nous réalisons une recherche en sociodidactique sur un sujet qui concerne les enseignants de Fr implique selon nous un effort de la part de ces enquêtés à s'adapter voire à se conformer à la formalité de la SC et à utiliser le Fr de manière exclusive.

Ces AC unitaires (voir tableau 14) représentent 62.33% de l'ensemble des AC enregistrées dans tous les entretiens. Les E-types d'usage d'AC unitaires sont assez importants soit un ET de 14,30 montrant combien le recours à ce type d'AC est marqué parmi les 17 enquêtés. Quelle est la raison de ce recours répété aux AC unitaires plutôt que des AC segmentales ?

Enquêtés	F°AA	AC unitaire
1-Kébir	104	58
2-M'Hamed	28	17
3-Si Ahmed	21	11
4-Karima	20	18
5-Mekki	11	7
6-Nacera	8	4
7-Azziz	7	2
8-Khadidja	7	8
9-Ibtissem	5	3
10-Kawtar	3	2
11-Zoher	2	2
12-YaHia	2	2
13-Tahar	2	2
14-Abdou	1	1
15- Abdelkrim	1	1
16-FatiHa	1	1
17-Amine	0	0
Total	223	139
%		62,33%

Tableau 14: Nombre d'AC unitaires produites par enquêté dans l'entretien

Le recours aux AC dépend principalement de la stratégie langagière du locuteur. En règle générale, ces AC unitaires assurent une fonction phatique dans l'entretien. Le recours aux AC unitaires se décline en usage d'AC de type « inserts » et des AC de type « incises ». Des exemples d'AC unitaires relevés sont mis entre guillemets et en italique et suivis de leur traduction entre parenthèses suivie enfin de la référence de l'intervention de l'enquêté.

3.4.3.1 Les inserts :

Certaines des AC ont pour fonction le remplissage dans les interventions produites dans l'entretien, elles sont de type insert et sont « (…) utilisés seulement comme des remplisseurs, (…) ou comme des phatiques donnant plus d'expressivité au discours » (Ali Bencherif : 258). Dans les exemples relevés, ces inserts n'assurent aucune fonction syntaxique mais plutôt une fonction phatique *(kisemouh* : kébir 33), des expressions votives sous forme de serment ou d'invocation (« *wallah* » : Kébir 54), (« *sobHallah* » : Mekki 43), (« *Hamdoullah* » (louanges à Allah) : Karima 08), des formules d'acquiescement très nombreuses à l'exemple de (« *wah* » : Karima 22, 28 ; Tahar 125 ; khadidja 33), (« *yek* » (c'est ça !) : Kébir 28).

Ces AC unitaires ont essentiellement pour fonction le maintien de l'interaction en maintenant le fil de la communication entre interlocuteurs. « Tout compte fait, l'insertion de ces expressions répond à des besoins d'expressivité que ressentent les locutrices » (Ali Bencherif, 2009 : 253). Ces AC peuvent se produire librement pourvu que les éléments alternés « (…) soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives » (Poplack cité par Thiam, 1997 : 32).

3.4.3.2 les incises

Les AC de type incise sont elles aussi très présentes dans l'entretien. L'incise est «(…) syntaxiquement intégrée « (…) (elle) se rapproche fortement de l'emprunt, mais elle s'en différencie dans la mesure où elle relève généralement de l'initiative individuelle » (Dabène, 1994 : 95). Pour Ali Bencherif, cette dernière offre des solutions pour «(…) clarifier une idée (traduction, reprises), de combler des lacunes lexicales, de modaliser le discours, de s'exprimer d'une manière économique ou de référer à une réalité culturelle » (Ali-Bencherif, 2009 : 254).

Plusieurs exemples d'unités de type incises ont été relevés. Ces incises se déclinent en

- noms propres (lieux et personnes),
- pronoms personnels («*H'na* » (nous) Si Ahmed 39) ; (« *ana* » (moi) : Khadidja 26),

- pronoms démonstratifs (« *hadouk »* (ceux-là) : M'hamed 17 ; « *hadek »* (celui-là) : Tahar 108)
- pronoms possessifs (« *n'taâk »* (le tien) : Kébir 65),
- adjectifs démonstratifs (*hadek (l'objet)* (cet objet) : kébir 36)
- adjectifs possessifs ((*l'enseignant*) « *n'taâh »* (son enseignant), (*el ousted*) « *n'taâk »* (ton professeur) : Kébir33),
- conjonctions de coordination exprimant l'exclusion (« *wela »* (ou) : Si AHmed 38 ; Kébir 36 ; YaHia 27), l'addition (« *we »* (et) : khadidja 47, kébir45),
- conjonction de coordination exprimant l'opposition (« *bessaH »* (mais) : kébir 62),
- préposition de lieu (« *fi »* (dans) : M'Hamed 159 ;
- préposition de temps « *men baâd »* (après) : Karima 33),
- préposition de comparaison («*kima* » (comme) : kébir 45),
- adjectifs indéfinis (« *gaâ* » *(les leçons)* (toutes les leçons), Si AHmed 30) ;
- modalisateurs (*zaâma* (soi-disant) : Ibtissem 13), (« *balek*» (peut-être) : kébir 36).

Cette exemplification pas totalement exhaustive ci-dessus montre que ces AC unitaires ponctuent le discours en Fr et garantissent un fonctionnement correct sur le plan syntaxique de la phrase en respectant la règle d'équivalence entre Fr et AA. Souvent, c'est dans une même intervention qu'un bon nombre d'incises sont insérées dans l'acte produit par l'enquêté. Dans cet exemple d'incises, M'Hamed recourt plusieurs fois à des prépositions (« *taâ »*= de, 3 occurrences) *et* (*« fi »*= dans, une occurrence). Quelle(s) fonction(s) remplissent-elles dans l'acte produit ?

> M'Hamed 159 : « (…) on a plusieurs temps en français tu vas pas me dire que le français est plus développé que l'arabe/ non les situations« *taâ* » le passé en arabe ce n'est pas comme les situations « ***taâ*** » le passé en français passé simple passé composé plus que parfait et il y a tous ces temps « ***taâ*** » le passé donc les situations sont différentes mais souvent on utilise les acquis en arabe / donc j'ai dit les programmes :: les manuels :: vont utiliser les besoins pour réussir donc tout ça il faut le voir est ce que ça va passer chez l'élève / moi quand j'ai vu le manuel « ***taâ*** » cette année j'ai vu que les textes étaient trop longs et des fois loin loin loin des attentes des élèves il y a 2 textes ou bien 3 textes « ***fi*** » 8 séquences non c'était pas ça c'était loin donc comment les élèves peuvent apprendre le programme précédent était beaucoup mieux que celui-ci avec les textes avec+ donc il y avait le côté volume la masse du texte était très développée/ ».

Pour Ali Benchérif, « Toutes ces ressources sont investies d'une manière conforme sur le plan morphosyntaxique et respectent la contrainte d'équivalence » (Ali-Benchérif, 2009 : 254).

Deux autres exemples d'AC de type incise ont été relevés. Dans le premier, il s'agit d'un nom (la honte). Dans le second, il s'agit d'un démonstratif (ceci)

> Karima 32 : « au début oui euh pour moi c'était « *Hechma* » d'utiliser des mots en arabe surtout je sentais que j'étais professeur d'anglais quelqu'un va dire « tiens c'est un professeur d'anglais et elle parle en arabe c'est un professeur de français et elle utilise l'arabe pour arriver à son but ! »

Dans l'exemple de Karima (32), cette enquêtée utilise le nom « *Hechma* » (la honte). L'emploi du nom « *Hechma* » bien qu'il semble avoir tous les traits morphologiques d'un emprunt, il n'en est pas un en vérité. Cette incise dans un segment en Fr est précédée du présentatif à l'imparfait (car il s'agit d'un récit). Bien que l'enquêtée pouvait bien produire un segment en AA du type « *felouel kanet jini Hechma* »[113], elle préfère insérer « *Hechma* ». Son initiative de l'insérer de cette façon montre qu'elle ne se sert pas d'un emprunt en AA qui viendrait exprimer un sentiment à défaut de son équivalent en Fr mais un nom en AA (bien qu'elle connaisse son équivalent en Fr) censé rendre sur le plan ethno-symbolique une certaine gravité de ce sentiment de honte alors que son équivalent en Fr rendrait probablement de façon moindre.

> Khadidja 28 (extrait2) « (…) je ne crois pas/ il doit quand même essayer il va s'appuyer sur « le niveau est bas le niveau est « *k'da*» (Ceci)/ essaye apprend lui des phrases courtes simples (pour) s'exprimer dans la classe ».

De la même façon, l'exemple d'incise de khadidja (28) montre que ce n'est pas une absence d'unités dans la langue matrice le Fr qui pousse l'enquêtée à recourir à cette unité en AA. Bien qu'il soit possible d'employer un démonstratif à l'exemple de « ceci » ou « cela », l'enquêtée lui préfère « *k'da* » bien plus expressif dans la façon que cette locutrice dénigre la justification de l'enseignant qui n'arrête pas d'invoquer la faiblesse du niveau des élèves. Pour l'enseignante, la réitération du possessif « *k'da* » exprime une exaspération à l'égard d'un argument trop longtemps ressassé et qui n'est plus acceptable. Cette incise analysée dans le contexte sémantique de ce segment pourrait marquer une stratégie rhétorique pour exprimer selon nous le rejet d'un argument.

[113] Trad. Au début j'en ressentais une honte.

3.4 Tendances du recours à l'AA dans l'entretien corrélées aux variables sociologiques

3.4.1 Sous l'angle de la variable sexe

Le tableau 15 ci-dessous présente les résultats des différences entre les enseignantes et les enseignants concernant le recours à l'AA dans l'entretien de recherche. La 1ère colonne correspond au sexe des enquêté(e)s, la 2ème au nombre des unités d'AA, la 3ème à la moyenne du nombre d'unités d'AA, la 4ème à la moyenne de la fréquence du recours à l'AA et la 5ème à la moyenne du degré de recours à l'AA.

Enquêtés	NUAA	My. NUAA	My. F°AA	My. RAA
Femmes	65	10,83	7,83	1,5
Hommes	531	48,27	16,27	1,85

Tableau 15: Moyenne du recours à l'AA en fonction de la variable sexe

En parcourant le tableau 15, les chiffres montrent que le recours à l'AA dans l'entretien de recherche (NUAA) est plus important chez les hommes que chez les femmes soit 531 u pour les hommes contre 65 seulement chez les femmes. De même, la moyenne du nombre des unités en AA (My. NUAA) utilisées par enquêté(e) avoisine les 49 u pour les hommes contre environ 11u seulement pour les femmes. La moyenne de la fréquence de recours à l'AA (My. F°AA) est en moyenne de 16.27 pour les hommes contre 7.83 pour les femmes. Enfin, la moyenne du recours/enquêté(e) (My. RAA) est de 1.85 pour les hommes contre 1.5 pour les femmes.

Ainsi l'hypothèse posée en problématique selon laquelle les femmes recourraient moins que les hommes à la variété non normée (l'AA) dans les SC formelles est vérifiée par les résultats ci-dessus. Ils confirment donc que les enseignantes sont plus sensibles à la norme sociolinguistique en évitant le plus possible de recourir à l'AA que les enseignants.

Par ailleurs, à quelle norme sociolinguistique ces enseignantes sont-elles sensibles ? Il apparait clairement que pour ce cas d'étude où il est question de SC formelle caractérisant l'entretien de recherche, la conformité à la norme soit l'usage exclusif du Fr. Par conséquent, étant plus observatrice de l'évitement de l'AA en SC formelle, les enseignantes recourent moins que les enseignants à l'AA. Si tel est le cas dans une SC formelle comme l'entretien de recherche, qu'en est-il de la SC que l'on considérera comme quasiformelle qu'est la classe ? C'est ce que nous vérifierons plus bas lorsque les enquêtés informeront des choix des langues

qu'ils font en classe. Qu'en est-il de la tendance à recourir à l'AA corrélée à la variable EP dans l'entretien de recherche ?

3.4.2 Sous l'angle de la variable EP

Concernant le degré de recours à l'AA corrélé à la variable EP, l'hypothèse prend sa source dans la question suivante : « De même que la variable « âge » influe sur le choix de langue en SC formelle, est-il possible que la variable EP influe-t-elle aussi ce choix ? Le tableau 16 ci-dessous compare les résultats d'analyse des « anciens » et des « nouveaux ».

Les données figurant dans ce tableau correspondent au calcul des moyennes suivantes : la My. NUAA (la moyenne du nombre d'u d'AA utilisés dans l'entretien), la My. R°AA (moyenne du degré de recours à l'AA par enquêté) et de la My. F°AA (la moyenne de la fréquence de recours à l'AA par enquêté). Ce tableau présente la moyenne des valeurs NUAA, R°AA et F°AA obtenues.

enquêtés	My. NUAA	My.R°AA	My.F°AA
anciens	62	1,27	21,22
nouveaux	4,5	0,21	4

Tableau 16: Moyenne du recours à l'AA en fonction de la variable EP

A première vue, ces valeurs présentent les « anciens » comme des locuteurs qui recourent le plus à l'AA, en tout cas bien plus que les « nouveaux », c'est un fait. Il y a une trop grande différence entre les 2 échantillons. Une grande différence entre les My.NUAA des « anciens » et des « nouveaux » soit 62 u pour les « anciens » contre 4.5 u seulement pour les « nouveaux ». La moyenne du degré de recours par enquêté diffère également pour les 2 groupes (My. R°AA), autour de 1,27contre 0.21 seulement pour les « nouveaux ». La moyenne de la fréquence de recours/enquêté (My. F°AA) est de 21.22 pour les « anciens » contre seulement 4 pour les « nouveaux ». Quant à la moyenne du nombre d'u d'AA/recours/ enquêté (My. RAA/enq.), elle est de l'ordre de 1.87 pour les premiers et de 1.37 pour les seconds.

La grande différence entre le degré de recours à l'AA des « anciens » et celui des « nouveaux » ne s'explique pas uniquement par la différence de la durée d'entretien (DE) ou le total de nombre d'unités (TU) produit par les 2 échantillons. Avant d'aller plus loin nous pouvons d'ores et déjà invalider l'hypothèse posée plus haut selon laquelle les « anciens » utiliseraient moins d'AA dans cet entretien de recherche étant donné que ces derniers seraient plus sensibles au respect des normes d'usage dans la communication formelle de l'entretien

que les « nouveaux ». Cela nous permet de conclure enfin que les « anciens » n'ont pas utilisé moins d'AA que les « nouveaux » dans l'entretien de recherche. Pis, la lecture du tableau ci-dessus montre une grande différence entre une fréquence du recours à l'AA (F°AA) élevé chez les « anciens » par rapport à celle mesurée chez les « nouveaux ». Si la cause de la trop grande différence de recours à l'AA entre « anciens » et « nouveaux » parait difficilement explicable a priori, un indice vient pourtant l'éclairer. La revue des NUAA chez les « anciens » montre de grandes disparités dans les NUAA des « anciens » : Par exemple Kébir enregistre à lui seul un NUAA de 368 u contre 205 u enregistrée par l'ensemble de ses collègues « anciens ». Ce NUAA important enregistré par l'enquêté Kébir a exponentiellement gonflé le NUAA des « anciens ». Ce peut-il que ce NUAA excessif produit dans l'entretien par Kebir ait biaisé les calculs du R°AA et du F°AA. L'écart des NUAA entre kebir et ses collègues « anciens » montre qu'il peut exister des cas où l'enquêté adopte un comportement langagier qui se démarque de la tendance générale soit par un recours important à l'AA soit par une faiblesse voire une absence du recours à l'AA dans les SC formelles. Bien que ce recours à l'AA de Kébir ne constitue que 6, 93% d'u d'AA de l'ensemble des u c'est-à-dire le TU en Fr, ce taux s'avère exagéré.

De peur d'aboutir à des interprétations erronées à cause de ce déséquilibre dans les recueils de données, comment s'assurer d'un recueil stabilisé de données ? Sachant qu'exiger des enquêtés l'évitement du recours à l'AA ne correspond pas à la démarche méthodologique retenue dans cette recherche et qui consiste à recueillir des productions contenant des recours à l'AA, nous n'avons pas trouvé de solution pour établir une forme d'équilibre dans ce type de recueil de données visiblement difficilement contrôlable.

Ce qui se présente comme un usage excessif de recours à l'AA par Kebir explique en partie le NUAA excessif chez les « anciens » comparé aux « nouveaux ». Cet écart dû à un degré élevé du recours à l'AA (R°AA) déroge à la formalité de la SC d'entretien. Pour conclure, l'hypothèse selon laquelle les « anciens » et pour des raisons liées à la nature de leur formation considérée comme trop stricte concernant l'utilisation exclusive du Fr en SC formelle, utiliseraient moins l'AA que les « nouveaux » ne se vérifie pas donc dans ce cas-ici.

Si la section (3.4) interroge les tendances du recours à l'AA dans l'entretien corrélé aux variables sociologiques, la section suivante interroge pour les analyser les choix linguistiques des enquêtés dans les 5 types de SC retenues. En partant de la classe SC que nous posons comme formelle vers l'extérieur de la classe, SC moins formelle (réunion hebdomadaire de coordination par exemple) vers l'extérieur de l'école, dans des SC

informelles(en famille, entre amis). Nous posons l'éventualité de l'existence d'une diversité de configurations de choix linguistiques que les enquêtés déclarent possiblement utiliser.

3.5 Choix des langues et AC à l'école et à l'extérieur de l'école

Nous adoptons 4 possibilités de configurations linguistiques posées en terme de choix linguistiques avec soit une exclusivité d'une langue (soit Fr soit AA) soit une alternance des deux langues avec la aussi une option de choix pour la prédominance de l'une par rapport à l'autre. Ainsi en fonction de la SC, les enquêtés utiliseraient le Fr dans une SC formelle, soit l'AA dans une SC informelle. Soit des AC où le locuteur utilise le Fr avec des enchâssements d'AA soit l'AA avec des enchâssements de Fr. La mesure des proportions de l'usage des langues Fr et AA que nous avons proposée aux enquêtés est la suivante : Nous utilisons soit (AA) soit (Fr) pour décrire une SC où les enquêtés reconnaissent n'utiliser qu'une seule langue. Nous utilisons (Fr>AA) pour décrire une communication en Fr où s'insèrent des unités ou des segments d'AA et donc où le Fr prédomine. Enfin, nous utilisons (AA>Fr) pour décrire une communication en AA où s'insèrent des unités ou des segments d'AA et donc où l'AA prédomine. Notons par ailleurs que les enquêtés doivent choisir parmi les 4 configurations pour chaque type de SC.

3.5.1 Sous l'angle de la variable sexe

L'hypothèse posée supra suggère que les enseignantes recourent moins à l'AA en cours que leurs collègues enseignants. La collecte des témoignages des enquêté(e)s permet de calculer des taux correspondant à la proportion de recours à l'AA. Ces taux sont présentés dans le tableau 17.

SC	Sexe	Fr	Fr>AA	AA>Fr	AA
« en classe »	F%	33,33%	50%	16,66%	0 %
	M%	27,27%	54,54%	18,18%	0%
« Avec les coll. de Français »	F%	0%	83,30%	16,66%	0%
	M%	9,09%	36,36%	45,45%	9,09%
« Avec les coll. des autres Matières »	F%	0%	0%	50%	50%
	M%	0%	9,09%	54,54%	36,36%
« en famille »	F%	0%	16,66%	66,64%	16,66%
	M%	0%	9,09%	54,54%	36,36%
« entre amis »	F%	0%	0%	66,64%	33,32%
	M%	0%	36,36%	45,45%	18,18%

Tableau 17: comparaison du choix des langues en fonction de la variable sexe corrélée à la variable SC

Ces taux réfèrent à une quantification qui correspond au choix que font les enquêtés pour chaque configuration des langues. Ce sont des taux calculés à partir des informations fournies par les enquêtés concernant le choix des langues en général et avec en ligne de mire le degré et la fréquence du recours à l'AA dans la SC « en classe ». Clairement, les résultats présentés dans ce tableau montrent des différences de taux dans ce choix par rapport aux différentes SC.

Concernant la SC « en classe », les résultats montrent une utilisation légèrement plus élevée du Fr chez les femmes soit 33.33% que chez les hommes à 27.27% mais un taux légèrement moins élevé de Fr>AA par rapport aux hommes, soit 50% contre 54%. Concernant l'AA>Fr, les femmes l'utilisent moins que les hommes à 16.66% contre 18.18%. Quant à l'AA, comme attendu, son utilisation est nulle pour les deux sexes dans cette SC.

Dans la SC « Avec les collègues de Fr », paradoxalement, le Fr n'est pas la langue privilégiée dans la communication chez les enseignantes alors que les enseignants utilisent le Fr mais avec un faible taux, autour de 09,09%. Les enseignantes utilisent par contre le Fr>AA au taux de 84% contre un taux de 37% pour les enseignants. En revanche, les enseignants utilisent plus l'AA>Fr à 46% contre 17% pour les enseignantes. Quant à l'AA, il n'est utilisé que par les enseignants mais là aussi à un taux très faible soit 09,09%. Avec leurs collègues de Fr, les enseignantes utilisent plus du Fr avec des enchâssements d'AA alors que les enseignants utilisent beaucoup l'AA avec des enchâssements de Fr.

Concernant la SC « avec les collègues des autres matières », l'utilisation du Fr et du Fr>AA est quasi-nulle. Par contre, le AA>Fr et AA se partagent le taux avec 50% pour les enseignantes et respectivement 54% et 36% pour les enseignants. Enseignantes et enseignants ne semblent pas différer dans leur communication (une tendance à utiliser beaucoup plus l'AA sous forme d'AA ou de AA>Fr) avec leurs collègues des autres matières.

Dans la SC « en famille », les enseignantes pas plus que les enseignants n'utilisent le Fr exclusivement. Ils utilisent plutôt le AA>Fr : les enseignantes utilisent cette AC à 67% contre 55% d'utilisation pour les enseignants. Mais ces derniers utilisent plus l'AA que les enseignantes avec 36% contre 16%.

Enfin dans la SC « entre amis », les taux s'inversent. Alors que les enseignants utilisent le Fr>AA avec leurs amis à 36.36%, les enseignantes ne l'utilisent quasiment pas. Elles utilisent par contre le AA>Fr à 67% contre à 45% chez les enseignants. Les

enseignantes utilisent l'AA plus que les enseignants avec leurs ami(e)s, soit à 33.32% contre 18.18 % pour les enseignants.

Concernant l'usage exclusif de l'AA, notons que les enseignantes utilisent plus l'AA que les enseignants dans seulement 2 SC : « avec les collègues des autres matières » et « entre amis ». A ce niveau d'analyse, il est possible d'ores et déjà de supposer que la variable sexe en tant que variable est certes opérant néanmoins la prise en compte d'autres variables avec lesquelles cette dernière doit-être croisée est à envisager. Ces deux variables que nous appellerons contextuelles influent également le choix des langues ; la nature de la SC en lien avec le statut socioculturel de l'interlocuteur.

Si par ailleurs nous cherchons à dégager des tendances générales de l'usage du Fr et de l'AA qui concernent toutes les SC en additionnant les configurations linguistiques Fr+ Fr>AA en tant que tendance à l'usage du Fr et AA>Fr+AA en tant que tendance à l'usage du AA, nous obtenons des moyennes représentant les tendances d'usage du Fr et de l'AA chez les enseignantes et les enseignants. Ce tableau rapporte ces additions avec des moyennes de taux d'utilisation du Fr et de l'AA.

Sexe	enseignantes		enseignants	
SC	Fr+Fr>AA	AA>Fr+AA	Fr+Fr>AA	AA>Fr+AA
en classe	88,33%	16,66%	81,81%	18,18%
coll. De Fr	83,30%	16,16%	45,45%	54,54%
Coll.aut.mat	0%	100%	9,09%	90,90%
en famille	16,66%	83,33%	9,09%	90,90%
entre amis	0%	99,96%	36,36%	63,63%
Moyenne	37,66%	63,22%	36,36%	63,63%

Tableau 18: Tendances des choix de langues en fonction du sexe

Les taux cumulés de l'usage du Fr+Fr>AA « en classe » chez les enseignantes est à peine plus élevée que celle des enseignants, soit 88,33% contre 81,81%, une différence de 6.52 %. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les enseignantes utilisent plus de Fr et moins d'AA en SC quasi-formelle qu'est la classe est confirmée.

Les taux cumulés « entre collègues de Fr » sont indiscutablement très élevés chez les enseignantes avec 83, 30% contre 45,45% chez les enseignants. Quant aux taux cumulés dans la SC « avec les collègues des autres matières », ils sont nuls chez les enseignantes alors qu'ils sont à 9,09% chez les enseignants. A l'extérieur de l'école, ces taux cumulés changent. Dans la SC « en famille », ils sont de 16, 66% chez les enseignantes contre 9,09% chez les

enseignants. Enfin dans la SC « entre amis », ces taux sont nuls chez les enseignantes mais à 36,36% chez les enseignants.

Les taux cumulés de l'usage du AA+AA>Fr « en classe » enregistrent 16,66% chez les enseignantes contre 18,18% chez les enseignants. Ce résultat conforte celui obtenu dans la section (3.4.1 sous l'angle des variables sexe) qui confirme l'hypothèse selon laquelle les enseignantes recourent moins que les enseignants dans les SC formelles voire semi-formelles.

« Entre collègues de Fr », les taux de recours à l'AA enregistrent 16.16% chez les enseignantes contre 54,54% chez les enseignants, une différence assez notable. Faut-il en déduire de prime abord que les enseignantes, même en SC non formelle (en salle des professeurs) recourent beaucoup moins que les enseignants à l'AA ? Dans la SC « avec les collègues des autres matières», ces taux enregistrent curieusement 100% de recours à l'AA chez les enseignantes contre 90.91% chez les enseignants. Dans la SC « en famille », ces taux enregistrent 83,83% chez les enseignantes contre 90,90% chez les enseignants. Enfin dans la SC « entre amis », les taux enregistrent 99,96% chez les enseignantes mais 63,63% chez les enseignants.

Pour conclure, à l'école, l'usage de l'AA parait nettement différent dans la SC « en classe » où les enseignantes recourent moins à l'AA que les enseignants. En revanche, en salle des professeurs, les enseignantes paraissent sensibles à l'identité de l'interlocuteur. Alors qu'« entre collègues de Fr », elles utilisent beaucoup le Fr mais « avec leurs collègues des autres matières », elles n'utilisent quasiment que l'AA. Concernant les enseignants, les taux sont équilibrés entre AA et Fr lorsqu'ils sont « entre collègues de Fr », alors qu'ils recourent essentiellement à l'AA « avec leurs collègues des autres matières ». A l'extérieur de l'école, les enseignantes et les enseignants utilisent plus d'AA que de Fr. Les enseignantes utilisent essentiellement l'AA dans les SC « en famille » et « entre amis », ce taux est plus important dans la seconde SC. De même, les enseignants utilisent beaucoup plus l'AA que le Fr dans la SC « en famille ». Dans la SC « entre amis », ils utilisent plus de Fr que le font les enseignantes qui elles, utilisent plus souvent l'AA. Cette analyse permet de conforter l'hypothèse posée au départ selon laquelle les enseignantes utilisent plus le Fr et moins d'AA que les enseignants, les enseignantes étant plus sensibles à la plus ou moins formalité des SC impliquant soit un usage plus motivé du Fr et un moindre recours à l'AA soit le contraire. Cette section a ainsi pu vérifier que les enseignantes utilisent moins d'AA en classe que leurs collègues enseignants. Est-il aussi possible qu' « anciens » et « nouveaux » se comportent différemment quant au choix des langues dans des SC formelles ?

3.5.2 Sous l'angle de la variable EP

Cette section tentera d'éprouver l'hypothèse émise à la section (3.3.2) selon laquelle les « anciens » recourraient moins à l'AA dans l'entretien de recherche en tant que SC formelle qui pour rappel a été invalidée par l'analyse du corpus oral enregistré. Cette section vérifiera cette même hypothèse mais en anlysant cette fois les informations déclarées par les enquêtés sur le choix des langues « en classe », une SC que cette recherche considère comme semi-formelle voire dans certains cas formelle. Cette analyse sera étendue par la suite aux quatre autres SC réparties entre école et hors école. En analysant le choix des langues fait dans les 5 SC, cette hypothèse vérifiera par la même occasion si « anciens » utilisent en général moins l'AA que les « nouveaux » (en regard de la longue expérience du Fr cumulée). Le tableau 19 ci-dessous comparera les taux d'utilisation des langues dans les 5 SC de façon générale et ceux d'utilisation de l'AA en particulier.

SC	EP	Fr	Fr>AA	AA>Fr	AA
« en classe »	anciens. %	33,33%	55,55%	11,11%	0%
	nouveaux. %	25%	50%	25%	0%
« Avec coll. Fr »	anciens. %	0%	44,44%	44,44%	11,11%
	nouveaux. %	12,50%	62,50%	25%	0%
« Avec coll. Mat.»	anciens. %	0%	0%	66,66%	33,33%
	nouveaux. %	0%	12,50%	37,50%	50%
« en famille »	anciens. %	0%	0%	55,55%	44,44%
	nouveaux. %	0%	25%	62,50%	12,50%
« entre amis »	anciens. %	0%	22,22%	55,55%	22,22%
	nouveaux. %	0%	25,00%	50,00%	25%

Tableau 19: Choix des langues en fonction de la variable EP corrélée à la variable SC.

Dans la SC « en classe », on relève un taux d'utilisation beaucoup plus important d'usage du Fr et du Fr>AA chez les « anciens » comparé aux « nouveaux » cumulant 89% pour les « anciens » contre 75% pour les « nouveaux ». Concernant l'AA>Fr, les « anciens » utilisent moins cette AC que les « nouveaux » avec un taux d'environ 11% pour les « anciens » contre 25% pour les « nouveaux ». L'utilisation de l'AA est nulle pour les deux groupes.

Dans la SC « avec les collègues de Fr », l'utilisation du Fr exclusivement est quasi-nulle pour les « anciens » et les « nouveaux » mais dès qu'il s'agit de l'AC Fr>AA, les « anciens » l'utilisent moins que les « nouveaux » avec un taux autour de 45% pour les premiers et autour de 67% pour les seconds. Pour l'AA>Fr, les « anciens » l'utilisent plus que les « nouveaux » avec un taux de 45% d'utilisation contre 25% pour les « nouveaux ».

Toutefois, il est utile de noter que pour les « anciens », l'utilisation des AC Fr>AA et AA>Fr s'équilibre avec 45% pour chaque AC. Pour ce qui est du recours à l'AA dans cette SC, les « anciens » y recourent dans les deux AC Fr>AA et AA>Fr avec dans les 2 cas 45% d'utilisation. Pour les « nouveaux », le recours à l'AA s'avère moindre car il ne se fait que dans l'AC Fr>AA. Ces deux configurations atteignent 67% d'utilisation. Il apparait que les « anciens » utilisent plus AA>Fr que l'AA avec 67% pour la première et 33% pour la seconde contrairement aux « nouveaux » qui utilisent moins le AA>Fr et plus de AA avec 37% pour la première contre 50% pour la seconde.

Pour la SC « avec des collègues des autres matières », le choix des langues apparait d'emblée très différent de la précédente puisque ce sont l'AA>Fr et l'AA qui prédominent dans cette SC avec pour les « anciens » des taux d'utilisations du AA>Fr autour de 66,66% et de l'AA autour de 33,33%. Quant aux « nouveaux », bien qu'ils déclarent utiliser le Fr>AA autour de 12.5%, c'est un faible taux d'utilisation comparé aux taux de 37,50% de AA>Fr et de 50% de AA.

Pour l'avant dernière SC « en famille », concernant le Fr, les « anciens » n'utilisent quasiment pas le Fr, mais les « nouveaux » l'utilisent, surtout sous forme d'AC Fr>AA autour de 25%. En revanche les « anciens » utilisent l'AA >Fr avec 55% contre 62% chez les « nouveaux ». Quant à l'AA, ils l'utilisent à 44%, un taux plus important que celui enregistré chez les « nouveaux » avec seulement 12% d'utilisation. Dans la SC « en famille », c'est sous forme d'AC AA>Fr que l'AA qui est le plus utilisé chez les « anciens » comme chez les « nouveaux» avec une moyenne de 58.5%.

Pour la dernière SC, « entre amis », les taux d'utilisation du Fr>AA, de l'AA>Fr et de l'AA pour «anciens » et « nouveaux » ne diffèrent pas de beaucoup. Respectivement il est relevé les taux de 22,22%, 55,55% et 22,22% pour les « anciens » contre 25,00%, 50,00% et 25% pour les « nouveaux ». Des taux d'utilisation qui montrent une certaine proximité dans le choix des langues fait par les 2 groupes dans cette SC en particulier. Concernant le recours à l'AA, il s'avère que l'AC AA>Fr domine ce choix avec environ 53% d'utilisation. Le Fr>AA et l'AA sont stables autour de 23% d'utilisation.

Lorsque sont comparés « anciens » et « nouveaux » concernant l'usage qu'ils font de l'AA, cet usage varie d'une SC à l'autre. Excepté dans la SC « en classe » où le taux est nul, pour les 4 SC restantes, les taux sont variables. Dans la SC « avec les collègues de Fr » l'usage de l'AA est de 11,11% pour les « anciens » et nul pour les « nouveaux ». Pour la

SC « avec les collègues des autres matières », cet usage est de 33,33% pour les « anciens » contre 50% pour les « nouveaux ». Pour la SC « en famille », l'usage de l'AA est de 44,44% pour les « anciens » et de 12,50% pour les « nouveaux ». Enfin pour la SC « entre amis », l'usage est de 22,22% pour les « anciens » contre 25% pour les « nouveaux ».

Ce tableau 20 ci-dessous résume les tendances de l'usage que font les enquêtés « anciens » et « nouveaux » du Fr et de l'AA. Il s'agit du cumul des taux obtenus dans le choix des langues Fr+ (Fr>AA) considéré comme un usage qui tend plus vers le Fr et ceux des choix (AA>Fr) +AA comme un usage qui tend plus vers l'AA.

EP	« Anciens »		« Nouveaux »	
SC	Fr+Fr>AA	AA>Fr+AA	Fr+Fr>AA	AA>Fr+AA
« en classe »	88,88%	11,11%	75%	25%
« Avec coll. de Fr »	44,44%	55,55%	75,00%	25%
« Avec les coll. Aut. Mat. »	0%	99,99%	12,50%	87,50%
« En famille »	0%	99,99%	25%	75%
« Entre amis »	22,00%	77,77%	25,00%	75%
Moyenne	31,06%	68,88%	43%	58%

Tableau 20: comparaison du choix des langues fait par les « anciens » et les « nouveaux » en fonction de la variable EP corrélés aux 5 SC.

Dans la SC « en classe » et concernant le Fr+ (Fr>AA), les « anciens » cumulent 88,88% contre 75% pour les « nouveaux » mais concernant le (AA>Fr) +AA, ils n'en sont qu'à 11,11% contre 25% pour les « nouveaux ». Ainsi, il s'avère que les « anciens » ont tendance à plus utiliser le Fr que l'AA « en classe ». C'est un résultat qui contraste avec les résultats obtenus dans la section (3.3.2) qui invalide l'hypothèse selon laquelle les « anciens » recourraient moins l'AA que les « nouveaux » en SC formelle. Concernant la SC « avec collègues de Fr », les « anciens » cumulent 44,44% d'usage de Fr+Fr>AA contre 55,55% pour les « nouveaux » mais 75,00% de AA>Fr+AA contre 25% pour les « nouveaux ». Ces tendances changent complètement dès qu'il y a changement d'interlocuteurs. « Avec leurs collègues des autres matières », les « anciens » n'utilisent pas le Fr contre 12,50% pour les « nouveaux » mais cumulent 99.99% de AA>Fr+ AA contre 87,50% pour les « nouveaux ». A l'extérieur de l'école, la tendance s'inverse. Dans la SC « en famille », les « anciens » cumulent 22,00% de Fr+Fr>AA contre 25% pour les « nouveaux » mais autour de 77,77% de AA>Fr+AA contre 75% pour les « nouveaux ». Enfin, concernant la SC « entre amis », les « anciens » cumulent 22,00% de Fr+Fr>AA contre 25% pour les « nouveaux » et 77,77% de AA>Fr+AA contre 75% pour les « nouveaux ».

De manière générale, les « anciens » ont tendance à moins utiliser l'AA que les « nouveaux » en classe. Avec leurs collègues de Fr, les « anciens » utilisent plus le Fr>AA que le Fr contrairement aux « nouveaux » qui utilisent plus de Fr. « Avec leurs collègues des autres matières », les « anciens » n'utilisent pratiquement que l'AA, un choix plus important que celui des « nouveaux ». En dehors de l'école, « en famille », « anciens » et « nouveaux » ne diffèrent pas de beaucoup dans les choix de langues. Ils l'utilisent plus dans sa forme AC avec les membres de leurs familles. Enfin, dans la SC « entre amis », la même tendance caractérise « anciens » et « nouveaux ». Ils utilisent l'AA et le Fr sous forme d'AC autour de 75% avec leurs amis pratiquement autour du même taux enregistré dans la SC « en famille ».

3.5.3 Prégnance des AC dans les pratiques langagières des enquêtés

Pour rappel, afin d'identifier les pratiques langagières dans lesquelles les enseignants utilisent l'AA et le Fr dans notre cas d'étude, il leur a été demandé de déterminer soit l'exclusivité de l'une sur l'autre dans la SC soit la prédominance de l'une sur l'autre dans le cas des AC. Pour rappel aussi qu'il s'agit de préciser s'ils emploient plus de Fr que d'AA (noté Fr>AA) ou au contraire plus d'AA que de Fr (noté AA>Fr) dans les SC qui allaient leur être présentées. Le tableau 21 ci-dessous présente les résultats obtenus des choix de langues faits dans les 5 SC. C'est une synthèse des informations obtenues sur les langues que choisissent d'utiliser les enseignants de Fr dans leur quotidien.

SC	Fr %	Fr>AA %	AA>Fr %	AA %
« en classe »	5,88%	76,44%	17,64%	0%
« coll. De Fr »	0%	35,28%	47,04%	17,64%
« coll.aut.Mat »	0%	0%	47,04%	52,92%
« en famille »	0%	5,88%	47,04%	47,04%
« entre amis »	0%	5,88%	64,68%	29,40%

Tableau 21: Choix des langues en fonction de chaque SC

A première vue, ces résultats font apparaitre d'emblée cette tendance dominante des AC plutôt que celle d'une seule langue. Il est notable de relever la présence de l'AA dans toutes les SC étudiées. Donnée notable également, la prédominance du Fr en classe en tant que langue de communication en SC formelle. Il ne s'agit pas toutefois d'une prédominance où le Fr est utilisé exclusivement mais une prédominance dans l'utilisation d'une AC de type Fr>AA dont 13 parmi les 17 enquêtés confirment l'usage soit un taux de 76,44%. Trois d'entre eux seulement déclarent employer AA>Fr, avec un taux de 17,64%, c'est-à-dire plus

d'AA que de Fr dans leur cours. Mais il y a aussi le fait étonnant qu'il y ait une seule occurrence de Fr. YaHia est le seul enseignant à avoir déclaré ne s'exprimer qu'en Fr en classe : Il refuse toute idée du recours à l'AA.

Toujours à l'école, cette configuration change d'aspect lorsqu'il s'agit de parler des pratiques langagières en salle des professeurs où les enseignants de Fr changent de lieux et d'interlocuteurs : « avec les collègues de Fr » d'abord puis « avec les collègues des autres matières ». « Avec les collègues de Fr », c'est l'AC qui prédomine. Avec 14 occurrences partagées entre 6 pour Fr>AA, soit un taux de 35,28% et 8 pour AA>Fr, avec un taux de 47,04%. A la lumière de ces résultats, il est intéressant de relever que les enseignants de Fr lorsqu'ils sont entre eux en salle des professeurs utilisent plutôt l'AC AA>Fr, suivie de l'AC Fr>AA et en dernier essor l'AA. Dans tous les cas, il y a présence de l'AA dans les pratiques langagières.

Pour les seconds, « avec les collègues des autres matières », c'est plutôt l'AA qui prédomine dans la salle des professeurs. Mais l'AC AA>Fr est utilisée à 47,04%. Pour le reste, les enseignants confirment dans ce cas que leur communication avec les autres professeurs se fait essentiellement en AA. Autre constat, hors de l'école et pour les deux SC « en famille » et « entre amis », la prédominance de l'emploi de l'AC se confirme également. Si l'usage du Fr>AA est à 11,76%, l'AC AA>Fr est utilisée à 111,76%. Nous reprendrons ci-dessous ces résultats dans le détail pour une analyse plus poussée. La figure 7 ci-dessous montre les proportions qu'occupent les alternances Fr>AA et AA>Fr dans la communication quotidienne des enseignants dans les 2 espaces.

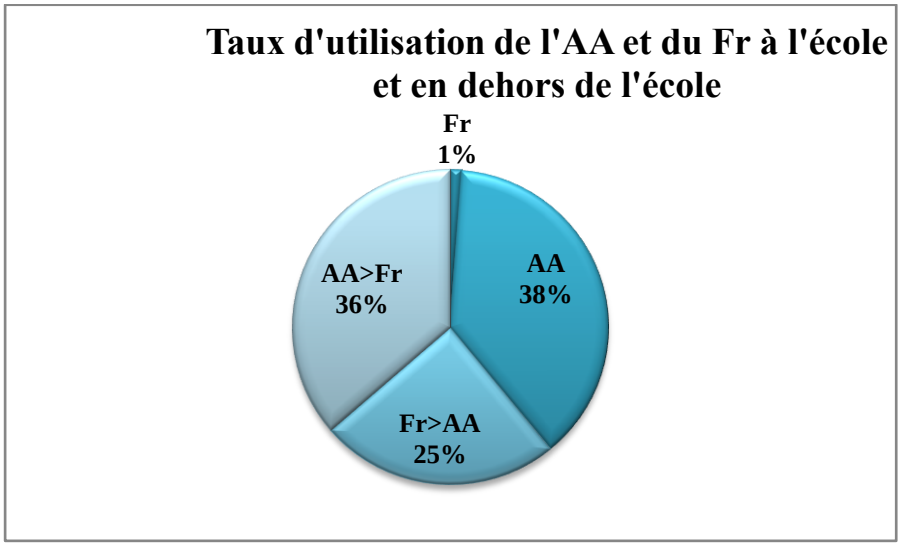


Figure 7: Prédominance des AC par rapport aux langues seules à l'école et à l'extérieur de l'école

Concernant l'usage des AC, c'est effectivement l'AC Fr/AA dans les deux sens qui prédomine. Et c'est l'AC AA>Fr qui prévaut avec 36% des cas suivie de l'AC Fr>AA avec 25% des cas dans les 5 SC. Mais si nous considérons les taux d'utilisation par langue utilisée seule, c'est l'AA avec 38% qui est utilisé le plus souvent par les enquêtés. Quant au Fr, il vient en quatrième et dernière position avec 1% de taux d'utilisation seulement. Le tableau ci-dessous montre les taux d'utilisation qu'il s'agisse de l'usage d'une seule langue soit Fr soit AA ou des AC Fr>AA ou AA>Fr.

configuration.	Langues	%
une seule Langue	Fr	1,18%
	AA	38%
Total		39,18 %
AC	Fr>AA	24,70%
	AA>Fr	35,48%
Total		60,18%

Tableau 22: Tendances à l'utilisation des langues, seules ou en alternances

De manière générale, considérée soit dans l'espace scolaire ou extrascolaire, la pratique langagière de nos enseignants est essentiellement dominée par l'AC : Soit 60,18 % pour l'utilisation des AC dans les deux sens AA>Fr ou Fr>AA contre 39, 18 % déclaré pour l'utilisation de langues seules (AA ou Fr). Si en définitive le choix des langues s'avère intrinsèquement lié à des variables sociologiques, qu'en est-il de son lien avec des paramètres contextuels ?

4. Analyse des choix des langues sous l'angle de variables contextuelles

Un premier aperçu des résultats des choix de langues déclarés par les enquêtés entre l'école et extérieur de l'école montre qu'il existe des disparités dans les configurations de langues utilisées dans les deux espaces.

4.1 L'école : les variables SC, lieux, interlocuteurs et sujet de conversation

Le tableau 23 ci-dessous présente le taux d'utilisation des langues et/ou AC qui s'utilisent dans cet espace qu'est l'école.

SC.	Fr %	Fr>AA%	AA>Fr%	AA %
« en classe »	29,40%	58,80%	11,76%	0%
« coll.de Fr »	6%	52,92%	35,28%	5,88%
« coll.aut. M	0%	6%	52,92%	41,16%

Tableau 23: Choix des langues à l'école

Il indique que très globalement c'est le Fr>AA qui prédomine avec 117, 72 %. Le fait que cette AC prédomine dans les deux SC, « en classe » et « entre collègues de Fr » avec respectivement des taux de 58,80% et 52,92% la hisse au premier rang. L'AC AA>Fr suit avec un taux d'utilisation de 99.96 % dans ces trois SC.

Ce tableau 23 montre que les pratiques langagières des enquêtés même à l'intérieur de l'institution scolaire sont hétérogènes. Même si aujourd'hui, et pour diverses raisons ces enseignants déclarent recourir de plus en plus à l'AA, il n'en demeure pas moins que la tendance générale relevée demeure une forte utilisation du Fr en classe. Cette tendance change dès que l'on quitte les murs de la classe. Dans les 2 autres SC, à savoir « avec les collègues de Fr » et « avec les collègues des autres matières », la tendance va s'inverser et ce sera l'AC AA>Fr qui va prendre le dessus.

A l'intérieur de l'école et si nous additionnons les taux d'utilisation dans les trois SC « en classe », « avec les collègues de Fr » et « avec les collègues des autres matières », le Fr cumule environ 35,40% d'utilisation. L'AC Fr>AA cumule environ 117,72% d'utilisation avec 112 % pour les seules SC « en classe » et « entre collègues de Fr ». La plus forte utilisation du Fr s'enregistre donc entre « en classe » et « avec les collègues de Fr ». Quant à l'AC AA>Fr, elle cumule environ 99.96 % d'utilisation mais avec plus de 88,20 % pour les SC « avec les collègues de Fr » et « avec les collègues des autres matières ». Pour l'AA enfin, cette configuration cumule 47,04% dans les SC « avec les collègues de Fr » et « avec les collègues des autres matières ». Aucune occurrence d'AA pour la SC « en classe ». A l'école, le recours à l'AA enregistre son plus fort taux dans la SC « avec les collègues des autres matières » à 41.16%.

A l'extérieur de l'école, le taux cumulé pour les SC « en famille » et « entre amis » en Fr est nul, c'est-à-dire 0%. Pour le Fr>AA, il est de presque 24%. Pour le AA>Fr, il est de 118%. Pour l'AA, il est de 59%. Il est clair qu'à l'extérieur de l'école, dans les SC « en famille » et « entre amis », c'est l'AA qui prédomine respectivement dans sa configuration soit AA>Fr puis dans sa configuration AA.

Première remarque : Globalement, l'usage de l'AA dans diverses configurations est reconnu dans les cinq SC.

Deuxième remarque : Les taux relevés dans les cinq SC montrent que le recours à l'AA évolue différemment selon que l'on est dans l'un ou l'autre des 2 espaces : école et

extérieur de l'école. L'AA prédomine manifestement à l'extérieur de l'école plus qu'à l'intérieur de l'école.

4.1.1 La classe, stabilité du choix du Fr

Commençons tout d'abord par les déclarations des enquêtés sur l'usage des langues en ce lieu appelé la classe. Ils déclarent quasi-unanimement utiliser de manière prédominante le Fr et accessoirement l'AA. Le graphe 9, montre bien que c'est l'AC dans sa configuration Fr/AA et non Fr qui domine, avec des occurrences d'utilisations Fr>AA de l'ordre de 13/17 à 76%. Les 3 enquêtés restants déclarent utiliser AA>Fr à 18%. Un seul enseignant déclare utiliser exclusivement le Fr en classe soit à 6% d'utilisation. Même si l'usage exclusif du Fr est infime dans ce contexte, il reste prédominant en ce lieu dans sa configuration Fr>AA.

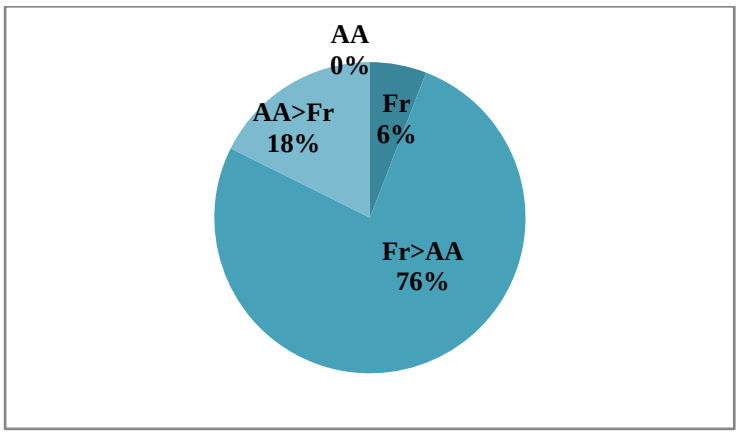


Figure 8: Tendances de l'utilisation des AC Fr/AA en classe

Si l'on analyse ce diagramme 9 ci-dessus, avec 76% des enquêtés qui affirment employer en cours l'AC Fr>AA, on s'aperçoit très vite que non seulement elle constitue l'essentiel des langues utilisées dans une configuration où le Fr est quasiment la langue dominante et l'AA comme langue ressource à laquelle les enquêtés déclarent souvent recourir. Le Fr employé seul ne constitue que 6 % d'utilisation, résultat de la déclaration de YaHia qui dit n'employer que le Fr dans son cours refusant toute idée de recours à l'AA. 3 occurrences pour AA>Fr, pour les enseignants qui déclarent utiliser plus d'AA que de Fr dans leur cours.

Synthèse :

Trois points importants sont absolument à retenir dans cette première partie : le premier concerne le fait que les enseignants interrogés utilisent essentiellement le Fr dans leur cours. Le second est de considérer qu'une AC de type Fr>AA prédomine dans l'EA du Fr. Le troisième concerne le fait qu'ils admettent dans leur majorité recourir à l'AA mais que ce

recours ne se fait pas systématiquement et qu'il ne prédomine en aucune manière dans la pratique langagière pendant le cours.

Par conséquent, on comprendra aisément qu'« en classe » et de façon très large, ce sont plutôt des insertions d'AA qui viennent « ponctuer » la communication essentiellement en Fr et non l'inverse. Ainsi le code langagier prévalant dans ce contexte (institutionnel) fait que c'est le Fr qui prédomine avec une autolégitimation de l'enseignant-énonciateur dans tout acte de langage. Il est donc logique que ce soit des unités ou des segments en AA qui viennent s'insérer dans l'interaction langagière en Fr, les rendant particulièrement conscrites dans les échanges enseignants/élèves. Faut-il déduire que c'est en partie pour cette raison que des enquêtés insistent sur le fait que ce recours à l'AA reste très limité. Mekki minimise le recours à l'AA en recourant à une quantification :

> Mekki22 (ext.1) : « non non c'est-à-dire l'arabe était utilisé presque à 5% / cela ne veut pas dire que je faisais le cours en arabe/ ce n'est pas ça c'est pas ça/ j'ai dit en situation de bloCAge pour ne pas compliquer la situation à l'apprenant on lui explique un mot/ on lui traduisait en arabe et on passait oui/ « *sobHanallah*»/

Bien que se soit un entretien biographique où l'enquêté devait relater des pratiques passées, nous relevons ici un emploi des temps du récit, avec l'emploi de l'imparfait en chevauchement avec celui du présent : temps du récit et temps du discours s'alternent. Les faits racontés (passés) sont maintenus par le récit oral au contact de l'univers du discours par l'emploi des temps parfaits. Bien sûr, il y a des chevauchements entre le commentaire (présence de « je » et de « tu », verbes au présent) et le récit à la première personne suscitée par l'entretien ; on trouve « du discours » dans le récit, des amorces ou fragments de « récit » dans le discours, des récits dans le récit.

4.1.2 Les langues utilisées avec les collègues de Fr

Concernant les langues que choisissent d'utiliser les enquêtés « avec leurs collègues de Fr », les résultats montrent un taux d'utilisation du Fr autour de 6% et pas moins de 53 % d'utilisation de l'AC Fr>AA ; autour de 36% pour l'AC AA>Fr et seulement 6% pour l'AA. « Avec leurs collègues de Fr », nos enquêtés utilisent donc plus des AC (Fr>AA ou AA>Fr) que des langues seules. Ils utilisent principalement l'AC Fr>AA. Qu'il s'agisse de SC formelles ou semi-formelles (séances de coordination) ou informelles SC (dans la salle des professeurs), c'est d'AC Fr>AA qui prédomine.

Notons cependant que cette dernière est déterminée par les paramètres contextuels liés à la nature de chaque SC. Même réalisée sur un échantillon de 17 enquêtés, les résultats obtenus concernant la prédominance d'une langue sur l'autre dans le cas de l'AC soit dans le sens (>AA) ou dans le sens (<AA) sont à considérer comme des valeurs approximatives. Les informations fournies par les enquêtés sont à recouper dans le but d'obtenir un minimum de fiabilité sur cette question. Par conséquent, pour plus de significativité, il est prévu que ces résultats soient corroborés par une enquête confirmatoire par questionnaire sur un échantillon beaucoup plus large et donc avec des résultats qui garantissent une significativité plus aboutie (conf. chapitre VIII de cette recherche).

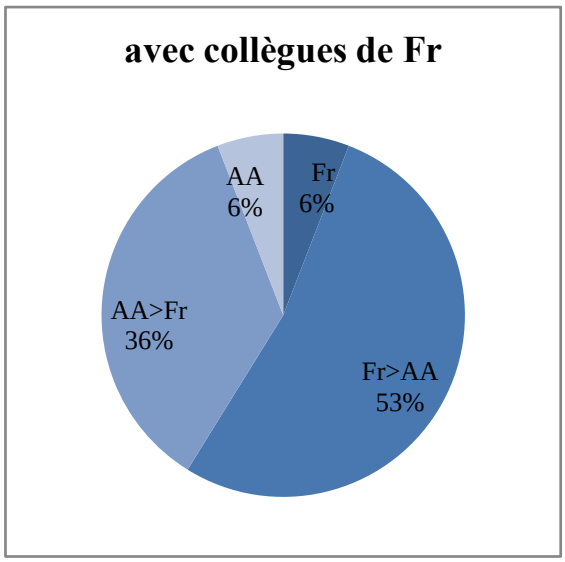


Figure 9: Configurations de langues utilisées entre collègues de Fr à l'école

Il ressort de ce diagramme (fig.10) que se sont les deux AC Fr>AA, AA>Fr qui sont le plus souvent employées totalisant près de 88% d'utilisation, infirmant par la même l'idée préconçue que les enseignants utiliseraient une seule langue dans ce type de SC. La réalité des SC hors-classe n'étant que peu étudiée, il n'est pas étonnant que les pratiques langagières entre les enseignants de Fr en ce lieu de rencontre qu'est la salle des professeurs se présentent différemment. En général, c'est dans cette salle que se tient la réunion hebdomadaire dite « séance de coordination » présidée par le professeur coordinateur qui rassemble les enseignants de Fr autour de thématiques liées à l'EA du Fr (discuter du programme, des évaluations, des problèmes rencontrés en classe…). Cette séance donne à voir des pratiques très hétérogènes contrairement à ce que l'on peut attendre d'une réunion d'enseignants de la même spécialité : l'AA n'est pas absent des discussions entre pairs.

E : « vous parlez plus français qu'arabe dans la salle des profs par exemple?

Abdelkrim 37 : non / dans la salle des profs c'est beaucoup plus l'arabe/

E : et en coordination lorsque vous faites une séance de coordination ?

Abdelkrim38 : c'est beaucoup plus le français mais il y a toujours de l'arabe/ ».

Les représentations sociolinguistiques longtemps prégnantes dans la société laissent croire que ces derniers ne s'exprimeraient quasiment qu'en Fr entre eux. Cette représentation est particulièrement opérante dans l'environnement immédiat de ces derniers notamment dans les lieux où ceux-ci se mêlent aux enseignants des autres disciplines.

Karima61 (extr.2) : « / déjà lorsqu'on se rencontre dans la salle des professeurs on se dit bonjour en français tout le monde se dit : "ah les professeurs de français sont là !" / ».

4.1.3 La composante « sujet de conversation » déterminant un choix de langue

En réalité, entre eux, les enseignants de Fr ne s'expriment pas qu'en Fr. Des études considèrent qu'il existe plusieurs raisons d'associer une langue à un sujet de conversation spécifique. Saillard citant Fishman, explique que ces raisons sont multiples et attribuables à des facteurs aussi divers que

> « (…) la nature de la langue elle-même (par exemple, la teneur de son lexique), ou la plus ou moins bonne maîtrise de la langue par les interlocuteurs. Pour cette raison, s'il rejette la valeur analytique de la variable "sujet de conversation" au niveau macro-sociolinguistique, il n'en nie pas l'utilité dans l'analyse des interactions au niveau interpersonnel » (Saillard, 1998 : 220).

Cette composante évoquée par les enquêtés dans les entretiens acquière une importance certaine dans le choix des langues. Khadidja par exemple déclare qu'entre collègues (amis ou pas), le sujet de conversation joue un rôle dans le choix de(s) la langue(s) qui va /vont servir à la communication. Ainsi plus de Fr ou plus d'AA va être fonction du sujet de conversation :

Khadidja51 : « /tout dépend du sujet de quoi on parle/

E : quels sujet sont plus en français et ceux qui sont plus en arabe ?

Khadidja52 : / (rires) en français c'est les élèves…la classe :: tout ce qui est pédagogique/ on essaye de parler en français entre nous/

E : /qu'est ce que vous débattez en arabe ?/

Khadidja53 : / (rires) tout ce qui est personnel on le débat en arabe/ ».

Dans les villages, les conversations « avec les collègues de Fr » se passent majoritairement en AA. D'après Amine, mis à part les séances de coordination où parfois ils s'expriment en Fr (lors de la préparation d'un sujet d'évaluation par exemple), le reste du temps c'est l'AA qui prime.

> Amine 24 : « c'est plus je vous dirai c'est plus arabe/sauf quand on prépare un devoir ou une composition là on parle beaucoup plus en français mais si on parle de classe je ne sais pas / c'est rare où on utilise la langue française en séance de coordination / ».

4.1.4 Avec les collègues des autres matières

De manière générale, lorsqu'ils sont « avec leurs collègues des autres matières », nos enquêtés admettent globalement utiliser beaucoup plus l'AA comme médium de communication. Quant au Fr, ils ne l'utilisent que très rarement. Sachant que cette catégorie de locuteurs est majoritairement arabophone, c'est l'alternance AA>Fr qui prend le dessus avec près de 53% d'utilisation suivie de l'AA avec 41%. Seul un taux de 6% d'utilisation concerne l'alternance Fr>AA. Mais pour le Fr utilisé seul le taux est nul.

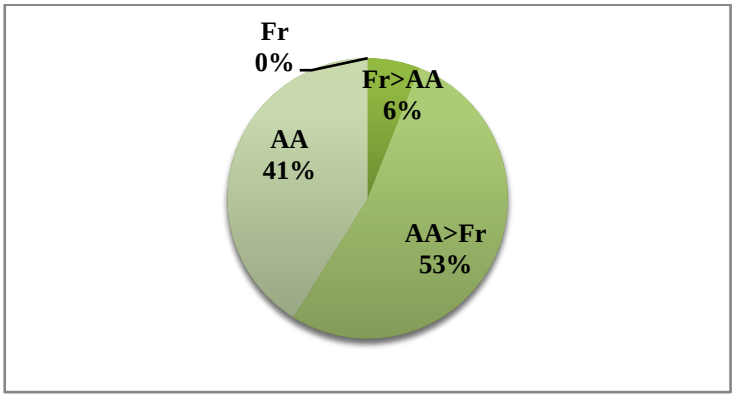


Figure 10: Configurations de langues utilisées avec les collègues des autres matières

4.2 Le poids des représentations et la notion de discrépance

4.2.1 Le positionnement identitaire en salle des professeurs

Il est connu que la salle des professeurs constitue pour les enseignants le principal lieu de rencontre car tous viennent à l'heure des récréations faire une pause et discuter … C'est un moment d'échange non seulement entre enseignants de la même discipline mais aussi entre les enseignants des autres disciplines. Si les résultats relevés plus haut montrent que les enseignants de Fr échangent avec leurs collègues des autres matières essentiellement en AA,

il a été rapporté qu'à de rares occasions, des enseignants d'autres matières mais francophones ceux-là, échangent avec leurs collègues de Fr en Fr. C'est l'exemple que rapporte Azziz ici :

> Azziz51 : « généralement c'est l'arabe /on utilise l'arabe mais si vous connaissez par exemple un collègue qui utilise un peu notre langue/ je citerai par exemple *M^r nsri*/ on discutait en français /ou bien il a fait un constat au sujet d'une erreur au tableau de ponctuation, de grammaire/ il soulevait ce problème là afin qu'on puisse trouver une solution à ce problème/ mais généralement on discute en arabe/ ».

L'enseignant avec qui Azziz communique en Fr est un enseignant d'ang. Mais ce n'est pas la raison principale, il faut dire que rares sont les enseignants des autres disciplines qui s'expriment en Fr. La raison de l'emploi prééminent de l'AA dans les communications entre enseignants de Fr et d'autres disciplines est à chercher ailleurs.

Lorsque nous avons sollicité les enseignants de Fr à nous parler des langues qu'ils utilisent dans la salle des professeurs avec leurs pairs, nous n'avions pas idée à quel point les représentations sociolinguistiques et socioculturelles revêtaient une importance capitale dans la constitution des stéréotypes les uns à l'égard des autres. Certains de nos enquêtés ont le sentiment que leurs collègues des autres matières les dénigraient à cause justement de leur recours au Fr dans la salle des professeurs (alors que ceux-ci pouvaient très bien parler en AA). Ces représentations ont un impact sur les relations qu'entretiennent les enseignants entre eux. Cela s'illustre particulièrement à travers les impressions qu'auraient certains de nos enquêtés à l'égard de leur collègues des autres matières : ces derniers auraient des regards critiques lorsque les enquêtés s'expriment en Fr dans la salle des professeurs.

Même si cette attitude envers leur choix langagier (francisant) les enquêtés la ressentent comme un « rejet », ils reconnaissent néanmoins qu'elle n'est que très rarement exprimée. L'identification d'un hiatus entre la pratique langagière et les représentations appuie la thèse de la discrépance qui carcatérise les rapports entre les uns et les autres. L'on serait amené à s'interroger sur les raisons qui pousseraient certains collègues des autres matières à manifester une sorte de rejet à l'égard des enseignants qui s'exprimeraient en Fr. Le témoignage que rapporte Kébir rend compte de ce que pourrait être la réaction de l'autre si Kébir s'exprimait en Fr.

Kébir65 (ext.1) : « c'est mal vu ! C'est mal vu ! C'est mal vu ! Il faut parler en arabe " *yakhouya n'ta*" tu es professeur de français tu parles français durant « *le cours n'taâk*» [114].

[114] « *yakhouya n'ta* » :Trad. (mon frère, toi). « *le cours n'taâk»*.Trad. (ton cours).

Il est intéressant de relever ici que Kebir ne désigne pas un interlocuteur particulier qui lui adresserait ces paroles, il s'agit d'une instance qui prend en charge un acte d'énonciation que Peytard (1993) désigne de tiers-parlant. Ce concept théorisé par l'analyse du discours, Peytard le définit comme un

> « (…) ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs (…) qui appartiennent à la masse interdiscursive, à laquelle empruntent les agents de l'échange verbal pour densifier leurs propos. Mouvement locutoire marqué d'un "je-te-dis-que-les gens disent que". Mais une gradation se manifeste, depuis l'énoncé relaté de type doxique jusqu'à la nomination précise d'un personnage » (Peytard, 1993 : 3).

Ni la 2ème personne du singulier (tu), ni l'expression en AA « *ya khouya* » qu'utilisent Kébir ne le désignent personnellement. De plus, aucune indication ne permet d'identifier à proprement parler le collègue à l'origine de cette « remarque ». C'est ce que Peytard appelle une « altération » du discours dans l'échange verbal. Selon l'auteur, cette altération correspond à un « (…) lieu où se manifestent avec insistance des effets de "dramatisation discursive" que je définirai comme "la mise en mots" (ici dans l'oral), non seulement des pôles de la communication (le "je", le "tu"), mais aussi du "il" sous la forme du "tiers-parlant" »(Ibid.). Cette mise en mot où il y a émergence du tiers-parlant va devenir progressivement récurrente dans les témoignages sur les représentations socioculturelles d'autrui sur soi.

4.2.2 Réalité sur la stigmatisation du locuteur francisant

Si cette stigmatisation de la parole en Fr se révèle opérante dans la communication entre enseignants de Fr et les autres enseignants dans la salle des professeurs, se peut-il que les enseignants de Fr hésitent à chaque fois qu'ils ont envie de s'exprimer en Fr ? L'analyse des entretiens a permis de mettre au jour un certain nombre de préconceptions qu'auraient les enseignants de Fr sur l'image qu'ils véhiculeraient aux autres. Cette image pèse lourdement sur les représentations qu'ils ont sur leur alter ego « arabisants ».

Abdelkrim témoigne pour sa part de ce sentiment d'embarras ressenti dès qu'il s'agit de s'exprimer en Fr. Il perçoit le regard que portent « les autres » sur sa pratique langagière en Fr comme dénigrant. Ce ressenti dont témoignent une bonne partie des enquêtés concerne l'image négative qu'ils croient véhiculer dès qu'ils s'expriment en Fr interroge sur le degré de diffusion de ce sentiment dans la sphère des enseignants de Fr.

> Abdelkrim40 : « en salle des profs ? On sent que tous les enseignants ++ se posent la question pourquoi ce mec là il parle en français comme si il est en France / donc qu'est ce qu'il veut ce mec il veut se vanter ou quoi ? Il veut montrer qu'il sait parler en français : donc on se sent gêné/on parle en arabe en salle des profs/ ».

Pour ne pas conclure et à la lumière des témoignages livrés par les enquêtés au sujet de l'image qu'ils croient véhiculer lorsqu'ils s'expriment en Fr dans des lieux de rencontre avec des non francisants, une question s'impose de soi : Jusqu'à quel point cette image impacte-t-elle la pratique langagière de l'enseignant de Fr voire influe son choix langagier, notamment sur son choix de s'exprimer en Fr ou en AA ? Quels effets aurait cette dernière sur le positionnement identitaire des enseignants de Fr dans l'espace scolaire ?

Plat (1997 : 6) définit les certaines propriétés sociolinguistiques à l'égard desquelles des locuteurs afficheraient une attitude négative. « L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue (Plat cité par Lasagabaster, 2006 : 394).

Une démarche scientifique qui s'intéresse aux stéréotypes sociolinguistiques éprouverait bien volontiers l'existence d'une telle attitude dont les enquêtés se sentent les destinataires de la part de leurs collègues des autres matières (généralement arabisants). Cependant, étant donné l'impact relativement modéré qu'aurait eu cette vérification sur la solidité des interprétations auxquelles cette recherche a abouti, cette recherche n'a pas senti nécessaire de le faire.

Mais contrairement aux premiers, d'autres enquêtés s'interrogent sur cette attitude insistante de certains de leurs collègues de Fr qui, au contact de leurs collègues des autres matières, se mettraient à ne s'exprimer qu'en Fr. Zoher s'interroge sur la raison (qu'il dit ne pas comprendre) qu'ont certains de ses collègues d'engager la discussion en Fr dès qu'il y a présence d'un collègue arabisant. Il trouve que ces collègues-là exagèrent dans leur attitude de légitimation identitaire en voulant coûte que coûte s'exprimer en Fr particulièrement en présence d'interlocuteurs qui parlent peu ou pas du tout en Fr. Il assimile cette attitude à un complexe qu'il a du mal à définir.

> Zoher35 : « je vais m'expliquer /parfois quand on est entre collègues de français on parle en arabe algérien mais dès qu'il y a un autre collègue d'une autre matière on parle en français/ je ne sais pas pourquoi !/ pour lui montrer qu'on maitrise la langue/

> peut-être que c'est ça/ inconsciemment ou consciemment / pour lui montrer voilà :: on maitrise /tu crois qu'en classe on ne parle pas en français/ je ne sais pas /c'est un complexe d'infériorité … supériorité ? je ne sais pas/ c'est inconce xxx moi j'ai remarqué ça/ quand on est entre nous/ généralement on est deux ou trois/ on est trois collègues trois enseignants de français dans chaque établissement mais dès qu'il y a un autre collègue d'une autre matière qui nous rejoint eh ben c'est le français qui prime/ je ne sais pas pourquoi je ne peux pas l'expliquer/ ».

Cette attitude de la part d'un enseignant de Fr utilisant le Fr dès qu'un enseignant d'une autre matière rejoint le groupe serait-elle une stratégie d'exclusion d'un locuteur mal venu ? Ce pourrait-être selon Grosjean un facteur « (…) ayant trait à la fonction de l'interaction : volonté de créer une distance entre les interlocuteurs, d'accroitre le statut d'un des protagonistes, d'inclure ou d'exclure quelqu'un, etc. » (Grosjean, 1984 : 29).

4.2.3 Représentations socioculturelles stéréotypées de part et d'autre

Le témoignage de nos enquêtés concernant le regard que porteraient les enseignants des autres matières particulièrement arabisants à leur égard, Azziz témoigne de l'existence de ce stéréotype socioculturel qui les étiquetteraient comme snobes.

> Azziz54 (extr.2) : « / j'ouvre une parenthèse/ pour eux celui qui s'exprimait en français c'est la classe supérieure / c'est le prestige / c'est le snobe/ la bourgeoisie /donc pour éviter cette étiquette là / "oh il discute en français il se croit un Français" /donc pour éviter cette étiquette là il devait éviter de s'exprimer en français même entre collègues /».

L'emploi de « eux » dans ce témoignage connote de cette idée de positionnement entre Francisants et Arabisants confirmant la pérennité de ce clivage socioculturel. L'enquêté fait part d'un sentiment publiquement affiché de réfutation vis-à-vis du Fr et de ceux qui le parlent de la part de ces arabisants.

Ces stéréotypes socioculturels sont particulièrement présents dans les réunions par exemple. Du dire d'Azziz, certains collègues des autres matières étiquetteraient leurs collègues de Fr de snobes lorsque ces derniers prennent la parole dans les réunions et s'expriment en Fr. Azziz n'utilise ni le « je » ni le « nous » de la 1ère personne pour se désigner, évitant par la même d'engager sa propre voix dans un positionnement identitaire mais la 3ème personne, l'emploi du « il » assure une fonction généralisatrice de la parole d'autrui. De même qu'il évite de désigner ces enseignants qui ont une attitude négative envers ceux du Fr mais emploie le terme « auditoire ».

> Azziz 53: « (…) à d'autres moments c'était difficile pour lui-même s'il s'exprime en français/ il y a un auditoire qui ne le comprendrait pas /donc c'était un problème /pour ne pas perdre de temps au lieu de s'exprimer en français il va discuter en arabe/ tout simplement pour gagner du temps/ l'auditoire, ses collègues généralement c'est des arabisants s'il discutait en français alors c'était pour eux snobe :: excès de zèle :: /ils ne comprendraient pas /donc+/ ».

Selon Azziz, cette appréhension pour la prise de parole en Fr est beaucoup plus exacerbée et la peur de véhiculer une image de « hauteur » en de telles occasions induit une certaine réticence au moment de prendre la parole dans des espaces dédiés en principe à l'expression des enseignants de Fr : les séminaires, les journées pédagogiques, les réunions…

Indéniablement, la persistance du recours au tiers-parlant en utilisant la 3ème personne du singulier « il » est notable. Cela confirme cette volonté de le confronter à un « jeu évaluatif » de la part du narrateur. Peytard justifie ce recours en expliquant que « Tout usage, toute figuration du "tiers-parlant" comme acte de "discours relaté" comporte une attitude évaluative de la parole relatée" C'est dire que relater les énoncés du tiers-parlant oblige le locuteur à situer ceux-ci dans son discours recteur, et à se situer par rapport à eux » (Peytard, op. cit.).

Si AHmed pour sa part évoque la difficulté qu'ont certains à prendre la parole dans les journées pédagogiques et les séminaires. L'enquêté utilise d'abord un «*H'na »* (nous) qui va vite se transformer en « on », un tiers-parlant, évitant d'assumer le sujet énonciatif.

> Si AHmed 39 : /même « *H'na* » au séminaire il y a des fois avec les collègues on veut parler/ il y a ce blocage/ lorsqu'on commence on peut continuer /mais si on ne commence pas /on reste bloqué /on ne va pas plus loin/ ».

Le témoignage sur cette peur de prendre la parole en public rappelle la notion d'insécurité linguistique relevée dans maintes recherches chez les enseignants de Fr. Ce ne sont pas seulement les enseignants de ce terrain comme Si Ahmed qui ressentent cette insécurité linguistique, cette dernière a également été identifiée chez les enseignants grecs de Fr. Dans son travail sur l'insécurité linguistique chez les enseignants de langues en général et ceux de Fr en particulier, Roussi conclut que « (…) le phénomène d'insécurité linguistique serait propre aux enseignants de français à cause de la culture éducative de l'apprentissage du français et des représentations normatives de cette langue » (Roussi, 2012 : 217). Une première tendance semble se dessiner

concernant les représentations socioculturelles qu'ont certains enseignants à l'égard de l'image qu'ils croient véhiculer pour les enseignants des autres matières.

Des entretiens, il a été relevé des témoignages sur les représentations socioculturelles qu'auraient les autres (enseignants ou autres) sur l'usage du Fr, particulièrement en salle des professeurs. Plus ressenties que vécues, ces attitudes qu'auraient ces autres, les « collègues des autres matières », les « arabisants » en dit long sur le rapport à l'altérité que vivent nos enquêtés. Les discours sur l'usage des langues rapportés ne concernent aucun locuteur en particulier. C'est plus du ressenti dirons-nous à l'égard d'une catégorie d'enseignants qui ne partage pas la même culture socio-langagière qu'une probable manifestation explicite de rejet envers eux. En plus du recours au tiers-parlant comme instance d'énonciation, les enquêtés rendent compte du rapport de susceptibilité entre eux et leurs collègues concernant leur langue de travail, le Fr. Ainsi pour se désigner, ils utilisent le « on », « tu », le « il » comme déictiques renvoyant au tiers-parlant (Peytard, 1993).

Les mêmes formes sont également reprises pour désigner les « autres », « eux », à qui l'on suppose en général des représentations négatives du Fr, des représentations dont ils n'ont aucune possibilité d'en vérifier l'exactitude. L'Emploi des déictiques du tiers-parlant dans leurs discours montre que ces représentations ne les concernent pas directement mettant une distance entre ces représentations et eux-mêmes. Cette attitude qu'auraient certains collègues des autres matières à leur égard ne serait-elle pas en définitive une exagération du portrait qu'ils se font de leur « alter ego arabisant » soupçonné d'avoir le regard trop critique à l'égard de leur culture francophone dans un espace éducatif majoritairement arabophone ?

4.3 Choix des langues dans les pratiques langagières des enseignants à l'extérieur de l'école

La lecture du tableau 24 concernant le choix des langues à l'extérieur de l'école, les SC « en famille » et « entre amis », montre qu'il n'y a aucune occurrence de l'utilisation du Fr seul. Par contre, il est relevé pas moins de 20 occurrences entre AA>Fr et Fr>AA, soit 118% d'utilisation dans les SC avec 9 « en famille » à 53% d'utilisation et 11 « entre amis » à 65% d'utilisation. Ces AC dominent les deux SC. Pour l'emploi exclusif de l'AA, on relève 6 occurrences pour « en famille » à 35 % d'utilisation et 4 seulement pour « entre amis » à 24% d'utilisation. Les enquêtés interrogés sur la ou les langue(s) qu'ils utilisent dans leurs conversations avec leurs amis sont tout à fait conscients que le choix de la ou (des) langue (s) à utiliser « entre amis » dépend du statut socioculturel de leurs interlocuteurs. Certains

affirment que ce choix concerne le degré de connaissance (les enseignants parlent de degré de maitrise) que peut avoir cet interlocuteur de la ou (des) langue(s) à utiliser dans la conversation. Le choix de s'exprimer en Fr ou en AA ou alterner les deux est fonction de plusieurs facteurs que résume Grosjean (1984).

> « Ces facteurs concernent l'interlocuteur, tels que sa maitrise des deux langues, son âge, son statut social, ses préférences linguistiques, la langue qu'il parle habituellement avec son vis-à-vis bilingue, le rapport de force qui existent entre les deux interlocuteurs, etc. Il y a ensuite les facteurs liés à la situation de communication (le lieu de l'échange, la présence ou non de monolingue, le formel de la situation) et ceux liés au contenu (le sujet de l'échange). (Grosjean, 1984 : 29).

langues/SC	Fr	Fr>AA	AA>Fr	AA
« en famille »	0%	11.76%	52.92 %	35.28%
entre amis »%	0%	11.76 %	64,68%	23.52%

Tableau 24: choix des langues à l'extérieur de l'école

Quelles langues utilisent donc les enquêtés quotidiennement dans leur environnement social immédiat ? Parler une seule langue (l'AA ou Fr) ou alterner deux langues dans une SC donnée dans leurs interactions verbales au quotidien ne sont pas immédiatement identifiables, et difficilement descriptibles. En cause, l'hétérogénéité des SC et des interlocuteurs et la dynamique qui caractérise les configurations de ces langues dans les pratiques langagières quotidiennes. De même que nous avons parfaitement conscience que demander aux enquêtés de décrire le choix linguistique dans leurs interactions quotidiennes à l'école comme hors de l'école, n'est pas si évident que cela. Même s'ils ont répondu favorablement à notre demande d'information, nous sommes conscients qu'il s'agit d'approximations plus que de précisions d'où leur hésitation dans la description de ce choix des langues. Certains ont pris un moment de réflexion pour pouvoir décrire les langues qu'ils utilisent. Selon Castellotti et Moore (2012)

> « À l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir ». (Castellotti et Moore, 2012 : 12).

Si les enquêtés décrivent les langues ou les alternances de langues qu'ils utilisent dans toute sorte de SC, il n'est pas certain que ces descriptions ne soient pas fortement impactées par les représentations sociolinguistiques et socioculturelles sur ces langues, leurs statuts, les SC et leurs interlocuteurs.

En somme, l'intérêt de comprendre le lien organique entre la formation linguistique, les pratiques langagières actuelles (qui entrent d'une manière ou une autre dans la configuration des pratiques didactiques en classe et même dans la constitution du répertoire didactique dont parle Cicurel (2002)), passe par l'exercice qui consiste à décrire les langues utilisées tous les jours doit être pris avec précaution. Souvent, il n y a véritablement pas de conscientisation dans ce choix linguistique. Comme toutes les interactions de la vie sociale du quotidien ne se préparent pour ainsi dire jamais à l'avance, les interactants s'engageant spontanément dans les interactions, le choix linguistique obéit souvent aux paramètres de la SC. Bien que la sociolinguistique parle de choix de langue, ce choix a-t-il le temps de se négocier dans la spontanéité d'un contact lors d'une interaction. C'est ce qu'avait pu observer Ehrhart (2011) : « Il n'est pas aisé de parler ici de choix de langue ou *language choice*, car l'emploi d'une langue ou de l'autre n'est pas toujours conscient. » (Ehrhart, 2011 : 51).

En fait, il se ne négocie pas[115] et ce sont les interlocuteurs qui s'ajustent, s'adaptent en fonction des paramètres que sont la nature de la SC, du lieu et du moment de l'interaction, du statut de l'interlocuteur et du sujet de la conversation. Le choix de la langue ou de la primauté de l'une par rapport à l'autre dans les AC entre deux interlocuteurs ne se fait jamais d'emblée. Au fur et à mesure que le processus interactionnel se met en place, les interlocuteurs adaptent ce choix en fonction d'une certaine convergence[116] à trouver.

À l'opposé de la convergence, il peut arriver qu'il y ait divergence dans le rapport de l'interaction. Convergence et divergence sont deux concepts issus de la théorie de l'accommodation développée par Giles et Coupland (1991). Pour les auteurs,

[115] Bien que la littérature dans ce domaine parle de norme désignée par l'expression *droit et obligation* dans l'interaction, nous ne pensons pas que cette « règle » soit l'unique paramètre opérant dans le choix des langues. Myers-Scotton considère chaque variété linguistique comme un indice désignant un ensemble de DO en vigueur entre les locuteurs le temps de l'interaction. Un ensemble de DO est défini comme « un objet abstrait, dérivé de facteurs situationnels, équivalent aux attitudes et aux attentes des participants l'un envers l'autre » (Myers-Scotton, 1993: 85)

[116] La convergence : à l'origine, les phénomènes observés étaient des cas de convergence communicative, dans lesquels les locuteurs s'adaptent au comportement communicatif de leur interlocuteur. Les raisons d'un tel comportement s'expliquent en vertu du concept de similitude/attraction utilisé en psychologie sociale (le fait que les individus soient attirés par, ou se forment une bonne opinion de personnes semblables à eux-mêmes). De ce point de vue, il est clair que la convergence, en réduisant les disparités entre personnes, peut être socialement avantageuse. (Saillard, 1998 : 109).

l'accommodation correspond à « (…) un ajustement de nos actions communicatives relativement à celles de nos partenaires en conversation » (cité par Saillard, 1998 : 126). Dans les cas d'asymétrie, l'une des deux parties tente de la pallier en recourant à la langue (ou à la variété) que l'autre partie semble connaitre et s'abstient d'utiliser celle qui semble inconnue pour son interlocuteur pour aboutir finalement à une stabilité dans l'échange.

Le statut socioculturel de l'interlocuteur intervient pour une large part dans le choix de langue et par voie de conséquence dans le niveau de symétrie nécessaire au maintien de l'échange entre interlocuteurs. Au statut est liée la notion de pouvoir détenu par l'une des deux parties. Cherrad- Becherfa explique la façon dont les locuteurs tiennent compte du statut de leurs interlocuteurs. Soit « (…) ils utilisent (ou essaient de le faire) la langue que parle leur interlocuteur laissant à ce dernier l'initiative du choix ; » Cherrad- Becherfa, 1987 : 70). Soit ils utilisent une langue qu'ils estiment celle que leur interlocuteur connait et donc « (…) ils s'adressent à lui en supputant la langue qui serait celle qu'il utiliserait et ceci à partir par exemple de sa mise (habits, coiffure, barbe, etc.) et du sujet de discussion (mode, religion, culture...) » (Ibid.).

En tous cas, il est clair que des échanges entre interlocuteurs où une seule langue est utilisée exclusivement dans les SC est assez rare. Même en ne les nommant pas, alternance et/ou mélange de langues/de codes sont souvent invoqués. Mekki juge que le mode d'échange entre algériens est ainsi fait.

> Mekki 52 : « moi à chaque occasion c'est-à-dire à chaque fois que l'occasion le permet je leur dit ça/je leur dis voilà lorsque nous parlons nous algériens notre langue c'est-à-dire la majorité des mots qui constituent notre langue c'est :: c'est du français/on peut dire [télévision climatiseur euh télécommande réfrigérateur « *elcadr* » » « *elcouloir* » « *elbalcon* »(…) c'est du français qu'on le veuille ou non /oui/ ».

Le métissage linguistique, expression par laquelle Bahloul désigne le phénomène de mélange de langues qu'il appelle hybridation constitue effectivement une des variables dignes d'intérêt pour la compréhension des dynamiques langagières dans une communauté linguistique donnée. Selon l'auteur

> «(…) le métissage linguistique constitue une variable d'un intérêt certain pour le sociolinguiste chercheur qui s'intéresse au phénomène d'hybridation. Celui-ci résulte-dans le cas qui nous intéresse- d'un processus d'alternance continu entre arabe dialectal et français parlé pour la majorité des individus où l'on observe une concentration importante d'usagers arabophones » (Bahlloul, 2009 : 255).

4.3.1 Choix de langue en famille : l'ajustement dans l'interaction

Les enquêtés déclarent alterner AA et Fr « en famille » dans les deux sens (fig. 12). Cependant, cette alternance est très modeste dans le sens Fr>AA avec 12% d'utilisation contre 53% pour l'alternance AA>Fr. Environ 35 % déclarent utiliser l'AA. Pour ce qui est du Fr, le taux est nul.

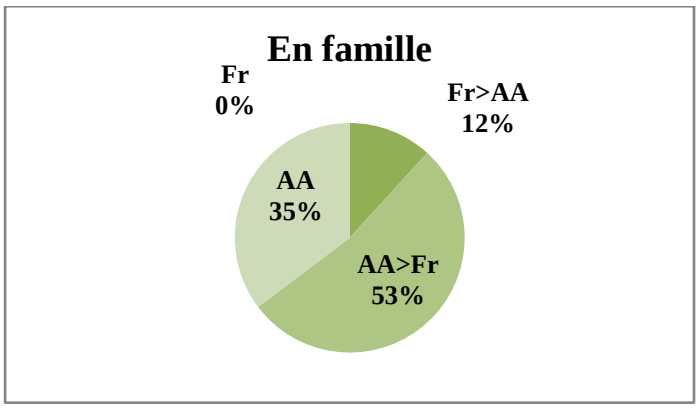


Figure 11: configurations de langue utilisées « en famille ».

De manière générale, c'est l'AA alterné au Fr qui prédomine dans la SC « en famille ». Jusqu'à quel point la représentation longtemps répandue en Algérie selon laquelle les enseignants de Fr utiliseraient beaucoup le Fr chez eux est une représentation socioculturelle probablement ancrée dans la conscience collective des algériens par les effets de stéréotypie des usages des langues liés au statut sociolinguistique des locuteurs est-elle valable ? Probablement pas dans le terrain de cette recherche. Rares sont les enquêtés qui admettent s'exprimer en Fr chez eux. Avec son mari et ses enfants Karima déclare ne parler qu'AA, le Fr est très rare en famille.

> E : « /et en famille ? la famille nucléaire :: hein ? C'est-à-dire vous votre mari et vos enfants ?
>
> Karima 58 : « c'est très rare (rire)/
>
> E : vous ne parlez qu'en arabe ?/
>
> Karima59 : qu'en arabe (sourire)/ »

En revanche, lorsqu'elle discute avec son père (c'est un changement d'interlocuteur), elle avoue le faire volontiers en Fr, le père de cette enseignante étant lui même ancien instituteur de Fr.

> Karima 64 (extr.2) : « /Moi quand je suis avec mon père là c'est différent/ c'est le français/

> Karima 65 : même quand je le rencontre lui il est comme ça /et donc je suis obligé de lui parler en français/ j'essaye de m'exprimer en (rires) +/ ».

Azziz déclare utiliser l'AA chez-lui. Avec sa femme, ils parlent souvent en AA, cette dernière est une enseignante d'arabe. Cependant, il se reproche de n'avoir pas trouvé le temps d'apprendre le Fr à ses enfants.

> Azziz47 (extr.1) : « /généralement je parle la langue arabe/ la langue maternelle en famille/ premièrement ma femme c'est une enseignante d'arabe/ mes enfants surtout les plus grands je n'ai pas pu les suivre parce que j'étais toujours retenu par l'enseignement/ je n'avais pas le temps/ ils n'arrivent pas à déchiffrer un texte/ (en français).

Cela infirme en partie, la représentation trop longtemps répandue dans la doxa algérienne selon laquelle les enseignants de Fr utiliseraient principalement le Fr chez-eux.

4.3.2 Le choix des langues entre amis : le statut socioculturel de l'interlocuteur

S'agissant de la SC « entre amis » (fig.13), c'est l'AC AA>Fr avec11 occurrences, soit 56% d'utilisation qui domine, suivie de l'AA avec 4 occurrences, soit 23% d'utilisation suivi de l'AC Fr>AA avec 2 occurrences soit avec seulement 12 % d'utilisation. La figure ci-dessous présente les taux d'utilisation des langues dans cet espace.

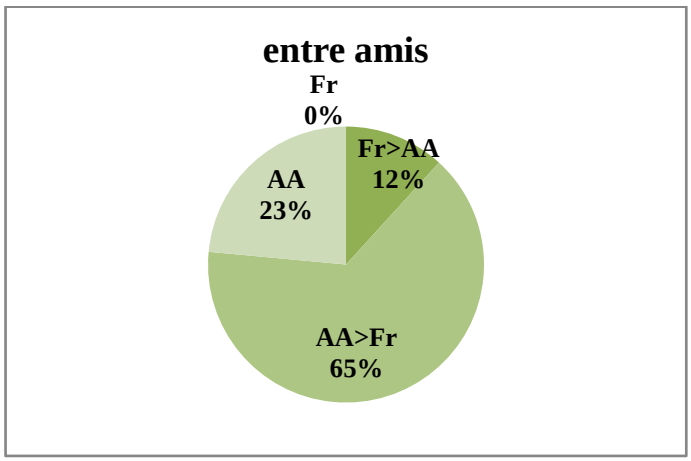


Figure 12: configurations de langues utilisées en famille

Aucune occurrence pour le Fr n'a été relevée soit un taux nul d'utilisation. Les langues qu'utiliseraient les enquêtés dans les discussions « entre amis » ne diffèrent pas du constat général selon lequel les locuteurs s'adaptent à leurs interlocuteurs en cherchant un niveau de convergence. Pour rappel, le concept de convergence est issu de la théorie de l'accommodation (Giles et Coupland, 1991) comme ajustement par lequel les locuteurs s'adaptent au comportement communicatif de leur interlocuteur laisse supposer qu'une

configuration consensuelle se construit entre interlocuteurs. Et lorsque les enquêtés affirment chercher un niveau de convergence (sans la nommer bien sur) avec leurs interlocuteurs, ils réfèrent non pas à la l'AA, la L1 qui se trouve être leur langue commune mais au Fr qui est leur LS en quelque sorte. Nous n'avons pas répété la question du choix des langues dans cette SC parce qu'elle a déjà été posée. Par conséquent, faut-il en déduire que chez ces enseignants, discuter entre amis implique intrinsèquement que ce soit le Fr qui constitue la première langue à utiliser ? Cette tendance à trouver une forme de convergence, Mekki et Abdou nous l'expliquent à leur façon.

> Mekki48 : « ah écoute M^{r} *mmd* tout dépend de la personne avec qui je suis/ généralement quand je suis avec une personne qui comprend le français je parle français/ »
>
> Abdou 48 : « entre amis :: ça dépend avec qui on est si c'est donc un ami qui a cette maitrise hein donc de temps en temps on place des mots : on essaye de parler français de faire revivre<+ ».

La tendance se confirme avec presque tous les enquêtés, la recherche d'un niveau minimum de convergence entre eux et leur interlocuteur est déterminante pour le choix de la ou des langues.

4.3.3 Synthèse du choix de langues dans les cinq types de SC

En considérant la dimension spatiale, une tendance générale se dessine dans la distribution des choix de langues que font les enseignants enquêtés. D'une part, en partant de l'école vers l'extérieur de l'école, l'usage du Fr diminue, celui de l'AA s'accroit. D'autre part, cette même tendance se vérifie également à l'école où, en partant de la classe vers l'extérieur de la classe, l'usage du Fr diminue alors que celui de l'AA s'accroit.

Ce changement de configuration dans le choix de langues que font les enquêtés en changeant d'espaces, partant de l'école vers l'extérieur de l'école, n'est pas à vrai dire systématique et donc pas généralisable puisque certaines tendances diffirencieraient certains de certains. En effet, l'hétérogénéité qui caractérise le choix des langues fait que nous ne pouvons prédire avec certitude le comportement langagier de chacun étant donné la variabilité des contextes, des SC et des interlocuteurs avec qui les enquêtés prennent part aux échanges dans leur quotidien. Le diagramme représente cette tendance dans le choix de l'AA et du Fr utilisés essentiellement sous forme d'AC allant de l'école vers l'extérieur.

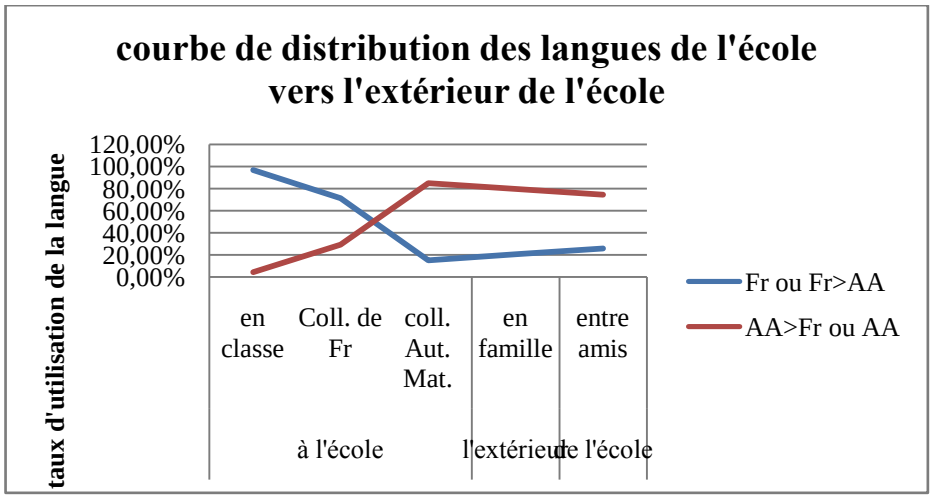


Figure 13: évolution des courbe Fr et AA en allant de l'école vers l'extérieur de l'école.

Concernant l'AA, ce dernier s'utilise plus dans les alternances de langues que seul. Il est plus présent dans les situations extrascolaires que scolaires. En classe, même si le Fr domine dans la communication, l'AA se présente comme la langue qui vient ponctuer ces communications. Les enseignants y recourent pour des raisons déjà évoquées dans le chapitre VI (Reproduction de pratiques didactiques héritées de la scolarité**,** partie 2 : justifiants le recours à l'AA). Même si rendre compte de la ou des langues qu'utilisent les enseignants dans diverses SC de leur quotidien est tellement hétérogène[117], la compréhension du lien entre ce choix et celui fait dans la SC « en classe » n'en est pas moins indispensable.

Conclusion du chapitre VII

L'analyse des entretiens biographiques montre bien que le degré du recours des enseignants à l'AA (R°AA) est faible en SC formelle mais que ce degré prend de l'importance dès que la SC perd de sa formalité. Pour être mesuré, ce choix des langues a été corrélé à deux variables sociologiques : la variable sexe et la variable EP. Concernant la variable sexe, il a été démontré que les enseignantes utilisent moins d'AA que les enseignants en SC formelle. Cette attitude change dès que la SC perd de sa formalité avec des choix faits en fonction du lieu, du statut de l'interlocuteur et du sujet de conversation. Concernant la variable EP, même si l'hypothèse selon laquelle les « anciens » recourraient moins à l'AA en SC formelle (en

[117] Nous sommes tout à fait conscients que décrire son choix linguistique n'est pas une chose que l'on peut faire avec une extrême précision, surtout si l'on sait qu'être soi-même dans une position de locuteur ou d'interlocuteur ne permet surtout pas de rendre compte de manière consciente de la prédominance d'une langue par rapport à une autre notamment dans le cas des alternances codiques. Par ailleurs, on comprendra aisément que dans le cadre d'une enquête sociolinguistique, procéder à une observation de classe pour rendre compte du choix linguistique des enseignants soit très possible. Par contre projeter de le faire dans différentes SC, surtout à l'extérieur de l'école : « en famille », « entre amis », dépasse excessivement les moyens de cette recherche. C'est pour cette raison que nous nous contentons des déclarations des enquêtés dans cette analyse.

entretien) que les « nouveaux » n'a pas été confirmée, l'analyse des témoignages a permis de dégager des tendances dans le choix des langues chez les 2 catégories. Si « En classe », les « anciens » recourent moins à l'AA que les « nouveaux », dans les autres SC, la tendance générale est à un usage de plus en plus fréquent de l'AA, seul ou en alternance au fur et à mesure que l'on se déplace de la classe vers l'extérieur de la classe, de l'école vers l'extérieur de l'école. Les différences entre « anciens » et « nouveaux » ne sont pas importantes, les 2 échantillons observent des attitudes qui se rapprochent concernant le choix des langues.

Ainsi, de manière générale, la proportion de l'usage de l'AA s'accroit progressivement dès que l'on se déplace de la classe vers la salle des professeurs, de l'école vers l'extérieur de l'école. Concernant la fréquence de ce recours (F°AA), elle est fonction dans tous les cas de la nature de la SC et de la plus ou moins disposition du locuteur à recourir à l'AA. De plus, il apparait que dans les SC formelles, ce recours est déterminé en fonction d'un continuum syntaxique plus que sémantique. En effet, le plus souvent se sont des AC unitaires de type *incise* remplissant des fonctions syntaxiques à l'exemple des pronoms, des noms, des conjonctions, des prépositions…qui sont insérées dans les interventions des enquêtés dans l'entretien.

Pour résumer, disons que de manière générale, les enquêtés, enseignants de Fr et locuteurs plurilingues font usage concomitamment de l'AA et du Fr, l'ordre de priorité est fonction de la nature de la SC et du comportement langagier de l'enseignant engagé dans cette SC, du lieu, du moment, du statut de l'interlocuteur et du sujet de conversation. Comme nous l'avons pu le voir, cette alternance des langues est utilisée à l'école comme à l'extérieur de l'école. La première différence ne concerne pas le scolaire et l'extrascolaire mais la classe et le hors-classe. « En classe », c'est la forme Fr>AA qui domine la SC. A l'extérieur de la classe mais toujours à l'école, cette alternance prend la forme AA>Fr à l'exemple de la SC « entre collègues de Fr ». L'usage de l'AA seul a été rapporté aussi, néanmoins il caractérise surtout les SC de la vie courante, la communication familiale par exemple. L'hypothèse formulée à ce stade de la recherche suppose que les paramètres spécifiques liés à chaque SC détermineraient le degré et la fréquence du recours à l'AA.

Le degré de formalité de la SC détermine le degré du recours à l'AA mais pas la fréquence de ce recours. Par ailleurs, ce recours se donne à voir sous forme d'AC : « En classe », l'alternance prend plutôt la forme Fr>AA et le recours à l'AA est minimisé au maximum ; dans les autres SC, elle prend la forme AA>Fr où le Fr devient la langue incluse dans l'AA.

Chapitre VIII : Corroboration des résultats de l'enquête biographique par une enquête par questionnaires.

1. Une enquête par questionnaire pour confirmer les résultats obtenus par enquête biographique

Ce chapitre présentera les étapes d'une enquête confirmatoire par questionnaires dans le but de corroborer les résultats obtenus dans l'enquête principale réalisée grâce aux entretiens biographiques. Les parties qui vont se succéder ci-dessous reprennent en les corroborant (ou non) les résultats et les interprétations exposés dans l'enquête principale par entretiens biographiques.

Quant au choix ayant prévalu au recours de cette enquête confirmatoire, un argumentaire beaucoup plus détaillé est présenté dans la partie méthodologie à la partie II : Méthodologie de la recherche, au Chapitre IV (Recueil de données, constitution du corpus et méthode d'analyse, à la section : 4.3 Validation des résultats grâce à une enquête confirmatoire par questionnaires). Pour rappel cette enquête par questionnaire a été réalisée auprès d'un échantillon de 93 enseignants de Fr exerçant au moyen. Le questionnaire de cette enquête est une reprise des questions du guide d'entretien qui ont produit des résultats n'ayant pas satisfait au principe de saturation suite à l'analyse des entretiens biographiques.

1.1 De la nécessité de recourir à une enquête confirmatoire par questionnaire

Une enquête qui corroborera les résultats auxquels a abouti l'enquête biographique (principale) s'est posée comme une étape de la recherche permettant un gain en significativité en l'étendant à un échantillon beaucoup plus large que les 17 enquêtés sujets de l'enquête principale. En effet, la faiblesse du niveau de saturation ayant caractérisé certaines informations (pas toutes) fournies dans les témoignages a fini par nous convaincre de recourir à cette enquête confirmatoire. Certaines interprétations se sont appuyées sur 2 voire 3 (seulement) affirmations des enquêtés ce qui affaiblissait le degré de saturation escomptée. Dès lors, cette étape s'est avérée indispensable pour renforcer le niveau de cette significativité des résultats ayant accusé un déficit en saturation.

Les différentes informations ayant manqué de saturation concernent les questions suivantes. En premier lieu, il s'agit de corroborer les résultats au sujet de la configuration des répertoires langagiers des enseignants enquêtés. Il s'agit de confirmer d'une part la nature plurilingue de ces répertoires et d'autre part que ce répertoire plurilingue est sans doute le résultat du développement d'une compétence plurilingue durant tout le long de la formation linguistique des enquêtés.

Vient en second lieu l'analyse confirmatoire des résultats obtenus par démarche comparative entre « anciens » et « nouveaux » concernant la reproduction de pratiques issues de modèles hérités de la scolarité impliqués dans la construction des répertoires didactiques des enseignants débutant dans la profession. Il sera également procédé dans cette section à la comparaison entre les raisons du recours à l'AA en classe de Fr avancées par les enseignants de l'enquête principale et l'enquête confirmatoire pour justifier le recours à l'AA.

En troisième lieu, l'enquête contre-vérifiera les résultats obtenus par la démarche comparative entre « anciens » et « nouveaux » concernant le degré et la fréquence de l'usage de l'AA dans les situations formelles et informelles ainsi que le degré et la fréquence corrélées aux variables sexe et EP. Elle corroborera également les résultats obtenus concernant le choix des langues utilisées par les enseignants enquêtés dans différentes SC avec une centration sur l'usage alterné du Fr et du AA et en particulier sur le recours à l'AA : Quelles langues, seules ou en alternance les enquêtés déclarent-ils utiliser dans les 5 SC retenues dans cette recherche, « en classe » ; « avec les collègues de Fr » ; « avec les collègues des autres matières » ; « en famille » et « entre amis » ?

En dernier lieu, l'enquête tentera de corroborer les tendances générales qui caractérisent les pratiques langagières des enquêtés à l'école et à l'extérieur de l'école, des tendances du choix des langues dégagées dans l'enquête principale.

1.2 Rappel du profil sociologique de l'échantillon d'enseignants de Fr concerné par l'enquête confirmatoire

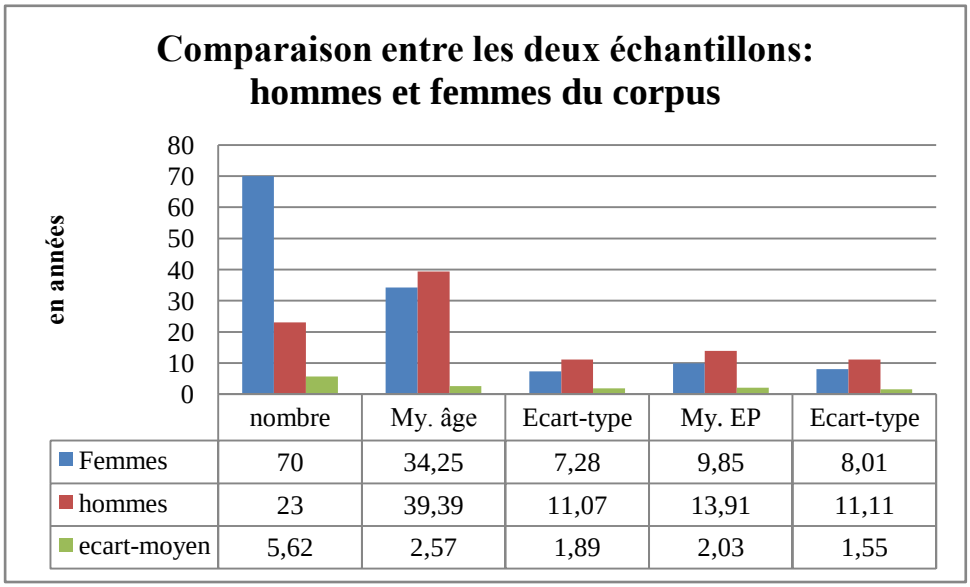
L'Analyse n'a pris en compte que 93 sur les 100 questionnaires récupérés. (Des 150 questionnaires distribués, 100 seulement ont été récupérés dont 93 sont exploitables). Les informations sociologiques concernant les enseignants concernés par cette enquête figurent à l'annexe (Annexe 3 E). Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des informations sociologiques des 93 enquêtés concernés par l'enquête par questionnaire.

Enquêtés	Nombre	My. Âge	My. EP
Femmes	70	34,22	9,5
Hommes	23	39	15
Total	93	36, 61	12,25

Tableau 25: Principales données sociologiques des enquêtés par questionnaire

Dès l'aperçu du tableau 25, la différence du nombre des enquêtés en fonction du sexe saute aux yeux. Nous nous sommes trouvé dans l'impossibilité d'équilibrer le nombre en fonction du sexe. Le nombre des enseignantes est pratiquement le triple de celui des

enseignants. L'échantillon compte 65.1% de femmes. En effet, sur la vingtaine d'établissements que cette enquête a retenus, partagés entre urbain et rural, il n'y a pas un seul établissement où le nombre de femmes n'ait été inférieur au nombre des hommes. La figure 15 expose les mesures de dispersion calculée pour cette enquête.



	nombre	My. âge	Ecart-type	My. EP	Ecart-type
Femmes	70	34,25	7,28	9,85	8,01
hommes	23	39,39	11,07	13,91	11,11
ecart-moyen	5,62	2,57	1,89	2,03	1,55

Figure 14: échantillonnage en fonction du sexe dans l'enquête par questionnaire

Premières remarques :

- Un effectif de femmes 3 fois supérieur à celui des hommes.
- La moyenne d'âge se situe autour de 35 ans chez les femmes et autour de 40 ans chez les hommes, soit environ 5 années d'écart entre les 2 sexes. La moyenne d'EP se situe autour de 10 ans chez les femmes et 14 ans chez les hommes soit un écart de 4 ans entre les 2 sexes.
- Ces 2 écarts, (âge = 5 ans) et EP= 4 ans), comblent la différence entre l'âge de recrutement et le nombre d'EP. Les hommes étant plus âgé (+ 5ans), il est logique qu'ils aient cumulé une EP plus longue (+ 4ans).

Si la moyenne d'âge chez les femmes est de 34.25 années avec un ET de 7.28, chez les hommes elle est de 39.39 années avec un ET 11.07, soit un EM entre les deux sexes de 2.57. Si la moyenne de l'EP chez les femmes est de 9.85 années avec un ET de 8.01, chez les hommes, elle est de 13.91 années avec un ET de 11.11, soit un EM entre les 2 sexes de 2.03. Ces deux nombres montrent que l'écart entre EM entre hommes et femmes en dépit de la disparité des nombres n'est pas très élevé. Ce qui permet de conclure que la comparaison entre hommes et femmes même en exploitant des chiffres disparates est possible.

2. Corroboration des résultats concernant la configuration des répertoires langagiers

2.1 Configuration du répertoire langagier de l'enquêté par questionnaire

L'analyse des entretiens biographiques a pu montrer que l'EA du Fr que nos enquêtés ont suivi pendant leur scolarité avait bien dispensé une forme de compétence plurilingue qui ne disait pas son nom à cette époque. Cette forme de compétence plurilingue est à la base de la formation de leur répertoire plurilingue. Dès lors il s'est avéré essentiel de confirmer le fait que ce sont bien des répertoires plurilingues en identifiant les langues/variétés de langues qui les constituent. De la même manière que nous avons procédé dans l'enquête principale, nous avons demandé aux enquêtés de l'enquête par questionnaire de bien vouloir nous décrire les langues qu'ils connaissent (à l'oral et/ou à l'écrit), les langues apprises (en famille, entre amis, à l'école…). De cette façon, nous avons pu représenter ces répertoires et identifier les principales tendances de leurs configurations.

Rappelons tout d'abord que l'analyse des répertoires langagiers réalisée dans l'enquête principale a montré combien ces répertoires étaient hétérogènes d'une part et que les parcours d'appropriation des langues différaient d'un enquêté à un autre.

Les déclarations des enquêtés des langues connues/apprises ne sont pas unanimes. Si certaines configurations montrent des similitudes à l'exemple de l'implémentation (AA+AS+Fr+ang), d'autres par contre présentent des différences. Celle qui est à la fois majoritaire et régulière (AA+AS+Fr+ang) correspond à un processus d'apprentissage implémenté de la manière suivante : apprentissage à la maison> école primaire > collège > lycée.> professionnel.

Les autres processus suivent d'autres implémentations qui correspondent à d'autres configurations. C'est une corroboration de la régularité du processus implémenté (AA+AS+Fr+ang) qui caractérise l'appropriation des langues qui commence en général par une appropriation initiale de l'AA comme L1, suivie de l'AS comme L2 (apprise majoritairement à l'école), suivie du Fr comme 1ère LE (à l'école) suivie enfin de l'ang comme 2ème LE. Le tableau 26 ci-dessous présente les configurations des répertoires langagiers constitués de langues et de variétés de langues censées être connues/apprises par les enquêtés de la maison jusqu'au jour de l'entretien confirmant du caractère plurilingue des répertoires de l'enquête par questionnaire corroborant la conclusion selon laquelle les répertoires langagiers des enquêtés de l'enquête principale sont plurilingues.

Configurations	Taux
AA+AS+Fr+ang	59,40%
AA+(Fr/AS)+Fr+ang	15,12%
AA+AS+Fr+ang+esp	14,04%
am+(AA/AS)+Fr+ang	3,24%
am/AA+(AS/Fr)+Fr+ang	3,24%
am+(Fr/AS)+Fr+ang+esp	2,16%
AA+AS+Fr+ang+all.	1,08%
am+(Fr/AS)+Fr+ang	1,08%
am+AA/Fr+Fr+ang	1,08%

Tableau 26: Implémentations du processus de l'apprentissage des langues chez les enquêtés

2.2 Une configuration caractéristique d'un répertoire langagier plurilingue

Cette configuration majoritaire (AA+AS+Fr+ang) concerne 59,40% des enquêtés de l'enquête par questionnaire consolidant la relative régularité de cette implémentation et confirmant la configuration obtenue dans l'enquête principale. Vient en seconde position une 2ème configuration de type (AA+ (Fr/AS) +Fr+ang) dans seulement 15,12% des cas, suivie enfin par une dernière configuration de type AA+AS+Fr+ang+esp dans 14.04% des cas. Rappelons que la configuration dominante dans les répertoires langagiers décrite dans les entretiens biographiques correspond au processus implémenté (AA+AS+Fr+ang) avec 10 cas sur 17 soit 58.8 % des répertoires langagiers. Cela confirme bien la tendance prédominante de cette configuration du répertoire langagier des enquêtés dans les 2 types d'enquête.

Pour rappel, la description par les enquêtés des langues qu'ils connaissent/ont apprises soit à la maison (à l'exemple de l'AA, de l'am ou du Fr) ou à l'école (à l'exemple de l'AS du Fr et de l'ang) ou dans une moindre mesure pour les langues européennes apprises surtout au lycée comme (l'esp, l'ita ou l'all) a pour objectif de dégager autant que possible des configurations de ces répertoires qui montrent bien une hétérogénéité de leur constitution. Bien que la configuration de type (AA+AS+Fr+ang) soit dominante dans la description des répertoires dans les entretiens biographiques, la constitution de ces répertoires semble différente d'un enquêté à un autre. Cette hétérogénéité n'est-elle pas enfin de compte une caractéristique d'un EA plurilingue prodigué à une époque où l'enseignement se voulait résolument monolingue ?

Par ailleurs, les configurations incluant l'am comme L1 concerne 10,80% des enquêtés, soit 10/93 enquêtés ce qui diffère de l'enquête principale car 1 seul enquêté déclare parler un peu l'am. L'enquête ne fait que confirmer la variabilité des parcours d'apprentissage

avec la présence de l'am dans les répertoires chez des enquêtés habitant une région réputée majoritairement arabophone.

A la différence de l'enquête principale et vu le caractère directif des questions utilisées dans l'enquête par questionnaire, il n'est pas possible de vérifier les informations concernant les circonstances d'appropriation des différentes langues.

3. Corroboration des résultats concernant la reproduction de la pratique du recours (ou non) à l'AA par les enseignants de Fr

Dans cette partie la corroboration concerne l'hypothèse de la reproduction par les enseignants-enquêtés de pratiques didactiques héritées de modèles d'enseignement du Fr auxquels ils ont été exposés pendant leur scolarité, une hypothèse déjà confirmée dans l'analyse de l'enquête principale. Cette reproduction est réalisée différemment selon que ce sont les « anciens » ou les « nouveaux » qui en rendent compte. Dans l'enquête par questionnaire destinée à corroborer les résultats de l'enquête principale, les critères de cette dernière (nombre d'années d'EP des enseignants choisie comme variable pour déterminer les « anciens » et les « nouveaux ») sont reconduits dans l'enquête par questionnaire.

3.1 Analyse des résultats obtenus dans l'enquête principale

Rappelons que dans l'enquête principale, il s'agissait de vérifier s'il y a ou pas recours à l'AA lorsque les enquêtés débutaient dans leur carrière d'enseignants qu'il s'agisse des « anciens » ou des « nouveaux ». Les résultats ont montré que pour les « anciens », dont l'EP varie entre 20 et 32 ans, ce recours à l'AA au début de leur carrière était très réduit pour certains voire inéxistant pour d'autres. Des témoignages recueillis au sujet de la pratique du recours à l'AA, il en ressort de façon générale que l'idée d'y recourir soit indissociablement liée à des représentations sociodidactiques qui considèrent cette pratique comme inapropriée. Une impropriété prônée par une pédagogie de l'évitement de la L1 était inspirée par la méthodologie immersive de cette époque. Par conséquent, au début de leur carrière et influencés par le modèle de leur professeurs de Fr qui ne recourraient quasiment pas à l'AA, les « anciens » reproduisaient le refus autant que possible du recours à l'AA.

Pour les « nouveaux » dont la moyenne de l'EP n'excède pas 5 ans , scolarisés vers la fin des années 1990, élèves de l'école fondamentale, recrutés à partir de 2010/2011, ceux-là considèrent autrement la pratique du recours à l'AA. Ils déclarent recourir à l'AA et le jutifient en évoquant le modèle de certains de leurs enseignants qui recouraient à l'AA. Ce

modèle tolérait le recours à l'AA en le justifiant comme stratégie d'appui pouvant résoudre certaines situations de blocage, faire gagner du temps, faire passer le message…

Concernant la corroboration menée par l'enquête par questionnaire et vu le caractère directif choisi dans ce type d'enquête, la question posée dans l'entretien biographique (semi-directif) a été adapté pour correspondre au type directif des questions de l'enquête confirmatoire. Cette question de la reproduction ou non du recours à l'AA interroge les enquêtés sur la pratique langagière/didactique de leur professeurs de Fr lorsqu'ils étaient élèves à l'école. S'exprimaient-ils en Fr (seulement) ou alternaient-ils le Fr et l'AA ? Les réponses à cette question sont par la suite croisées avec les réponses à la question qui interroge les enquêtés sur leur recours à l'AA lorsqu'ils débutaient dans leur carrière.

Des 93 enquêtés, 72 ont répondu à cette question. Seul 55 enquêtés correspondent aux variables retenues dans la distinction « anciens » (+ 20 ans) et « nouveaux » (- 5ans). 25 « anciens » et 30 « nouveaux » reproduisent les pratiques didactiques héritées des modèles scolaires de leur scolarité et donc les pratiques didactiques en cours de leur professeur soit en recourant ou non à l'AA. Le tableau 27 ci-dessous comptabilise des occurrences déclarées par les enquêtés de l'enquête confirmatoire.

pratiques reproduites	total/93	%	anciens/ 25	%	nouveaux /30	%
Fr	23	24,73%	10	40%	3	10%
Fr>AA	44	47,30%	10	40%	13	43,29%
AA>Fr	5	5,37	0	0	4	13,32%
total repr.	72	77,40%	20	80%	20	66,60%

Tableau 27: Configuration des langues utilisée dont les enquêtés déclarent se souvenir pendant leur scolarité.

Le tableau 27 ci-dessus comptabilise des occurrences déclarées par les enquêtés de l'enquête confirmatoire. La 1ère colonne présente la configuration linguistique de Fr utilisée par le/la professeur(e) de Fr de l'enquêté. La 2ème présente le nombre d'enquêtés reproducteurs de pratiques par rapport à l'ensemble, c'est-à-dire 93 enquêtés. La 3ème colonne présente le taux de reproduction global. La 4ème le nombre de reproduction chez les « anciens » suivie du taux de cette reproduction. La 6ème et la 7ème présentent respectivement le nombre et le taux de reproductions chez les « nouveaux ». La lecture de ce tableau permet de dégager certaines tendances.

Il est interéssant de constater au premier abord que les « anciens » reproduisent deux configurations principalement (Fr) et (Fr>AA) avec 20 reproductions du Fr sur 25 « anciens »

et un taux de reproduction de 80%. Pour les « nouveaux », le résultat est différent. Ils reproduisent majotitairement des configurations de type (Fr>AA) à 43, 29% et (AA>Fr) à 13, 32 % et un total de 17 reproductions alors que la configuration (Fr) n'obtient que 3 occurrences à 10% de reproduction.

3.2 Reproduction d'une pratique didactique héritée d'un modèle issu de la scolarité (soit recours à l'AA, soit non recours à l'AA)

Concernant la corroboration des résultats obtenus concernant la reproduction de la pratique du recours à l'AA et qui consiste à poser aux enquêtés une première question concernant d'une part un possible recours ou pas à l'AA par leurs enseignants lorsqu'ils étaient élèves à l'école et la suivre d'une deuxième question sur leur possible recours ou pas à l'AA au tout début de leur carrière[118].

Le croisement des trois données (langue(s) utilisée(s) par les enseignants de Fr lors de la scolarité des enquêtés, langue(s) utilisée(s) par les enquêtés au début de leur carrière) et la variable « anciens » vs « nouveaux » permettra de corroborer l'hypothèse de la reproduction du recours à l'AA obtenue dans de l'enquête principale. Voici le tableau qui reprend les trois données spécifiées ci-dessus :

Langues	tot/93	% rep.	anc/ 25	% rep.	nouv/30	% rep.	tot./ 55	% lgs. Rep
Fr	23	24,73%	10	40%	3	10%	13	23,63%
Fr>AA	44	47,30%	10	40%	13	43,29%	23	41,63%
AA>Fr	5	5,37	0	0	4	13,32%	4	7,24%
Tot. rep.	72	77,40%	20	80%	20	66,60%	40	72,40%

Tableau 28: configuration des langues que les enquêtés ont reproduites au début de leur carrière

De manière générale, sur un total de 93 enquêtés par questionnaire, 77,41% des enquêtés déclarent avoir reproduit une pratique didactique inspirée de leur scolarité (concernant le recours ou pas à l'AA) au début de leur carrière. Sur les 93 enquêtés, 23 déclarent avoir reproduit un enseignement en Fr, soit 24.73%, 44 l'ont reproduit en Fr>AA, soit 47,30 et 5 ont reproduit l'AA>Fr à 5,37%.

Lorsque sont comparés les taux de reproduction du recours à l'AA chez les « anciens » et les « nouveaux », il s'avère que 10 sur les 25 « anciens » reproduisent le Fr, soit 40% et 3 des 30 « nouveaux » reproduisent le Fr, soit 10% des « nouveaux ». L'écart entre les 2 groupes est de 14, 73% de taux de reproduction du Fr.

[118] Cette reproduction de la pratique didactique concerne particulièrement le début de la carrière (cf. Causa (2003), cadet (2005) car l'enseignant chemin faisant prenant de l'expérience peut très bien modifier sa pratique didactique.

Sur les 93 enquêtés, 44 reproduisent l'enseignement en Fr>AA, soit 47, 30 % de l'ensemble. 10 des « anciens » reproduisent le Fr>AA, soit 40% des « anciens » et 13 des « nouveaux » reproduisent le Fr>AA, soit 43,29% des « nouveaux ». Avec un écart infime de 3.29%, ce sont les « nouveaux » qui reproduisent le plus le Fr>AA. Par contre, seul 5 sur les 93 reproduisent l'AA>Fr soit 5,37%. Aucun « ancien » n'a déclaré utilisé cette AC alors que 4 « nouveaux » déclarent l'utiliser à 13,32%.

De manière générale, il est possible de conclure qu'au tout début de leur carrière, les « anciens » comme les «nouveaux » ont reproduit les pratiques didactiques inspirées de leur scolarité notamment celles qui concernent le recours ou pas à l'AA. En revanche, si les « anciens » ont reproduit le non recours à l'AA, les « nouveaux » ont reproduit le recours à l'AA.

3.3 Différences de pratiques didactiques entre scolarité et exercice d'enseignement

Très globalement, l'analyse de l'enquête principale a montré une tendance des « anciens » à reproduire une pratique d'enseignement du Fr qui évitait au maximum le recours à l'AA. Si 40% des « anciens » reproduisent cette pratique du non recours, les autres 40% qui reproduisent le Fr>AA le font dans des contextes particuliers. Certaines données relevées dans l'enquête par questionnaire paraissent justifier l'ouverture d'une partie des « anciens » au recours à l'AA mais de manière très limitée (rappelons-nous, Mekki le situait autour de 5% seulement) : Il y a d'une part, la longue durée de l'EP qui implique que soit reconsidérée à chaque fois la situation d'EA qui influence fortement les paramètres contextuels, ce qui implique une pratique évolutive et non stabilisée. 2 cas correpondent à ce profil.

Il y a d'autre part le paramètre géographique qui semble lui aussi influer sur cette pratique. Les enquêtés qui ont suivi leur scolarité dans un établissement en zone rurale ont plus de chance d'avoir rencontré une pratique ouverte au recours à l'AA, une pratique qu'ils ont reproduite dans leur classe. 5 cas sur les 25 « anciens » correspondent à ce profil. Rappelons que la variable zone géographique est prépondérante dans ce terrain d'étude. Cette importance est soulignée par Zakaria Ali Benchérif dans sa recherche sur l'emploi dans les conversations du Fr et de l'AD (arabe dialectal) qui correspond à notre AA. « (…) Les données obtenues nous conduisent à dégager des catégories d'individus selon qu'ils appartiennent à un milieu rural ou urbain immigrés/non-immigrés, car en Algérie l'origine

géographique joue un rôle déterminant par rapport aux attitudes envers le Fr et envers les variétés géographiques elles-mêmes » (Ali- Benchérif, 2009 : 89).

Suite à la comparaison des résultats obtenus dans l'enquête principale et l'enquête par questionnaire concernant la reproduction par les enquêtés de la pratique du recours ou pas à l'AA, les résulats de la seconde enquête confirme la tendance à la reproduction de la même pratique au tout début de la carrière : les « anciens » reproduisent le non recours à l'AA et les « nouveaux » le recours à l'AA.

3.4 Corroboration des résultats concernant les raisons données par les enseignants pour justifier le recours à la l'AA

Dans cette section, rappelons d'abord les raisons que donnent les enseignants de Fr concernant le recours à l'AA en cours dans l'enquête principale. Si tous les enquêtés interrogés dans les entretiens biographiques reconnaissent recourir à l'AA dans leur cours, YaHia le refuse. Cette reconnaissance est toujours suivie d'une explication des modalités de ce recours faisant allusion à une certaine modération concernant le degré de ce recours. Les trois extraits ci- dessous illustreront cette « précaution d'emploi » dans la partie de l'entretien qui suit leur confirmation du recours à l'AA, sans doute une réaction par anticipation à toute idée préconçue que nous aurions sur une éventuelle systématisation de ce recours à l'AA.

> Kawtar38 : (extr.2) « (…) mais parfois il y a des enseignants qui l'utilisent excessivement / donc « *h'naya* » ça pose un problème/ ça peut bloquer l'évolution de l'élève/ sa capacité à progresser « *fi* »la langue étrangère/ ».

> Ibtissem45 : (extr1) « si le niveau est bon donc on va travailler juste en français on va parler en français/ même en classe on ne travaille pas avec tous les élèves de la classe en arabe/ ».

> Khadidja 28 : « excusez-moi un professeur de français et ça existe qui parle toute l'heure en arabe/ comment l'élève doit apprendre cette langue ? donc comment ? je crois qu'il doit quand même essayer/ il va s'appuyer sur « le niveau est bas :: le niveau est bas /essaye apprend lui des phrases courtes simples pour s'exprimer dans la classe « j'efface le tableau » « je jette à la poubelle » c'est la moindre des choses/ là il parle tout en arabe dans une séance de français c'est malheureux / ».

Vu l'importance que revêtait la question de l'insistance par de nombreux enquêtés sur la modération du recours à l'AA, nous avons choisi de la corroborer dans l'enquête confirmatoire par questionnaire.

3.4.1 Corroboration sur la question de modération du degré des recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire a prévu d'interroger les 93 enquêtés concernant la fréquence du recours à l'AA afin de corroborer la réalité sur cette déclaration concernant la modération invoquée par les enquêtés de l'enquête principale. Une question dans le questionnaire interroge explicitement les enquêtés : « Recourez-vous à l'AA en classe ? »

- Souvent ?
- Rarement ?
- Jamais ?

Les réponses sont présentées dans ce tableau.

réponses	Nombre	%
Jamais	3	3,42%
Rarement	60	68,40%
Souvent	25	28,00%

Tableau 29: Proportions du recours à l'AA déclarées dans l'enquêté par questionnaire

Les résultats confirment cette tendance en faveur du recours à l'AA en cours. En effet, les réponses « rarement » et « souvent » correspondent dans tous les cas à un recours à l'AA, ces deux réponses cumulent 96.40% des cas. Seul 3 cas déclarent ne pas y recourir, soit 3.42% des cas. Sur les 93 questionnaires collectés, 5 n'ont pas répondu à cette question. 60 ont déclaré y recourir « rarement » soit un taux de 68,40% et 25 le faire « souvent » soit un taux de 28%.

Le fort taux donné à la réponse « rarement » soit 68.40% vient appuyer cette tendance des enquêtés à vouloir minimiser le recours à cette pratique. En effet, dans l'enquête principale, une bonne partie d'entre eux, et bien après avoir admis leur recours à l'AA, reviennent à la charge pour en quelque sorte légitimer ce recours avec une justification donnée sous forme de question oratoire du style : « pourquoi utiliser l'arabe si les élèves comprennent le français ? ».

Il est vrai que ce recours diffère d'un enquêté à un autre, des différences liées essentiellement au contexte, à la pratique didactique et à l'EP cumulée dans l'exercice du métier. Par exemple certains enquêtés affirment qu'en grammaire, ils ne recourent pas à l'AA mais qu'en revanche ils le font souvent en compréhension de l'écrit. Après avoir longuement tenté d'expliquer toute la difficulté à catégoriser les « formes » de ce recours et les conditions

qui le favorisent, nous avons résolu d'interroger les premiers intéressés pour qu'ils nous expliquent les raisons du recours qu'ils font de l'AA en classe. Rappelons que les items de cette grille (de type QCM où le répondant a le choix entre plusieurs réponses) sont en réalité les raisons que les enquêtés de l'enquête principale par entretiens biographiques ont avancé pour justifier leur recours à l'AA. Les enquêtés par questionnaire doivent donc cocher les cases du tableau correspondant aux raisons qu'ils jugent acceptables pour justifier le recours à l'AA en classe. La phrase introductive à la grille (QCM) est la suivante : Selon vous, un enseignant recourrait à L1 en cours (plusieurs réponses sont possibles).

.	Pour expliquer aux élèves qui ont un niveau faible en Fr
.	Pour gagner du temps
.	Pour faire passer le message
.	Pour établir la communication avec ses élèves.
.	Pour répondre à des situations de blocage
.	Pour expliciter les contenus difficiles proposés dans le programme.

Tableau 30: Items reprenant les raisons du recours à l'AA avancées par les enquêtés dans les entretiens biographiques

Les résultats obtenus sont alors classés par ordre décroissant, c'est-à-dire de la raison la plus invoquée à la moins invoquée et sont présentées dans le tableau 31 ci-dessous. Les colonnes du tableau 31 présentent les informations suivantes : La première colonne présente les items correspondant aux raisons données par les enquêtés pour justifier le recours à l'AA. La deuxième colonne présente le classement de ces raisons par ordre d'importance c'est-à-dire en les classant en fonction du nombre d'occurrences. La troisième donne le nombre d'occurrences pour chaque item. La quatrième, le taux correspondant à chaque item.

Raisons données dans l'EB	**Ordre**	**Nbre occ.**	**%**
• Répondre à des situations de blocage	1	70	65,10%
• Expliquer aux élèves qui ont un niveau faible	2	50	46,50%
• Faire passer le message	3	48	44,64%
• À cause de la difficulté des programmes	3	48	44,64%
• Établir la communication avec les élèves	5	13	12,09%
• Gagner du temps	6	12	11,16%

Tableau 31: classement des raisons du recours à l'AA déclarées dans l'enquête par questionnaire

« Le blocage » est la première raison à être choisie par les enquêtés en récoltant pas moins de 70 occurrences soit 65,10% de réponses suivie en seconde position de « la faiblesse du niveau des élèves » avec 50 occurrences soit 46. 40% des réponses, suivies en troisième position, à égalité par « passer le message » et « difficulté des programmes » avec 48 occurrences soit 44,64% des réponses, suivie en cinquième position par « le rétablissement de

la communication » avec 13 occurrences soit 12.09 % des réponses et enfin en sixième position « le gain de temps » avec 12 occurrences soit 11.16% des réponses.

3.4.2 Analyse des raisons justifiant le recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire

3.4.2.1 Éviter le blocage

Ainsi en corroboration aux réponses données dans l'enquête principale, c'est l'évitement du blocage qui, avec 70 occurrences et un taux de réponse de 65,10% qui constitue la première raison que les enseignants avancent pour justifier le recours à l'AA. En effet cette raison à été donnée maintes fois pour expliquer que c'est à un moment du cours où enseignants et élèves n'arrivent pas à avancer pour cause d'impossibilité pour l'enseignant d'assurer la compréhension d'une notion, d'une idée, d'un mot...un moment de « panne didactique » (Causa 2005 ; Benamar, 2014) où le recours à la L1 vient en réponse à une urgence didactique. Benamar reprend la justification avancée par les enseignants de son enquête pour qui «(…) le dire en arabe dialectal ou en arabe standard permet de ne pas rester en panne » (Benamar, 2014 : 149).

Dans l'enquête par entretiens biographiques, l'expression la plus communément utilisée dans tous les cas par les enquêtés en réponse à cette situation, c'est le verbe « débloquer ». Un recours à la L1 qui vient dénouer une situation de crise, un argument relevé également plus loin par Benamar. Selon l'auteure, l'enseignant n'a pas d'autre choix que de recourir à l'AA ou l'AS « (…) car c'est la seule issue pour débloquer une situation qui gêne et risque de retarder le cours » (Ibid. : 150).

3.4.2.2 Expliquer aux élèves qui ont un niveau faible

Vient en seconde position l'item « faiblesse du niveau des élèves ». Avec 50 occurrences et un taux de réponse de 46,50%, cette raison est liée à un constat fait par la plupart des enquêtés au sujet du niveau des élèves en Fr. Cette raison est le plus souvent invoquée par les enseignants sans qu'aucune argumentation ne vienne l'étayer. Ils la relient le plus souvent à une mauvaise prise en charge didactique des élèves au niveau antérieur c'est-à-dire le cycle primaire là où estiment-ils l'élève devait acquérir une base en Fr, une base que désormais il ne pourra plus acquérir passé ce cycle.

Le recours à l'AA est donc justifié par cette faiblesse du niveau qui n'est pas sans lien non plus avec la raison qui précède. Ainsi, la « faiblesse du niveau des élèves » liée à la non

connaissance du Fr par une bonne partie des élèves de la classe créerait des situations d'incompréhension, de crise communicationnelles sont autant de situations de blocage où l'enseignant se sent pris au piège d'une situation où l'emploi exclusif du Fr montre ses limites et où l'AA se présente comme une alternative.

3.4.2.3 Faire passer le message

En troisième position, nous retrouvons l'item « faire passer le message », une raison que les enquêtés semblent utiliser dans un sens général qui correspond à la transmission de connaissances. Avec 48 occurrences et un taux de réponses de 44,64%, l'expression « faire passer le message » s'entend chez ces enquêtés comme un objectif ultime à atteindre plutôt qu'un moyen d'apprendre la langue. Ces notions retenues par le programme ne constituent pas des connaissances vues comme un moyen mis au service de l'apprentissage de la langue mais comme des notions à transmettre en tant que telles, pour elles-mêmes d'où l'hypothèse que le modèle d'EA des langues aujourd'hui encore continue à être pensé et dispensé comme un enseignement notionnel hérité de la pédagogie par objectif (PPO).

Ainsi l'enseignant de Fr, au lieu d'être préoccupé à faire apprendre la langue sur le plan communicatif essentiellement (ne s'agit-il pas d'une LE finalement ?), il se voit plus focaliser sur les notions liées à la langue (dans leur configuration disciplinaire classique : vocabulaire grammaire, conjugaison, orthographe avec des pratiques didactiques qui s'appuient plus sur un métalangage que sur la langue de communication proprement dite). Surtout que, comme le confirme Tahar dans son témoignage dans l'enquête principale, lesrecommandations des inspecteurs ne laissent que très peu de marge de manœuvre aux enseignants désireux de revenir sur les bases d'un enseignement de Fr dans le but d'améliorer le niveau faible de leurs élèves.

3.4.2.4 Atténuer la difficulté des programmes de Fr

En quatrième position et à égalité avec l'item précédent, l'item « la difficulté des programmes » ne fait que confirmer la difficulté des enquêtés par rapport à une réalité du terrain beaucoup trop négligée par les concepteurs des programmes. Sur cette question, Grosbois et Narcy-Combes confirment la contradiction entre les préconisations de l'institution et ce que vivent les enseignants réellement sur le terrain : « (…) Les futurs enseignants sont écartelés entre les discours contradictoires des formateurs et de l'institution et les tensions vécues sur le terrain » (Grosbois et Narcy-Combes, M-F, 2011 : 53). Dans l'enquête principale, le doigt est pointé sur le manuel de Fr dont le niveau de complexité ne

correspondrait pas en effet au niveau des élèves. Même avec une tentative de réadaptation de cet outil didactique en concevant un autre manuel dit de 2ème génération, son contenu a gardé les mêmes difficultés qui avaient posé problème dans la version de la 1ère génération.

3.4.2.5 Assurer la communication

En cinquième position, assurer la communication en classe avec les élèves. Avec 13 occurrences seulement et un taux de réponses de 12,09 %, (ré) établir la communication ne doit pas être confondue avec intercompréhension. Cette raison invoquée par les enquêtés concerne les recours à l'AA dans des situations d'organisation de la classe : des consignes qui ne concernent pas les taches didactiques mais plutôt les rapports enseignants/ enseignés caractérisés par une culture commune et qui parfois exprimées en AA par l'enseignant passeraient mieux que si elles étaient exprimées en Fr. Cette raison de recourir à l'AA est aussi motivée par l'intervention de l'enseignant en classe qui veut rétablir l'ordre, faire en sorte que tous les élèves aient compris la consigne…Le choix de l'enseignant de s'exprimer en AA répond en définitive au souci de ce dernier de s'assurer une compréhension par tous les élèves (dont le niveau est hétérogène) de la consigne donnée.

3.4.2.6 Gagner du temps

En sixième position, vient l'item « gagner du temps » avec seulement 12 occurrences et un taux de réponses de 11,16%. Cette raison est avancée par les enseignants qui jugent que parfois, prévoyant qu'une explication en Fr serait longue et fastidieuse et donc prendrait plus de temps que prévu, le recours à l'AA s'avère dans ce cas comme un moyen de gagner du temps et d'avancer plus vite dans le programme. En guise de synthèse, le graphe (fig.16) ci-dessous permet en définitive de relever les raisons invoquées par les enseignants dans l'enquête principale et qui sont confirmées par l'enquête par questionnaire.

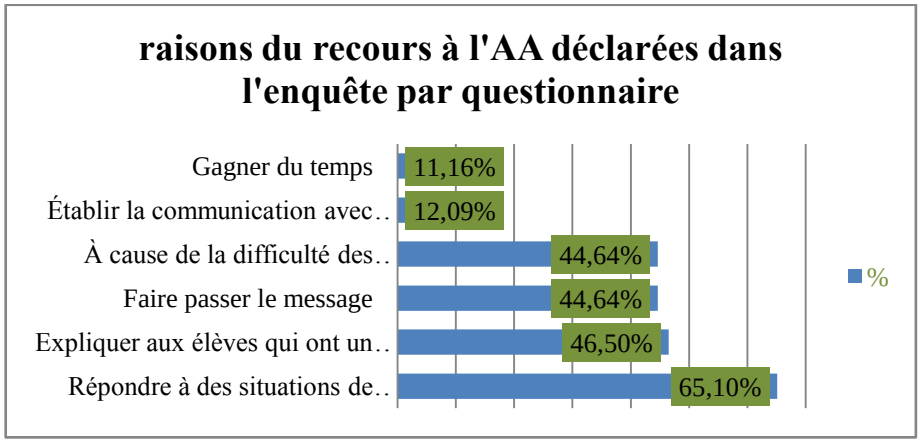


Figure 15: classement des raisons du recours à l'AA relevées dans l'enquête par questionnaire

Si l'enquête principale n'a pas pu classer ces raisons par ordre d'importance, l'enquête confirmatoire l'a fait. L'analyse des réponses données dans les questionnaires a pu corroborer le résultat selon lequel deux raisons sont importantes et sont partagées par les enquêtés pour justifier le recours à l'AA : le « blocage » et « l'explication aux élèves de niveau faible ».

Ainsi, le « blocage » est la première raison à être évoquée. C'est un recours à la L1 qui correspond pour beaucoup à ce que Causa (1996) appelle une stratégie d'appui. Pour l'auteure, recourir à la L1 en cours de LC «(…) a pour but de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même. Elle (l'AC) vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en LC pour les apprenants » (Causa, 1996 : 4).

La deuxième raison la plus évoquée est « expliquer aux élèves qui ont un niveau faible ». En effet, ces élèves n'arrivent pas à suivre le cours lorsque l'enseignant ne s'exprime qu'en Fr. Évoquée par les enquêtés dans l'enquête principale, cet argument revient souvent dans leur discours. Les enquêtés considèrent que c'est une réponse appropriée à l'hétérogénéité des niveaux des élèves en Fr en classe. Ceux qui accusent désormais des lacunes de niveau en Fr ont droit à une explication en AA. Pour une compréhension des difficultés rencontrées par les élèves dans l'EA du Fr (cf. le chapitre contextualisation, la partie (1.2.3.2 Le français, entre proximité et étrangeté).

4. Comparaison des résultats du choix des langues obtenus dans les 2 enquêtes

Cette section entreprendra ci-dessous de corroborer les résultats obtenus dans l'enquête principale concernant les choix de langues que font les enquêtés à l'école et à l'extérieur de l'école. S'il a été déduit dans l'enquête principale (biographique) que dans ces deux espaces les enquêtés choisissent globalement les langues et/ou les AC en fonction des SC, il a été de même déduit que d'autres variables influent ce choix de langues. Hormis les variables contextuelles SC et statut de l'interlocuteur, les variables sociologiques sexe et EP influent également sur le choix que font ces derniers pour s'exprimer.

4. 1 Choix des langues fait sous l'angle des variables du sexe et de l'EP

Si les résultats obtenus de l'enquête principale ont déjà montré que non seulement les enseignantes et les enseignants n'utilisent pas les langues de la même manière dans les SC formelles, l'enquête a pu de même montrer que les « anciens » et « nouveaux » ne le font pas

de la même manière dans les SC formelles et informelles. Cette enquête appliquée à un échantillon plus large projette de corroborer ces résultats.

4.1.1 Choix linguistiques fait sous l'angle de la variable sexe

La perpétuation de la représentation sociolinguistique dans la sphère enseignante du Fr selon laquelle le recours à l'AA réfère plus à un manque de compétence de l'enseignant en Fr plutôt qu'à une stratégie didactique d'appui en cours pèse de tout son poids dans la définition d'une norme sociodidactique du cours de Fr. Ainsi, s'il est une norme sociodidactique pour le cours de Fr, ce serait celle qui considérerait que tout recours à la L1 dans le cours de Fr serait inapproprié. Dès lors, la SC imposant cette norme de « l'évitement de l'AA » possède les caractéristiques d'une SC formelle.

Rappelons par ailleurs que l'hypothèse posée dans l'enquête principale soutenait que les enseignantes, sensibles à cette norme qui consiste à recourir le moins possible à l'AA en classe (une norme conférant à cette SC des caractéristiques d'une SC formelle) recouraient le moins possible à l'AA a été confirmée. Et c'est ce que l'enquête par questionnaire a voulu en vérifier a postériori la validité. Le tableau 32 compare les choix de langues sous l'angle de la variable sexe pour la SC « en classe ».

SC	sexe	Nbre	Fr%	Fr>AA%	AA>Fr%	AA%
en classe	femmes	70	42,38%	55%	1,42%	0%
	hommes	23	30,43%	60,76%	8,68%	0%

Tableau 32: Choix des langues en fonction du sexe déclarés dans l'enquête par questionnaire

En interrogeant les 93 enseignantes et enseignants sur le choix des langues qu'ils font dans la SC « en classe », il s'agit de corroborer les résultats auxquels a abouti l'enquête principale notamment à la conclusion selon laquelle les enseignantes recourent moins que les enseignants à l'AA « en classe », la section suivante procédera à l'analyse des questionnaires pour corroborer cette conclusion. Le tableau ci-dessous présente la comparaison entre les enseignantes et les enseignants concernant le choix des langues fait en classe.

SC	type d'enquêt	sexe	Fr	Fr>AA	AA>Fr	AA
en classe	principale	F	33,33%	50%	16,66%	0%
		M	27,27%	54,54%	18,18%	0%
en classe	confirmatoire	F	42,38%	55%	1,42%	0%
		M	30,43%	60,76%	8,68%	0%

Tableau 33: comparaison entre enquête biographique et par questionnaire des choix des langues en fonction du sexe.

« En classe », 42.38% des femmes utilisent le Fr contre 30.43% d'hommes. 55% d'entre elles utilisent l'alternance Fr>AA en cours contre 60% des hommes. Seulement 2.42% des femmes utilisent l'alternance l'AA>Fr contre 8.68% des hommes. Les femmes utilisent le Fr plus que les hommes et moins d'AA que ces derniers. En classe en tant que SC quasi-formelle, les femmes sont plus observatrices de la « norme » (prescrivant le non recours à l'AA) que les hommes.

4.1.2 Choix linguistique fait sous l'angle de la variable EP

SC	EP	Nbre	Fr %	Fr>AA %	AA>Fr %	AA %
« En classe »	Anciens	62	30,64%	64,51%	4,83%	0%
	Nouveaux	31	39%	55%	6%	0%

Tableau 34: Choix des langues dans l'enquête par questionnaire en fonction de la variable EP

Concernant la variable EP, si nous comparons le choix des langues des « anciens » et des « nouveaux », on s'aperçoit que 30% des « anciens » utilisent le Fr « en classe » contre 39% pour les « nouveaux ». Or, le résultat obtenu dans l'enquête principale présente des résultats différents concernant l'utilisation du Fr. Dans l'enquête principale et concernant cette SC, les « anciens » utilisent plus de Fr (33.33%) que les « nouveaux » (25%). Mise à part cet écart, les autres résultats sont confirmés. Ainsi, concernant l'alternance Fr>AA, 64.51% des « anciens » l'utilisent contre 55% des « nouveaux ». En revanche, pour l'AA>Fr, seulement 4.83% des « anciens » l'utilisent contre 6% pour les « nouveaux » et donc moins d'AA que les « nouveaux » avec l'alternance AA>Fr. Le taux d'utilisation de l'AA seul est nul pour les deux échantillons.

Globalement, de cette corroboration par questionnaires, il ressort qu'en classe les « anciens » utilisent moins de Fr mais plus de Fr>AA que les « nouveaux ». Concernant la SC « en classe », si on additionne les résultats obtenus pour les 2 groupes le Fr et le Fr>AA, on s'aperçoit que les « anciens » cumulent 95,15% de choix du Fr contre un cumul de 94% pour les« nouveaux ».

SC	Enquêtés	type d'enq.	Fr	Fr>AA	AA>Fr	AA
en classe	Anciens	EB	33,33%	55,55%	11,11%	0%
		Quest.	30,64%	64,51%	4,83%	0%
	Nouveaux	EB	25%	50%	25%	0%
		Qest.	39%	55%	6%	0%

Tableau 35: Comparaison entre enquête biographique et par questionnaire concernant les choix de langues en fonction de la variable EP

La mise en contraste ci-dessus (tableau 35) des résultats du choix des langues selon la variable EP obtenus dans les 2 enquêtes montrent que l'enquête par questionnaire confirme que les « anciens » utilisent plus de Fr que les « nouveaux » mais dans sa forme AC Fr>AA. Avec un écart minime entre les deux échantillons (1.95), l'hypothèse selon laquelle les « anciens » utiliseraient plus de Fr en classe que « les nouveaux » posée dans l'enquête principale est corroborée par l'enquête par questionnaire.

4.1.3 Hétérogénéité des SC : diversité des configurations du choix des langues

Dans l'enquête principale, les enquêtés déclarent ne pas utiliser de la même façon le Fr et l'AA selon qu'ils sont en classe ou à l'extérieur de la classe. En effet, la configuration de langue(s) dans chaque SC est différente selon que l'enseignant communique « en classe », « avec les collègues de Fr », « avec les collègues des autres matières », « en famille » ou « entre amis ». « En classe », la prédominance du Fr est forte comparée à l'AA dont le recours, minime, ponctue l'activité langagière en Fr. Concernant les autres SC, l'AA est utilisé soit seul soit en alternance avec le Fr. La prédominance de l'un ou de l'autre est fonction d'une part de la nature de la SC et d'autre part du statut de l'interlocuteur.

Pour corroborer ces résultats, la recherche a procédé à une comparaison entre résultats obtenus dans l'enquête principale et ceux obtenus par enquête par questionnaire. Les deux résultats sont mis en contraste dans deux tableaux représentant les résultats des configurations de langues obtenues. Avant de passer à la comparaison des deux tableaux, identifions la tendance qui caractérise la/les configuration(s) des langues à l'école comme à l'extérieur de l'école. Les enquêtés s'expriment-ils en utilisant beaucoup plus une seule langue ou recourent-ils aux AC ?

1- Langue utilisée seule, soit Fr soit AA

2- AC, soit Fr>AA ou AA>Fr.

Configurations	Langues	%	Total
AC	Fr>AA	116,64%	299%
	AA>Fr	182,52%	
Langues Seules	Fr	40,18%	130,18%
	AA	90%	

Tableau 36: tendances d'utilisation des langues seules ou alternées dans l'enquête par questionnaire

L'analyse des résultats de l'enquête par questionnaires montre que de manière générale, la configuration AC Fr/AA dans ces 2 sens Fr>AA et AA>Fr prédomine à l'école

comme à l'extérieur de l'école. La configuration une seule langue est moins importante que celle de l'AC. La tendance relevée dans l'enquête principale, avec 141% pour le Fr>AA et 217% pour le AA>Fr est confirmée par le questionnaire mais avec des taux plutôt réduits, 117% pour la configuration Fr>AA et 183% pour l'AA>Fr. Le total des taux d'utilisation des AC atteint 299% contre 130,18% pour l'utilisation d'une seule langue. Cette primauté des AC au détriment des langues utilisées seules Fr et AA est une tendance dans les pratiques langagières des enquêtés vient d'être corroborée.

4.2 Corroboration des résultats obtenus concernant le choix des langues dans différentes SC

L'hypothèse qu'avait posée l'enquête principale au sujet des choix de langues que font les enquêtés dans cinq SC avait soutenu que les enquêtés choisissent les langues dans ces différentes SC en fonction de variables sociologiques et/ou en fonction de variables contextuelles (en fonction du contexte dans lequel les interlocuteurs prennent part à l'échange (langagier). Les deux variables sociologiques sont la variable sexe et la variable EP et les deux variables contextuelles sont la nature de la SC et le statut de l'interlocuteur.

Rappelons tout de même que le recours à l'AA en cours présente pour cette recherche la question sociodidactique centrale à l'origine de la problématique mais qu'en aucun cas elle ne s'y réduit, l'objectif final est de comprendre comment dans les pratiques langagières des enseignants de Fr, ces derniers gèrent ce recours dans tout type de SC. Comment y arriver ?

Dans cette partie, nous ne faisons que reconduire la démarche déjà appliquée dans l'enquête principale et qui consiste d'une part à mesurer le degré et la fréquence de ce recours dans les SC du quotidien des enquêtés et d'autre part à mesurer le choix que font les enquêtés des deux langues (l'AA et le Fr)[119] utilisées quotidiennement : à l'école et à l'extérieur de l'école. Nous avons choisi d'une part d'identifier les configurations linguistiques qui dominent dans les différentes SC en proposant aux enquêtés de dire si grosso modo dans les cinq SC retenues les langues sont utilisées

- **Seules ?**

  Fr : l'enquêté utilise uniquement le Fr.

  AA : l'enseignant utilise uniquement l'AA.

  En alternance ?

[119] Étant donné que ce sont les deux langues qui prédominent dans ce contexte de recherche.

Dans le cas des AC, l'enquête a choisi de définir la langue qui domine dans ces différentes SC en indiquant si c'est l'AA ou c'es le Fr qui domine dans ces SC. Cette prédominance d'une des langues était représentée de la façon suivante : si c'est l'AA qui prédomine, l'AC est notée AA>Fr mais si c'est le Fr qui prédomine dans la SC, l'AC est notée Fr>AA. Autrement dit, si

- l'enquêté utilise beaucoup plus le Fr que l'AA (faible degré du recours à l'AA) : l'AC sera notée Fr>AA :
- l'enquêté utilise beaucoup l'AA que le Fr (degré élevé du recours à l'AA) : l'AC sera notée AA>Fr :

Rappelons également que l'enquête principale a pu d'ores et déjà déterminer que plusieurs facteurs influencent la variabilité de ce recours. En classe à titre d'exemple, ces facteurs sont divers : variabilité des situations d'EA, hétérogénéité du niveau des classes et des élèves, la difficulté des programmes etc. bref, de multiples facteurs qui en font un recours pouvant varier d'insignifiant à important selon que des difficultés didactiques pouvant l'atténuer ou au contraire l'accentuer. Outre la classe, l'AA fait partie d'autres SC. Le degré d'utilisation est fonction de la nature des SC et du statut socioculturel de l'interlocuteur.

Mais avant d'entamer l'analyse du choix des langues fait par les enseignants dans les différentes SC retenues, rappelons aussi que l'hypothèse de recherche posée dans la partie introductive soutient que les enseignants choisiraient différemment les langues qu'ils utilisent dans les différentes SC de leur quotidien. Ils font ce choix en fonction de leur sexe, de leur expérience professionnelle (EP), de la nature de SC dans laquelle ils prennent part ; du statut de leur interlocuteur avec qui ils échangent.

4.2.1 Corroboration des résultats le choix des langues obtenus dans l'enquête principale par une enquête par questionnaire

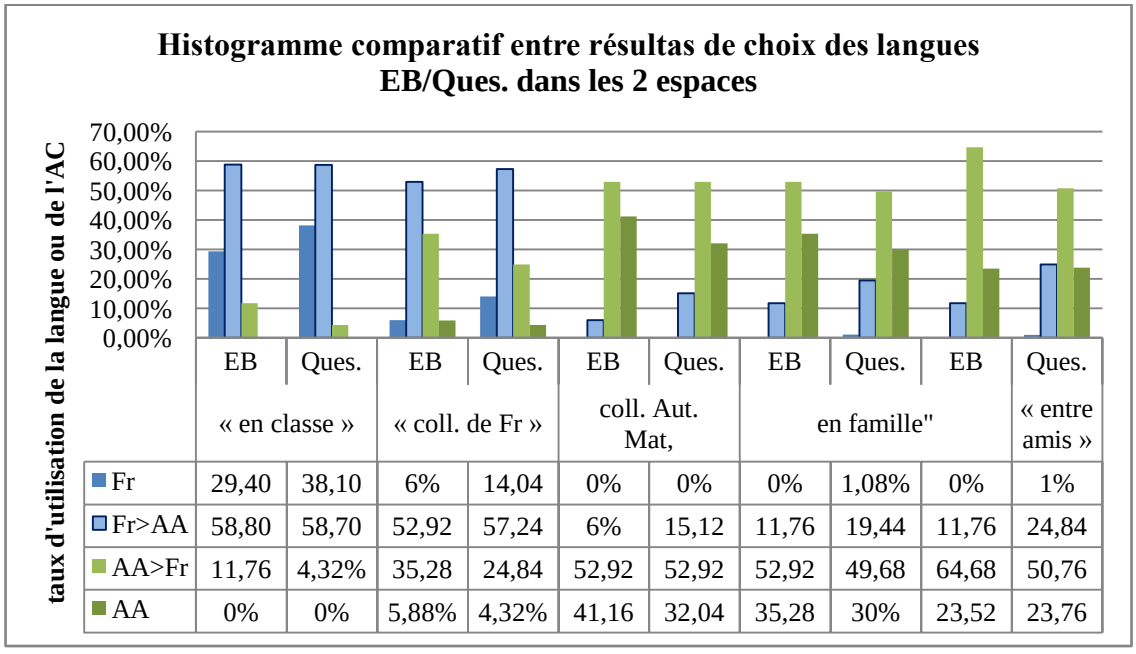
Espaces	SC	Fr	%	Fr>AA	%	AA>Fr	%	AA	%
À l'école	« en classe »	35	38,10%	54	58.7%	4	4,32%	0	0%
	« Coll. de Fr »	13	14.04%	53	57,24%	23	24,84%	4	4,32%
	« coll.aut. M.»	0	0%	14	15,12%	49	52,92%	30	32,04%
Hors-école	« en famille »	1	1,08%	18	19,44%	46	49,68%	28	30%
	« entre amis »	1	1%	23	24,84%	47	50,76%	22	23,76%

Tableau 37: Choix des langues dans les 2 espaces dans l'enquête par questionnaire

Dans le tableau 37, la lecture des taux d'utilisation des configurations de langues Fr / Fr>AA et AA>Fr/AA montre une nette prédominance du Fr dans les SC à l'école et une prédominance de l'AA à l'extérieur de l'école. A l'école et d'abord « en classe », les enquêtés déclarent utiliser le Fr à 38,10%, le Fr>AA à 58,70% mais l'AA>Fr qu'à 4, 32% et pas du tout l'AA. Ensuite, dans la SC « entre collègues de Fr », le taux de Fr diminue et tombe à 14, 04%, par contre celui du Fr>AA s'accroit pour atteindre 57,24%. L'AA>Fr est moitié moins utilisé que le Fr>AA à 24, 84%. Quant à l'AA il est très faiblement utilisé à 4, 32%. Enfin, les taux d'utilisation des langues changent complètement lorsqu'on analyse la SC « avec les collègues des autres matières ». Le taux de Fr est nul. Le Fr>AA est encore utilisé à 15,12%. En revanche l'AA>Fr enregistre un taux important à 52,92% suivi de l'AA à 32, 04%.

A l'extérieur de l'école, les taux d'utilisation des langues changent. Dans la SC « en famille », les enquêtés utilisent le Fr à 1,08%, le Fr>AA à 19,44% des taux très bas comparé à l'utilisation très importante de l'AA, à 49, 68% pour l'AA>Fr et à 30% pour l'AA. Enfin, dans la dernière SC « entre amis », le Fr est tout autant rarement utilisé à 1%. Si le Fr>AA enregistre 24, 84% d'utilisation, c'est l'AA>Fr qui semble le plus utilisée à 50,76% suivie de l'AA à 23,76% (soit 1, 08% de moins que le Fr>AA).

4.2.2 Aperçu général des résultats obtenus dans les 2 enquêtes concernant le choix des langues.



	EB	Ques.	EB	Ques.	EB	Ques.	EB	Ques.	EB	Ques.
	« en classe »		« coll. de Fr »		coll. Aut. Mat,		en famille"			« entre amis »
Fr	29,40	38,10	6%	14,04	0%	0%	0%	1,08%	0%	1%
Fr>AA	58,80	58,70	52,92	57,24	6%	15,12	11,76	19,44	11,76	24,84
AA>Fr	11,76	4,32%	35,28	24,84	52,92	52,92	52,92	49,68	64,68	50,76
AA	0%	0%	5,88%	4,32%	41,16	32,04	35,28	30%	23,52	23,76

Figure 16: histogramme comparatif concernant le choix des langues entre enquête biographique et enquête par questionnaire

Le graphe (fig.17) présente un aperçu général sur le taux d'utilisation des langues soit employées seules soit en alternances dans les cinq SC retenues pour les 2 enquêtes. Outre le fait qu'il n'y a pas une SC où le Fr est utilisé exclusivement, il n'est pas une SC où l'AA n'est pas présent. Cet histogramme montre que la distribution des langues et des alternances de langues est hétérogène. Chaque SC appelle une configuration linguistique particulière. Cette synthèse permet de constater le faible écart entre résultats obtenus dans l'enquêté principale et ceux obtenus dans l'enquête par questionnaire dans les 5 SC confirmant la validité des résultats obtenus dans l'enquête principale. De manière très générale, l'enquête principale et l'enquête par questionnaire (secondaire) s'accordent sur des tendances de la distribution des choix linguistiques dans les 5 SC et globalement de la distribution des deux langues Fr et de l'AA en contact dans les 2 espaces considérés.

Dans les 2 types d'enquête, les SC « en classe » et « avec les collègues de Fr » sont les deux SC où le Fr prédomine. Dans les questionnaires, dans la SC « en classe » il est utilisé seul avec 38,10% et alterné avec l'AA (Fr>AA) à 58.7%. Dans la SC « avec les collègues de Fr » il est utilisé à seulement 14.04% et alterné avec l'AA (Fr>AA) à 57,24%. Cette tendance se confirme si l'on compare avec les résultats de l'enquête principale. « En classe », le taux d'utilisation est de 29,40% pour le Fr et de 58,80% pour le Fr>AA. Par contre dans la SC « avec les collègues de Fr », le Fr est utilisé seul à 6% seulement mais alterné avec l'AA, c'est-à-dire Fr>AA à 52,92%. Cette prédominance du Fr dans les deux SC précédentes se réduit considérablement dès qu'il s'agit de la troisième SC « avec les collègues des autres matières », les langues et leur taux d'utilisation changent complètement parce qu'il y a changement d'interlocuteur : le taux d'usage exclusif du Fr est nul. Dans les 2 types d'enquête, il est à 0 %. Ainsi pour cette SC, les enquêtés déclarent ne pas utiliser le Fr avec leurs « collègues des autres matières ». Les résultats dans les questionnaires montrent une alternance Fr>AA utilisée à 15.22%, un taux qui tombe à 6% dans l'enquête principale.

4.2.3 Les langues parlées à l'école.

4.2.3.1 « En classe ».

« En classe », environ 59% des configurations que les enquêtés déclarent utiliser sont de sens Fr>AA avec une nette prédominance pour le Fr. Tandis que 39% déclarent n'utiliser que le Fr « en classe ». 4.32 % cependant déclarent utiliser l'AA>Fr. Aucun des enquêtés n'utilise l'AA seul « en classe ». Ce taux d'utilisation situé entre 50 à 60 % de l'AC Fr>AA obtenu dans les 2 enquêtes confirme une tendance chez les enquêtés à l'utilisation du Fr

alterné avec l'AA puisqu'il est relevé une présence de l'AA mais jamais seul. Il est employé en alternance avec le Fr (Fr>AA) avec des taux très proches autour de 60%. L'écart relevé de l'emploi du Fr seul entre les 2 enquêtes est minime : autour de 30% dans l'enquête principale et 38% dans l'enquête par questionnaires.

4.2.3.2 « Avec les collègues de Fr »

Dans l'enquête par questionnaires et dans la SC « avec les collègues de Fr », seul 14% déclarent n'utiliser que le Fr par contre 57 % déclarent utiliser le Fr>AA. Alors que dans l'enquête principale, il est relevé une utilisation du Fr seul à seulement 6% et le Fr>AA à 53% : concernant l'utilisation du Fr>AA, les résultats des 2 enquêtes sont très proches. La tendance relevée dans cette SC est très nettement pour un usage du Fr>AA. En revanche, le taux de AA> Fr dans les 2 enquêtes est légèrement différent : 25% dans les questionnaires et 35% déclarés dans l'enquête principale. Concernant l'utilisation de l'AA dans les 2 types d'enquêtes, les taux sont très proches, respectivement 4.32 % et 5.88%. De manière générale, il est notable de relever que dans la SC « avec les collègues de Fr », c'est l'alternance de langues Fr>AA qui prédomine suivie de l'alternance AA>Fr.

4.2.3.3 « Avec les collègues des autres matières »

Dans les questionnaires, concernant la SC « Avec les collègues des autres matières », aucun enquêté n'a déclaré utiliser le Fr seul alors que 15% déclarent utiliser le Fr>AA mais il est autour de 6% dans l'enquête principale. Quant au AA>Fr, les résultats concordent parfaitement dans les 2 enquêtes autour de 53% d'utilisation, et c'est cette AC qui prédomine dans cette SC. L'utilisation de l'AA seul est très importante aussi avec 32% dans l'enquête par questionnaires et pas moins de 41% dans l'enquête principale. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre VI, dans ce type de SC, les représentations socioculturelles jouent un rôle déterminant dans le choix de la/les langue(s) de la communication. Le poids de ces représentations socioculturelles pèse lourdement dans les interactions langagières qu'entretiennent les enseignants de Fr, en majorité francophones avec les enseignants des autres matières en majorité arabophones.

4.2.4 Les langues parlées hors de l'école

4.2.4.1 « En famille »

Dans l'enquête par questionnaires, seul 1% des enquêtés déclarent utiliser le Fr « en famille », alors que 19% admettent l'utilisation de l'AC Fr>AA chez eux.42 % en revanche

déclarent utiliser l'AC AA>Fr et 24% n'utiliser que l'AA. Les résultats dans l'enquête principale montrent une utilisation nulle du Fr. 12% seulement déclarent utiliser le Fr>AA mais 53% utilisent le AA>Fr chez eux. L'AA seul quant à lui est utilisé à 35%. « En famille » c'est l'AA>Fr avec 42% dans l'enquête principale et 53% dans l'enquête par questionnaires qui enregistre le taux le plus élevé d'utilisation. Ainsi, l'AA>Fr prédomine dans la pratique langagière à la maison, suit l'AA, avec respectivement 24% dans l'enquête principale et 35% dans l'enquête confirmatoire. Arrive en avant-dernière position dans les 2 enquêtes le Fr>AA avec seulement respectivement 12% et 19% d'utilisation. Le Fr est quasiment absent. Seul un enquêté par questionnaires déclare utiliser que le Fr « en famille ». Donc, avec 42% dans l'enquête principale que vient confirmer les 53% obtenus dans l'enquête par questionnaires, c'est bien l'alternance AA>Fr qui prédomine dans cette SC

4.2.4.2 « Entre amis »

De même qu'« entre amis », seul 1% des enquêtés déclarent utiliser le Fr. 25% utilisent le Fr>AA dans cette SC et 51 % utilisent l'AA>Fr et 24% utilisent l'AA seul dans l'enquête par questionnaires. Pour rappel, dans l'enquête principale et comme c'est le cas pour la SC « en famille », dans la SC « entre amis » personne ne déclare utiliser le Fr, 12% utilisent le Fr>AA, un taux nettement inférieur à celui déclaré dans l'enquête par questionnaires, 64% utilisent le AA>Fr, un taux un peu plus élevé que celui de l'enquête par questionnaires qui est lui de 51%. Quant à l'AA utilisé « entre amis », les taux dans les 2 enquêtes avoisinent les 24%. De cette mise en comparaison des deux enquêtes, il s'en déduit que dans la SC « entre amis » la tendance à utiliser plus d'AA que de Fr se confirme et donc avec une nette prédominance de l'AA>Fr avec 51% dans l'enquête principale que vient confirmer les 64% obtenus dans les questionnaires. L'AA arrive enfin en seconde position autour de 24% dans les 2 enquêtes.

4.3 Synthèse après la comparaison des résultats obtenus dans l'enquête biographique et ceux obtenus dans l'enquête par questionnaire.

Dans cette synthèse, nous conclurons sur la distribution des configurations de langues utilisées dans les cinq types de SC déclarées dans les 2 enquêtes.

A l'école, la distribution des taux d'utilisation du Fr et de l'AA diffère en comparaison avec celle relevée hors de l'école. En d'autres termes, les enquêtés utilisent plus d'AA à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Cependant, une remarque parait utile ici. Le taux élevé d'utilisation du Fr à l'école n'est en vérité porté que par le taux élevé de l'utilisation de l'AC

Fr>AA, autour de 117% dans l'enquête principale, résultat très conforté par les 126% obtenus dans l'enquête par questionnaires. Quant à l'extérieur de l'école, c'est la tendance à utiliser l'AC AA>Fr dans les SC « en famille » et « entre amis » qui prend le dessus. En effet, les taux d'utilisation de cette AC à l'extérieur de l'école avoisinent les 118% dans les deux SC.

En définitive, la mise en contraste des résultats des 2 enquêtes montre d'une part que les enquêtés utilisent plus de Fr que d'AA à l'école et plus d'AA que de Fr à l'extérieur de l'école et d'autre part que ce sont plus des configurations de type AC qui prédominent dans les 2 espaces que des langues utilisées seules. Les AC sont de forme, Fr>AA à l'école et AA>Fr à l'extérieur de l'école. Reprenons dans ce qui va suivre en détail le choix des langues que font les enquêtés à l'école comme à l'extérieur de l'école.

4.3.1 A l'école

A l'école, la classe et le hors-classe sont les deux lieux sur lesquels les enquêtés ont été interrogés. Concernant la classe, lieu qui nous intéresse au premier chef ici, ces derniers déclarent majoritairement choisir soit d'utiliser le Fr ponctué d'AA soit d'utiliser le Fr seul. Cependant la tendance au premier choix se confirme : la plupart déclarent s'exprimer en Fr mais aussi recourir à l'AA selon le contexte. Les enquêtés ont rapporté dans leurs descriptions de leur pratiques langagières en classe la manière de recourir à l'AA. Dans l'enquête principale, ces derniers décrivent ce recours à l'AA comme ayant des caractéristiques particulières : il est ponctuel et ciblé et qu'il ne s'agit pas de recourir systématiquement à l'AA en toute circonstance. Les trois extraits suivants soutiennent cette idée de ponctualité et de ciblage

> « (…) l'apprenant on lui explique un mot on le traduisait en arabe et on passait » (Mekki, 43).

> «(…) combien ça va vous coûter de temps 1 minute 2 minutes 5 minutes 10 minutes ? 10 minutes par rapport à 1 heure c'est « *yek* »[120] et l'élève vous pouvez avancer parce que si l'élève ne comprend pas le mot il est bloqué il ne va pas vous suivre » (kébir, 28, extr.2).

> « (…) donc des fois on trouve des questions ou bien des mots qui sont difficiles et que l'élève n'arrive pas à comprendre/ donc on se trouve obligé de parler en arabe » (Ibtissem, 38).

Deux stratégies d'EA émergent dans leur discours concernant le recours à l'AA : la traduction et la contrastivité. Elles sont pratiquées dans des activités à l'oral comme à l'écrit,

[120] Trad. : c'est ça.

en grammaire ou en expression à l'oral comme à l'écrit. Dans les quelques exemples de traduction données par les enquêtés et d'après les indications qu'ils donnent sur la façon de traduire, il semble bien qu'il s'agisse d'une stratégie d'appui (Causa, 2005). Cette stratégie consiste à fournir une équivalence en AA de mots, d'expressions, de segments de phrase voire même de phrases en Fr ou vis et versa. Cette traduction correspond à une activité longtemps pratiquée dans la méthodologie traditionnelle (Puren, 1988) en France dénommée thème/version, pratiquée surtout à l'écrit. Notons que cette même traduction a été réintroduite dans l'activité de médiation linguistique mise en œuvre par le CECR. Cette dernière est définie comme une « (…) activité langagière ciblant la transmission du sens d'un message, et ceci non seulement à travers la traduction fidèle au texte source, mais également à travers le résumé ou le compte rendu » (Conseil de l'Europe, 2000 : 18).

Si dans l'activité de médiation, il est question de la traduction d'un texte dans sa forme thème /version, ce n'est pas de cette forme-ci dont nos enquêtés ont parlé. Il s'agit d'une traduction, essentiellement orale qui se pratique sur le moment lorsqu'il y a besoin. Beaucoup d'exemples de traduction ont été donnés par nos enquêtés dans l'enquête principale. Elle se pratique dans les deux sens. Le plus souvent, elle se présente sous la forme traduction soit de LC vers L1, c'est-à-dire du Fr vers l'AA soit de L1 vers LC c'est-à-dire de l'AA vers le Fr.

La traduction fait partie d'un objectif de compréhension et d'intercompréhension. Cette dernière se définit comme un agir communicatif « naturel » inter- et intralinguistique, à laquelle les interlocuteurs peuvent recourir lors d'un échange pour se comprendre. Dans le cas d'une médiation entre interlocuteurs « bilingues », la traduction peut être mise en œuvre dans ce type d'échange pour assurer la compréhension. Dans le cas de l'expression orale en classe par exemple, la traduction Fr→AA peut assurer la compréhension dans une communication de l'enseignant. Dans un premier cas, les élèves en majorité arabophones peuvent bénéficier de la compétence traductive de l'enseignant « bilingue ». Dans un second cas, la traduction Fr→AA peut aussi être parfaitement réalisée par un élève « bilingue » qui assurerait la compréhension. Mais l'inverse peut se produire : un élève qui demande explicitement une traduction AA→Fr, soit à l'enseignant soit à un autre élève « bilingue », jugé suffisamment compétent pour le faire.

Dans leurs témoignages recueillis dans l'enquête principale, les enquêtés réitèrent souvent le fait qu'ils ne recourent pas systématiquement à la traduction. Cette dernière est

essentiellement mobilisée pour traduire des mots ou d'idées incompris(es)[121], et dans beaucoup de cas tout ce qui relève de l'implicite, du non dit … comme l'exemple donné par Amine concernant les figures de style (chap. VI, 2.2.1.2).

Pour la contrastivité enfin, il s'agit pour les enseignants de mettre en contraste les deux langues Fr et AA/AS pour disent-ils que les élèves identifient les similitudes et les différences entre le Fr et l'AA. Cette stratégie définie comme une comparaison entre LC et L1, permet de mieux éclairer certaines notions de grammaire par exemple. Selon Benamar, « (…) Ils (les enseignants) utilisent aussi la LM lorsqu'il est question de vocabulaire ou pour donner des explications (stratégie contrastive) mais aussi parfois quand le sujet touche au vécu des apprenants, à leur vie quotidienne » (Benamar, 2014 : 145). Notons par ailleurs que certains enquêtés rapportent des mises en contraste non seulement entre Fr et AA mais aussi entre Fr et AS.

Enfin, s'agissant du hors-classe la tendance s'inverse : rappelons que le lieu de rencontre privilégié par les enseignants c'est la salle des professeurs. « Avec leurs collègues de Fr », c'est plus l'emploi du Fr>AA qui domine la SC mais « avec les collègues des autres matières » c'est plutôt l'AA>Fr et l'AA qui dominent les pratiques langagières.

4.3.2 A l'extérieur de l'école.

A l'extérieur de l'école, vu la diversité des interlocuteurs et des SC dans lesquelles prennent part les enquêtés, la tendance est à une utilisation plus importante de l'AA. Que ce soit « en famille » ou « entre amis », la tendance à l'utilisation de l'AA>Fr ou l'AA seul se confirme. Le Fr seul n'est pas du tout utilisé dans cette espace. Dans les deux SC, la prise en compte du statut socioculturel de l'interlocuteur détermine le choix de la/ des langue(s) de communication. Effectivement tout est fonction du degré de compétence de l'interloculeur dans l'utilisation des langues de la communication. « Entre amis », de manière très générale, les enseignants déclarent beaucoup utiliser l'AC Fr/AA dans les deux sens soit Fr>AA soit AA>Fr mais c'est visiblement l'AC AA>Fr qui prend toujours le dessus en fin de compte.

Finalement, les résultats de choix de langues utilisées par les enseignants de Fr à l'école et hors de l'école, en classe et hors de la classe obtenus dans l'enquête par questionnaire corroborent ceux obtenus dans l'enquête principale confirmant par la même les hypothèses posées dans l'enquête principale : les deux variables sociologiques sexe et EP

[121] Des mots ou des expressions qu'ils considèrent comme des éléments bloquants, qui rendent difficile la compréhension.

influent le choix des langues que font les enseignants et les enseignantes dans différentes SC de leur quotidien. Les enseignantes sont plus sensibles à la norme scolaire de l'enseignement du Fr en s'abstenant le plus possible d'utiliser l'AA en « classe » et d'utiliser le plus possible le Fr. Les « anciens » supposés utiliser plus que les « nouveaux » le Fr « en classe », le font mais dans sa forme altérnée Fr>AA. Dans la forme AA>Fr, ils recourent le moins possible à l'AA que les « nouveaux ». Concernant les variables contextuelles « la nature de la SC » et « le statut de l'interlocuteur », les résultats confirment les résultats de l'enquête principale : plus la SC se formalise plus le recours à l'AA diminue. Ainsi, en partant de la classe vers la salle des professeurs, le recours à l'AA s'accroit et le Fr diminue. De même que, de l'école vers l'extérieur de l'école, particulièrement dans les SC comme « en famille » et « entre amis », ce recours à l'AA s'accroit progressivement.

Conclusion du chapitre VIII

Cette partie de la thèse s'est fixée pour objectif de corroborer les résultats obtenus dans l'analyse réalisée dans l'enquête principale. Cette corroboration a d'abord concerné la configuration des répertoires langagiers des enseignants enquêtés. Les résultats des deux enquêtes concordent sur la tendance dominante d'une configuration du répertoire de forme (AA+AS+Fr+ang) pour plus de 50% des cas. Pour le reste, les formes de configurations de répertoire sont constituées diversement en fonction des différents parcours d'appropriation des langues et des variétés de langues en question. Elle a ensuite concerné la corroboration des résultats vérifiant l'hypothèse selon laquelle les enseignants reproduisent des pratiques didactiques héritées d'un modèle rencontré durant leur scolarité. L'une de ces pratiques reproduites n'est autre que le recours à l'AA (ou non). Nous avons pu corroborer la conclusion selon laquelle au tout début de leur carrière, les « anciens » évitaient autant que faire se peut de recourir à l'AA alors que « les nouveaux » le faisaient autant de fois qu'il s'avère nécessaire. Ainsi en l'espace d'une génération, la pratique du recours à l'AA entre « anciens » et « nouveaux » différait. Cette différence montre combien cette pratique didactique est évolutive et changeante à travers le temps. Les « nouveaux » étant moins observateurs de la prescription du « tout Fr » des années 1970/1980 recourent souvent à l'AA.

Ainsi « anciens » comme « nouveaux » ont géré l'AA selon le modèle qui les avait marqués durant leur scolarité. Si les « anciens » formés par le modèle éducatif monolingue et exclusif des années 1970 ont refusé de recourir à l'AA, les « nouveaux », quant à eux, inspirés par les enseignants de l'École Fondamentale, plus tolérants à l'égard de l'usage de l'AA en

cours, ont tout simplement recouru à cet idiome, certains que ce recours est bénéfique dans l'EA du Fr.

Ont été corroborés également les résultats concernant le choix des langues que font les enseignants dans différentes SC. Il s'est avéré que le degré du recours à l'AA soit fonction de la plus ou moins formalité de la SC dans laquelle les enseignants sont engagés. Ainsi, l'analyse a révélé qu'en SC formelle, les enseignantes recourent moins souvent à l'AA que les enseignants renforçant l'hypothèse qu'elles sont plus observatrices de la norme de formalité de la SC (prescrivant une utilisation plus exclusive du Fr) que leurs collègues enseignants. L'enquête a pu également vérifier que les « anciens » et les « nouveaux » ne recourent pas de la même façon à l'AA dans les 5 SC proposées dans cette recherche. Les « anciens » n'utilisent pas plus que les « nouveaux » le Fr seul « en classe » mais ils le font par contre dans la forme AC Fr>AA. Dans la forme AA>Fr, ils recourent le moins possible à l'AA que les « nouveaux ».

De plus, l'enquête par questionnaire a corroboré la conclusion selon laquelle en partant de la classe vers l'extérieur de la classe, le recours à l'AA augmente et le Fr diminue. Autrement dit, en classe, c'est le Fr qui domine dans des configurations de forme Fr ou Fr>AA. En revanche, lorsqu'on part de l'école vers l'extérieur de l'école, le degré du recours à l'AA augmente diminuant irrémédiablement celui du Fr.

Enfin, cette corroboration a concerné les raisons justifiant le recours à l'AA par les enseignants de l'enquête principale. Les résultats de l'enquête confirmatoire ont permis de corroborer les six raisons invoquées par les enquêtés de l'enquête principale : éviter le blocage, expliquer aux élèves de niveau faible, faire passer le message, assurer la communication, atténuer la difficulté des programmes de Fr, gagner du temps.

Chapitre IX : La méthode biographique en formation initiale : une proposition pour la formation des enseignants de Fr débutants

La sociodidactique, discipline dans laquelle s'inscrit cette recherche est concernée par la question de contextualisation comme nous l'avons expliqué au chapitre II. Cette didactique est appelée à contextualiser sa recherche parce que « (…) 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) » (Blanchet et Rispail, 2011 : 67).

Au départ, cette recherche souhaitait plutôt proposer des perspectives de recherches qui continueraient la problématique du recours à l'AA. Cependant, chemin faisant un choix pour une préconisation didactique qui proposerait une réflexion concernant la pratique du recours à l'AA en lien avec la méthode biographique paraissait plus intéressante au fur et à mesure que la thèse progressait. Consciente du rôle nécessaire de l'intervention didactique, cette recherche s'est résolue à proposer un travail sur la réflexivité chez les enseignants débutants de Fr en lien avec le rapport aux langues à enseigner et même celles qui n'ont pas vocation à être enseigné mais qui sont présentes dans un contexte d'EA.

Il s'agit de proposer dans le cadre de la formation initiale des enseignants de Fr débutants une initiation de ces derniers à la réflexivité sur les questions de plurilinguisme et de variation en recourant à la méthode biographique. De la sorte, cette recherche concilie deux objectifs dans un même projet : l'activité de recherche et celle de la formation, deux objectifs qui, selon Molinié confèrent au praticien chercheur une double identité. Un projet « (…) qui permet à la méthode (biographique) d'inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l'action et l'intervention et d'alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue » (Molinié, 2011 : 144).

L'activité spécifique préconisée par cette recherche consiste à proposer aux enseignants de Fr en formation initiale la réalisation d'un travail biographique dans leur journal de formation. Il s'agit pour ces débutants d'opérer un retour sur leur passé langagier, un regard rétrospectif sur leur expérience langagière du temps où ils étaient enfants à la maison, puis élèves à l'école, étudiants à l'université, autant de contextes d'EA des langues qui d'une part informent sur les processus à l'œuvre dans la construction de leur répertoire langagier et d'autre part permettent une réflexion sur les modèles et les pratiques didactiques d'un EA des langues avant de commencer à exercer. Ce sera l'occasion de confronter leur travaux biographiques de leur passé d'élèves et celui sur leur activité professionnelle avenir d'EA du Fr leur permettant de prendre de la distance entre la réalité du terrain et les

représentations opérantes avant le recrutement dans la profession : une forme de réflexivité qui l'aideront à adopter les bonnes résolutions dès les premiers écueils didactiques qu'ils rencontreront. Causa fait remarquer que

« (…) dans les phases où l'étudiant parle de sa pratique en tant qu'apprenant et puis en tant qu'enseignant, il y a un discours qui relève de la culture éducative à laquelle il a été exposé. Cependant, on constate que, plus la réflexion avance, plus l'étudiant est capable de prendre de la distance par rapport à ce discours et de prendre ainsi position, (…) » (Causa, 2006 : 65).

1. Dispositif de formation dans un contexte sociodidactique plurilingue

Cette préconisation didactique que nous proposons consiste en une mise en œuvre de la méthode biographique en formation des enseignants de Fr débutants. Cette mise en œuvre pourrait se traduire par le recours à deux outils qu'utilise cette méthode, à savoir les entretiens biographiques (utilisés ici même) ou les biographies langagières, la variante écrite de la méthode biographique (Molinié, 2006). La question posée dans cette dernière partie de la recherche est la suivante :

Comment former des enseignants réflexifs capables de prendre en compte leurs pratiques plurilingues et celles de leurs élèves avec la finalité de les mettre au service de l'EA du Fr en les exploitant en tant que ressources favorisant leur réussite et celle de leurs élèves ? C'est à cette question que doit répondre cette proposition de préconisation didactique.

Il s'agit de faire prendre conscience aux enseignants du caractère syncrétique des langues en présence dans un contexte d'EA plurilingue. Des langues qui sont exprimées, ou tues, maitrisées ou connues à peine mais qui composent le répertoire langagier des élèves et des enseignants. Pour ces derniers, la connaissance du Fr, de l'AA ou de l'am, dans une moindre mesure l'ang voire d'autres langues latines, présente un sérieux atout langagier dont ils ignorent l'avantage. La négligence de l'hétérogénéité, de la variation et de la pluralité qui caractérisent les locuteurs et les situations d'EA est aujourd'hui très critiquée par les chercheurs. Castellotti ne comprend pas que l'on puisse réussir une formation pour les enseignants alors que «(…) dans le même temps, on continue de penser la formation des enseignants comme une spécialisation dans une langue, n'intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première ? (Castellotti, 2001 : 367).

Tout l'enjeu réside dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation s'inscrivant dans une logique d'EA plurilingue, un plurilinguisme à même de répondre à l'exigence de la variation et de la pluralité. Pour l'auteure, le moyen d'y parvenir consiste à 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 » (Ibid.).

1.1 Intervention dans un contexte plurilingue

La plupart du temps les enseignants ont des informations partielles sur leurs élèves. Souvent, ils ignorent tout de leurs acquis antérieurs en matière de connaissance linguistique surtout lorsque ces acquis ont été appropriées à l'extérieur de l'école. « Ces informations lacunaires les conduisent à opérer des catégorisations générales, reflétant des tendances de groupe (ou l'image que l'on s'en fait), pour interpréter les comportements d'apprentissage des élèves (…) » (Castellotti et Moore, 2011 : 48). Comment dans ce cas ces enseignants, particulièrement ceux qui, ne possédant comme expérience sur l'EA des langues hormis le peu qu'ils aient eu de leur passé d'élèves, réussiront-ils à gérer le contact de langues notamment celui extrêmement problématique de l'AA et du Fr ?

1.1.1 Prise en charge de la pluralité linguistique

Dans ce cas, recourir à la méthode biographique, «(…) peut aider les enseignants à améliorer leur compréhension de leurs propres compétences et processus acquisitionnels plurilingues /pluriculturels et des processus acquisitionnels des sujets plurilingues ? » (Molinié, 2011 : 152). La réponse à cette question est un objectif de recherche que la sociodidactique ne peut plus se permettre d'ignorer. Mais dans un premier temps,

> «(…) il existe une réelle nécessité de savoir comment les enseignants cernent la valeur pédagogique de la présence de la pluralité des langues et des cultures en général et, plus particulièrement, des LCO (langue-culture d'origine) et de comprendre comment, dans un continuum qui peut aller de son ignorance totale à sa prise en compte systématique, ils gèrent les répertoires pluriels de leurs élèves » (Faneca, Araújo et Melo-Pfeifer, 2018 :03).

Posée autrement, cette question pourrait se lire ainsi : « Comment s'assurer que la formation prenne en charge la pluralité en tant que caractéristique essentielle dans l'EA des langues ? ». La prise en compte du plurilinguisme nécessite une prise de conscience par les enseignants des répertoires plurilingues de leurs élèves. Cet objectif peut effectivement faire réfléchir sur le comment y parvenir. Le retour sur des modèles didactiques qui ont prouvé leur efficacité à certain moment de la scolarité peut très bien suggérer des pistes de réflexions pour

les enseignants en formation, c'est en tous cas le seul héritage expérientiel qu'ils ont en mémoire dès leur entrée en formation.

1.1.2 Retour sur des modèles didactiques réussis

La formation initie certes les enseignants débutants aux pratiques didactiques diverses qui vont de la spécialisation dans la langue à enseigner aux pratiques pédagogiques qui leur permettent une prise en charge effective de la classe. Cependant cette initiation reste très insuffisante en regard des difficultés auxquelles ces derniers vont être confrontés dès leur première installation. Il s'avère alors urgent pour eux de combler cette insuffisance en puisant dans les modèles intériorisés lors de leur expérience d'apprentissage scolaire (Castellotti & de Carlo, 1995 ; Cambra Giné, 2003 ; Causa, 2005 ; Causa & Cadet, 2006 ; Muller 2011).

Ces modèles offrent souvent aux débutants des alternatives (notamment dans la gestion du contact des langues en classe en contexte plurilingue) aux pratiques proposées par la formation, qui dans beaucoup de cas ne répondent pas aux situations problèmes[122] auxquelles ils sont confrontés, et devant lesquelles, par manque d'expérience, ils se retrouvent malheureusement désarmés. Or, la reproduction par les débutants de ces modèles[123]dans des situations d'urgence peut ne pas réussir ou avoir un effet très limité lorsqu'ils sont mis en application. La cause, c'est une tentative de reproduction précipitée d'une pratique didactique qui a besoin d'un temps suffisant pour être réfléchie, réévaluée et surtout (re)contextualisée. C'est dans cette perspective de formation que l'adoption d'une posture réflexive s'avère pertinente lorsqu'ils auront à mettre en contraste des pratiques didactiques remémorées et les situations d'EA qui leur sont proposées en formation initiale.

S'il n'est plus à démontrer que notre passé scolaire influe sur les représentations que nous avons sur l'EA en général et de la pratique enseignante en particulier, la réalisation par l'enseignant d'une biographie langagière analysée individuellement ou en groupe contribuera-t-elle à conscientiser des pratiques didactiques qu'il aura à mettre en œuvre dans des activités d'EA des langues ?

Cette recherche se demande par conséquent si les enseignants de Fr débutants gagneraient à opérer un retour sur leur apprentissage scolaire, en particulier sur celui du Fr, la discipline-langue qu'ils vont enseigner en se livrant à une expérience biographique. C'est ce

[122] L'un des problèmes auxquels les enseignants déclarent être constamment confrontés dans l'EA du Fr au collège, c'est l'incompatibilité des contenus du programme à enseigner avec le niveau réel des élèves. Certains élèves n'ont aucune connaissance du Fr.

[123]Les enseignants débutants reproduisent les modèles de leur scolarité parce qu'ils ont la conviction que ce sont des modèles qui ont réussi.

que Muller propose comme démarche pour y parvenir. Elle affirme que c'est «(…) en s'interrogeant sur la façon dont ils ont appris les langues, (que) les futurs enseignants peuvent réfléchir aux pratiques qu'ils mettront en place à leur tour » (Muller, 2012 : 1). En réalisant un travail biographique, l'enseignant débutant va tenter de « (…) représenter, raconter, évaluer, analyser et/ou interpréter les conditions (internes et externes) dans lesquelles s'est déroulé son apprentissage » (Molinié, 2006 : 173). Cet outil peut être utilisé dans le cadre de la « professionnalisation des enseignants novices » (Causa & Cadet, 2006 : 69).

Causa et Cadet (2006), De Carlo (2006) et Auger (2009) proposent ce travail biographique dès la formation universitaire c'est-à-dire en amont de toute pratique d'enseignement, de l'observation de classes ou de la rédaction du journal d'apprentissage d'une langue nouvelle. Cependant « La réflexivité visée dans de tels écrits universitaires n'est pas une boucle sur elle-même, mais bien l'acquisition de savoirs professionnels. Il s'agit notamment pour les étudiants de mettre en relation les notions développées en cours avec leur propre expérience » (Muller, 2012 : 1). C'est la raison pour laquelle nous considérons que ce travail doit être réalisé en formation initiale et non avant. Ce dernier doit être intégré au plan d'une formation officielle. Il permet essentiellement de mettre l'apprenti-enseignant dans une posture réflexive. C'est un dispositif qui va le convier à s'interroger sur les langues, «(…) sur leur mode d'appropriation ou d'apprentissage, leur rôle dans la vie de cet individu, ses représentations élaborées vis-à-vis de ces derniers au fil du temps, tâche qui a pour but d'accéder à l'identité sociolinguistique d'un individu ou d'un groupe. » (Menguellat, 2012 : 154).

Et en tant qu'enseignant en quête d'une professionnalisation, ce travail l'encouragera à réfléchir sur son agir professionnel en articulant la dimension biographique et les pratiques didactiques qui constituent son répertoire didactique. Mais avant d'aller plus loin, interrogeons-nous si le programme actuel de formation des enseignants de Fr propose une formation à la réflexivité.

1.1.3 Le programme actuel de formation des futurs PEM

Intéressons-nous de près à ce programme. Tient-il compte d'une initiation des enseignants concernés par une formation à l'adoption d'une posture réflexive ? Pour répondre à cette préoccupation, parcourons le tableau présentant les contenus du programme de formation dispensés dans les 7 modules retenus dans la formation. Ci-dessous sont exposés

les intitulés des modules dans la formation des enseignants de Fr dans les ENS.[124]Le programme ci-dessus est censé doter le futur enseignant d'un certain nombre de compétences professionnelles lui permettant de gérer au mieux la discipline qu'il enseigne, la classe et les élèves dont il a la charge.

Modules	Horaires	Coefficient
Étude des programmes, manuels et évaluation	1 h 30	1
Didactique de la spécialité	1 h 30	1
Théories de l'apprentissage	1 h 30	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1 h 30	1
Outils et techniques de gestion de classe	1 h 30	1
Analyse de pratiques professionnelles	1 h 30	1
Législation scolaire	1 h 30	1

Tableau 38: Modules enseignés en formation initiale pour PEM de Fr

Ces compétences, constituées de savoirs et de savoir-faire nécessaires à la pratique didactique à mener dans une posture inédite et une mise en œuvre d'un agir professoral, ne s'acquierent de manière effective que grâce à la pratique de la classe proprement dite. Une première lecture des intitulés montre l'intérêt de la formation à parfaire le rendu professionnel en classe. En d'autres termes la formation travaille sur trois pôles : la pratique enseignante, les besoins des élèves et les savoirs théoriques et pratiques concernant la discipline. La présence du module « analyse de pratiques professionnelles » supposerait une possible mise en situation des enseignants en formation dans une posture réflexive.

Même si la démarche parait bénéfique sur un plan purement didactique, cette analyse de pratiques ne concerne que l'analyse des pratiques didactiques observées lors des stages pratiques. Des observations qui vont beaucoup aider le débutant à s'auto-évaluer et à évaluer ses actions didactiques par le formateur et accessoirement par ses collègues lorsqu'il donnera un cours. Enfin, le fait qu'il prenne lui aussi part à l'évaluation de ses collègues peut être vu comme une façon de le mettre dans une posture réflexive. Mais cela suffit-il à en faire un praticien réflexif ?

1.2 La réflexivité : un travail sur soi

Souvent pris dans le mouvement vertigineux de la vie en société, certains aspects du social échappent à notre compréhension. Le retour sur sa vie, revenir sur certains fragments de son histoire en évolution permet, pour mieux les comprendre, de reconsidérer certains de ces aspects. Pour un enseignant qui débute dans le métier, il s'agit d'adopter une posture

[124] Nous avons pris comme exemple la formation des enseignants de français à l'ENS (École Nationale Supérieure) qui parait plus stabilisée que celle des enseignants recrutés sur concours.

réflexive concernant sa formation quelle qu'elle soit. Pour cela, le défi pour la formation aujourd'hui, c'est d'initier ces stagiaires à la réflexivité. En somme, l'enjeu consiste à montrer toute l'importance pour un enseignant de prendre du recul, de réfléchir, d'auto-évaluer sa pratique.

1.2.1 Qu'est ce qu'un praticien réflexif ?

La réflexivité implique un retour du sujet sur son expérience passée favorisant une prise de conscience de son propre fonctionnement. C'est notamment à partir de l'ouvrage pionnier « Le praticien réflexif » de D. Schön (1983) qu'un certain nombre de recherches ont développé la question de la réflexivité dans le champ de l'EA (Causa et Cadet 2006). J.-C. Chabanne et D. Bucheton mettent en exergue le « pouvoir puissamment réflexif de l'acte d'écrire » (2002 : 26). C'est la raison pour laquelle l'écrit est souvent sollicité dans le cadre de la formation universitaire qui vise à développer la réflexivité des futurs enseignants. Les formateurs de formateurs postulent en effet que de tels écrits constituent des outils favorisant la professionnalisation des étudiants.

Cette réflexivité concernant les pratiques didactiques en général peut aussi s'appliquer aux langues (la place de la L1 dans l'EA en classe de LE, notamment du Fr) et à leur EA. Il s'agit de revenir sur les différents moments de leur EA, lorsque les enseignants en formation étaient élèves. Le but étant de confronter cette expérience remémorée à leur propre pratique actuelle essentiellement concernant l'usage des langues, la gestion de leur contact, l'expérience plurilingue par la mise en œuvre de pratiques déjà réussies par le passé (possiblement non didactisées) permettant une meilleure gestion des ressources linguistiques et une optimisation de l'appropriation des langues à apprendre par les élèves.

L'histoire de l'enseignant approchée réflexivement concernera les langues que les enseignants parlent (AA, Fr, am,…), qu'ils ont apprises à l'école (AS, Fr, ang…) ou ailleurs ou tout simplement celles qu'ils ont entendues (esp, it, all…) ou (toute autre langue à apprendre), les circonstances de leur apprentissage, les valeurs qu'ils leur attribuent. Cette approche constitue le moyen pour une meilleure compréhension de la variabilité de leur usage, de leur acceptation, de leur valorisation ou au contraire de leur rejet voire de leur stigmatisation. Dès lors que l'on opère un retour sur son passé langagier, s'enclenche dans un même mouvement l'expérience identitaire qui lui est rattachée. Ainsi, réfléchir pour comprendre en quoi l'ouverture à la variation, à la pluralité et à l'altérité peut aider l'enseignant débutant à gérer de manière effective les situations d'EA.

1.2.2 La réflexivité comme posture en formation

Faire remonter à la mémoire des souvenirs, «(…) des événements vécus dans l'enfance et l'adolescence, à l'école, en famille ou dans d'autres lieux de la vie, initie des moments de clairvoyance, extirpe de l'oubli quelques mobiles et motifs qui parfois alimentent une réflexion approfondie et font reculer les frontières de l'inexplicable et des conduites impulsives » (Ibid, 1999 : 18). La réflexivité qui découle de l'acte de se souvenir implique le sujet car selon Molinié, en « (…) formation initiale, celui que l'on écoute, c'est parfois soi-même » (Molinié, 2011 : 66).

Ce travail est une pratique réflexive, dans la mesure où il incite l'étudiant à se remémorer sa propre expérience et une mise en sens de son action. S'il peut très bien réfléchir sur son action en tant qu'apprenant il ne peut cependant pas le faire en tant qu'enseignant parce qu'il ne l'est pas devenu encore. Dès lors, sur quelle action devra-t-il réfléchir ? Ce témoignage de Kébir sur la pratique didactique de l'EA du français au primaire montre à quel point ce retour réflexif permet une toute autre évaluation de ces actions.

> Kébir 05: « je me rappelle très bien donc non seulement qu'ils étaient français on commençait par 1 mot qui se composait de 5 à 6 lettres d'abord et ensuite on a commencé d'abord par l'alphabet/ il fallait apprendre l'alphabet par cœur/ après l'alphabet donc on a appris donc à prononcer des mots /moi je me rappelle très bien le mot il y avait plusieurs mots qui étaient décomposés en syllabes oui décomposés et donnés dans le désordre et il nous demandait de chercher quels sont les mots que vous reconnaissez dans cet ensemble de syllabes et on commençait à chercher/ par exemple por-….-te donc porte c'était motivant (…)/ »

Belkaïd (2002) explique par ailleurs que le fait d'interroger les enseignants stagiaires sur l'origine des pratiques mises en œuvre dans l'acte pédagogique : « Quand vous faites la classe ou autre chose, d'où ça vous est venu de faire comme ça » ? engage résolument l'enseignant dans une activité biographique à caractère réflexif. Ce travail est une pratique réflexive, dans la mesure où il encourage l'énseignant débutant à remémorer sa propre expérience didactique pour lui donner sens.

1.3 Les objectifs sociodidactiques attribués à la méthode biographique

La mise en œuvre de la méthode biographique en tant que dispositif de formation des enseignants où les activités sont plus centrées sur la pluralité des pratiques comme matériau

didactique qui permet de reconnaître le plurilinguisme des élèves dans l'environnement scolaire.

Cette méthode est utilisée en formation de différentes façons. M. Molinié (2006) dresse un inventaire des cadres dans lesquels elle est mise en œuvre : par exemple, elle peut être mis en œuvre en DDL et le plurilinguisme en fonction de dispositifs de co-production et leur visée pour ces deux cadres. Dans cet exposé, elle ne présente que les dispositifs de co-production mise en œuvre dans leur visée concernant la DDL et du plurilinguisme.

1.3.1 Visée de la méthode biographique mise en œuvre dans différentes disciplines

Disciplines	Dispositifs de co-production : récit, entretien, interactions	Ce que vise la méthode biographique
Didactique des langues et du plurilinguisme	Correspondances (écrites, audio, vidéo) - Journaux de bord d'apprentissage - Biographies, Histoires et Parcours langagiers - Portfolio socio-constructiviste (vs applicationniste) - « dessin réflexif » et verbalisations orales (entretiens) et/ou écrites	-Faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue. -Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves. Les biographies langagières : un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété. « Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (Perregaux, 2002 : 93). Faire travailler les apprenants sur leur répertoire linguistique dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue, avec mise en évidence des moments où ce répertoire se modifie (influence de l'environnement sur les apprentissages) - sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.

Tableau 39: Visées pour la mise en œuvre de la méthode biographique pour chaque champ disciplinaire (Molinié, 2006).

1.3.2 Le sujet : biographe ou témoin ?

Subsiste là une opposition que nous désirons mettre en exergue concernant la notion de témoin VS biographe. Nous nous joignons ici à Aude Bretegnier dans sa vision insatisfaite concernant cette notion de témoin. Cette dernière présuppose que le recueil biographique sous forme de biographie langagière ou sous forme d'entretien biographique aurait pour but de recueillir un témoignage, entendu comme «(…) un discours préconstruit à propos d'un événement, préexistant à la situation d'entretien » (Bretegnier, 2011 : 39-40). Or, le biographe (ou biographé pour Perregaux) n'a pas pour mission seulement de témoigner sur son passé langagier mais surtout d'analyser, d'interpréter et de reconstruire le fil de ses expériences et « (…) le sens qu'elles peuvent avoir pour lui, la manière dont il conçoit qu'elles participent aux choix qu'il fait / a fait concernant la gestion et le devenir de son répertoire linguistique » (Ibid.).

Voici un exemple du positionnement qu'adopte M'Hamed concernant son travail biographique. Pour rappel, M'Hamed est l'un des enseignants les plus anciens et des plus expérimentés. Ci-dessous, il répond à la question concernant son évaluation sur le travail biographique qu'il a réalisé. Ceci est le commentaire de ses impressions à la suite de l'entretien biographique que nous avons réalisé avec cet enseignant. La consigne donnée était la suivante : « Quelles ont été vos impressions après avoir livré vos témoignages dans l'entretien biographique ? »

- sur les langues que vous avez apprises à la maison, à l'école, à l'université…
- sur votre utilisation du Fr et de l'AA dans différentes SC de votre quotidien
- sur votre expérience professionnelle de l'enseignement du Fr en lien avec l'expérience du recours à l'AA en cours et des raisons qui peuvent pousser à y recourir.

> M'Hamed : « Au début de ma carrière, je me conformais aux recommandations de nos inspecteurs. Mais quand on est en face des élèves qui souffrent dans leur apprentissage, vous êtes obligé de tout mettre de côté et de répondre favorablement à un enfant qui vous dit « je n'ai pas compris ». Alors vous le faites en arabe. Devant les enfants, ne craignez pas de vous contredire, pour leur intérêt. Soulagé dans la plupart du temps par le recours à l'arabe.
>
> A la maison, j'étais fier d'avoir appris cette langue par la BD, les films et les chansons. A l'école, je reconnais avoir eu de très bons enseignants et je parle d'eux à tout venant lorsque l'occasion se présente. A l'université aussi, parler de son expérience d'une année à l'université de *Sénia*, ça m'a été une joie de le dire, pas pour me vanter d'être

passé par l'université mais parce que j'ai eu aussi de bons profs qui m'ont encouragé pour devenir major de promo en 92-93. Et même si j'avais abandonné en 1ère année, je ne regrette rien.

Dans ma wilaya, j'étais bien entouré, par des collègues et de jeunes profs qui voulaient apprendre eux aussi.

Dire que j'ai recouru à la langue arabe dans mes cours de français ne me gêne pas, au contraire, je démontre là aussi que la carrière d'enseignant est pleine de surprises pour tout le monde et c'est absurde de cacher votre échec, votre faiblesse, votre incapacité aux autres. C'est être hypocrite avec soi-même.

Le monde des enfants (des élèves) est instable socialement, pédagogiquement, psychiquement. Les enfants ne sont pas tous les mêmes, ni leurs soucis ni leurs attentes ni leurs ambitions.

En parlant de tout ça, j'ai des souvenirs de certaines situations qui m'ont obligé de parler en anglais (le cas de la voix passive ou du passé simple et des pronoms relatifs) pour que les élèves sachent la similitude entre ces deux langues.

Bref, quand on parle de son passé professionnel, il faut le faire avec plaisir et sans mentir et sans chercher à se faire une image ».

(*Impressions livrées par M'Hamed, PEM, 58 ans, 8 juin 2019*).

Les impressions livrées par cet enseignant montrent le rôle engageant d'une posture réflexive que permet une expérience biographique avec tout le bénéfice tiré d'un retour sur expérience, à la fois de sa formation scolaire et professionnelle. La réflexivité née d'une expérience biographique sur soi engage le sujet dans une réinterprétation des effets qui sont ceux d'un passé (lointain ou proche) soit comme positifs soit comme négatifs. Ce retour sur le passé de sa formation est l'occasion de réinterroger ses positionnements d'alors à l'égard des faits, des représentations (impropriété du recours à l'AA), des sujets et de leurs actions, éventuellement de porter sur ces deniers un regard nouveau alors qu'un certain temps est passé et donc en prenant un certain recul. L'appréciation que l'on peut avoir à l'égard d'une pratique didactique d'un enseignant peut être vue différemment aujourd'hui alors que 30 ans ont passé. Cette remémoration a le mérite de confronter des expériences passées et des expériences actuelles et de permettre de tirer des enseignements sur ce qui a de meilleur dans une pratique.

2. Outils pour la mise en œuvre de la méthode biographique en formation

Beaucoup de moyen servent la réalisation d'un travail (auto)biographique. Concernant les enseignants de Fr, l'invitation à se raconter et par la même à s'engager dans un travail réflexif peut se réaliser de trois façons. Le jeune enseignant en formation en langue française élabore une compétence de praticien réflexif « (…) en tenant son journal de bord d'apprentissage (Cadet et Causa, 2006), en réalisant un Portfolio (Huver, Girardeau, ici-même) ou en effectuant un travail d'anthropologie réflexive à partir d'une conscientisation de son propre répertoire culturel (Molinié 2007) » (Molinié, 2011 : 66.).

Cette recherche propose que soient invités les enseignants en formation initiale à réfléchir et à conscientiser l'expérience vécue avec et dans les langues à différents moments de la formation : langues utilisées (la langue qu'ils vont enseigner, leur L1 ou/et celle des élèves, des autres langues présentes dans l'entourage scolaire, des langues apprises ailleurs…). La finalité étant surtout d'optimiser les expériences issues de modèles didactiques ayant obtenu des résultats dans l'EA du Fr et pouvant être reproduites dans un contexte certes nouveau mais possédant les mêmes paramètres du contexte didactique d'alors.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, différents outils sont alors mis à disposition par la méthode biographique pour y arriver. Les recherches en DDL concernant la formation des enseignants proposent des outils de gestion de la formation sous diverses formes comme par exemple «(…) les stages, les journaux d'apprentissage, les mémoires professionnels, les auto-observations et observations/analyses des pratiques enseignantes, les journaux de formation, l'utilisation des TIC, le Portfolio ou encore les biographies langagières » (Causa, Galligliani & Vlad, 2012 : 3).

Si certaines formations privilégient l'oral sous forme de « (…) discours produits lors des ateliers de confrontation, qui entrecroisent, selon des modalités diversifiées, les dimensions biographique et réflexive » (Girardeau et Huver, 2011 : 137), d'autres préfèrent en revanche la forme écrite. C'est sous forme de production « (…) d'écrits réflexifs se fondant sur leur propre expérience, qu'ils s'expriment en tant qu'apprenants (journal de bord à la suite de l'apprentissage d'une langue nouvelle, biographie langagière), ou en tant qu'enseignants novices (carnet de bord, rapport de stage) » (Muller, 2012 : 1).

Ces documents accompagnent les enseignants tout au long de leur expérience formative voire plus tard, en formation continuée. Ces documents consignent des données théoriques liées à la spécialité, des applications didactiques, des méthodes et des procédés de

prise en main d'une classe…toutes les informations relatives à la pratique didactique et à la professionnalisation. Si ces documents ne visent pas les mêmes objectifs de formation, le portfolio européen pour les langues proposé par le CECR tente de concilier dans le même document l'activité formative et l'activité évaluative.

2.1 Le portfolio européen pour les langues

Ce document joue un rôle important dans l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants de langues. En s'appuyant notamment sur le biographique, il permet aux apprenants à travers une réflexivité de juger de leur niveau dans les différents parcours d'apprentissage en langues. Le « biographique » comme outil de formation joue aussi un rôle formateur en sollicitant la réalisation de récits fragmentaires censés rendre compte sous diverses formes, de la vie des apprenants afin que leurs savoirs puissent être transférés d'une langue et d'une culture vers l'autre. Le Livret 2 du Portfolio propose d'établir des passerelles entre la vie, l'histoire et les espaces linguistiques et permet «(…) une intégration méthodologique de la fonction symbolique du langage » (CECR, 2001 : 73) qui l'énonce comme une nécessité pour le FLS.

Destinée à donner de la cohérence entre des réalités subjectives vécues par l'individu et les réalités sociales, la fonction symbolique suppose en effet que puisse s'articuler dans une représentation cohérente l'espace/temps du sujet et l'espace/temps du social (B. Ollivier, 1995). Cependant, certaines réserves sont à relever ici sur la pertinence de ce que l'on peut désigner par « biographie langagière » proposé dans le portfolio. La seule finalité que l'on puisse retenir pour une approche biographique en DDL, c'est ce qui sollicite réellement l'histoire du sujet et peut être secondairement des activités auto-évaluatives et non l'inverse. C'est la raison pour laquelle, ce type d'activité qui consiste à raconter son rapport aux langues en formation doit s'appeler non « portfolio » mais « biographie langagière » beaucoup plus adéquate avec le sens que nous attribuons à l'outil en question.

2.2 Le portfolio

Cette préconisation focalise sur le portfolio plus qu'un tout autre document parce que c'est le seul qui intègre dans ses activités, un travail biographique. Outre l'activité évaluative, cet outil comprend la biographie langagière qui engage le sujet à relater les rapports aux langues et les conditions de leur appropriation en adoptant une posture réflexive. Deux portfolios sont pris comme exemple de mise en œuvre, le PEPLF (« Le Portfolio européen

pour les enseignants en langues en formation) et le PEL (portfolio européen pour les langues). Pour Castellotti et Moore,

> « Il s'agit, tout d'abord, d'une orientation qui tente à la fois de mieux prendre en compte les atouts plurilingues des locuteurs et de leur fournir des armes pour les renforcer, en valorisant notamment la compétence de médiation présente dans le Cadre européen commun de référence pour les langues ; dans le même temps, un certain nombre de pistes sont proposées, qui visent à favoriser le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux » (Castellotti et Moore, 2006 : 54).

2.2.1 Le PEPLF

Le PEPLF reprend globalement une logique de l'autoévaluation de l'enseignant de sa propre pratique en tant qu'étudiant ou en tant que professionnel en exercice notamment à travers les stages pratiques. Dans le PEPLF publié en 2007, on peut lire en guise de présentation du document :

> « C'est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il vous invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre vos progrès et d'enregistrer vos expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant » (Conseil de l'Europe, 2007 : 5).

D'emblée, la visée y est principalement évaluative. En effet, le PEPLF consacre une large part à l'évaluation par l'enseignant de ses propres activités. En général, aux États-Unis où les portfolios enseignant sont depuis longtemps un outil de formation, on leur attribue essentiellement des objectifs d'évaluation : «Ils ont servi d'outil pour l'évaluation formative des enseignants, de vecteur pour la formation initiale et continuée des enseignants, de trace pour comprendre comment des enseignants atteignent individuellement de hauts niveaux de compétence à différentes étapes de leur carrière » (Zeichner, Hutchinson & Tochon, 2004 : 70). Dans la rubrique « contenu du PEPLF », on peut y lire les titres suivants :

- « Une section d'auto-évaluation composée de descripteurs de compétences (capacité de faire) destinés à faciliter la réflexion et l'auto-évaluation.
- Un dossier dans lequel vous pouvez rendre transparent le résultat de votre auto-évaluation, afin de fournir des éléments de progrès probants et enregistrer des exemples de travaux en relation avec l'enseignement.

- Un glossaire des termes les plus importants concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues utilisés dans le PEPLF.
- Un index des termes utilisés dans les descripteurs.
- Un guide d'utilisation qui fournit des informations détaillées sur le PEPLF » (PEPLF, 2007 : 5).

Dans ce portfolio, l'activité biographique est limitée à une sollicitation de l'enseignant pour raconter son apprentissage scolaire des langues en l'invitant à se souvenir des pratiques d'alors : celles qui lui semblent positives et celles qui lui semblent négatives. Cette activité proposée dans le portfolio est présentée comme suit :

« Lorsque vous avez appris les langues à l'école, vous avez déjà eu de nombreux contacts avec l'enseignement. Quels sont les qualités de l'enseignant, pratiques, etc. – de votre propre apprentissage des langues qui sont susceptibles d'influencer la façon dont vous souhaitez enseigner ou ne pas enseigner » ?

Expériences en tant qu'apprenant :
Expériences positives :
Expériences négatives : (Essayez d'analyser les raisons pour lesquelles ces points ont été inefficaces et réfléchissez à des mesures susceptibles d'améliorer les points que vous avez mentionnés.)

Tableau 40: activité autobiographique (expérience apprenante) proposée dans le PEPLF.

C'est le seul moment où l'enseignant en formation est appelé à raconter et donc à réaliser une activité biographique.

2.2.2 Le PEL

Or, dans l'autre portfolio, le PEL, l'apprenant est invité à un retour sur son parcours d'expérience avec les langues. Selon Castellotti et Moore (2006), ce travail consiste en

> «(…) un choix d'éléments présentés comme potentiellement biographiques, que les apprenants peuvent sélectionner comme significatifs de leur propre parcours d'expérience pour se constituer, de manière réflexive, une autobiographie qui comprend à la fois une dimension historique de l'état de leur répertoire et une projection dans le futur de leurs usages et / ou apprentissage (…) » (Castellotti et Moore, 2006 : 57).

Notons que l'objectif du PEL en tant que document à l'intention de l'élève «(…) se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non

monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social » (Simon et Thamin, 2011 : 19). Le PEL destiné aux apprenants (niveau collège) présente une activité biographique beaucoup plus riche : le livret n°1 comprend une activité clairement spécifiée : « biographie langagière ». Cette activité est un carnet de route qui retrace les contacts avec les langues et permet aux élèves de consigner les progrès réalisés, de réfléchir aux différentes façons d'apprendre les langues, de se fixer des objectifs, et enfin de s'auto-évaluer. Le livret 2, intitulé « Les langues dans leur diversité », comprend 4 parties : « Échanges et rencontres », « Les langues sous le microscope », « Mes compétences et diplômes en langues », et « Mes séjours et voyage à l'étranger ». Les élèves sont amenés à consigner les matériaux documentant et illustrant les expériences effectuées et les compétences acquises.

Plus que le PEPLF, le PEL consacre beaucoup plus d'activités biographiques concernant l'apprentissage des langues en questionnant les activités liées aux différents types d'apprentissages réalisés dans différents espaces et à différents moments. Alors que la finalité de l'activité en question demeure principalement évaluative, la réflexivité essentielle à une conscientisation de l'activité apprenante est beaucoup plus étendue.

3. Proposition de travail biographique

Dans cette recherche, nous préconisons une activité biographique pour la formation initiale des enseignants de Fr. Elle consiste en la tenue d'un document que nous n'appellerons pas portfolio pour la simple raison que l'objectif que nous ciblons ici n'est pas foncièrement évaluatif mais réflexif.

Dès lors, notre préoccupation n'est pas tellement la forme de l'outil mais son utilité. Notre vision pour la formation des enseignants débutants de Fr s'inscrit autour de thématiques liées à la formation langagière de ces derniers. C'est essentiellement une activité (auto)biographique à visée formative qui leur sera proposée sur le modèle d'une biographie langagière. Elle aura pour but de faire entre autres «(…) un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et des personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs » (Perregaux, 2002 : 83-84).

3.1 Le document dans lequel sera réalisé le travail biographique

Le travail biographique s'effectuera sur un document de formation : de préférence un journal de bord, journal où l'enseignant consigne toute sorte d'écrits (théorique, pratique…). En tant qu'auteur de sa propre biographie, l'enseignant s'engage alors dans un récit des

expériences langagières vécues à l'école et ailleurs. L'enjeu de ce type particulier de formation est que l'enseignant (auto)biographe en vienne à reconnaitre la pluralité qui le caractérise et qui caractérise les élèves dont il aura la charge. Ce travail aura pour effet de faire prendre conscience à ce dernier de la nécessité de

- comprendre le mode de transmission des langue(s) familiale(s) et des langue(s) scolaire(s)
- recenser les SC dans lesquelles les pratiques langagières changent (en classe, avec les collègues de français, en réunion, entre amis, en famille…)
- recenser les choix linguistiques qui sont opérants dans les différentes SC (une langue VS alternance de langues)
- justifier le statut donné aux langues dans la biographie (langue, dialecte, langue prestigieuse, langue minorée, langue cachée, etc.) et les conséquences que cela peut provoquer,
- recenser les pratiques didactiques (engageant un choix de langues) considérées comme ayant réussies au moment de la scolarité (en particulier en EA du Fr.
- recenser les pratiques didactiques (engageant un choix de langues) considérées comme ayant échouées au moment de la scolarité.
- repérer les cohérences ou les conflits identitaires qui peuvent apparaitre dans la biographie.

3.2 Le moment pour la réalisation du travail biographique

Il n'y a pas selon nous un moment plus opportun qu'un autre durant la formation pour réaliser ce travail. Cependant, dès leur entrée en formation, les enseignants arrivent avec tellement de croyances, de représentations, de préconçus (sociodidactiques) qu'envisager la formation sans tenir compte de cet héritage mériterait mûre réflexion. Il serait alors avantageux, selon nous que les concepteurs du dispositif préconise un travail biographique pour le tout début de la formation : de cette manière l'enseignant en formation s'engage dans une réflexion sur son passé d'apprentissage des langues dès ses premiers contacts avec le domaine de l'enseignement. L'enjeu consiste à « (…) agir sur la déstabilisation /modification /problématisation des représentations sur le métier d'enseignant, sur la (les) langue(s) enseignée(s) et, plus largement, sur le plurilinguisme et la construction d'un répertoire didactique plus ouvert à la pluralité » (Causa, Galligani, Vlad, 2012 :3).

L'exercice d'écriture sur soi n'est pas si simple surtout « (…) lorsqu'il s'agit de pratique sociodiscursive qui comporte une prise de risque biographique dans la mesure où la démarche touche à l'intimité de la vie de celui qui se prête à l'exercice (et assume le rôle d'énonciateur endossant le "je") » (Simon et Thamin, 2011 : 19). Par conséquent le temps imparti à la remémoration d'épisodes ayant une signification particulière pour l'auteur exige un temps suffisant pour la reconstitution et une mise en mots d'« (…) expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (2003 : 36-37).

Rédiger sa biographie langagière en un seul jet est un exercice qu'il faut éviter si le but de ce travail est de faire réfléchir sur ses savoirs et surtout sur ses savoirs d'expériences. Si comme nous l'avons proposé, ce travail peut s'effectuer dès l'entrée en formation, le temps de rédaction doit être étendu à quelques semaines. Un temps nécessaire à l'aboutissement d'une écriture réfléchie au sujet de son passé langagier. La lecture et la discussion de ce travail par un groupe de stagiaires peut être réalisé de préférence plusieurs semaines plus tard, (de 3 à 5 semaines après que le formateur a fait une demande de rédaction des biographies langagières).

En formation, les enseignants se sont longtemps imprégnés d'une culture éducative qui a imperceptiblement su taire la question de l'appartenance identitaire et de ses implications socioculturelles. Il est plus que nécessaire de travailler sur la question de la diversité longtemps ignorée, conséquence d'une sorte d'homogénéisation identitaire. Le travail biographique entre pairs permet un meilleur rapport à l'altérité. Bekaïd souligne à ce propos que « (…) pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispation identitaire (…). L'enseignant autobiographe en vient à reconnaitre la diversité culturelle en lui » (Belkaïd, 2002 : 216).

3.2.1 Exemple de travail biographique

Dans ce chapitre nous proposons un travail biographique en guise d'exemple. Ce travail consiste en la rédaction de sa biographie langagière. L'enseignant en formation devra le réaliser au début de la formation. Ce travail consiste en la rédaction de sa biographie langagière. Trois parties composent ce travail biographique. Une première partie est consacrée à l'enfance, une deuxième partie à l'apprentissage à l'école et une troisième partie consacrée aux modèles rencontrés à l'école.

Première partie :

Dans votre biographie langagière, vous allez parler des apprentissages passés des langues du temps où vous étiez enfants.

D'abord à la maison, là où pour la première fois de votre vie, vous avez balbutié la ou les langue(s) parlée(s)dans votre famille en lien avec cet apprentissage, de parler de votre situation sociale et culturelle à cette époque

- les professions des parents
- niveau de scolarité qu'avait chacun de vos parents
- langue(s) connues/utilisées par vos parents
- niveau d'études de vos frères et sœurs
- langues utilisées par vos frères et sœurs
- membre(s) de votre famille qui vous inspirait l'apprentissage des LE et le Fr en particulier
- l'aide prodiguée par vos parents (qui de la mère ou du père, voire les deux) pour réaliser vos devoirs, notamment en Fr
- rôle de la télé dans votre apprentissage des langues (le Fr en particulier)
- situation(s) dans lesquelles on recourait à une autre langue que la L1 ?

Ensuite, vous êtes invités à parler des langues

- connues, apprises (à la maison, à l'école, en voyage…)
- utilisées quotidiennement dans toutes sortes de SC

1- à l'école

- En classe (dans les différents cours et les différentes disciplines, linguistiques et non linguistiques à l'exemple des mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire…)
- Dans la cours de l'école (avec les camarades d'école, les jeux…)

2- en dehors de l'école

- En famille (avec) :
- indiquez les membres de la famille (mère, père, frères et sœurs …)
- Entre amis (indiquez le type de relation amicale…)
- Autres (famille éloignée, voisins, camarades de jeux…

Deuxième partie

Dans cette partie, vous êtes sollicité d'une part à l'analyse de l'apprentissage des langues du temps où vous étiez apprenant à l'école. Il s'agit de vous remémorer les pratiques qui vous ont le plus aidé dans l'appropriation des langues, qu'il s'agisse de l'apprentissage de L1, de la L2 ou de la L3... Et d'autre part, à vous souvenir de la langue qui a été pour vous la plus facile à apprendre et celle qui a été la plus difficile à apprendre ainsi que les difficultés que vous aviez rencontrées dans l'apprentissage de cette dernière. De dire quelle démarche (la votre ou celle d'un tuteur) a été la plus efficace pour les dépasser.

Dans cette partie votre travail biographique, vous êtes invité à décrire la manière

- qui vous permettait d'apprendre le plus facilement les langues,
- qui vous permettait d'apprendre le plus facilement le Fr
- de comprendre les mots que vous ne compreniez pas
- de comprendre les textes difficiles
- de comprendre et d'appliquer les règles de grammaire
- de répondre lorsque vous étiez interrogé
- de réaliser des exercices que vous n'aviez pas compris
- de vous préparer avant les évaluations

Troisième partie

Il s'agit de décrire d'une part

- le modèle, la méthode, les outils…mis en œuvre qui vous paraissent avoir donné un résultat positif dans l'appropriation des LE et celui du Fr en particulier.
- Le modèle, la méthode, les outils…mis en œuvre qui vous paraissent n'avoir pas donné de résultats, pire qui vous semblent avoir compliqué l'appropriation des langues et celui du Fr en particulier.

D'autre part, de décrire la manière

- dont votre/vos enseignant(s) (en particulier celui de Fr) réussissai(en)t à transmettre, à faire comprendre, à faire apprendre…le Fr
- qui vous semble n'avoir pas réussi dans votre apprentissage des langues.
- qui vous semble n'avoir pas réussi dans votre apprentissage du Fr
- qui réussissait dans une autre discipline linguistique (anglais, arabe, espagnol…).

3.2.2 Mode d'exploitation des biographies langagières

L'écrit biographique dont l'enseignant en formation doit s'acquitter est d'abord individuel. L'enseignant autobiographe (Perregaux 2002) entre en réflexivité mobile et non encore totalement stabilisée d'où émergent des éléments à déconstruire et d'autres à construire. Que feront les enseignants de leurs biographies ainsi rédigées ?

Comme nous l'avons expliqué plus haut, la relecture de leur travail constitue en soi une part non négligeable du travail réflexif sur cet ensemble qu'est l'EA du Fr. Mais devrait-on s'arrêter là, en si bon chemin ?

L'idée est de proposer une diffusion « interne » des biographies produites sous forme d'ateliers de réflexion et d'échanges entre enseignants en formation en présence du formateur initiateur de l'activité biographique. L'activité d'écriture biographique que va mener l'enseignant va le confronter à son évaluation sur le modèle éducatif et les pratiques didactiques et les représentations qui le sous-tendent. Les ateliers de lecture des biographies est une seconde phase de cette évaluation qui a pour finalité de passer d'une étape d'écoute de soi par soi à une autre étape d'écoute de soi par les autres. Il s'agit dans cette seconde phase de confronter sa biographie aux autres biographies des autres membres du groupe, un moment où il est plus question de lire aux autres que pour soi et partager une expérience personnelle avec d'autres au sujet de l'apprentissage des langues.

Cette formation à la conscientisation par le biais de réflexivité se révèle d'une importance capitale dans la mise en train de l'activité professionnalisante pour les débutants.

Pour Macaire, le choix didactique qu'auront à faire les enseignants dès leur prise de fonction dépend de leur formation. Si on comparait l'action de ceux qui n'ont pas suivi de formation et ceux qui l'ont suivie, on constatera que les premiers privilégient des actions connues plutôt que celles qu'ils ne connaissent pas, les seconds «(…) ayant participé à un travail de mise en évidence de leur biographie langagière individuelle et à son partage collaboratif « (…) sont plus ouverts et mieux à même de vivre ensuite avec la diversité linguistique et culturelle des élèves » (Macaire, 2020 : 7).

Pour l'auteure, les seconds sont manifestement plus armés devant des situations-problèmes inédites.

> « (…) Ayant pour ainsi dire « augmenté » leur expérience de la notion de plurilinguismes au-delà de leur expérience propre, réfléchi collectivement, ils se sentent rassurés pour en gérer les aspects qui peuvent leur échapper (les langues inconnues par exemple) et pour envisager des stratégies de remédiation (non verbales, ludiques,

décentrées de l'objet vers l'usage, adossées à des supports visuels et non verbaux, créatives, etc.) » (Ibid.).

La lecture des biographies et leur discussion se fera en atelier à la fin de la durée déterminée par le formateur. A terme, ce travail «(…) permet à l'étudiant de prendre conscience de son action, de s'en mettre à distance pour l'éclairer, de la mettre en mots pour la mettre en sens » (Girardeau et Huver, 2011 : 137). A tour de rôle les enseignants liront devant leurs collègues les biographies qui seront commentées, discutées pour d'éventuels croisements d'expériences langagières diverses s'étant passées à des époques et des lieux qui peuvent coïncider ou non.

Ce partage de récits à travers les lectures et les écoutes des biographies langagières engagera les enseignants en formation à prendre une certaine distance par rapport à leur propre expérience langagière. Pour Causa (2006), cette « (…) distanciation par rapport au discours ambiant va de pair avec une prise de distance par rapport aux préoccupations plus estudiantines de l'évaluation ; ce qui se reflète dans la forme que prend la soutenance collective, celle-ci s'apparentant en effet à un échange entre pairs plutôt qu'à un exercice académique (2006 : 65).

Conclusion du chapitre IX

La proposition que nous faisons ici est le fruit d'une réflexion autour de la question de la prise en compte des langues autres que celles enseignées dans la discipline (le Fr ici). Loin de nous l'idée de proposer une méthode qui intégrerait la langue des élèves dans le dispositif de formation d'une langue (dite LE ici), ou ce que l'on appelle une didactisation du recours à la L1 dans l'apprentissage d'une LE. A notre avis, il y a possibilité pour une préconisation au sujet de la prise en compte des langues qui sont « déjà là » qui doit être pensée dans une conception d'un contact des langues qui n'est pas celui du bilinguisme mais celui du plurilinguisme. Cette proposition de formation concerne les enseignants débutants et pouvant intervenir en amont même du cursus de professionnalisation. Le choix d'agir sur les représentations des enseignants émane d'une conception selon laquelle les enseignants sont les principaux gestionnaires de la parole en classe. Et dans un contexte de contact des langues comme celui de l'Algérie, cette gestion s'avère déterminante dans la fluidité de la communication langagière en ce lieu. Par conséquent les initier à développer une réflexivité sur les langues impliquées dans cette communication, du contact Fr/AA, de la pratique langagière de leur élèves et plus largement du plurilinguisme en tant que composante de la

pratique langagière de ces futurs enseignants est un objectif à inscrire dans le cursus de formation.

Comme nous l'avons expliqué en problématique, c'est eux qui ont ce pouvoir de soit favoriser l'intégration de ces langues (l'AA par exemple) ou de les exclure. C'est donc sur eux que repose en partie l'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle. Et c'est grâce à un travail biographique sous forme d'une biographie langagière à réaliser si possible en début de formation sur un document du type « journal de bord » que l'enseignant biographe opérera un retour sur ses expériences avec les langues et leurs apprentissages, un exercice qui n'est pas sans engager doublement sa réflexivité : la réflexivité de l'apprenant qu'il était et qu'il est maintenant (il est toujours en formation) et la réflexivité de l'enseignant en devenir.

C'est une réflexivité qu'il devra désormais adopter en tant que posture et dès sa mise en place, elle doit permettre lors de la prise de fonction d'expérimenter sur le terrain ces modèles et de construire progressivement un répertoire didactique. Cette posture biographique et réflexive devrait donc, par la suite, conduire les apprenti-enseignants vers une analyse et une autoévaluation de leur propre pratique enseignante. La finalité d'adopter une telle posture leur permet d'interroger leur pratiques en lien avec leur savoir, leur savoir faire et leur savoir être pour pouvoir les contextualiser et les adapter à la diversité des situations d'EA auxquelles ils devront faire face. Pour ce faire, les enseignants réaliseront des biographies langagières conçues comme un «(…) moyen de reconnaissance et de valorisation des parcours d'appropriation et support de réflexions » (Castellotti 2006 : 18-19).

CONCLUSION GENERALE

Le choix pour ce sujet était surtout stimulé par le désir de comprendre d'abord comment la pratique du recours à l'AA évolue dans l'EA du Fr en Algérie et à Saïda choisie comme terrain et contexte particulier de recherche. Cet objectif général est atteint grâce à l'inscription dans une approche sociodidactique ouverte au renouvellement des points de vue de recherche et par la mise en œuvre sur le plan méthodologique de la méthode biographique. En effet la réalisation d'entretiens biographiques auprès de 17 enseignants de Fr ont permis non seulement de comprendre l'usage que font ces derniers de l'AA en cours de Fr mais également de comprendre l'usage qu'ils en font dans différentes SC de leur quotidien. Cette compréhension n'a pas concerné que l'usage de l'AA car l'on sait désormais à quel point ce dernier est intrinsèquement lié aux autres langues qui lui sont coprésentes dans les pratiques langagières en général : le Fr, la langue-discipline (LC) que ces enseignants ont la charge d'enseigner et l'AS, la langue au statut institutionnel représentant la langue d'enseignement à l'école.

Les pratiques langagières de ces enseignants de Fr dans leur quotidien englobent forcément celles dont ils usent à l'école. Or, ces dernières se formalisent dès qu'on franchit le seuil de la classe. En ce lieu, la formalité de la SC impose un choix de langue assez spécifique étant donné le caractère prescriptif du contexte d'EA (car il s'agit d'un cours où on enseigne le Fr). Dans ce lieu appelé « classe », les résultats de l'analyse montrent bien que c'est le Fr qui prédomine dans tous les cas, rarement exclusivement, mais souvent alterné d'AA. Une configuration d'alternance de langues Fr>AA prédomine dans la communication de la classe suivie dans une proportion minime l'alternance de langues AA>Fr. L'usage exclusif du Fr ou de l'AA est minimisé au maximum. En revanche, les résultats changent complètement dès que l'on quitte la classe vers la salle des professeurs. Là, le Fr se raréfie et l'usage de l'AA s'accroit. Toujours au même endroit, le contexte de l'échange et le statut de l'interlocuteur sont deux variables qui jouent un rôle dans le plus au moins usage de l'AA. Avec leurs collègues de Fr, ils emploient plus de Fr et moins d'AA. Avec leurs collègues des autres matières, ils emploient majoritairement l'AA pour communiquer.

De plus, l'analyse des entretiens biographiques a fait émerger le rôle extraordinaire que jouent les représentations identifiées dans les témoignages des enquêtés. Dans la majorité des cas, il s'agit de représentations sociolinguistiques et socioculturelles évaluant les langues et les locuteurs qui les parlent, des évaluations souvent mitigées, vu qu'en Algérie, la question des statuts des langues est inextricablement liée à des paradoxes idéologiques et politiques qui confondent usages effectifs des langues et les statuts qui leur sont attribués. Les quelques

anecdotes de réactions rapportées par les enquêtés sur l'usage du Fr dans la salle des professeurs appuient la thèse de l'existence d'une discrépance.

D'une part entre les pratiques langagières/didactiques des enseignants de Fr et leurs représentations sur ces pratiques. Pour ces enseignants, le recours à l'AA n'a pas lieu d'être en classe. Ils affirment que ce sont parfois les difficultés de compréhension et d'expression en Fr qui les obligent à recourir à cette pratique. Bien qu'ils admettent volontiers y recourir lorsqu'il y a blocage pendant le cours, ils critiquent leurs collègues qui systématisent cette pratique. Ce hiatus entre pratiques et représentations rend cette pratique difficilement saisissable : Si le recours est possible, il doit être modéré. Pis, la représentation sociolinguistique devient pesante dès que cette pratique est associée à l'image socioculturelle de l'enseignant. Des réflexions du genre « Un bon enseignant de Fr ne s'exprime qu'en Fr dans sa classe » s'est installée depuis des années dans la sphère éducative et fonctionne en tant que modèle didactique de référence qui se transmet de génération en génération réduisant progressivement cette pratique à la latence. D'autre part, il y a aussi ces représentations qu'ils ont sur le regard de l'autre et l'image socioculturelle qu'ils croient véhiculer aux autres. En effet, ils déclarent par exemple que les enseignants des autres matières ont un regard critique sur leur pratique langagière francophone en salle des professeurs. La recherche n'a pas pu déterminer si réellement un tel regard influence leur choix linguistique et jusqu'à quel point il impacte leur comportement langagier.

En guise de partie conclusive, les sections qui vont suivre exposeront sous forme synthétique les résultats obtenus et les vérifications des hypothèses posées en problématique. Mais auparavant, il est utile de rappeler brièvement les objectifs, la problématique, les questions et les hypothèses de cette recherche. Il est vrai que de nombreuses recherches se sont penchées sur le fonctionnement de la pratique du recours à la L1 en contexte algérien sous des angles et des points de vue divers (énormément sous l'angle de l'alternance codique AA/Fr voire AA/Fr/am. en cours). Cette recherche, en s'inscrivant dans une approche sociodidactique contextualisée (une discipline qui traite de problématiques didactiques approchées sous un angle sociolinguistique) a choisi de le faire en tenant compte de plusieurs dimensions.

En premier lieu, cette recherche a choisi de l'étudier en tenant compte de la réalité plurilingue du contexte algérien où se manifestent des phénomènes tels que la variation et le contact des langues. S'avérant complexe et multiforme, cette pratique (difficilement saisissable en raison du statut de l'AA qui demeure encore inclassable au plan politique

linguistique, véhiculant irrémédiablement une image socioculturellement brouillée), ne pouvait s'étudier qu'en s'inscrivant dans une approche empirico-inductive ouverte à la complexité des phénomènes, une approche issue de la pensée complexe (Morin, 1997, 2004, 2005 ; Blanchet, 2003 : 2011).

En second lieu, si cette pratique se manifeste en fonction de la variabilité des contextes influant les pratiques langagières des enseignants de Fr, elle s'avère également très impactée par les représentations sociolinguistiques /socioculturelles qu'ont les locuteurs à son égard. L'étudier sous l'angle des représentations a permis de mesurer le poids de ces dernières sur le rapport qu'entretiennent les locuteurs-enseignants de Fr avec cette pratique notamment sur les plans identitaire et socioculturel. Sa saisie s'est révélée également délicate sur le plan sociodidactique en raison de la dépréciation qui la caractérise notamment dans la sphère de l'EA du Fr où les normes prescriptives du modèle éducatif du Fr sont largement opérantes.

C'est pourquoi cette recherche s'est plus appuyée sur les témoignages des enseignants de Fr en mettant en œuvre la méthode biographique que sur une observation « classique » d'un cours pour en rendre compte. La prise en compte des variables spatiale et temporelle a été déterminante pour une compréhension beaucoup plus fine de l'évolution de la pratique du recours à l'AA. Le choix de recourir aux entretiens biographiques a permis à cette recherche d'appréhender d'une part la dimension spatiale avec l'objectif d'interroger les enquêtés sur la gestion de l'usage de l'AA à l'école et en dehors de l'école. L'extension de l'étude de l'usage de l'AA à l'extérieur de la classe (en opérant un « zoom arrière » (Blanchet, 2011)) a permis d'identifier des variantes de l'usage de cette variété dans un espace autre que celui de l'espace scolaire. Les entretiens biographiques ont permis d'autre part d'appréhender la dimension temporelle en interrogeant les enquêtés sur l'évolution de cette pratique dans le temps. La prise en compte de la dimension temporelle a permis l'identification de changements survenus dans la gestion du recours à l'AA à l'issue d'un parcours d'exercice professionnel d'enseignement mettant au jour une dynamique à l'œuvre dans son évolution.

Sur le plan théorique, cette complexité de l'objet a nécessité que soit adoptée une didactique autre : une sociodidactique. Cette sociodidactique est en réalité une didactique «(…) qui ne se limite pas aux murs de la classe et à ce qui s'y passe » (Rispail, 2012, 79). C'est une didactique dont le principe « (…) ne pouvait détacher l'étude des objets et sujets didactiques (surtout linguistiques) de leur ancrage social, de leur dimension sociolinguistique » (Ibid. : 81).

En troisième lieu, rappelons que sur le plan méthodologique, cette recherche et afin de vérifier ses hypothèses a croisé deux types d'enquête.

Une première enquête biographique est réalisée auprès de 17 enseignants de Fr du moyen (collège) grâce aux entretiens biographiques, un corpus composé de deux échantillons : les « anciens » et les « nouveaux ». Ce choix de comparer deux tranches d'âge a pour but de renforcer la prise en compte de la dimension temporelle afin d'étudier l'évolution de la pratique (et les changements) en croisant deux types de temps (D. Bertaux, 1980). : Le temps biographique (qui concerne le temps du récit des enseignants enquêtés) et le temps générationnel (il s'agit de comparer les pratiques chez deux générations de la même catégorie socioprofessionnelle). Deux types d'analyse ont été retenus pour la première : une analyse thématique suivie d'une analyse comparative comparant les « anciens » et les « nouveaux ».

Une deuxième enquête, confirmatoire est réalisée auprès de 93 enseignants de Fr du moyen (collège) grâce à des questionnaires pour corroborer les résultats de la première enquête.

Concernant la méthode biographique, alors que d'autres recherches algériennes se sont contentées d'un bref survol théorique sur cette méthode, il était plus que nécessaire pour nous de la documenter suffisamment pour que son choix soit amplement justifié. Du fait de sa centralité méthodologique dans cette recherche, tout un chapitre lui a été donc consacré. L'enjeu était moins de réaliser comme on le fait traditionnellement une revue de la littérature mais de présenter un étayage argumentaire pour dire en quoi cette méthode mise en œuvre sous forme d'entretiens biographiques convenait mieux que d'autres méthodes à certaines problématiques où la négligence de la prise en compte de la dimension temporelle (Billiez, 2011) rendait difficile la compréhension de l'évolution des phénomènes. Cet exposé documentaire s'est imposée d'autant plus que cette méthode n'est pas mise en œuvre uniquement en DDL mais dans bien d'autres domaines de recherche des SHS aussi divers que la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et de la formation et les sciences du langage. Cependant, étant donné l'abondance de la littérature la concernant, il n'en a été présenté qu'une synthèse.

La démarche méthodologique suivie a consisté d'abord à recueillir les entretiens biographiques ensuite à les transcrire pour finalement les analyser thématiquement. Cette dernière étape a été réalisée à l'aide de N'vivo11, un logiciel de thématisation (automatique) pour aboutir enfin à la construction de deux arbres thématiques (concernant l'échantillon des « anciens » et celui des « nouveaux »). L'objectif était de dégager des catégories analysables

permettant une analyse sémantique. Enfin, les résultats des analyses obtenus de l'enquête biographique ont été corroborés grâce à une enquête confirmatoire par questionnaires. Là aussi, pour plus de significativité des interprétations issues des traitements de données recueillies par entretiens biographiques, la démarche comparative entre « anciens » et « nouveaux » a été reconduite reproduisant le même cheminement analytique que dans l'enquête biographique.

Pour conclure, nous présentons dans ce qui suit les confirmations ou les infirmations des hypothèses que nous avons émises à la suite de notre problématique. Cette dernière rappelons-le a tenté de répondre à la question générale : Comment les enseignants de Fr gèrent-ils la variabilité du recours à l'AA à travers le temps et l'espace ?

La première hypothèse voulait vérifier d'abord si la formation en langues à l'école constituait une ébauche à la construction d'une compétence plurilingue. Il a été démontré que certains traits, pas tous, ont pu être identifiés à travers l'analyse des pratiques didactiques décrites par les enseignants dans leurs récits : A l'époque où ces enseignants étaient élèves (les années 1980) la finalité de ces pratiques didactiques ne visait visiblement pas la construction d'une compétence plurilingue (en tout cas pas nommément en ce temps là). Cependant les traits qui font qu'une compétence plurilingue est hétérogène, déséquilibrée, évolutive, malléable et partielle ont pu être identifiés dans les descriptions des pratiques langagières faites par les enquêtés. De même que la description de certaines activités, telle l'articulation des langues (menées ailleurs dans le cadre d'approches plurielles (Candelier et al.) corrobore la construction d'une telle compétence. Ainsi, ces activités similaires à celles des approches plurielles étaient initiées par des enseignants soucieux d'une meilleure mutualisation des ressources déjà présentes dans la classe de langue ont été décrites. Ont été particulièrement rapportées des articulations linguistiques à l'exemple du Fr/AA, de l'ang/Fr, de l'esp/Fr et enfin de l'ang/Fr/AA.

Si le CECR présente indissociablement la compétence pluriculturelle comme corollaire de la compétence plurilingue, l'analyse n'a toutefois pas pu relever de traits identifiant formellement la compétence pluriculturelle même si cette dernière englobe l'interculturel. Certaines activités référant plus à l'interculturel qu'au pluriculturel menées par les enseignants de cette époque en cours (les coopérants notamment) ont été rapportées.

La seconde hypothèse interrogeait les changements concernant le recours à l'AA à travers le temps. La comparaison entre « anciens » et « nouveaux » allait nous éclairer sur la

façon dont les deux groupes considéraient le recours à l'AA et reproduisaient cette pratique dans leur cours. Ainsi, ayant suivis des formations et des parcours différents, les enseignants, « anciens » et « nouveaux » auraient reproduit différemment le recours à AA dans leurs cours au début de leur carrière. En effet l'analyse des discours des « anciens » et des « nouveaux » a montré que ces derniers reproduisaient cette pratique mais différemment. Pour les « anciens », formés à une époque (années 1970/1980) où le recours à l'AA était plutôt mal vu et présenté comme perturbateur de l'apprentissage, la pratique était réduite au maximum voire interdite dans certains cas. Quant aux « nouveaux », ayant suivi une scolarité (années 1990) avec des enseignants plus ouverts et plus tolérants à l'égard de cette pratique, recourent explicitement à l'AA dans leurs cours.

Au sujet de l'hypothèse selon laquelle les locuteurs-enseignants font un choix de langues différent en fonction de variables sociologiques et contextuelles, l'analyse a permis de la conforter partiellement. Pour rappel, le cadre théorique sur laquelle s'est appuyée l'étude dans cette partie, renvoient essentiellement aux travaux de Ferguson (1959), de Fishman (1968), de Blom et Gumperz (1986) et de Myers Scotton (1993).

De manière générale, le troisième chapitre a abouti à la conclusion que les enseignants font usage soit du Fr ou de l'AA, soit de l'alternance Fr/AA, la prédominance de l'un ou de l'autre dans cette alternance est fonction de la nature de la SC et/ou du statut de l'interlocuteur. L'alternance des deux langues Fr et AA s'avère une pratique majoritaire dans le comportement langagier de ces locuteurs. Il s'agit de formes d'enchâssement dans les deux sens : des unités d'AA enchâssées dans des interventions en Fr (Fr>AA) ou des unités de Fr enchâssées dans interventions d'AA (AA>Fr). Si le choix d'utiliser le Fr ou l'AA est lié à la plus ou moins formalité de la SC, le degré et la fréquence du recours à l'AA dans les SC formelles est fonction de variables sociologiques et contextuelles. Le degré du recours à l'AA dans les pratiques langagières des enquêtés est obtenu en calculant le rapport entre le nombre d'unités de Fr et le nombre des unités d'AA compté dans l'entretien. La fréquence est obtenue en comptant le nombre de fois auxquelles l'enquêté à recouru à l'AA dans l'entretien. Ces deux valeurs ne sont toutefois pas les seules valeurs pouvant justifier la plus ou moins disposition de l'enquêté à recourir à l'AA.

Concernant l'influence des variables sociologiques sur le choix des langues que font les enseignants dans une SC formelle, l'analyse a abouti à deux résultats : En tenant compte de la variable sexe, les résultats ont pu montrer que les enseignantes, plus sensibles à la norme dans les SC formelles recourent beaucoup moins à l'AA que les enseignants. En revanche,

concernant l'hypothèse selon laquelle la variable EP influerait le choix de langues supposant notamment que les « anciens » recouraient moins souvent que les « nouveaux » à l'AA en classe n'a pu être confirmée que partiellement. Si ce recours limité des « anciens » à l'AA n'a pas pu être confirmé à la suite du traitement d'informations issues du corpus oral, il l'a en revanche confirmé quoique de manière infime à la suite du traitement des informations obtenues des déclarations des enquêtés.

Concernant les variables contextuelles, l'analyse des entretiens biographiques a montré que les enseignants enquêtés font un choix de langues (dont le plus ou moins recours à l'AA) en fonction de la nature de la SC (en classe, entre collègues de Fr, entre collègues d'autres matières, entre amis, en famille…) et/ou du statut de l'interlocuteur (collègues de Fr, collègues des autres matières, les membres de la famille, les amis)…. En revanche et particulièrement dans les SC informelles, plus l'échange avec l'interlocuteur est asymétrique, plus il y a divergence. Dans ce cas, le locuteurs-enseignant tente d'ajuster son échange avec son interlocuteur : si ce dernier connait plus ou moins le Fr, l'enseignant a tendance à plus s'exprimer en Fr sous forme d'AC Fr>AA, dans le cas contraire, c'est-à-dire que si ce dernier s'exprime plus en AA, l'enseignant tente de trouver un niveau de convergence en s'exprimant surtout en AA mais souvent c'est l'AC AA>Fr qui prédomine dans ces cas là.

L'enquête par questionnaires a finalement abouti à une corroboration des résultats obtenus dans l'enquête biographique. Les deux enquêtes concordent approximativement sur le fait que le recours à l'AA est plus relevé dans les SC informelles que dans les SC formelles. C'est par ailleurs ce qu'a pu confirmer la mesure du degré et de la fréquence du recours à l'AA notamment dans l'entretien de recherche pris comme exemple de SC formelle. La confrontation des résultats des deux enquêtes montre qu'en définitive, le degré du recours à l'AA augmente dès que l'on se déplace de la classe vers l'extérieuret de l'école vers l'extérieur.

Quant aux raisons données par les enseignants-enquêtés pour justifier le recours à l'AA en classe, certaines réfèrent au plan micro, c'est-à-dire des raisons que justifient des difficultés liées à la classe et à la compétence de l'enseignant. D'autres en revanche réfèrent au plan macro et donc qui ne sont pas du ressort des enseignants. Le recoupement réalisé grâce aux résultats de l'enquête par questionnaires a pu conforter la conclusion selon laquelle ces raisons sont effectivement partagées par la majorité des enquêtes. Les raisons sur lesquelles les enquêtés sont majoritairement tombés d'accord sont par ordre d'importance : éviter le blocage, répondre à la faiblesse du niveau des élèves, faire passer le message,

atténuer la difficulté des programmes, (ré) établir la communication et gagner du temps. De manière générale, si les raisons invoquées sont variables, aucun enquêté n'affirme en revanche recourir à l'AA de manière systématique. Tous le justifient comme une nécessité voire une obligation.

Enfin, en tant que proposition pour une préconisation didactique, le dernier chapitre de cette thèse propose l'introduction d'une activité biographique à l'intention des enseignants débutants en formation initiale. L'objectif d'une telle activité en formation à programmer en tout début de l'exercice de leur métier d'enseignant de Fr est de les initier à adopter une posture réflexive à l'égard de la complexité langagière de leurs élèves. Ils devront désormais considérer autrement les langues et les locuteurs qu'ils ont en face d'eux, voire intégrer une conception plurilingue du contact des langues et de la variation linguistique. Ils apprendront à mieux optimiser les langues qui sont déjà là, notamment la L1 (l'AA) dans l'appropriation de la LC (le Fr). L'important est de développer chez le débutant une vision du rapport aux langues qui ne soit pas socialement et culturellement sélective.

Cela suppose la mise en place par la formation d'un dispositif formatif qui sensibilise ces enseignants au caractère plurilingue de leur répertoires et celui de leurs élèves et qui le met à profit dans un EA plurilingue. A titre d'exemple, la mise en place d'une activité biographique sous forme d'une biographie langagière dans laquelle les enseignants opéreront un retour sur leur passé d'apprenants pour réfléchir sur

- le plurilinguisme et à la variation qui caractérise leur pratiques langagières,
- le rapport aux langues (apprises, connues, aimées, détestées…),
- les pratiques didactiques rencontrées en scolarité et ayant réussi de leur point de vue et celles ayant échouées.
- les attitudes envers les langues, particulièrement celles qu'ils côtoient tous les jours, l'AA et le Fr.

En pratique, si l'enseignant stagiaire rédige sa biographie langagière pour la relire et la confronter à sa propre réflexion, ce travail biographique gagnerait à être présenté à un groupe de pairs, des collègues stagiaires lors d'un atelier d'échange et de réflexion animé par un formateur. Le but étant de ne pas rédiger que pour soi mais aussi pour les autres. Cela relève d'un processus de confrontation intersubjective d'expériences à partager entre apprenti-enseignants. Des séances de lectures de biographies suivies de discussions sur les expériences passées et leur influence sur la pratique enseignante concluront ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

ABBES-KARA, A-Y. (2010). « La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique ». Presses universitaires de Rennes « Cahiers de sociolinguistique », 2010/1 n° 15 | pages 77 à 86, https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm.

ALI-BENCHERIF, M-Z. (2009). « L'emploi alternatif de l'arabe algérien et du français dans des conversations bilingues : Modes de fonctionnement, régulation et ritualisation dans les séquences d'ouverture ». Synergies *Algérie* n° 8 - 2009 pp. 79-89.

ALI-BENCHERIF, M-Z. (2017). « Dynamique des répertoires verbaux chez les étudiants algériens en mobilité universitaire en France ». Insaniyat n° 77-78, pp 141-161.

MAHIEDDINE, A. et ALI-BENCHERIF, M-Z et (2017). « La mobilité régulière des migrants vers le pays d'origine : une stratégie familiale pour la mise en contact des enfants avec la (les) langue(s) et la culture ». Insaniyat n°77-78, pp 57-73.

AMARA, A (2010) « Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? ».In synergies *Algérie* n° 11 - 2010 pp. 121-125.

AREZKI, A. et GUETOUCHI, S. (2015) « Alternance codique chez les professeurs de français fonctionnel en Algérie : stratégie didactique ou contrainte contextuelle ? » *Synergies Algérie* n° 22 - 2015 p. 155-170.

BAHLOUL, N. (2009). « L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue », *Synergies Algérie* n° 4 - 2009 pp. 255-263 https :// gerflint .fr/ Base/Algerie4/bahloul.pdf, Consulté le 07/07/2017.

BARONI, R. BEMPORAD, C. (2011). « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A contrario* 2011/1 (n° 15), p. 117-133. P 118 http://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-117.htm 14/08/2017

BAVOUX, C. (1997) « Constitution et traitement d'un corpus "cryptoglossique" : quels fondements théoriques ? », in C. Frey et D. Latin (éds.), *Le corpus lexicographique, Méthodes de constitution et de gestion*, – UREF, De Boeck Université, Louvain-la-Neuve : pp 71 - 86.

BEACCO, J-C. (2005). « Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques, DG IV- direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, conseil de l'Europe Strasbourg.

BEACCO, J.C. (2011). « Contextualiser les savoirs ». In Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, AUF, 2011, pp31-40.

BELKAÏD, M. (1999). « Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative ». In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°24, 1999. Le récit de vie professionnel. pp. 15-29. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_24_1_1523

BENAMAR, R. (2014). « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère ». In Multilinguales n°3, 2014, pp 139-158.

BENAMAR, R. (2009). « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE »Synergies *Algérie* n° 8 - 2009 pp. 63-75.

BENRABAH, M. (1993) : « L'arabe algérien véhicule de la modernité » in, Foued Laroussi, (éd.), *Cahiers de linguistique française,* n° 22, *Minoration linguistique au Maghreb.* Rouen, SUDLA, pp. 33-43

BENSEKAT, M. (2012). « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue » In *Synergie Pays du Mékong n° 4,* Des plurilinguismes à l'enseignement des langues. pp. 107-126.

BERNARD, M-C. (2011). « Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie ». *Recherches qualitatives* Vol. 30(1), pp. 131-157. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

BERTAUX, D. (1997). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

BERTAUX, D. (1980). « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », Cahiers internationaux de sociologie, n° 69, 1980, pp. 197-225.

BERTAUX, D. (1977). « Comment l'approche biographique peut transformer la pratique sociologique », Recherches économiques et sociales, n°6, avril 1977, pp. 28-29.

BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques* ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie, Paris, Rapport CORDES, 1976, 232 pages.

BERTUCCI, M-M. (2014). « Le récit de vie : Lieu d'expression de la pluralité linguistique et culturelle. Proposition pour une méthodologie de la recherche. L'Harmattan, « Cahiers internationaux de sociolinguistique ». 2014/1 N° 5, pp 41 à 47. https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-desociolinguistique-2014-1-page-41.htm

BILLIEZ, J. (2011). « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête » In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* AUF/EAC, Paris, pp 203- 2013.

BILLIEZ, J. (1998) : « Jeunes de France d'origine algérienne : rapports aux langues et aux cultures » in, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Hommage à Louise Dabene. Textes réunis par Jacqueline Billiez, CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble, pp. 221-230.

BILLIEZ et LAMBERT (2005). « Mobilités spatiales : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », in *Mobilités et contacts de langues*, C. Van en Avenne (éd), Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan.

BLANCHET, Ph. (2012). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques ». In Abbes, A-y. et Kara, M. (Dir.), Reconfiguration des concepts. *Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, Revue Socles 1-2012, ENS LSH d'Alger, pp. 13-20.

BLANCHET, Ph. (2011). « La sociolinguistique est-elle une "inter- discipline " ? ». TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication (Neuchâtel, Suisse), 2011, De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité pp.13-26. halshs-01456288ff.

BLANCHET, Ph. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, (dirs.), AUF, 2011, p 9-20.

BLANCHET, Ph. (2011). « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires ». In Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, AUF, pp 71-73.

BLANCHET, Ph. (2008). « Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication ». Cours de Master de Philippe Blanchet Université Rennes 2, 2008. www.aidenligne-francaisuniversite.auf.org/IMG/pdf . . consulté le 27/07/2019.

BLANCHET, Ph. (2006). « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé ». In : La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. pp. 31-36 ; https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691

BLANCHET, Ph. (2004). « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle ». In: http://www.prefics.org/credilif/travaux/Blanchet_MIDL2004.pdf

BLANCHET, Ph. (2003). « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ?: pour une (socio)linguistique de la « complexité », dans Cahiers de sociolinguistique N° 8, pages 279 à 308.

BLANCHET, Ph. et RISPAIL, M. (2011). « Principes transversaux pour une didactique de terrain » In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures,* AUF, 2011, pp 65-69.

BLANCHET, ph. et BULOT, T. (2012). « Module méthodologique de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme**.** 52 pages https://masterfleicpc.jimdofree.com › app › download › 2.BL...

BLANCHET, Ph., MOORE, D. et ASSELAH,-RAHAL, S. (2009) « Perspective pour une didactique des langues contextualisée », 2009 Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 219 pages, France.

BLANCHET, Ph. et ASSELAH- RAHAL, S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? Perspective pour une didactique contextualisée P. Blanchet, D.Moore et S. Asselah- Rahal (dir.) Ed. 2009 AUF. Page 9-19.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007) : *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, PARIS, Armand Colin.

BLOM, J-P. & GUMPERZ, J-J. (1972): « Social meaning in linguistic structure : codes witching in Norway » in, Jan Petter BLOM & John GUMPERZ (ed.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication,* Basil Blackwell, pp. 407-433.

BOUMEDINI, B. (2009). « Les alternances codiques dans les messages publicitaires cas des opérateurs téléphoniques Synergies *Algérie* n° 6 - 2009 pp. 99-108.

BOURDIEU, P. (1986). « L'illusion biographique ». In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 62-63, juin 1986. L'illusion biographique. pp. 69-72.

BOYER, H. (1996). *Sociolinguistiques. Territoires et objets,* Paris, Delachaux et Niestlé.

BOYER, H. (1990). « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. In: Langue française, n°85, 1990. *Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*. pp. 102-124; https://www.persee.fr/doc/lfr_0023 8368 _1990 num _85_1_6180

BRES, J. (1999). « L'entretien et ses techniques », *in* Calvet L.-J. & Dumont P. (éd.) *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 61-76.

BRETEGNIER, A. (2011). « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive ». In E. Huver et M. Molinié (dir.) *Praticiens à l'écoute du plurilinguisme*, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°4, 2011, page 161, pp 35-63.

BRETEGNIER, A. (2009). « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique* 2009/1 (n° 14), p. 27-42. http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-27 consulté le 9/ 01/ 2017.

BROSSARD, M. (2004). « Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation » Chapitre 2. Les deux racines de la pensée verbale**.** p. 42-52. Presses universitaires du Septentrion. https://books.openedition.org/septentrion/14157, consulté le 31/05/2020.

BULOT, T. (2011). « Le dépouillement des données : analyses des tendances et analyses qualitatives ». *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables*. In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées, pp 155-168. AUF.

CADET, L. (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique » Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005 http://journals.openedition.org/rdlc/4813 consulté le 17/15/2016.

CADET, L. (2006). « Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : Quels objets, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, n°*45*, pp 163-185.

CALVET, L-J. (2005). *La sociolinguistique.* [5ème édition mise à jour], PUF, Paris, 127 pages.

CALVET, L-J. (2007). « Pour une linguistique du désordre et de la complexité ». Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 2007 n° 1, 71 pages. Pdf.

CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris. 335 pages.

CANDELIER, M. & CASTELLOTTI, V. (2008). « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » Michel Candelier et Véronique Castellotti, 2008, http://www.projetpluri-l.org /publis /Candelier.

CASTELLOTTI, V. (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension…Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? Recherches en didactique des langues et des cultures :* Les Cahiers de l'Acedle, volume 12, numéro 1, 2015.

CASTELLOTTI, V. (2012). « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues. Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? » Approches interdisciplinaires de la diversité, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs, pp.29-44, 2012. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390214.

CASTELLOTTI, V. (2009). « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? », *Cahiers de sociolinguistique* 2009/1 (n° 14), p. 129-144, consulté le 02/01/2017.

CASTELLOTTI, V. (2001) « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/3 (n° 123-124), p. 365-372, consultable sur http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011). « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approche contextualisée, Ph. Blanchet & P. Chardenet, 2011, p 241-252.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2010). « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2006). « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège ». In Molinié, M., (Dir.) 2006, *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2006 « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », pp 54-68.

CASTELLOTTI, V & MOORE, D. (2004), « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée, Repères, n°29, pp55-68.

CASTELLOTTI, V. & Moore, D. (2002). « Représentation sociale des langues et enseignement, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en* Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Étude de référence, pp 5-23.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

CAUSA, M. (2007). « Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation ». *Le français dans le monde*. *Recherches et applications*, n° *41*, pp 169-179.

CAUSA, M. (2006). « Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». In biographies langagières et apprentissage plurilingue, Molinié, M. (dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°39, pp 56-66. hal.archives-ouvertes.fr › hal-02044092.

CAUSA, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère, Bruxelles, Peter Lang, 2002.

CAUSA, M. (1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*4 | 1996. Les Carnets du Cediscor, 4 | 2009mis en ligne le 03 juin 2010, URL : http:// cediscor.revues.org/ consulté le 30 septembre 2016.

CHABANE, J.-C. & BUCHETON, D., (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.

CHACHOU, I. (2008). « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir ». Insaniyat n° 41, juillet – septembre 2008, pp.27-39.

CHACHOU, I. (2013). « Le hiatus « *pratiques vs représentations* » en sociolinguistique algérienne : Vers une relativisation du constat. Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après. ». In Bigot, V., Bretegnier, A. et Vasseur, M. (dirs.) pp195-201. 2013 EAC, www.archivescontemporaines.com.

CHARAUDEAU, P. (2001). « Langue, discours et identité culturelle ». In Revue de didactologie des langues cultures, n°123, p. 341-348

CHARDENET, P. (2010). « Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs ». Synergies *Brésil* n° 8 - 2010 pp. 39-46, consultable sue le site : https://www.researchgate.net/publication consulté le 30/11/2017/.

CHERRAD- BENCHERFA, Y. (1987). « La réalité algérienne : comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens ». *In Langage et société*, n°41, 1987. Contacts de langues : quels modèles. pp. 69-71, http://www.persee.fr/doc/ consulté le 12/07/2017.

CHERIGUEN, F. (1997). « Politiques linguistiques en Algérie ». In : Mots, n°52, 1997. *L'état linguiste*. pp. 62-73 ; www.persee.fr/doc/mots_0243 6450_ 1997_ num_ 52_1_2466.

CICUREL F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Acquisition *et interaction en langue étrangère*, revue Aile n°16, 2002, pp 1-15. http://aile.revues.org/801consulté le 05 février 2017.

CICUREL, F. (2003) « Figures de maîtres ». (1) In : *Le français dans le monde*, Mars-avril 2003 - N°326. http://www.fdlm.org/fle/article/326/fignaitre.php, consulté le 27/12/2018.

CORTIER, C. (2009) « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », Synergies *Italie* n° 5 - 2009 pp. 109-118.

COSTE, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 2010, n°7 consulté le 18 avril 2019. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/2031.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Version révisée2009.https://www.researchgate.net/publication/272353128_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle._

DABENE, L. & BILLIEZ. J, (1987) : « Le parler des jeunes issus de l'immigration » in, Geneviève VERMES. & Josiane BOUTET. *France, pays multilingue T.2, Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan. pp. 62-77.

DABENE, M. et RISPAIL, M. (2008). «La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». In : La Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008/1. pp. 10-13 ; https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769

DAHLET, P. (2011) « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques ». In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF, 2011, pp 41-45.

DAHLET, P. (2009). « Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs ». Synergies *Brésil* n° 8 - 2010 pp. 39-46.

De Carlo, M. (2015). « Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles ». In Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne. Textes réunis par Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica pp93-106. Universităţi, Alexandru Ioan Cuza, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. (2016) « La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier ». In : In *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – RBPAB*, n°1, 2016. Carnets de recherche sur la formation, pp 1-18, Openédition, https://crf.hypotheses.org/136, PDF.

DEMAZIERE, D. (2007-a). « L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2011, 30 (1), pp.61 - 83. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510177.

DEMAZIERE, D. (2007-b). « A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés ». *Langage et société* 121/122 : 85-100. https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-85.htm.

DEMAZIERE, D. & Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris : Nathan.

DEMAISIERE, F. et NARCY-COMBES, J-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », dans *Méthodologie de recherche en didactique des langues*, Cahiers Acedle n°4 Journées NeQ, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, pp. 1à 20.

DEPREZ, C. (1996) : « Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues » in, *AILE*, n° 7, *Le bilinguisme*, pp. 155-180.

DERRADJI, Y (2004). « La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène ?» in *Des langues et des discours en question*, *Les Cahiers du SLADD 2*. Vol. 5, n°1, pp 43-70. Téléchargeable sur https://www.asjp.cerist.dz/en/article/84624.

DEVELOTTE, C. (2009). « Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne ». In *perspectives pour une didactique contextualisée,* Blanchet, P., Moore, D. et Asselah- Rahal, S. (dirs.) pp 181-193.

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DU CYCLE PRIMAIRE**.** (2016). Élaboré par Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, Ministère de l'éducation nationale. www.education.gov.dz › 2015/04 › Doc-Fr-Pr-2016.

DOMPMARTIN, C. (2013) « Répertoires trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? ». Rapport de recherche suite au projet mené au sein du Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes, dans le cadre du groupe de recherche SODILAC en 2010-2011. 49 p. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863240.

DUBAR, C. (2007). « Les sociologues face au langage et à l'individu ». *Langage et société* n° 121-122, 2007. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pages 29 à 43.

DUFOUR, M. (2014). « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique ». In *L'analyse des données didactiques* revues.org, n°49, 2014, pp p. 179-194. http://lidil.revues.org/3515. Consulté le 08/07/2017.

EHRHART, S. (2003). « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre » In : Anxo M. Lorenzo Suarez M.A. et al. (Éds). Proceedings / *Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* : Universidade de Vigo, Galice, Espagne, p. 1411-1423

EHRHART, S. (2011). « Stratégies translangagières et constructions d'identités plurielles en milieu éducatif : l'accueil des jeunes enfants dans les écoles plurilingues de Kleinblittersdorf, Matavera et Schifflange Ehrhart, S., Synergies *Pays germanophones* n° 4 – 2011 pp. 47-57.

ELIMAM, A. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Ed. Dar El Gharb. 173 pages.

FANECA, R-M., ARAUJO, M-H. et MELO-PFEIFER, S. (2018). « Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15-3 | 2018, journals.openedition.org › rdlc › pdf consulté le 10/01/2019.

FERHANI, F. (2006) « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), pp. 11-18.

FISHMAN, J.A. (1965). "Who speaks what language to whom and when?" *La Linguistique*, 1965. N°2: pp. 67-88.

FISHMAN, J.A. (1972). "Domains and the relationship between micro and macro sociolinguistics, in Directions in sociolinguistics". *The ethnography of communication,* J.J. Gumperz and D. Hymes, Eds. 1986 (1972), Basil Blackwell. p. 435-453.

FISHMAN, J.A. (1968). "Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism". *Linguistics,* 1968 n° 39: p. 21-49.

FISHMAN, J.A. (1967). *Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism.* Journal of Social Issues, 1967.

FORLOT, G. (2006). « Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche ». In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°38, 2006. Les langues à l'école. pp. 123-140 ; https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1274. Consulté le 24/10/2020.

FRANCOIS, P et VANZANTEN, A (2007). « L'entretien biographique : Principes généraux Méthodologie qualitative ». http://pierrefrancois.wifeo.com/documents/Lentretien biographique---principes-gnraux.pdf, consulté le 14/06/2020.

GACEMI, M. « Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : Evolution ou reproduction du même » sera publié dans le volume n°17 de la revue (à paraitre).

GADET, F. (2003). *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, Coll. « L'essentiel », 2003.

GAJO, L. (2003). « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités? Quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours ». Travaux neuchâtelois de linguistique, 2003, 38/39, pp 49-62.

GAJO, L. (2006). « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », g*erflint*, pp 62-66. gerflint.fr *› Base ›* Monde1 › Gajo PDF. Consulté le 06/04/2019.

GAJO, L. (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». In *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier, 29-30 mai 2007*, pp. 1-11.consulté le17/04/20. https:// www. researchgate.net/publication/41842355,

GAJO, L. (2009) « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles » In R. Delamotte- Legrand. *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité,* Glottopol,

Revue de sociolinguistique en ligne n° 13 – juillet 2009 pp 14-27.Consultable en ligne http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

GARMADI, J. (1981). *La sociolinguistique,* Paris, PUF.

GERMAIN, C. (1996). « La didactique des langues et l'enseignement réflexif ». In revue de l'ACLA (Association canadienne de linguistique appliquée), 1996, vol. 18 n° 2, pp 43-57.

GIRARDEAU, B. et HUVER, E. (2011) « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif »? In Molinié, M. et Huver, E. (dirs.). *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°4, 2011, pp 131-146.

GILES, H., N. COUPLAND, & J. COUPLAND (1991) « *Accommodation theory: communication, context , and consequence,* in *Contexts of accommodation* ». H. Giles, N. Coupland, and J. Coupland, Eds. 1991, Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. p. 1-68.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit, Paris, 230 pages.

GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve et la rose, Paris, 1983.

GRANDGUILLAUME, G. (1991). « Arabisation et langues maternelles dans le contexte national au Maghreb », *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, Mouton de Gruyer, n° 87, p. 45-55.

GRANDGUILLAUME, G. (1997). «Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb ».In : Laroussi, F., (coord.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb pp.* 13-17, n°233, France : PUR.

GRANDGUILLAUME, G. (2003). «Quelle Politique linguistique pour quel État-nation ? Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne N° 1 – Janvier 2003 pp 71-75. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

GROBOIS, M. & NARCY-COMBES, M-F. (2011). « La formation des enseignants au XXIème siècle : enjeux et perspectives » pp 53-64.

GROSJEAN, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai et définition ». *Tranel, 19*, pp13-41.

GUERIN, E. (2010) « L'«outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques*, 145-146, 2010, pp 45-54. http://pratiques .revues.org / consulté le 30 septembre 2016.

GUIDE METHODOLOGIQUE D'ELABORATION DES PROGRAMMES, adapté à la loi d'orientation du 23/01/2008. CNP. Éd. MEN, 2016. 127 pages.

GUIDE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES : Approches contextualisées. BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (2011). AUF. 510 pages.

HEINICH, N. (2010) « Pour en finir avec l'"illusion biographique" », In : L'Homme, n°195-196 | 2010, pp. 421-430. URL : http://journals.openedition.org/ l'homme /22560.

KADRI, E. (2005) « Construire un avenir pour l'école. Le rôle clé de la formation enseignante ». In *programme d'appui de l'unesco à la réforme du système éducatif algérien. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Toualbi-Thaâlibi, N (dir.) Rabat, août 2005, 232 p.

KERBRAT-ORRECCHIONI, C. (2001). Les actes de Langage dans le discours, théorie et fonctionnement. Paris : Nathan.

KILANGA MUSINDE, J. (2006). « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in : Molinié, M., (dir.), *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », FIPF-Clé International, 123-131.

KLETT, E. (2011). « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones ». In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.) *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées* », 2011, version consultable sur https://www.researchgate.net/publication.

LASAGASTER, D (2006). « Les attitudes linguistiques : Un état des lieux », « Éla. Études de linguistique appliquée », 2006/4 n° 144 | pages 393 à 406 https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-393.htm, consulté le 24/10/2020.

LAMBERT, P. (2011). « Au Lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques », In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en Didactique des Langues et des Cultures, Approches contextualisées*, AUF, 2011, pp 367-378.

LABREL, F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? ». In : Revue française de pédagogie, volume 151, 2005. pp. 17-28. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556- consulté le 07/06/2016.

LAROUSSI, F. (2001). « Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ? Idéologies Linguistiques et État-nation au Maghreb ». Glottopol N° 1, Janvier 2003 pp 139-150. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

LEGRAND, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. Revue internationale de Psychosociologie, VI, n°14, pp29-46.

LEGRAND, J-L. (2000) « Définir les histoires de vie Sus et insus « définotionnels ». https://docplayer.fr/2154306-Definir-les-histoires-de-vie-sus-et-insus-definotionnels.html Consulté le 27/04/2019.

LEGRAND. J-L. (2000). Définir les histoires de vie. *Revue internationale de psychosociologie, VI* n° 14, pp 29-46.

LEGRAND, M. (1992). « L'Approche Biographique : Théorie, Méthode, Pratiques ». Anailse Psicol6gica, n° 4 (1992), pp 499-514.

LEGRAND, M. (1993). L'approche biographique. Théorie, clinique. Paris : Éditions Presses Internationales.

LE MOIGNE, J.L (2006). « Communication et culture, le plus étranges des problèmes » Langues et Cultures passant sans arrêt les unes dans les autres ». Université de Marseille, 2006. Pp 81-87. En ligne sur https://www.researchgate.net/publication/242546771. Consulté le 06/03/20

LÜDI, G., (2005). « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition /enseignement des langues », in Mochet et al. (éds.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges à Daniel Coste*, ENS Éditions, Lyon, pp. 143-154.

LÜDI, G. (2011). « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme ». In De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité. Revue Tranel, N°53, Petit jean, C. (Ed.). pp47-64.

MABROUR, A. (2007). « L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions, Constellations francophones, Publication, n°7, http://publifarum.farum.it/ezine_pdf php?id=67. Consulté le 20/03/2019.

MACAIRE, D. (2020). « La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020, consulté le 21/06/2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/7697 ;

MARQUILLO-LARRUY, M. (2012). « Réponse à Diane Dagenais, Littératie et multimodalité ici & là-**!** ». In Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 9, numéro 2, 2012. Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues *!* Les littératies, PP. 47 à 84.

MARTIN, M. (2012). « Philippe Blanchet. La linguistique de terrain — Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité. In Nouvelle revue d'onomastique, n°54, 2012. pp. 307-308 ; http://www.persee.fr/doc/onoma/.

MATI, N. (2013). « Entre deux langues. L'alternance des codes comme aide à l'appropriation de la langue de l'autre ». *Sciences Humaines Combinées*, N°12 - Actes du colloque interdoctoral 2013. http://revuesshs.ubourgogne.fr/lisit491/

MAURER, B. (2013), *Représentations des langues en situation multilingue*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

MEFIDENE, T. (2008) « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère ». In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, P.Blanchet, D.Moore, S. Asslah Rahal, 2008, pp 117-128.

MENGUELLAT, H. (2012). « Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues ». *Synergies, Pays Riverains du Mékong*, 4, 153-169.

MILLET, Ch. (2010). « Demazière, D. & Dubar, C., Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion », *Questions Vives* Vol.7 n°14 | 2010. URL : http://questionsvives.revues.org/699.

MILIANI, M (2009) : « Terres de FLE, revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation », in Serge Borg et Evelyne Bérard, centre de linguistique appliquée, université de Franche-Comté n°2.

MILIANI, M. (2004). « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité », dans Boyer H., (dir.), Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne, Paris, L'Harmattan, pp. 211-218.

MILROY & LI WEI, (1992) « A Social Network Perspective on Code switching and Language Choice: The Example of The Tyneside Chinese Community », in Plurilinguismes, n° 3 Paris, 1992, p. 88-108.

MOLINIE, M & HUVER, E. (2011). *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue.* Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, M. Molinié et E. Huvier (Dirs). Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, N° 4 – 2011, 163pages, l'Harmattan.

MOLINIE, M. (2011) « Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique ». In, E. Huver et M. Molinié (dirs.) *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°4, 2011, pp 65-82.

MOLINIE, M. (2011). « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue, in Blanchet, Ph et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des Langues et des Cultures, Approches contextualisées* », AUF, 2011, pp 144-154.

MOLINIE, M. (2010). « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux », in : Bertucci, Boyer, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Éducation comparée, l'Harmattan.

MOLINIE, M. (2009). «Approche biographique et sciences humaines : L'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/ pluriculturelle ». *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 4, n. 1,* Études didactiques, 2009, pp 38-53.

MOLINIE, M. (2008). « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue ». Dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*. Collections Actes académiques, Paris : Riveneuve éditions. 47-60.

MOLINIE, M., (2006a). « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 39, 2006, 6-10.

MOLINIE, M. (2006). « Construire une identité d'enseignant francophone », in : Chaulet-Achour, C. (dir.) *Convergences francophones,* CRTF, Encrage-Les Belles Lettres, Amiens.

MOLINIE, M. (2006). « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », *Dire et écrire son plurilinguisme,* Molinié, M. (dir.) Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 39, Clé International.

MOLINIE, M. (2004). « Finalités du « biographique » en didactique des langues », in *Le Français aujourd'hui*, Le biographique, n°147, pp. 87-95. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-4-page-87.htm, consulté le 27/04/2019.

MONDADA, L. (2001). « L'entretien comme événement interactionnel », *in* Grosjean M. & Thibaud J.-P. (éd.) *L'espace urbain en méthodes*. Marseille : Parenthèses, 197-214.

MOORE, D. (1996) « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://aile.revues.org/4912.

MOORE, D. (2001). « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? » in Ela. N°121, pp 71 à 78 » Ela. Études de linguistique appliquée 2001/1 (no 121), consulté le 17 /01 / 2019.

MORIN, E. (2005). « Le défi de la complexité », revue chimères n°59 pp1-18 www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pd.

MOREAU, M-L, (1997). *Sociolinguistique : concepts de base.* Madraga, 1997, 312 pages.

MORIN, E. (2004). *La méthode 6, L'Éthique complexe.* Éditions du Seuil, Paris, 241pages.

MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil. 158 pages.

MORSLY, D. (2012). « La sociolinguistique en Algérie : État et perspectives. *Revue Réflexions et perspectives de l'Université Alger2*, pp.243-258.

MUCCHIELLI, A. (2004-e), « Qualitative (méthode) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 212 à 214

MUCCHIELLI, A. (2004-h). «Méthodologie d'une recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 151 à 153.

MULLER, C. (2014) « Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : Une activité narrative inédite pour les étudiants ». *Le Français Aujourd'hui*, Armand Colin / Dunod ; Association française des professeurs de français, 2014, 184, pp.1-6. ⟨www.afef.org/blog/espace.php?board=2&document=600⟩. ⟨hal-01934010⟩ consulté le 28/04/2019.

MYERS-SCOTTON, C. (1986). ‘’Diglossia and code-switching’’ in, J-A FISHMAN *et al.*,(éds.) *The Fergusonian Impact, volume 2, Sociolinguistics and the sociology of language*, Berlin, New York, Mouton, De Gruyter, pp. 403-415.

MYERS-SCOTTON, C. 1993 “*Social motivations for codeswitching”. Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon Press.

NOSSIK, S. (2011). « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle ». In Corpus n°10, pp 119-135. http// : www.corpus.revues.org/.

PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Pierre Paillé, Alex Mucchielli Année : 2012Pages : 424Collection : U Éditeur : Armand Colin.

PENEF, J. (1994). « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française ». In : Politix, vol. 7, n°27, Troisième trimestre 1994. pp. 25-31 ; http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1994_num_7_27_1861, consulté le 09/06/2016.

PERREGAUX, C. (2002). « Auto) biographies langagières en formation et à l’école: pour une autre compréhension du rapport aux langues Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 76, 81-94, 2002. https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf consulté le 13/07/2017

PEYTARD, J. (1993) « D’une sémiotique de l'altération », *Semen* n°8, 1993. URL : http://journals.openedition.org/semen/4182 ; consulté le 05/06/2020.

PEYTARD, J et BOYER, H. (1990). « Les représentations de la langue : approche sociolinguistique ». In : Langue française, n°85, 1990. pp. 3-5 ; http://www.persee.fr/doc/lfr consulté le 13/06/2016.

PIEROZAK, I et DEBONO, M. (2015). « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures ». Réflexions en lien avec le projet Diffodia, in « *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 12, numéro 1, 2015, Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues*

Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? http://acedle.org *RDLC, vol.12, n°1 juin 2015 page 23 Debono Pierozak.* Consulté le 10/11/2019.

PINEAU, G. (2009). « Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle ». In le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation. Bachelart, D. et Pineau, G. (Coord.) l'Harmattan 2009, pp 27-49.

PINEAU G. et Le GRAND, J. (2002). *Les histoires de vie*. Que sais-je?. Paris : PUF, n° 2760. 2002.

PORTFOLIO EUROPPEEN POUR LES LANGUES. Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/fr/web/portfolio consulté le 16/11/2020.

PORTFOLIO EUROPEEN POUR LES ENSEIGNANTS EN LANGUES EN FORMATION INITIALE. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues. (2007). Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, février 2007. 94 pages. http://www.ecml.at/epostl.

POPLACK, S. (1988). « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. In : Langage et société, n°43, 1988. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. pp. 23-48.

PRUVOST, J. (2012) « La médiation, un maître mot, un mot de maîtres » in Klincksieck | « Ela. Études de linguistique appliquée » 2012/3 n°167 | pages 261 à 263. https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-261.htm. PDF.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues*. Clé International, 347 pages.

PY, B. (2005). « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue ». In Plurilinguisme et apprentissages, Mochet, M.- A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C. & Moore, D. (dir). Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS-LSH. pp. 113-120.

PY, B. (2007). « Préface ». In Lambert, P., Millet, A., Rispail, M., Trimaille, C. (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. PP 9-19

RAPPORT DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2014). « Algérie, rapport national sur les enfants non scolarisés ». UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord. reliefweb.int › report › algeria › alg-rie-rapport-national.

RICHETERICH, R. & CHANCEREL, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris : Hatier. Conseil de l'Europe. 174 pages.

RICOEUR, P. (1983). *L'intrigue et le récit historique*. *Temps et Récit, Tome I*, Paris : Seuil. 320 pages.

REFERENTIEL GENERAL DES PROGRAMMES (2016), adapté à la loi d'orientation du 23/01/2008. CNP. Éd. MEN, 2016. 96 pages

RISPAIL, M. (2012), Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations, Revue SOCLES : Reconfigurations des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique, Alger : ENS De Bouzaréah, pp.61-81. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677 consulté le 07/10/2018

RISPAIL, M. (2004). « Pour une socio-didactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative ». AUF - Réseau de sociolinguistique et de dynamique des langues. Rapport 2003-2004. Pp 1-23.

RISPAIL, M. (2005). « Plurilinguisme, pratiques langagières, 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, Université de Rennes 2-Haute-Bretagne, Rennes, 138 pages volume 1 et 305 pages volume 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 », dans *La lettre de l'AIRDF*, n° 38, pages 5 à 12.

ROBILLARD, (de) D. (2011). « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre» : un enjeu en didactique des langues et cultures ? ». In guide pour la recherche en didactique des langues, P. Blanchet et P. Chardener (dirs) pp 21-29.

ROBILLARD (de) D. (2007). « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet et Didier de Robillard, *Un siècle après le* Cours *de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1, Paris, L'Harmattan, pages 81 à 228.

ROUSSI, M. (2012). « L'insécurité linguistique des enseignants non natifs de langues étrangères : phénomène propre aux enseignants de FLE ou trait marqueur des enseignants de langues étrangères ? ». In Actes du colloque FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3,

DILTEC *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs.* Causa, Galligani et Vlad (dirs.), 2012, pp 205-2017.

SAHLI. F, (2013). « Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial ». Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux. Bruno Maurer(dir.), Revue de sociolinguistique en ligne n° 22 – juillet 2013 :pp97-113. Glottopol n° 22, 2011, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, consulté le 08/09/2017.

SAUVAGE LUNTADI, L. et TUPIN, T (2012). « La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage Phronesis, Vol. 1, n°1, 2012, pp. 102-117. http://id.erudit.org/iderudit/

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). « Éthique en recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 77 à 78.

SAWICKI, F. 1992 « J. Peneff, la méthode biographique ». In: Politix, vol. 5, n°17, pp.153-157; https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1992_num_5_17_1498, consulté le 17/12/2016.

SBÂA, R. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. TRANS-Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 13. Nr. 2002. http://www.inst.at/trans/index.htm.

SEBÂA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Oran, Éditions Dar El Gharb.

SIMON, D-L, 2008 « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : Les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », pp 265-276,

SIMON, D-L. & THAMIN, N. (2011) « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières » dans « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique » Carnets d'Atelier de Sociolinguistique N° 4 – sous la direction de Emmanuelle Huver et Murielle Molinié, 2011, pp 15-33. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01873622/document

SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire.* 2ème édition refondue. Armand Colin. 126 pages.

SPAËTH, V. (2010). « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française* 2010/3 (n° 167), p. 3-12. https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.

TABOURET-Keller, A. (2006). « La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets ». Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société » 2006/4 n° 118 | pages 109 à 128. En ligne https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-109.htm

TALEB -IBRAHIMI, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s),* Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne », Ed. El-Hikma, Alger.

TALEB-IBRAHIMI, K. (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ». L'Année du Maghreb, I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 13 janvier 2017. URL : http://anneemaghreb.revues.org/305.

TALEB-IBRAHIMI, K. (2015). « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | 2015, consulté le 28/05/2020. URL : http://journals.openedition.org/ ries/4493

TATAH, N. (2011). « Pour une pédagogie de la compréhension en classe de FLE ». In *Synergies Algérie* n° 12 - 2011 pp. 123-130, https:// gerflint.fr/Base /Algerie12 /nabila_tatah.pdf, consulté le 05/01/2019.

THAMIN, N. (2011). « Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Stella. In Murielle Lolinié & Emmanuelle Huver « *praticien chercheur à l'écoute du sujet plurilingue* ».Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, carnets d'ateliers de sociolinguistique n°4, 2011, l'Harmattan, pp 83-100.

THIAM, N. (1997). « L'alternance codique ». In, *Sociolinguistique*, M-L Moreau, éd. Margada, 1997, pp32-35.

TOCHON, F. (2000). « Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité], dans Revue française de pédagogie, volume 133, 2000. Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique, pp. 129-157. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1026, consulté le 16 /01 /2017.

TORTERAT, F. (2011). « Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les *parcours* », *Lidil* 43 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2012, URL : http://lidil.revues.org/3110 consulté le 18/11/2016 consulté le 30 septembre 2016.

VASSEUR, M.-TH. (1992). « Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère ». In Bouchard et al. *Acquisition et Enseignement/apprentissage des Langues*, Grenoble, *LIDILEM*, pp. 177-188.

VASSEUR, M.-TH. (1993). « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 2 | 1993, pp. 25-59. URL : http://journals.openedition.org/aile/4855. Consulté le 17/04/2020.
URIBE, L. (2018). « Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures.* 15-3 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018. http://journals.openedition.org/rdlc/3415 ; consulté le 19 avril 2019.

ZONGO, B. (1996). « Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse » in, Caroline JUILLARD & Louis-Jean CALVET (dirs.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalité*, Beyrouth, AUPELF-UREF, pp. 341-349.

ZEICHNER, M. K., HUTCHINSON, E. TOCHON, F (2004) « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants » In: Recherche & Formation, N°47, 2004. La construction de l'expert. pp. 69-78 ; http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1928 consulté le 16/11/2020

COLLOQUES.

CONSTRUCTIVISME/POSITIVISME : « où en sommes-nous avec cette opposition ? » V. Nguyên-Duy, J.Luckerhoff, « Les actes » Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure F. Guillemette et C. Baribeau, (dir). Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS 16 mai 2006, Université McGill, Montréal. https://www.researchgate.net/publication/237504691, consulté le 23/01/2017.

ACTES DU COLLOQUE FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs.* Sous la direction de Mariella Causa, de Stéphanie Galligani et de Monica Vlad. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC.

10èmes JOURNEES D'ETUDES CEREQ-LASMAS-IDL, CAEN, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003. « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail ». Demazière, D. Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. pp 76-89.

SOCIO-LINGUISTIQUE. APPROCHES, THEORIES, PRATIQUES. Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le GRECO, université de Rouen. Éd. BARDIN, B. et MARCELLESI, J.B. (1978).

CONFERENCES

DANS LA SOCIETE ET L'ECOLE, LE FRANÇAIS AU CONTACT DES AUTRES LANGUES. Chiss, J-L., Marquillo Larruy, M. et Spaëth V. Conférence donnée le 27/02/2012.Éditions Didier. www.youtube.com › watch Consulté le 06/02/2017.

LES ENSEIGNANTS FACE A LA DIVERSITE DES REPERTOIRES LANGGIERS ET CULTURELS DES ELEVES : représentations en tension congrès Mondial de Linguistique Française, 2014, sous la direction de Bigot, V. , Maillard, N. & Kouame, J-M. Conférences https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf

COMMUNICATIONS

MILIANI, M. in Serge Borg et Evelyne Bérard (2009) : Terres de FLE, revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation », centre de linguistique appliquée, université de Franche-Comté n°2. communicationsocietes.uca.fr/sites /comsol.univ-bp. Consultée le 06/04/2019.

MEHERZI, A. (1999). Congrès d'éducation comparée à Strasbourg, université Louis Pasteur : 8-10 juillet 1999 : « Pluralité(s) linguistique, pluralisme linguistique : quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation ? » pp 35-40.

THESES

ALI BENCHERIF-ZAKARIA, M. (2009) « L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés. Linguistique. Thèse de doctorat en sciences du langage, option sociolinguistique. Université Abou Bakr-Belkaïd de Tlemcen (Algérie), 2009. 448 pages. Français.

BOUDEBIA-BAALA, A. (2012) « L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description ». Thèse de doctorat soutenue en 2012, université de Franche-Comté. 172 pages.

CHACHOU, I. (2011). « Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques ». Thèse de doctorat en sciences du langage, option sociolinguistique, soutenue en 2011. Université Abdelhamid Ibn Badis. 489 pages.

MATI, N. (2013) « Alterner les codes en contexte didactique algérien : aide ou écueil pour l'appropriation de la langue de l'autre. Analyse d'échange alterné entre enseignant et sujet ». Thèse de doctorat en sciences du langage de l'université de Franche-Comté, France.

MENGUELLAT, H. (2013). « Contextes plurilingues et compétences ET en lecture : étude comparative – le cas des élèves du cycle moyen à Blida ».Thèse de doctorat en sciences du langage, option sociodidactique, Université Blida 2.

SAILLARD, C. (1998). « Contact des langues à Taïwan : interaction et choix de langues en situation de travail. Thèse soutenue le 4.12.1998, université Paris 7 France, 427 pages.

THAMIN, N. (2009). « Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité », Thèse de doctorat en Sciences du Langage, option Sociolinguistique et Didactique des Langues, 379 pages.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE..... 9

PREMIERE PARTIE : DU CONSTAT AU PROJET DE RECHERCHE

Chapitre I- Projet de recherche et problématique

1. Projet de recherche et problématique 16
1.1 Projet de recherche 16
1.1.1 De l'intuition au projet 17
1.1.1.1 Constat de recherche 17
1.1.1.2 Motivation pour le sujet de recherche 18
1.1.2 Problématique 20
1.1.2.1 Pratiques enseignantes au centre de la focale 21
1.1.2.2 le recours à L1 en classe, une problématique sociodidactique 22
1.1.3 Pourquoi une inscription en sociodidactique ? 24
1.2 Prise en compte des représentations sociolinguistiques 25
1.2.1 Rôle des représentations dans les pratiques langagières 25
1.2.2 Poids des représentations sociolinguistiques 26
1.2.2.1 Prégnance des représentations dans la dénomination des langues 26
1.2.2.2 poids des représentations dans le choix des langues 27
1.3 La dimension temporelle en recherche 28
1.3.1 La dimension temporelle négligée dans les recherches en SHS 28
1.3.1.1 Prise en compte de la dimension temporelle en sociodidactique 29
1.3.1.2 Recours à la méthode biographique 30
1.3.1.3 Les entretiens biographiques comme outil de production de données discursives 30
1.3.2 Rôle du biographique dans la formation des enseignant à la réflexivité 32
1.3.3 Questions et hypothèses de recherche 33
2. Positionnement épistémologique 35
2.1 Ancrage épistémologique de cette recherche 35
2.2 Principes épistémologiques en lien avec le parcours du chercheur 35
2.3 Principes épistémologiques des recherches en SHS. 37
2.3.1 Une recherche tenant compte de la complexité des objets 38
2.3.1.1 Principes d'intelligibilité dans les recherches en SHS 39
2.3.1.2 La complexité dans une approche sociodidactique 40
2.3.1.3 « Quels enseignants former ? Et pour enseigner quoi ? ». 41
2.3.2 Une inscription dans le paradigme compréhensif 42
2.3.2.1 Rapport entre compréhensif et qualitatif 42
2.3.2.2 Une approche sociodidactique est compréhensive. 43
2.3.2.3 l'interdisciplinarité dans une approche compréhensive 43
3. Ancrage théorique 46
3.1 Une recherche en sociodidactique est contextualisée 46
3.1.1 Un regard croisé entre DDL et sociolinguistique 47
3.1.2 Caractéristiques des recherches en sociodidactique 48
3.2 Inscription sur le continuum sociolinguistique>>sociodidactique. 49
3.2.1 Des apports de part et d'autre. 50
3.2.2 Un contexte de recherche interdisciplinaire 50
3.3. Le répertoire langagier du plurilingue 52
3.3.1 Pour une redéfinition du répertoire langagier 52
3.3.2 Un répertoire dynamique et évolutif 53

3.3.3 Un *cloud* plutôt qu'un répertoire 54
4. les recherches concernant le recours à la L1 en cours de LE 55
4.1 La sempiternelle question du recours à la L1 en cours de langue 56
4.2 Le recours à la L1, un objet de recherche en sociodidactique 59
4.2.1 La L1 en classe, un objet de recherche en DDL 61
4.2.2 Le recours à la L1 dans les alternances de langues 62
Conclusion du chapitre I 63

Chapitre II : contextualisation de la recherche
1. le contexte 65
1.1 Un contexte sociolinguistique plurilingue 65
1.1.1 Un contexte de recherche spécifique. 65
1.1.2 Une dimension ethnographique du contexte 66
1.1.3 Contexte donné et construit 67
1.2 Caractéristiques des langues parlées en Algérie. 68
1.2.1 L'arabe algérien 70
1.2.2 L'Amazigh 72
1.2.3 Le Français 73
1.3 Enjeux politiques ou politique des enjeux 76
1.3.1 Enjeux politiques et aménagement linguistique 77
1.3.2 Concurrence ou guerre des langues 79
1.3.3 Les langues à l'école 81
1.3.3.1 L'AS, langue de scolarisation 81
1.3.3.2 Le Fr, entre proximité et étrangeté 82
1.3.3.3 questions sociodidactiques autour de l'EA du Fr en Algérie 84
1.3.3.3.1 Le défi du plurilinguisme. 85
1.3.3.3.2 Le défi de la variation 85
1.3.3.3.3 Le défi de la contextualisation 86
2. EA des langues dans le système éducatif algérien.. 88
2.1. Politique linguistique et impact sur le système éducatif 89
2.1.1 Politique d'arabisation ou glottophobie linguistique 89
2.1.2 L'arabisation et ses tendances 92
2.1.3 L'AS, langue de scolarisation 93
2.2 Les effets de l'arabisation. 94
2.2.1 Le monolinguisme à l'école 95
2.2.2 Le bilinguisme pour une réalité plurilingue 96
2.2.2..1 Le bilinguisme AA/Fr. 96
2.2.2.2 Flottement entre bi et pluri 97
2.3 Compétence plurilingue à l'école : quelle réalité ? 99
2.3.1 La place du plurilinguisme dans l'EA des langues 101
2.3.2 Réalité de l'EA des langues en Algérie aujourd'hui : l'APC 101
2.3.3 La réforme de 2003 103
2.3.3.1 EA du Fr intégré à un EA plurilingue 103
2.3.3.2 Loi d'orientation de 2008, une ouverture sans suite 105
3. Contextualisation du terrain saïdéen. 107
3.1. Caractéristiques du terrain d'étude 108
3.1.1 Les enseignants de Fr de Saïda 109
3.1.2 Paramètres du terrain de recherche 110
3.1.3 Les enseignants de Fr, des sujets source de savoirs 111
3.2. Les pratiques langagières des enseignants : l'alternance des langues Fr/AA 113

3.2.1 Des locuteurs BI ou PLURI ? 114
3.2.2. Le rôle des représentations dans les pratiques des enseignants de Fr 116
3.3. La formation des enseignants de Fr 118
3.3.1 Formation des enseignants de Fr du 1er échantillon (les anciens) 120
3.3.1.1 Le recrutement dans l'urgence entre les années 70/90 120
3.3.1.2 Cursus scolaire et cursus de formation des « anciens » 121
3.3.1.3 L'école fondamentale et l'EA des langues pour les « anciens » 123
3.3.1.4 Formation des « anciens » à l'ère de la réforme 125
3.3.2 Formation des enseignants du 2ème échantillon (les nouveaux) 125
3.3.2.1 Contexte socio-éducatif de formation des « nouveaux » 125
3.3.2.2 La formation à l'APC, quel bilan ? 126
3.3.2.3 La formation initiale et reconnaissance de la pluralité 129
Conclusion du chapitre II 130

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre III : La méthode biographique
1. Quelle méthode pour quel objet ? 132
1.1 Une méthode à construire 133
1.2 Une méthode en adéquation avec le positionnement épistémologique 134
1.3 Méthode biographique pour l'identification du rapport aux langues 135
1.3.1 Le biographique pour une problématique sociodidactique 136
1.3.2 Mise au point terminologique dans le domaine de la formation 138
1.4 Quelle méthode pour quelle focale au juste ? 139
2. Le biographique : un domaine ? une approche ? ou une méthode ? 141
2.1 Contexte d'émergence du biographique dans les SHS. 141
2.2 Quelques précisions conceptuelles dans la nébuleuse biographique 144
2. 2.1 L'histoire de vie 145
2.2.2 Le récit de vie 145
2.2.3 Les entretiens biographiques 146
2.3 Le biographique mis en œuvre dans divers champs disciplinaires 146
2.3.1 le biographique en sociologie. 146
2.3.2 .le biographique en formation 147
2.3.3 Repères conceptuels pour une approche résolument sociologique 148
2.4 Les différentes approches ayant recouru au biographique 150
2.4.1 L'approche sociolinguistique 150
2.4.2 L'approche interactionniste 151
2.4.3 L'approche discursive 152
2.4.4 L'approche didactique 153
3. La Méthode Biographique dans les recherches en SHS 154
3.1 La méthode biographique dans les recherches en sociodidactique 155
3.1.1 Utilisation du biographique en sociodidactique 155
3.1.2 La méthode biographique par entretiens biographiques 156
3.1.3 Objectivité VS subjectivité dans les entretiens biographiques 157
3.2 L'usage objectiviste des entretiens biographiques 158
3.2.1 La carrière comme traceur et comme producteur de sens 160
3.2.2 La vérité dans les recueils par entretiens biographiques 161
4. La méthode biographique pour la saisie de la dynamique langagière 162
4.1 Outil de recherche pour la saisie des phénomènes dans le temps 163
4.1.1 Processus, historicité et approche diachronique 164

4.1.2 La rétrospective des parcours et saisie des raisons des changements de pratiques. 165
4.1.3 Changements de pratiques liés à la dimension temporelle. 167
4.2 La méthode biographique et la saisie de la dimension historique. 167
4.2.1 Des productions narratives structurées par le temps et la mémoire 168
4.2.2. La dimension temporelle structurant le biographique 169
4.3 Au croisement du biographique et des langues 171
4.3.1 Travaux algériens en sociolinguistique ayant recouru au biographique 172
4.3.2 L'entretien biographique, à mi-chemin entre l'entretien de recherche et la biographie langagière 174
Conclusion du chapitre III 175

Chapitre IV : Recueil de données, constitution du corpus et méthode d'analyse
1. Constitution d'un corpus composé de deux échantillons 177
1.1 Statut du terrain 177
1.2 Pourquoi ne peut-on pas se satisfaire d'une observation de terrain ? 178
1.3 Un corpus, deux échantillons 179
1.3.1 Pourquoi un 2ème échantillon ? 180
1.3.2 Présentation du 1er échantillon : les « anciens » 181
1.3.3 Présentation du 2ème échantillon : les « nouveaux » 182
1.3.4 Synthèse des profils des enseignants enquêtés 183
2. Réalisation des entretiens biographiques 185
2.1 Protocole de l'enquête 185
2.2 Élaboration du guide d'entretien 185
2.2.1 Les questions du guide d'entretien 186
2.2.2 Écueils dans la réalisation des entretiens 187
2.3 Programmation des entretiens 188
2.3.1 Programmation des entretiens avec les « anciens » 189
2.3.2 Programmation des entretiens avec les « nouveaux » 189
2.4 Transcription des entretiens 189
2.4.1 Méthode de transcription 190
2.4.2 Transcription des interventions en AA 191
2.4.3 une posture analytique 191
3. Analyse qualitative des entretiens biographiques 192
3.1 L'analyse thématique 192
3.1.1 La thématisation automatisée Le logiciel N'vivo11 193
3.1.2 Une analyse thématique ascendante 194
3.1.2.1 Listes des rubriques, thèmes et sou-thèmes 195
3.1.2.2 Choix du thème et degré d'inférence 195
3.2 Étapes de l'analyse thématique 196
3.2.1 Apport du logiciel N'Vivo 11 dans la thématisation 196
3.2.2 Génération de l'arbre thématique 197
3.2.2.1 Arbre thématique issu de l'analyse des EB des « anciens » 198
3.2.2.2Arbre thématique issu de l'analyse des EB des « nouveaux » 198
4. Validité scientifique de la méthode biographique 199
4.1 Validité méthodologique de la méthode biographique 199
4.1.1Significativité et représentativité 199
4.1.2 Le principe de saturation 199
4.1.4 Implication du chercheur dans la méthode biographique 201
4.2 Pour une validité scientifique des EB 202

4.2.1 Les principaux critères pour la validité scientifique d'une recherche qualitative 202
4.2.2. Des moyens de contrôle pour une meilleure fiabilité des données biographiques 204
4.3 L'approche comparative pour l'étude d'une pratique évolutive 206
4.3.1 Validation des résultats grâce à une enquête par questionnaires 207
4.3.2 Approche méthodologique de l'enquête par questionnaire 207
4.3.3 Les étapes de l'enquête par questionnaire 209
4.3.3.1Informations sur l'échantillon de l'enquête par questionnaire. 209
4.3.3.2 Utilisation du tableur dans l'analyse des données quantitatives 210
Conclusion du chapitre IV 211

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATIONS

Chapitre V : Saisie de la dynamique des répertoires plurilingues des enseignants de Fr grâce aux entretiens biographiques

1. Saisie du processus de construction du répertoire plurilingue des enquêtés-enquêtés . 213
1.1 Identification des langues constitutives du répertoire langagier des enquêtés 214
1.2 De la maison jusqu'à l'entretien : récit des apprentissages des langues 215
1.2.1 Le rôle de la maison dans l'apprentissage des langues 217
1.2.2 Acquisition de la L1 à la maison 216
1.2.2.1 Retour sur l'acquisition de l'AA à la maison 219
1.2.2.2 L'AS à la maison 220
1.2.2.3 Le Fr à la maison : diversité des situations 221
1.2.3 Réalité du Fr dans le paysage sociolinguistique algérien 222
1.3 Le rôle de l'école dans l'apprentissage des langues 224
1.3.1 L'arabe de l'école, une langue de scolarisation, un arabe différent 224
1.3.2 Le Fr, une langue d'enseignement pour les « anciens » 227
1.3.2.1 Enseignement bilingue, difficulté systémique d'une période dite de transition 228
1.3.2.2 Le rôle des représentations dans la construction du rapport aux langues 229
1.3.2.3 Implémentation dans l'EA des langues : l'Anglais, une 2ème LE 232
2. Les apprentissages linguistiques lorsque les enquêtés étaient élèves à l'école 234
2.1Traces d'une compétence plurilingue décelables dans les biographies langagières des enseignants enquêtés 237
2.1.1 Hétérogénéité des répertoires langagiers des enseignants enquêtés 237
2.1.2. Une compétence déséquilibrée 239
2.1.2.1 Les capacités langagières peuvent être différentes d'une langue à d'autres 240
2.1.2.2 Gestion du déséquilibre 240
2.1.3 L'articulation entre langues, une approche plurielle avant l'heure ? 241
2.1.3.1 Articulation Fr/ang 241
2.1.3.2 Articulation esp/ Fr 243
2.1.3.3 Articulation ang/Fr/AA 244
2.1.4 Le sentiment de gêne suite au recours à l'AA 244
2.2 Une compétence partielle 247
2.3 Une compétence malléable et évolutive 248
3. Conscience du plurilinguisme 248
3.1 L'absence d'une conscience plurilingue 249

3.2 Persistance d'une conception unilingue du bilinguisme 250
4. Quels traits d'une compétence pluriculturelle ? 251
4.1 Définition d'une compétence pluriculturelle..... 251
4.1 Pluriculturelle ou interculturelle ? 252
Conclusion du chapitre V..... 253

Chapitre VI : Reproduction de pratiques didactiques héritées de la scolarité : le recours à l'AA en cours de Fr
1. Les pratiques héritées de la scolarité influent les pratiques didactiques d'aujourd'hui 255
1.1. Ancrage conceptuel concernant la reproduction de pratiques didactiques 255
1.1.1 La reproduction de pratiques dans la théorie de l'enseignement efficace..... 256
1.1.2 La reproduction de modèles issue d'une didactique FLM 257
1.1.3 L'hypothèse reproduction de modèles didactiques 258
1.1.3.1 Reproduction de pratiques didactiques : comparaison des « anciens » et les « nouveaux » 259
1.1.3.2 Deux profils pour deux formations différentes 260
1.2 Le poids de modèles didactiques rencontrés à l'école pour les « anciens »..... 261
1.2.1 La formation des années 80/90 : discours des formateurs sur le recours à l'AA 262
1.2.2 Le recours à l'AA en cours : la voix de l'inspecteur..... 263
1.2.3 Le modèle didactique de l'enseignant de Fr des années 80/90 265
1.3 Figure de l'enseignant de Fr..... 265
1.4 Le modèle de l'enseignant francisant : des pratiques reproduites ? 267
2. Poids des représentations « sociodidactiques » dans la prégnance de la notion d'interdiction chez les « anciens » 269
2.1 Représentations de l'AA dans les discours « anciens » 269
2.2. Interdiction entre directives et représentations collectives 271
2.2.1 L'interdiction du recours à l'AA est-elle officielle ?..... 272
2.2.2 Impact de la transmission des représentations sur le recours à L1..... 273
2.3 L'interdiction, acte didactique enraciné dans les pratiques didactiques 275
2.4 Action sur les représentations pour un changement de pratiques 277
2.5 Possibilité de modifier les représentations..... 279
3. Effets de la tradition scolaire sur la pratique didactique chez les « nouveaux »..... 280
3.1 Les « nouveaux » et l'héritage scolaire des années 90..... 280
3.1.1 Rappel du profil des « nouveaux »..... 280
3.1.2 La formation initiale : conséquences de l'absence de stage pratique pour les « nouveaux » 282
3.1.3 L'impact de l'héritage scolaire sur les pratiques des « nouveaux » 283
3.1.3.1 Le recours à l'AA pour répondre à l'hétérogénéité des niveaux 284
3.1.3.2 Reproduction du même ? 286
4. Des raisons justifiant le recours à l'AA 287
4.1. Des raisons du recours à l'AA partagées par les « anciens » et les « nouveaux » . 289
4.2 Raisons concernant des facteurs liés aux pratiques en classe..... 289
4.2.1 L'incompréhension..... 289
4.2.2 Faire passer le message 290
4.2.3 Obligation et nécessité 291
4.2.4 Le blocage 293
4.2.5 Le gain de temps 294
4.3 Raisons concernant des facteurs institutionnels..... 295
4.3.1 L'insoluble question du niveau des élèves en Fr..... 295

4.3.2 La difficulté du programme et des contenus et la réforme de 2003 299
4.3.3 La difficulté des programmes de 2ème génération 299
4.4 Exemples de recours à l'AA et stratégies mis en œuvre 300
4.4.1 La contrastivité 300
4.4.2 Recours à l'AS et non à l'AA en grammaire 300
4.4.3 La traduction 303
Conclusion du chapitre VI 306

Chapitre VII : Choix des langues que font les enseignants de Fr dans les SC formelles et informelles

1. Choix des langues dans un contexte de plurilinguisme 308
1.1La méthode biographique pour informer de son présent langagier 308
1.1.1 En fonction de la plus ou moins formalité de la SC 309
1.1.2 Sous l'angle de variables sociologiques 310
1.1.3 Sous l'angle de variables contextuelles 310
1.2 Recherches algériennes concernant le choix de langues 311
1.3Principes théoriques autour de la question du choix des langues 311
1.3.1 Choix des langues et plurilinguisme 313
1.3.2 Choix des langues dans l'entretien biographique 314
1.3.3 Les enseignants informateurs du choix des langues 315
1.3.4 Importance de la variable langue VS paire de langues 317
2. Ancrage théorique concernant le choix des langues 318
2.1 Choix des langues et diglossie chez Ferguson 318
2.1.1 Diglossie ou polyglossie ? 319
2.1.2 Les enseignants de Fr : une communauté linguistique ou sociale ? 320
2.1.3 Les enseignants de Fr : Rapport langues/locuteurs 321
2.2 Le choix des langues dans la théorie des « domaines » de Fishman 321
2.2.1 Le construit théorique « domaines » et ses composantes 323
2.2.2 Le concept de situation dans la théorie du choix des langues 324
2.3 Le choix de langues chez Blom et Gumperz 324
2.3.1 Les composantes déterminant le choix de langues 325
2.3.2 Les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques 326
2.4. Choix des langues chez Myers-Scotton 326
2.5 Niveau d'applicabilité des approches ci-dessus 328
2.5.1 Applicabilité des approches de Fishman et de Blom et Gumperz 328
2.5.2 Variables contextuelles et variables sociologiques 328
3. Choix de langues fait par les enseignants de Fr en fonction des SC 331
3.1Démarche méthodologique adoptée dans l'analyse du choix des langues 331
3.2 Degré et fréquence du recours à l'AA dans l'entretien 333
3.2.1 Degré du recours à l'AA dans l'entretien de recherche 336
3.2.2 Fréquence du recours à l'AA dans l'entretien de recherche 338
3.3 Choix des langues et AC dans l'entretien pris comme SC formelle 341
3.3.1 La typologie Dabene et Billiez (1988) adoptée par Ali-Bencherif 341
3.3.2 Les Types d'alternances codiques 342
3.3.3 La fonction morphosyntaxique des AC unitaires 344
3.3.3.1 Les inserts 346
3.3.3.2 les incises 347
3.4. Tendances du recours à l'AA corrélé aux variables sociologiques 348
3.4.1 Sous l'angle de la variable sexe 348
3.4.2 Sous l'angle de la variable EP 350

3.5 Choix des langues et AC à l'école et à l'extérieur de l'école 351
3.5.1 Sous l'angle de la variable sexe. 352
3.5.2 Sous l'angle de la variable EP 356
3.5.3 Prégnance des AC dans les pratiques langagières des enquêtés 359
4. Analyse des choix des langues sous l'angle de variables contextuelles 362
4.1 L'école : les variables SC, lieux, interlocuteurs sujet de conversation 362
4.1.1 La classe, stabilité du choix du Fr 363
4.1.2 Les langues utilisées avec les collègues de Fr 365
4.1.3 La composante « sujet de conversation » déterminant le choix de langue ... 366
4.1.4 Avec les collègues des autres matières 367
4.2 Le poids des représentations et la notion de discrépance 368
4.2.1 Le positionnement identitaire en salle des professeurs 368
4.2.2 Réalité sur la stigmatisation du locuteur francisant 369
4.2.3 Représentations socioculturelles stéréotypées de part et d'autre 371
4.3 Choix des langues dans les pratiques langagières des enseignants à l'extérieur de l'école 373
4.3.1 Choix des langues en famille : l'ajustement dans l'interaction 377
4.3.2 Choix des langues entre amis : le statut socioculturel de l'interlocuteur ... 378
4.3.3 Synthèse du choix de langues dans les cinq types de SC 379
Conclusion du chapitre VII 380

Chapitre VIII : Corroborer les résultats de l'enquête biographique par une enquête par questionnaire

1. Une enquête par questionnaire pour confirmer les résultats obtenus par enquête biographique 382
1.1 De la nécessité de recourir à une enquête confirmatoire par questionnaire 382
1.2 Rappel du profil sociologique de l'échantillon concerné par l'enquête confirmatoire 383
2. Corroboration concernant la configuration des répertoires langagiers 385
2.1 Configuration du répertoire langagier de l'enquêté par questionnaire 385
2.2 Une configuration caractéristique d'un répertoire langagier plurilingue 386
3. Corroboration des résultats concernant la reproduction de la pratique du recours ou du non recours à l'AA par les enseignants de Fr 387
3.1 Analyse des résultats obtenus dans l'enquête par principale 387
3.2 Reproduction d'une pratique didactique héritée d'un modèle issu de la scolarité (soit recours à l'AA, soit non recours à l'AA) 389
3.3 Différences de pratiques didactiques entre scolarité et exercice d'enseignement. 390
3.4 Corroboration des résultats concernant les raisons données par les enseignants pour justifier le recours à la l'AA 391
3.4.1 Corroboration sur la question de modération du degré des recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire 392
3.4.2 Analyse des raisons justifiant le recours à l'AA dans l'enquête par questionnaire 394
3.4.2.1 Éviter le blocage 394
3.4.2.2 Expliquer aux élèves qui ont un niveau faible 394
3.4.2.3 Faire passer le message 395
3.4.2.4 Atténuer la difficulté des programmes de Fr 395
3.4.2.5 Assurer la communication 396
3.4.2.6 Gagner du temps 396
4. Comparaison des résultats du choix des langues obtenus dans les 2 enquêtes 397

4.1 Choix des langues fait sous l'angle des variables du sexe et de l'EP 397
4.1.1 Choix linguistiques faits sous l'angle de la variable sexe 398
4.1.2 Choix linguistique faits sous l'angle de la variable EP 399
4.1.3 Hétérogénéité des SC, diversité des choix des langues 400
4.2 Corroboration des résultats des choix des langues obtenus dans différentes SC ... 401
4.2.1 Corroboration des résultats le choix des langues obtenus dans l'enquête principale par une enquête par questionnaire 403
4.2.2 Aperçu général des résultats obtenus dans les 2 enquêtes 404
4.2.3 Les langues parlées à l'école. 405
4.2.3.1 « En classe ». 405
4.2.3.2 « Avec les collègues de Fr » 405
4.2.3.3 « Avec les collègues des autres matières » 406
4.2.4 Les langues parlées hors de l'école 406
4.2.4.1 « En famille » 406
4.2.4.2 « Entre amis » 406
4.3 Synthèse après la comparaison des résultats obtenus dans les EB et ceux obtenus dans l'enquête par questionnaire. 407
4.3.1 A l'école 407
4.3.2 A l'extérieur de l'école. 410
Conclusion du chapitre VIII 410

Chapitre IX : Préconisation de la méthode biographique dans la formation des enseignants de français
1. Dispositif de formation dans un contexte sociodidactique plurilingue 413
1.1 Intervention dans un contexte plurilingue 414
1.1.1 Prise en charge de la pluralité linguistique 414
1.1.2 Retour sur des modèles didactiques réussis 415
1.1.3 Le programme actuel de formation des futurs PEM 416
1.2 La réflexivité : un travail sur soi 417
1.2.1 Qu'est ce qu'un praticien réflexif ? 418
1.2.2 La réflexivité comme posture en formation 419
1.3 Les objectifs socio-didactiques attribués à la méthode biographique 419
1.3.1 visée de la méthode biographique mise en œuvre dans différentes disciplines 420
1.3.2 Le sujet : biographe ou témoin ? 421
2. Différents outils pour la mise en œuvre de la méthode biographique en formation 423
2.1 Le portfolio européen pour les langues 424
2.2 Le portfolio 424
2.2.1 Le PEPLF 425
2.2.2 Le PEL 426
3. Proposition de travail biographique 427
3.1 Le document dans lequel sera réalisé le travail biographique 427
3.2 Le moment pour la réalisation du travail biographique 428
3.2.1 Exemple de travail biographique 429
3.2.2 Mode d'exploitation des biographies langagières 432
Conclusion du chapitre IX 433
CONCLUSION GENERALE 435
BIBIOGRAPHIE 443
TABLE DES MATIERES 468
ANNEXES

Résumé

La question du recours à la L1 en cours de langue étrangère, a certes été beaucoup étudiée en didactique des langues néanmoins cette pratique a été approchée selon un point de vue où différents aspects ont été peu pris en compte. En Algérie, cette pratique s'avère encore plus problématique lorsque la L1 est l'arabe algérien et la langue étrangère cible est le français. Si certains enseignants admettent y recourir, d'autres minimisent ce recours. La raison en est que cette pratique est entourée d'un flou didactique qui la rend difficilement saisissable. Évoluant dans un terrain complexe caractérisé par l'hétérogénéité, la pluralité et la variation, elle ne peut être approchée que dans une conception où sont prises en compte concomitamment la dimension didactique et la dimension sociolinguistique. Au lieu de la considérer seulement d'un point de vue restrictif, celui de la classe, cette recherche a choisi de la considérer d'un point de vue principalement sociolinguistique en tenant compte des pratiques langagières en général en lien avec les pratiques didactiques mettant en œuvre cette pratique à l'école. Et c'est la raison pour laquelle cette recherche s'inscrit résolument en sociodidactique. C'est à la fois un renouvellement théorique et méthodologique. La compréhension de l'évolution du recours à l'AA au centre de la problématique a nécessité de recourir à une méthode spécifique : la méthode biographique. Des entretiens biographiques ont été réalisés auprès de dix sept (17) enseignants de français (anciens et nouveaux) exerçant au niveau moyen (collège). Cette méthode a consisté à recueillir les témoignages (passés inévitablement par le filtre des représentations) de ces derniers concernant leur rapport aux langues et les apprentissages des langues durant tout leur parcours d'apprenants nécessitant la prise en compte de la dimension temporelle (trop souvent négligée en recherche). Il s'agit entre autres d'apporter des éclairages non seulement sur le recours à l'arabe algérien pratiquée en classe mais surtout sur l'évolution de cette pratique à travers le parcours scolaire et plus tard professionnel de l'enquêté. Dans cette perspective, les entretiens biographiques se sont révélés être très efficaces pour l'identification de pratiques plurilingues dans un contexte sociolinguistique caractérisé par la pluralité à l'exemple du terrain de cette recherche. Enfin, en opérant un retour sur le passé langagier de ces locuteurs, la finalité est de comprendre leur présent langagier. En effet, les enquêtés choisissent leur langues en fonction de la nature des situations de communication de leur quotidien (formelles comme informelles), des espaces (à l'école comme à l'extérieur de l'école), des interlocuteurs engagés dans l'interaction (élèves, professeurs de français, professeurs des autres matières, famille, amis…). Il s'agit de comprendre Quand ? Comment ? Avec qui ? Et pourquoi, ils recourent à l'arabe algérien ?

Mots-clés :

sociodidactique- les entretiens biographiques – plurilinguisme- compétence plurilingue-contact des langues- choix des langues-alternance codique- l'arabe algérien-

Abstract

Using L1 in foreign language lessons has certainly been studied a lot in language teaching; however this practice has been approached from a point of view where different aspects have not been taken into account. In Algeria, this practice becomes even more problematic when L1 is Algerian Arabic and the target foreign language is French. While some teachers admit to using it, others downplay it. The reason is that this practice is surrounded by a didactic vagueness which makes it difficult to grasp. Evolving in a complex terrain characterized by heterogeneity, plurality and variation, it can only be approached in a

conception in which the didactic dimension and the sociolinguistic dimension are taken into account simultaneously. Instead of considering it only from a restrictive point of view, that of the class, this research has chosen to consider it from a mainly sociolinguistic point of view, taking into account language practices in general and the didactic practices implementing this practice at school. And this is the reason why this research is resolutely in sociodidactics. It is both a theoretical and methodological renewal. Understanding the evolution of the use of AA at the heart of the problem has required a specific method: the biographical method. Biographical interviews were carried out with seenteen French teachers (old and new) working at the middle level (college). This method consisted in collecting the testimonies (inevitably passed through the filter of representations) of the latter concerning their relationship to languages and language learning throughout their learners' journey requiring consideration of the time dimension (too often neglected) in research). Among other things, this involves shedding light not only on the use of Algerian Arabic practiced in the classroom but above all on the evolution of this practice through the educational and later professional career of the interviewee. From this perspective, biographical interviews have proved to be very effective in identifying plurilingual practices in a sociolinguistic context characterized by plurality, as in the field of this research. Finally, by returning to the linguistic past of these speakers, the purpose is to understand their linguistic present. Indeed, the respondents choose their languages according to the nature of the communication situations of their daily life (formal as well as informal), the spaces (at school and outside the school), the interlocutors involved in the interaction (students, French teachers, teachers of other subjects, family, friends, etc.). It's about understanding When? How? 'Or' What ? With whom ? And why, do they use Algerian Arabic?

keywords

Sociodidactic - biographical interviews - plurilingualism - multilingual competence - contact of languages – languages choice – code mixing- Algerian Arabic (mother tongue).

ملخص:

مسألة استخدام اللغة الأم في تدريس اللغات الأجنبية كانت محل العديد من البحوث في الدراسات تعلم اللغات لكن المقاربة التي استخدمت لم تأخذ بعين الاعتبار عدة جوانب متعلقة بهذه المسألة، و تزيد هذه إشكالية تعقيدا عندما يتعلق الأمر بالغة العربية الدارجة و اللغة الفرنسية، بعض الأساتذة يؤكدون اللجوء لدارجة في تدريس الفرنسية لكن البعض الأخر يقولون أن استعمالهم لها قليل جدا، و السبب في هذا الأمر هي الضبابية التي تحيط بهذه الطريقة التعليمة، اللجوء لاستعمال الدارجة في دروس اللغة الفرنسية مسألة تستوجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد السسيو-اللغوية و التعليمة، هدف يمكن تحققه بانخراط هذا البحث في مقاربة سوسيو-تعلمية، إنه تجديد النظري والمنهجي، يتطلب فهم تطور استخدام الدارجة في قلب المشكلة طريقة محددة: طريقة السيرة الذاتية. أجريت مقابلات السيرة الذاتية مع سبعة عشر أستاذا لغة فرنسية ا (من القدماء والجدد في المهنة) يدرسون في المتوسط تتمثل هذه الطريقة في جمع الشهادات عن تعلم اللغات كل اللغات(في البيت في المدرسة في الثانوية في الجامعة...) إنه ماض لا يخلو بطبيعة الحال من تأثير الصور النمطية الاجتماعية المتعلقة باللغات وتعلم اللغة خلال رحلة المتعلمين التي تتطلب النظر في البعد الزمني (غالبًا ما يتم إهماله). فمجال البحوث. من بين أمور أخرى، يتضمن هذا تسليط الضوء ليس فقط على استخدام الدارجة التي تُمارس في الفصول الدراسية ولكن أيضا تسليط الضوء على مسار هذه الممارسة وتطورها من خلال التدقيق في المسار التعليمي والمهني للأستاذ المستجوب. من هذا المنظور، أثبتت هذا النوع من المقابلات الشخصية أنها فعالة جدًا في تحديد الممارسات في سياق اجتماعي لغوي يتميز بالتعددية، و يكمن الهدف من اللجوء إلى طريقة السيرة الذاتية في هذا البحث هو فهم النمط الكلامي الحالي لهؤلاء حيث يديرون طريقة كلامهم حسب اعتبارات ظرفية تستند لطبيعة المواقف الكلامية في حياتهم اليومية (الرسمية وغير الرسمية) ، والمساحات (في المدرسة وخارج المدرسة) ، و نوع المحاورين المشاركين في التفاعل (الطلاب ، مدرسو اللغة الفرنسية ، مدرسو المواد

الأخرى ، العائلة ، الأصدقاء ، إلخ) يتعلق الأمر بفهم متى؟ كيف ؟ مع من ؟ ولماذا يستخدمون العربية الدارجة؟

الكلمات المفتحية :

- تعدد اللغات - كفاءة تعدد اللغات - التواصل مع اللغات - اختيار اللغات - التناوب الترميزي - العربية الجزائرية