

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS MOSTAGANEM
FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE



THESE DE DOCTORAT LMD

Spécialité: Sociodidactique du FLE : Plurilinguisme, Pratiques langagière et Enseignement

**Etude socio didactique de la gestion des répertoires
verbaux en classe de FLE en contexte algérien
Le cas du cycle secondaire**

Présentée par : Karima BOUGHANIA.KOUADRIA

Sous la direction de : Mme Malika BENSEKAT

Composition du jury :

Président :	AMARA Abderezzak	Professeur	U. Mostaganem
Rapporteur :	BENSEKAT Malika	Professeur	U. Mostaganem
Examineur :	BRAIK Saadane	Professeur	CU. Naama
Examineur :	BELATRECHE Houari	Professeur	U. Mostaganem
Examineur :	AIT DJIDA Mokrane	Professeur	U. Chlef

ANNEE UNIVERSITAIRE 2021/2022

Remerciements

Je voudrais tout d'abord manifester toute ma gratitude à ma directrice de thèse, Professeure BENSEKKAT, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral. Je suis ravi d'avoir travaillé en sa compagnie car outre son appui scientifique, elle a toujours été là pour me soutenir et me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse. Enfin, j'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail doctoral.

J'exprime mes sincères remerciements au professeur BRAIK qui a eu l'amabilité d'être mon lecteur critique durant la rédaction de la présente thèse et qui m'a apporté des critiques constructives.

Je remercie également les membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer la présente thèse, recevez toute ma considération et ma reconnaissance.

De même mes remerciements vont au défunt Professeur Hadj MILIANI pour ses précieux conseils prodigués durant la réalisation de ce travail, que son âme repose en paix.

Mes remerciements vont aussi à Marielle RISPAIL Professeure à l'Université de St-Etienne qui a su par ses remarques et ses conseils, faire avancer ma réflexion.

Je tiens également à remercier mes collègues Dr Gasmi, Dr Settouf, Dr Smail, et Guendouzene pour les échanges fructueux et constructifs que nous avons eus durant notre formation doctorale.

Je remercie aussi les directeurs des lycées qui ont facilité mes investigations sur le terrain ainsi que les enseignants qui ont participé à la présente recherche sans eux mes enquêtes auraient été difficile à réaliser.

Je n'omets pas tous les élèves que j'ai enseignés le long de mon parcours professionnel. Ce travail est pour vous, dans l'espoir qu'il puisse contribuer à l'optimisation des pratiques enseignantes.

Mes remerciements vont aussi à ma famille, mes très chers frères et sœurs Mahi, Djillali, Bachir, Ghania, Cherifa, Nedjma, Rafika, Souad, qui m'ont toujours soutenu et ont patiemment supporté mes humeurs tout au long de la réalisation de ce travail.

A mes beaux frères et mes belles sœurs notamment, mon beau-frère Boualem pour son soutien et ses encouragements sans oublier mon oncle Ostmane, mes nièces et mes neveux, mes cousins et cousines...

Enfin, mes remerciements sont adressés à tous ceux que je n'ai pas eu l'occasion de les citer, ceux qui m'ont aidé de loin ou de près, qui m'ont soutenu, formée, guidée, accompagnée, écoutée, je vous suis reconnaissante sur l'ensemble de mon parcours universitaire et professionnel.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes très chers parents, mon défunt papa rebi yerhmou et ma douce maman que dieu lui prête longue vie. Vous avez toujours été mon école de confiance et surtout d'Amour, vous avez guetté mes pas, et m'avez couvé de tendresse, vos prières et vos invocations m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études, vous êtes et vous resterez pour moi ma référence et la lumière qui illumine mon chemin.

A mon cher mari Rabah, mon premier lecteur et mon rayon de bonheur, qui est fier de me voir accrocher un nouveau grade académique.

A mes chers enfants Malak, Mohamed Rafik et mon défunt Fayçal Salim dont le souvenir m'est impérissable.

« C'est ma langue le mélange des trois langues, C'est ma langue (...) Moi je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je pense que c'est comme ça que les langues sont faites en se mélangeant à d'autres langues .Travailler ces langues m'amuse aussi c'est riche, on s'adapte tout de suite, un mot qui manque en arabe dialectal ; hop ! On le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture ou en fait un mot »

Mohamed Fellag

SOMMAIRE

Introduction

1. Remarques préliminaires	P 10
2. Problématique	P 13
3. Hypothèses de recherche	P 14
4. Méthodologie	P 14
5. Plan de travail	P15

Partie I

Fondements théoriques et méthodologiques

Chapitre I : Aperçu diachronique du paysage sociolinguistique algérien

1. Remarques préliminaires	P 17
2. Politique linguistique française en Algérie (1830-1962)	P 17
3. Les variétés linguistiques présentes en Algérie	P 18
4. L'évolution des statuts assignés aux langues après 1962	P 25
5. Les champs d'intervention du français en Algérie	P 26
6. Le français dans les pratiques linguistiques des algériens	P 27
7. Quel statut aujourd'hui pour la langue française en Algérie	P 28
8. Evolution des statuts de la langue française dans le système éducatif algérien	P 29
9. Langue française et représentation en Algérie	P 34

10. Premières conclusions	P 37
---------------------------	------

Chapitre II : Plurilinguisme et didactique des langues

1. Remarques préliminaires	P 40
2. Bi- plurilinguisme et contact des langues	P 41
3. Balancement entre bi et pluri	P 46
4. Le plurilinguisme, voie d'ouverture sur le monde	P 47
5. La compétence plurilingue et pluriculturelle	P 48
6. Rapport intrinsèque répertoire plurilingue/compétence plurilingue	P 49
7. Répertoire et ressources plurilingues du sujet comme acteur social	P 51
8. Caractérisation du répertoire langagier	P 53
9. La compétence plurilingue et répertoire plurilingue	P 53
10. Inscription du plurilinguisme dans le système éducatif	P 55
11. Plurilinguisme et cadre de référence pour les langues	P 57
12. Des niveaux communs de référence	P 58
13. Synthèse partielle	P 66

Chapitre III : Interactions verbales et compétences plurilingues

1. Remarques introductives : les approches interactionnistes	P 69
2. Le processus interactionnel en didactique des langues	P 71
3. L'organisation globale de l'interaction	P 73
3. Les fonctions de l'interaction verbale	P 81
4. La construction de l'interaction	P 86
5. Le contexte interactionnel	P 92

6. Tâche interactionnelle et acquisition	P 93
7. Synthèse partielle	P 94

Chapitre IV : Fondements méthodologiques

1. Du cadre théorique à la pratique de terrain	P 96
2. Processus de la recherche	P 99
3. Du choix du sujet à la rédaction	P 100
4. Adoption d'une démarche qualitative	P 102
5. Délimitation de la cible	P 103
6. Choix de la méthode d'enquête	P 104
7. Démarche d'enquête	P 111
8. Pour conclure	P 123

Partie II

Investigations et commentaires

Chapitre V : Gestion de l'alternance français /arabe dans l'interaction

1. Propos liminaires	P 126
2. La fréquence de l'alternance français/arabe dans le cours 1	P 127
3. Le cours 2 comme exemple de gestion de l'alternance codique	P 137
4. Problématique du recours à L 1 dans l'enseignement- apprentissage de L 2	P139

5. Synthèse partielle	P 147
-----------------------	-------

Chapitre VI : Présentation et analyse du corpus 1

1. Remarques préliminaires	P 149
2. Présentation du contexte	P 153
3. Contact des langues et méthodologies d'enseignement	P159
4. Conclusion partielle	P 167

Chapitre VII : Présentation et analyse du corpus 2

1. Remarques introductives	P 168
2. Caractéristiques du corpus 2	P 168
3. Enseignements du corpus 2	P 176
4. Prise en compte des dispositifs de formation des enseignants	P 182
5. Conclusion partielle	P 185

Chapitre VIII: Croisement des données et orientations

1. Remarques introductives	P 187
2. Rappel des fondements épistémologiques de la recherche	P 188
3. Difficultés observées	P 189
4. Démarche de travail	P 190
5. Principes et méthode	P 191

6. Triangulation des données recueillies	P 192
7. Enseignements retenus	P 199
8. Pour conclure	P 201
Conclusion générale	P 207
Références bibliographiques	P 214
Table des matières	P 235
Annexes	P 243

INTRODUCTION

1. Remarques préliminaires

La présente thèse est l'aboutissement des réflexions issues de notre parcours académique en arabe standard et en Français Langue Etrangère (désormais FLE). L'expérience que nous avons vécue, circonscrite géographiquement dans plusieurs zones urbaines et semi urbaines du pays, interpelle notre statut de chercheure pour une perspective doctorale.

Il s'agit en fait de plusieurs expériences professionnelles qui, soumises à des croisements théoriques et à des réflexions didactiques, motivent notre intérêt scientifique et visent l'aboutissement à des résultats pragmatiques pouvant certainement servir des expériences et des travaux ultérieurs.

En effet, dans le contexte algérien, la problématique de l'enseignement des langues est un débat qui continue à susciter des polémiques depuis l'indépendance. Les recherches, quis'y sont intéressées et s'y intéressent encore, se préoccupent à la fois des questions de sociolinguistique liées au contact des langues parlées par les algériens et des questions de didactique dont les approches théoriques foisonnent.

Concernant le choix des politiques linguistiques dans l'éducation, la question de la prise en compte du plurilinguisme semble loin d'avoir été résolue, tout comme la question qui, subsidiairement, devrait s'imposer par évidence : le recours à la L1 dans les classes de LE.

Bien que cette question ait été depuis toujours introduite comme paramètre pouvant influencer l'apprentissage des langues, elle reste malheureusement très largement l'objet des discordes. Le débat continue à diviser les acteurs de la sphère éducative, entre des instances éducatives qui n'arrivent pas à concevoir une approche mettant en œuvre ce plurilinguisme et des recherches universitaires ainsi que des enseignants de langues qui recourent ouvertement à des pratiques plurilingues.

Par ailleurs d'aucun ne peut nier la pluralité caractéristique du parler algérien. Elle se présente sous autant de formes, produite par des locuteurs que nous pouvons désigner raisonnablement comme plurilingues et qui en font l'usage dans tout type de situations.

Taleb Ibrahimi résume dans ce qui suit la situation sociolinguistique algérienne :

« 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. » (Ibrahimi, 2006 : 141).

Toutefois, certaines variétés linguistiques ont du attendre longtemps avant d'être enfin reconnue. Le cas du tamazight en est un exemple.

Cependant, il existe une variété, l'arabe algérien, qui, ne bénéficie pas encore dereconnaissance sous prétexte qu'elle constitue une sous-variété de l'arabe littéraire (appelé ici arabe standard). Ce parler n'est ni reconnu, ni interdit. C'est une langue dont les curricula et les dispositifs d'enseignement apprentissage ne se préoccupent guère. Il n'en est fait référence ni dans les préconisations didactiques, ni même dans les orientations engagées après la réforme.

Comment se fait-il alors que ce parler, qui a matérialisé la pensée des apprenants dès leur bas-âge et qui est indissociable de leur vie quotidienne, est tout simplement passé sous silence ?

Par extension, notre intérêt se focalise sur le capital des expériences linguistiques et culturelles au sein de nos écoles qui constituent théoriquement un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures. En effet, l'institution éducative rassemble des locuteurs aux répertoires divers, ayant en commun une même langue et plusieurs variétés linguistiques, avant même leur scolarisation.

Nous nous intéressons ici au rôle de l'école, au développement langagier et identitaire de ses acteurs sociaux et à la perspective de mettre en place des modalités d'intégration de cette diversité linguistique et culturelle afin de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques d'enseignement et d'en faire un facteur de réussite pour tous nos apprenants.

A cet égard, plusieurs études que nous évoquerons ultérieurement montrent à quel point le plurilinguisme peut être bénéfique alors que le repli sur soi ne peut que retarder les nations qui s'enferment volontairement. De nombreux projets ont d'ailleurs été consacrés au plurilinguisme afin de promouvoir sa valorisation et son développement en éducation¹.

Cela implique qu'un apprenant dispose déjà d'une assise antérieure à sa scolarisation, d'un pré-requis forgé lors de ses différentes expériences langagières avec les membres de sa communauté. Il ne saurait donc être considéré comme un « débutant » partant d'un point zéro. Ses expériences passées représentent une somme considérable de compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires et extra scolaires) qu'il peut capitaliser et réinjecter dans l'apprentissage d'une autre langue de manière à étendre son portfolio des langues.

Notre questionnement porte, ainsi, sur la gestion des répertoires verbaux en classe de FLE dans le contexte algérien. Il se situe à la croisée de deux disciplines, la sociolinguistique et la didactique des langues. Logiquement, c'est dans une perspective socio didactique que nous envisageons d'étudier ce plurilinguisme.

¹ Les travaux du conseil de l'Europe préconisent à cet effet une approche plurilingue de l'enseignement définie comme suit : « *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.* ». Il est encore dit plus loin que : « *Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue, d'un dialectal à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

La première partie de ce travail exposera d'abord le cadre théorique de cette recherche en délimitant l'objet de notre étude et en analysant les notions clés convoquées par notre sujet.

Elle explicitera ensuite la méthodologie utilisée pour recueillir les données, par le biais à la fois des entretiens réalisés avec les enseignants et des enregistrements de cours avec les apprenants qui constituent notre corpus principal. L'observation participante de classe sera mise à contribution pour étayer les résultats principaux.

La seconde partie mettra en exergue l'analyse des données recueillies de notre terrain d'étude.

2. Problématique

Le plurilinguisme est une réalité linguistique attestée dans la société algérienne. L'école, institution incontournable, est un établissement public assurant la diversité linguistique et culturelle du pays et qui doit intégrer et valoriser les différents répertoires plurilingues et pluriculturels. Dans cette perspective, notre recherche a pour objectif l'évaluation et la gestion des répertoires verbaux dans les cours de français, dans un contexte éducatif algérien.

Cette mise en évidence est dictée par la perspective d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels en lien avec la langue de scolarisation.

Notre entreprise implique aussi les corollaires que sont les tâches et les activités ainsi que leur impact sur le rendement des apprenants. A cet effet, plusieurs questions s'imposent :

- Existe-t-il une prise en charge optimale des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants dans les pratiques enseignantes des apprenants ?
- La notion de répertoire verbal et son impact sur l'apprentissage sont-ils pris en charge par l'enseignant en classe de FLE ?
- Quelles sont les tâches et les activités que proposent les enseignants dans ce cadre ?
- Ces tâches et activités sont-elles suffisamment planifiées et répondent-elles aux objectifs initiaux ?

3. Hypothèses de recherche

En nous référant au développement du concept de répertoire et son impact naissant en didactique des langues, nous posons les hypothèses suivantes :

- La prise en charge des répertoires plurilingues et pluriculturels seraient peu développée dans les pratiques enseignantes.
- Les enseignants ne valoriseraient pas la notion du répertoire verbale et de son enjeu en didactique des langues.
- Les tâches et les activités ne seraient pas suffisamment planifiées de façon à rendre ces répertoires compatibles tantôt avec le niveau réel des apprenants, tantôt avec les objectifs initialement visés.

4. Méthodologie

Ce travail est l'aboutissement de plusieurs enquêtes de terrain menées dans une région côtière à l'ouest algérien. L'étude de cas porte sur trois établissements scolaires situés dans la wilaya de Mostaganem. Le terrain principal se situe dans un établissement du cycle secondaire dont deux niveaux sont principalement pris en compte, en l'occurrence la première et la deuxième année secondaire.

Nous considérons en priorité les éléments essentiels en rapport avec la recherche, à savoir les contraintes de temps, le choix des outils et le choix de la méthode de travail, la sélection de l'échantillon. Si la présente étude se veut ambitieuse au niveau des objectifs, il semble important d'en délimiter la portée.

Les recueils de données qui fondent l'aspect pratique du présent travail forment un triple niveau préalablement énoncé et rappelé comme suit :

- Un entretien consacré aux enseignants en classe de FLE.
- Des enregistrements de situations d'enseignement- apprentissage.
- Des grilles d'observation.

En effet, nous prévoyons d'assister à des cours afin de recenser les différentes situations dans lesquelles les élèves sont amenés à s'exprimer. Cela devra permettre de relever aussi les compétences en compréhension/ production orales dans les parcours en langues étrangères.

5. Plan de travail

Rappelons à ce niveau que deux parties majeures articuleront notre progression. La première partie introduira le domaine de recherche ciblé à travers le paysage sociolinguistique en Algérie. Deux optiques seront requises :

- L'une sera diachronique pour mieux comprendre les différents statuts des langues dans notre pays.
- L'autre sera nécessairement synchronique à travers l'état actuel du français dans les contextes sociaux et éducatifs.

Cette approche synchronique devra ensuite convoquer une approche socio didactique du français et subséquemment une étude des répertoires verbaux en classe de FLE.

Cette étude des répertoires verbaux introduira deux développements qui nous semblent fondamentaux : les répertoires plurilingues et pluriculturels en classe de FLE et la notion de « l'agir professoral. »

Il y a tout lieu de considérer cette partie comme un cadre théorique auquel seront adossées les considérations méthodologiques et les mouvements pratiques qui suivront.

La deuxième partie convoquera la description et l'analyse des corpus évoqués précédemment, puis le croisement des données recueillies et la validation des résultats auxquels nous aboutirons.

Nous n'achèverons pas la présente entreprise sans énoncer les principales conclusions auxquelles nous parviendrons et les enseignements auxquels nous aboutirons. Les limites de cette recherche seront évoquées en temps opportun ainsi que les perspectives à prendre en compte dans des travaux ultérieurs.

Partie I

Fondements théoriques et méthodologiques

Chapitre I

Aperçu diachronique du paysage sociolinguistique algérien

1. Remarques préliminaires

Compte tenu de l'essence de notre sujet, nous jugeons opportun d'évoquer préalablement le paysage linguistique à travers son évolution et son impact incontournable dans l'enseignement des langues en Algérie. En effet, c'est cette évolution à travers des siècles qui influe désormais, directement ou indirectement, sur le parler algérien et en construit la diversité linguistique.

Nombreuses sont les civilisations qui ont occupé le territoire algérien : phénicienne, carthaginoise, byzantine, berbère, arabe, espagnole, romaine, ottomane, et enfin la colonisation française qui a duré 130 années. Ces invasions sous leurs différentes formes ont modelé la spécificité sociolinguistique de l'Algérie et ont en fait un trait distinctif majeur par rapport aux autres pays du Maghreb.

La conséquence de ces conquêtes est la présence aujourd'hui de plusieurs langues qui sont l'arabe standard ou classique, l'arabe algérien, le berbère et ses différentes variétés régionales, le français et l'espagnol. Chacune de ces langues possède son statut qui la distingue des autres, sans oublier de citer d'autres dialectes minorés (TALEB Ibrahim, 1995). Ce phénomène sociolinguistique est décrit comme étant une équation complexe et problématique (Taleb El Ibrahim 1997 : 22) ; Asselah Rahal, Médifène & Zabbot 2000 : 30).

2. Politique linguistique française en Algérie (1830-1962)

Au lendemain de la conquête française, le pouvoir colonial entame la désintégration et le déracinement de tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne en imposant la langue et la culture française au détriment des repères ancestraux.

Sillonnant les quatre coins du pays, ce pouvoir impose graduellement la fermeture des écoles coraniques et l'adoption de la langue française comme seul instrument de communication des institutions administratives. Cette langue devient désormais le médium

linguistique dans tous les domaines sociaux de la vie quotidienne (école, administration, justice, médias, etc...). La quiétude des algériens est alors bouleversée.

En synthétisant cette politique linguistique dans le domaine de l'enseignement, Rimbaud A, ministre de l'instruction publique à cette époque écrit en 1897 :

« [...] la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. La troisième se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les livres idiomes locaux. »

Autrement dit, la francisation des habitants s'impose afin de maintenir « l'Algérie française ». Cette « ascension » à la citoyenneté française ne peut se faire que par l'adoption d'une politique de « dés- arabisation » et de francisation simultanées.

Parallèlement, des opérations de grande envergure sont menées pour la promotion de l'enseignement de l'arabe parlé (autrement appelé arabe dialectal) aux dépens de l'arabe standard (autrement appelé classique) qui est une langue écrite avec des normes et des règles standardisées.

3. Les variétés linguistiques présentes en Algérie

De par son histoire et sa dimension géographique circonscrite à une grande partie du Maghreb, l'Algérie est un pays plurilingue ou coexistent depuis des siècles plusieurs langues et autant de variations linguistiques. Les invasions subies par ce pays, sous leurs différentes formes, contribuent grandement à la pluralité et au « métissage » des langues.

Il est intéressant de présenter d'abord ce plurilinguisme dans la mesure où il existe aujourd'hui plusieurs langues en contact dans la réalité sociolinguistique des algériens: l'arabe parlé (ou dialectal), nuancé d'une région à l'autre, le kabyle, le chaoui, les parlers chleuhs, l'arabe et le français.

La majorité des locuteurs algériens sont bilingues, voir trilingues. Ainsi l'algérien scolarisé découvre-t-il d'abord sa langue maternelle par le biais de son environnement immédiat, puis l'arabe dit classique en tant que première langue d'enseignement, ensuite le français.

Il y a donc plurilinguisme dans la mesure où ces « différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement imbriquées les unes aux autres » (Morsly 1988 : 264- 265).

Dans un souci de clarté et de rigueur, il nous appartient à présent de présenter chacune de ces langues :

3.1. La langue arabe

C'est la langue nationale et officielle de la république algérienne depuis l'indépendance, vectrice de l'arabité proclamée et de la religion :

« L'Algérie est arabe et se proclame arabe depuis l'arrivée des vagues successives de fatihines arabes qui ont donc, avec l'islamisation du Maghreb, permis son arabisation. Une arabisation qui s'est faite lentement et sur une longue période, depuis l'année d'Okba Ibn Nafâa au 7^{ème} siècle à celle plus tardive des tribus hilaliennes ».

Cette expression de langue arabe recouvre trois variétés distinctes :

3.1.1. L'arabe classique ou littéral

Il est défini comme suit :

« La notion exprimée par arabe littéral se précise par opposition à arabe dialectal. Elle recouvre des appellations de langue classique, de langue littéraire ou de langue savante qui sont restrictives. » (Annuaire de l'Afrique du nord : 1962)

Pour Taleb Ibrahimy :

« La dénomination arabe classique (AC) avec son pendant en arabis fusha, bien que les deux termes ne coïncident pas. Cette dénomination concorde bien avec la conception de cette langue surnommée, surévaluée, d'essence divine, modèle de la littérature classique et moderne ... » (1997 : 25)

L'auteure continue :

« On peut dire que c'est une langue qui est beaucoup plus un instrument de culture utilisée par une population scolarisée, plus qu'un moyen de communication quotidien. » (1997 : 15)

Toutefois, cette langue présente un inconvénient que les sociolinguistes ne manquent pas de relever :

« La complexité et le manque de spontanéité de cette langue font d'elle une langue étrangère par rapport à la langue dialectale ». (Asselah Rahal : 2000)

Convergeant dans le même sens, Elimam (2008) écrit pour sa part que le choix de cette langue nationale est incohérent :

« Imposer cette même langue comme langue d'état reviendrait à s'octroyer le droit, à terme, de modifier et d'adapter ladite langue à la gestion des affaires publiques. »

3.1.2. L'arabe standard ou moderne

Les sociolinguistes font part de l'émergence d'une autre variété d'arabe qui serait une variante intermédiaire entre le classique et le dialectal. Elle représente la modernisation de l'arabe classique, appelée arabe standard ou arabe intermédiaire.

Quels que soient les dénominations, il s'agit d'une langue de communication d'une minorité ayant suivi un cursus scolaire plus au moins conséquent.

A ce propos, Badawy et Helmy Ibrahim écrivent :

« L'arabe moderne, langue des mass-média, du débat politique, de la littérature contemporaine, des échanges universitaires, et de plus en plus, de toute formes de communication entre deux arabes venant de pays arabes différents à conditions qu'ils aient suivi une scolarité minimum et qu'ils ne disposent pas de la possibilité de s'exprimer dans une autre langue véhiculaire. » (1997 : 29- 30)

Taleb Ibrahim ajoute :

« L'arabe standard est bien, à l'heure actuelle, le support de la littérature moderne avec l'apparition d'une nouvelle forme d'écriture littéraire arabe, mais il est surtout vulgarisé par les mass-média écrits et parlés qui contribuent à son expansion et par là même à son uniformisation dans toute l'aire arabophone. » (1997: 31)

Bien que cette variété prend de l'ampleur et s'impose de plus en plus dans le paysage linguistique algérien, la version classique garde toujours son prestige et son aura en raison des valeurs culturelles et idéologiques qui lui sont attribuées.

Les lieux d'intervention de l'arabe standard sont prioritairement l'enseignement, les institutions de l'état (système éducatif, médias, politique etc...). Cette langue est utilisée aussi pour entretenir une communication compréhensible étant donné qu'elle est la résultante d'un croisement entre deux langues (classique et dialectale) dont la proximité morphologique syntaxique et lexicale est évidente.

3.1.3. L'arabe algérien

Il n'est ni codifié, ni standardisé, essentiellement oral et parfois utilisé par certains auteurs dans leurs productions artistiques littéraires comme le théâtre, la chanson et la poésie :

« Les variétés dialectales qu'utilisent les locuteurs Algériens

appartiennent à la sphère maghrébine, avec une interprétation et une incompréhension certaines aux franges géographiques entre les variétés de l'est algérien et les variétés limitrophes tunisiennes d'une part, et entre les variétés algériennes de l'ouest algérien et les variétés limitrophes marocaines, d'une part.

Cette sphère maghrébine assez spécifique a été marquée par le conservatisme de ses locuteurs, l'influence hilalienne et l'existence de noyaux irréductibles de très vieilles variétés qui remontent à l'arrivée des premières tribus arabes l'influence andalouse avec l'arrivée de milliers de réfugiés andalous après la Reconquista au XVe siècle, par le substrat berbère(...) et a subi plus tard les influences successives de l'espagnol, de l'italien mais surtout du turc(...) et du français après la colonisation ».

(A.Badawi, A.Helmy cité par Khaoula Taleb Ibrahim : 1997. 26- 27)

Par ailleurs :

« Malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans les différentes formes d'expressions culturelles (le théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation. » (Chibane 2009 : p 20).

C'est la langue maternelle de la majorité des algériens, première dans leur ordre d'acquisition, et utilisée par la majorité de la population. C'est la principale langue véhiculaire en Algérie.

Taleb Ibrahim affirme à ce propos, lors d'une journée d'étude au centre diocésain-les glycines à Alger :

« La darja sur le plan scientifique, est une langue à part entière, qui a droit de citer et qui nous permet de mieux

connaitre notre algérianité et de nous réconcilier avec nous-même. »

3.2. Les variétés berbères

Ce sont des parlers ancestraux à tradition orale, dotés désormais d'un code écrit et ayant fait l'objet d'une standardisation sous l'appellation « Tamazight » reconnue comme langue nationale et officielle depuis l'année 2006.

Plusieurs variétés émergent dont les plus importantes sont :

- Takbaylit : circonscrit au centre et à une partie de l'est algérien (régions de Tizi Ouzou, Bejaia, Bouira, Boumerdes, Bordj Bou Arreridj et Sétif).
- Chaoui : circonscrit géographiquement dans les plateaux de l'est algérien, depuis les Aurès et les régions attenantes jusqu'aux portes de l'atlas saharien.
- Tergui : parlé dans l'extrême sud du pays, en particulier dans le massif du Hoggar et le tassili N'ajjer. Il est assez éloigné des parlers suscités et se démarque du pont de vue lexical, phonétique et même syntaxique.
- Mozabite : c'est le parler vernaculaire dans la vallée des Beni M'zab au sud de l'atlas saharien, parlé par plus de 200 000 locuteurs qui se rattache étroitement aux langues berbères (tamazigh).

Nous dénombrons par ailleurs plusieurs autres variétés comme le chleuh à la frontière marocaine, le chenoui dans la région de chenoua, le ouareglais, etc.

3.3. Les langues étrangères

Le français, langue officielle unique pendant toute la période coloniale (1830-1962), devient désormais un héritage culturel et langagier très répandu dans les différents secteurs de la vie des algériens en dépit du processus d'arabisation mis en place dès les premières années de l'indépendance :

« Pendant une longue phase, nous avons besoin de la langue française comme une fenêtre ouverte sur la civilisation technicienne en attendant que la langue arabe s'adapte au monde moderne et l'adopte et que l'Algérie forme ses propres cadres arabisants. Dans nos

programmes scolaires, la langue française aura le statut de langue étrangère privilégié ». (A. Taleb Ibrahimi, 1981 : 222)

Le statut privilégié qu'occupe cette langue dans la société algérienne se manifeste notamment dans le système éducatif qui accorde une importance majeure à l'enseignement des langues étrangères, en particulier au français dont le degré de proximité est évident.

De surcroît, ce dernier est envisagé comme un outil principal de communication scientifique et technique.

A ce propos, Queffelec. A (2002 : P 68) écrit :

« Le français était l'unique instrument de communication à assurer seulement le savoir technique et scientifique. »

C'est la langue qui permettait et permet encore la formation des compétences dans plusieurs domaines (médecine, pharmacie, ingénierat, relations bancaires), omniprésente dans tous les secteurs professionnels (sauf les secteurs religieux et judiciaire).

Possédant beaucoup moins de repères historiques, l'anglais est la deuxième langue étrangère, synonyme de mondialisation et de puissance économique. Cette langue émerge de plus en plus depuis la fin des années 80 et le début de la décennie 90.

En effet les autorités politiques manifestent désormais leur choix de favoriser l'enseignement de la langue anglaise pour son aspect utilitaire dans le contexte international, du fait qu'elle est la langue véhiculaire de la mondialisation :

« Aujourd'hui, nous vivons l'époque de la mondialisation avec tout ce qu'elle implique c'est-à-dire que nous sommes dans la communication rapide mondiale par l'avènement d'Internet et du commerce international. »

(Ministère de l'Education Nationale. : 2006)

Quant à la langue espagnole, elle est minoritairement répandue et surtout présente dans l'ouest algérien, caractérisée par un apport migratoire particulièrement important durant la colonisation française. La variété dialectale dans cette région du pays est marquée des mots tirés du castellan comme [bogado] (avocat), [trabendo] (contrebande) etc.

Ce phénomène des emprunts confirme l'importance des contacts et des échanges linguistiques. Son développement se traduit essentiellement par des facteurs sociaux et économiques ainsi que la proximité géographique avec l'Espagne.

Dans l'enseignement secondaire, elle est enseignée comme troisième langue étrangère, confrontée au choix avec l'allemand et l'italien dans les filières des « Langues Étrangères » à partir de la 2^{ème} année secondaire.

4. L'évolution des statuts assignés aux langues après 1962

L'indépendance algérienne acquise en 1962, un immense chantier linguistique et culturel est amorcé par les autorités politiques du pays qui focalisent leur intérêt sur l'arabe standard devenu langue nationale et officielle

La politique linguistique mise en œuvre par le parti unique au pouvoir (Front de Libération Nationale) impose la transcendance de l'arabe. Le discours présidentiel l'illustre fort bien en 1963 :

« Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes [...] il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme. » (A. Ben Bella, 1963)

Sur le plan scolaire, l'enseignement du français connaît un recul sensible qui s'explique essentiellement par l'évolution du statut assigné à cette langue. Il intervient d'abord à partir de la première année du cycle primaire. Il est ensuite reporté à la deuxième, puis à la troisième année.

Avec la mise en place de l'école fondamentale, il est encore différé à la quatrième année. Ainsi passons- nous progressivement d'une langue d'enseignement à un enseignement de langue. Un renversement latent est opéré dans la mesure où tout l'enseignement en français est réduit à un enseignement du français, c'est-à-dire à une seule discipline parmi toutes les autres prévues dans le cursus scolaire de l'enfant.

En termes différents, les disciplines assignées à l'enseignement primaire (qui constituent autant de contenus à enseigner) sont dispensées en français. L'arabe dit classique, auquel est réservé un horaire relativement réduit, fait l'objet d'un enseignement de langue.

Progressivement, ces contenus à enseigner sont arabisés. Le français figure en tant que seule langue étrangère à l'école avant d'être soumis, du moins théoriquement, à la concurrence avec l'anglais en tant que « première langue étrangère » à l'école.

L'histoire de l'école primaire depuis 1962, puis celle de l'école fondamentale depuis 1973, mettent en évidence l'évolution de ce statut en rendant compte de la réduction progressive de l'horaire et des allègements régulièrement apportés aux programmes de français.

En outre, elles montrent comment les autres langues, « moins privilégiées » par les retombées de l'histoire, ont constamment été circonscrites dans le cadre statutaire de « langues étrangères » que les faits diachroniques nous autorisent à désigner comme L 3.

La description du paysage linguistique algérien et le constat scolaire depuis 1962 jusqu'à ce jour permettent une élucidation synchronique du français et des autres langues étrangères à l'heure actuelle, aussi bien à travers les rapports sociaux et le vécu quotidien que dans l'enseignement formel.

Ils révèlent aussi le statut informel de la langue française qui demeure présente à travers des emplois exclusifs et concurrentiels dans ce paysage linguistique, en dépit de l'arabisation entamée depuis l'ordonnance du 16 avril 1976.

Cette description doit surtout permettre de dessiner les profils des algériens issus de générations différentes et leurs niveaux de maîtrise des langues étrangères, plus ou moins hétérogènes et variées. Cela concerne plus particulièrement le français dont la variabilité, de ce point de vue, est indéniable et qui occupe donc une place prépondérante dans le champ linguistique algérien,

En effet, la majorité de la population algérienne s'exprime en français et l'utilise dans différentes situations de communication, sur le plan social, éducatif, économique et culturel.

5. Les champs d'intervention du français en Algérie

Considéré comme un héritage culturel, la langue française est paradoxalement considérée comme une langue de promotion sociale et d'ouverture sur la modernité

et les techniques. Elle est largement utilisée dans les secteurs audiovisuel et socioculturel en particulier, à telle enseigne qu'elle « *s'est beaucoup plus implantée à l'ère actuelle que durant la période coloniale* » (Sebâa : 2002).

En effet cette langue est omniprésente dans le quotidien des algériens, dans grands nombres d'institutions administratives, notamment les secteurs économiques, commerciaux, bancaires et privés. A l'université, elle occupe une place informelle assez importante dans l'enseignement scientifique et technique (sciences médicales, sciences d'ingénieur, architecture, agronomie, etc.)

A ce propos nous constatons aisément que :

« (...) malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. » (Achouche, 1981 : 46)

Le français devient donc une langue d'accès à la formation scientifique, un moyen d'ascension sociale et d'ouverture vers la connaissance.

6. Le français dans les pratiques linguistiques des algériens

Dans les pratiques linguistiques des locuteurs algériens, le français est toujours présent. Néanmoins, ces pratiques sont différentes d'un milieu social à un autre et se manifestent sous diverses formes.

A ce propos, S. Rahal identifie 3 types de francophones :

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons premièrement « les francophones réels » c'est-à-dire les personnes qui parlent réellement français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement « les francophones occasionnels » et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles, et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif

des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certains visées pragmatiques telles ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Enfin, ce que nous nommons « des francophones passifs », et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

En termes différents, la réalité sociolinguistique algérienne permet d'identifier trois types de locuteurs :

- Les vrais francophones : ce sont les personnes qui parlent le français dans la vie de tous les jours et qui communiquent en français avec leur entourage. Leur emploi de cette langue est exclusif.
- Les francophones occasionnels : ce sont les individus qu'utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles). Néanmoins dans cette catégorie, il y a un usage alternatif du français et de l'arabe dialectal. Nous sommes ici devant des emplois concurrentiels tels que définis par Reimen (1962).
- Les francophones passifs : ce sont les locuteurs qui comprennent le français, mais ne le parlent pas.

Dans les interactions quotidiennes, la fonction de communication est définie selon la catégorie sociale des locuteurs. En milieu urbain et dans les familles aisées ou de formation francophones, le français est employé comme unique ou en alternance avec la langue maternelle. Quant à la pratique massive de cette langue dans la société, elle fait de l'Algérie une communauté francophone d'envergure dans le monde.

7. Quel statut aujourd'hui pour la langue française en Algérie

Nous écrivions antérieurement que la décolonisation de l'Algérie s'est accompagnée d'une politique d'arabisation qui avait pour objectif d'éliminer, sinon de restreindre la place de la langue française. Néanmoins, cette dernière conserve toujours un rang incontestable dans les espaces communicatif et autres.

Aujourd'hui, les débats sur l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère sont quelque peu empreints de discours pessimistes. Les spécialistes du domaine tirent la sonnette d'alarme et les enseignants sont unanimes à remarquer une baisse du niveau et de nombreux échecs, voire même un déficit dans la maîtrise des outils linguistique de base. Les apprenants (élèves et étudiants) sont dans l'incapacité d'enchaîner des phrases correctes sans recourir à la langue maternelle (Toualbi- Thâalabi, 2005 : 27).

Néanmoins, le système éducatif algérien se remet en question par une volonté et une « (...) *détermination à mondialiser un système d'éducation et de la formation qui était resté jusqu'à l'exagérément sur lui-même, ethnocentré* » (Toualbi-Thâalabi : 27)

En effet, à cause des contraintes de la mondialisation et la non-conformité des programmes à des directives universelles, la réforme du système éducatif est devenue une nécessité. Cette dernière doit répondre aux exigences de la modernité (mondialisation des échanges commerciaux, développement des technologies de l'information et de la communication, etc...).

Pour mieux cerner cette réforme rendue problématique par les essors communicatifs et technologiques, il convient de se rendre compte objectivement de la place qu'occupe actuellement la langue française dans le système éducatif algérien.

8. Evolution des statuts de la langue française dans le système éducatif algérien

Nous avons souligné antérieurement que l'enseignement du français connaît un recul sensible motivé principalement par l'évolution du statut assigné à cette langue. Intervenant d'abord à partir de la première année du cycle primaire, il est ensuite relégué à la deuxième, puis à la troisième année. La mise en place de l'école fondamentale à partir de 1976 le diffère à la quatrième année.

Il y a donc un renversement de situation latent et progressif qui transforme tout l'enseignement en français à un enseignement du français, c'est-à-dire à l'enseignement d'une discipline parmi toutes les autres prévues dans le cursus scolaire de l'enfant.

Ce renversement est opéré comme suit :

Les contenus à enseigner sont dispensés en français au lendemain de l'indépendance et l'arabe dit classique est réduit à une matière parmi d'autres, avec un horaire réduit. Progressivement, Tous les contenus à enseigner sont arabisés et c'est le français devient une matière à enseigner, une langue étrangère que d'autres langues viendront concurrencer.

C'est succinctement l'histoire de l'école primaire depuis 1962, puis celle de l'école fondamentale, avec la réduction progressive de l'horaire et des allègements régulièrement apportés aux programmes de français.

Avant d'exposer l'évolution de la langue française dans le système éducatif algérien, il est utile d'en connaître les cycles :

- Le premier (enseignement primaire) est réparti en cinq années.
- Le deuxième (enseignement moyen) est hiérarchisé en quatre années et sanctionné par un examen de fin de cycle appelé BEM (Brevet d'Enseignement Moyen)
- Le troisième correspond au lycée et dure trois années. Le baccalauréat est l'examen final de tout le cursus scolaire et dont la réussite permettra aux lycéens l'accès à l'université. La langue française est enseignée à raison de trois heures par semaine pour les filières scientifiques et de cinq heures pour les filières langues étrangères.
- Le quatrième et le dernier niveau est l'enseignement supérieur. L'affectation dans une branche donnée dépend des résultats au baccalauréat.

Il faut reconnaître que depuis l'indépendance, le pays connaît des mutations idéologiques et un ancrage politique nouveau dont l'impact sur les registres économiques que sociaux sont nettement perceptibles. Dans ce contexte, le système éducatif est inévitablement appelé à changer et l'évolution du système éducatif doit se concrétiser à un rythme relativement rapide.

A ce propos, Twail (2005) écrit :

« La réforme de la pédagogie et des programmes –visant à améliorer la pertinence et la qualité de l'apprentissage

représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une rupture pédagogique avec le passé. »

Le domaine de l'éducation a donc connu différentes réformes. La priorité a été la récupération de la souveraineté nationale, ce qui implique donc l'algérianisation du système hérité de la colonisation française, et par là même une redéfinition de l'enseignement du français.

Des mesures importantes ont été prises et l'arabisation s'est faite graduellement dans l'enseignement primaire pour aboutir ensuite, au fil des années, à l'arabisation totale du cycle secondaire.

Les différentes orientations politico-éducatives et pédagogiques, entre 1974 et 1976, et plus tard celles de 1981/1983, ont eu pour aspiration de mieux définir les programmes de l'enseignement des langues étrangères.

8.1. Les orientations pédagogiques de 1974

Avec l'apparition de l'école fondamentale, les orientations de 1974 vont reléguer la langue française au statut de la langue étrangère en attestant que : « (...) *le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré une langue étrangère.* »

Il est souligné en outre que : « *L'enseignement fondamental concerne les enfants de six à quatorze ans. Il représente l'étape obligatoire de la scolarité et a pour but d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves.* »

La mission de l'école fondamentale est aussi de prodiguer aux élèves un : « (...) *enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compétence mutuelle entre les peuples* ». Il y a lieu de comprendre que l'expression « langues étrangères » désigne prioritairement le français dont le degré d'approximation avec les algériens n'est plus à démontrer.

La nécessité d'apprendre des langues étrangères facilitera alors : « (...) *la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes [...]* ».

Dans les programmes de 1974, le but de l'enseignement de la langue française est réduit aux objectifs suivants :

- Il doit s'assigner des objectifs essentiellement linguistiques.
- Il s'agit d'enseigner une langue plutôt qu'une culture.

Il n'y a donc plus de programme de littérature, mais un enseignement - apprentissage basé essentiellement sur des connaissances scientifiques et techniques. L'aspect communicatif est minoré, c'est-à-dire que la langue n'est pas apprise en tant qu'outil de communication. Bien au contraire, elle est employée dans des situations techniques bien déterminées.

L'objectif est d'ordre fonctionnel et vise à doter l'élève d'un outil lui permettant d'accéder aux disciplines scientifiques. Cependant, les enseignants constituent un obstacle car ils ne sont pas formés pour l'enseignement des langues de spécialité.

D'un point de vue méthodologique, les programmes de 1974 préconisent les méthodes audio-visuelles et la manipulation des exercices structuraux. Ils incluent un nouveau concept, à savoir l'unité didactique qui puise ses fondements théoriques et méthodologiques dans la méthode structuro-globale audio- visuelle (SGAV).

8.2. Les orientations de 1976

Elles vont orienter la langue française vers des aspects fonctionnels en adoptant des approches jusque- là inédite (l'approche communicative à titre d'exemple) qui permettent d'accéder à la science et à la technologie. Il est alors stipulé que l'élève devra développer des savoir-faire dans des situations de communication à caractère scientifique et technique.

8.3. Les orientations de 1981- 1983

Elles reprennent majoritairement celles de 1976 et assoient définitivement le français au rang de langue étrangère. Les objectifs sont ainsi définis :

- L'enseignement du français vise à la maîtrise d'un outil linguistique c'est-à-dire un outil de communication.
- Il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques.

Autrement dit, l'objectif principal est de préparer l'élève à accéder à l'université et à y recevoir éventuellement une formation scientifique ou technique en langue française.

Pour les formations arabisées, il y a lieu de permettre la lecture des documents spécifiques en français. Il s'agit donc pour l'enseignant d'aider l'apprenant à acquérir et développer un registre scientifique et technique en langue française dans le début de la préparation aux études supérieures.

Quant à la formation universitaire, elle réserve au français une place particulière car c'est encore une langue d'enseignement, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques.

Par conséquent, c'est par l'intermédiaire de la langue française que l'accès à la connaissance et au savoir technique se réalise. Nous sommes dans le notionnel et le fonctionnel et nous nous insérons de plus en plus dans ce qui est techniquement utilitaire.

8.4. Les orientations de 1998

Des réaménagements sont opérés par la direction de l'enseignement fondamental qui, après une série d'évaluations opérées par les inspecteurs de la formation, juge que toutes les activités de l'unité didactique (UD) doivent converger vers l'objectif terminal basé sur l'écrit.

Ainsi, la séance d'expression orale qui ouvrait précédemment chaque dossier de langue est supprimée. Il est alors souligné que « *s'il s'agit de présenter un thème, d'en imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure ? Cinq à sept minutes y suffiraient largement.* »

Néanmoins, la question qui s'impose est de savoir de quelle manière les enseignants feront parler trente-cinq ou quarante élèves, voire plus dans certaines classes, en cinq ou sept minutes ! C'est la priorité écrasante de l'écrit sur l'oral. Toutes les activités sont essentiellement écrites et la pratique de la langue se limite à l'analyse et à l'explication des textes littéraires.

Ces activités concernent principalement la reconstitution de textes, l'analyse lexicale, le fonctionnement de la langue, la construction de paragraphes à partir de modèles.

Les performances attendues des élèves se matérialisent par des commentaires, des comptes rendus, des essais, c'est-à-dire toutes à travers des productions exclusivement écrites.

Pendant l'heure de lecture- entraînement, l'oralisation du texte constitue un moyen d'évaluation du niveau de maîtrise atteint. L'objectif principal la lecture-poésie est le perfectionnement de l'acte de lecture alors que la lecture suivie et dirigé est d'initier les apprenants à la lecture du texte, mais aussi de développer la tendance à l'écrit en proposant des récits motivants qui correspondent à leur âge.

Généralement, cette activité a pour but de favoriser la lecture silencieuse. Le seul paramètre oral se réduit à l'écrit oralisé qui ne favorise pas l'expression personnelle et inhibe la prise de parole.

8.5. Les programmes de 2003

Après une pédagogie développée avec l'unité didactique comme arrière- plan, l'enseignement - apprentissage du FLE s'organise en projets. C'est une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est « associé » à l'élaboration de ses savoirs.

Nous sommes ainsi dans une logique de co- construction du savoir où le projet se négocie d'une manière multilatérale, entre les élèves eux-mêmes et avec l'enseignant. C'est donc une rencontre avec l'autre. Le travail en équipe permet l'aboutissement du projet.

Notons que l'apprenant développe enfin une autonomie relative. Chaque séquence propose une heure d'expression orale. Le retour à l'oral, même timide, fait son retour sur la scène pédagogique.

9. Langue française et représentation en Algérie

La représentation est un discours imagé que construit un ensemble social ou culturel, ou même un individu, sur la base d'éléments informateurs comme la presse, les récits de voyages ou historiques, les films, l'environnement familial ou social, l'école. (Althusser : 1976).

Fabriquée dans et sur un ensemble social, par des producteurs d'images et de sens, elle est magnifiée ou dépréciée au gré des circonstances et des conjonctures.

D'où la multitude des clichés, des stéréotypes et des préjugés, favorables ou défavorables, qui sont une partie intégrante, sinon modulante du discours.

Dans la perspective associationniste des saussuriens, la représentation est définie comme étant « *l'apparition de l'image verbale mentale chez le locuteur.* » (Saussure ; 1994 : 94). Ce sont les images mentales, c'est à dire toutes les idées développées et organisées en systèmes de références, qui déterminent les rapports que nous entretenons avec les choses et les valeurs que nous leur attribuons.

Ces systèmes de références peuvent être individuels et/ ou collectifs, selon que cette image soit partagée par un ensemble ou une catégorie d'individus, ou qu'elle soit relative à une seule personne et isolément de tout un contexte social.

Le statut réel d'une langue n'est que le produit des représentations que construit mentalement le sujet parlant et qui « *correspondent aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie, quel que soit leur champ d'application ou leur degré d'accessibilité à la conscience.* » (Esperet : 1994 : 3).

En effet, « *la famille, le pouvoir politique et la société construisent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs.* » (Martinez P ; 1996 : 30).

Une enquête réalisée au printemps de l'année 2008 par l'équipe de recherche « Langues étrangères et enjeux économiques en Algérie » et réactualisée en 2013, dans le cadre des activités scientifiques menées par le Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), sous la direction de BRAIK, montre que la représentation d'une langue est polysémique et qu'elle relève parfois des schèmes collectifs. L'appartenance sociale ou professionnelle, ou encore l'environnement immédiat, déterminent les représentations des uns et des autres.

L'enquête menée auprès d'une population finie, c'est-à-dire 200 personnes circonscrites dans trois villes du nord-ouest algérien (Oran, Mostaganem, Sidi Bel Abbés) est une démarche statistique comportant les axes suivants : la quantification, l'analyse et l'interprétation.

Les caractéristiques de cette population sont préalablement identifiées par leurs secteurs d'activités professionnelles, excepté une seule catégorie définie par sa culture arabophone et ne représentant pas un secteur professionnel exclusif.

Les tranches d'âge des publics constituant cette population, s'ils ne sont pas explicitement exprimés, sont néanmoins déterminés par l'appartenance à chaque catégorie (étudiants, professions libérales, enseignants, retraités).

Le choix des agglomérations n'est pas fortuit ou aléatoire. Il est notamment justifié par des raisons de commodité (la proximité) et par l'appartenance à un espace géographique n'excédant pas 150 km.

Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête montrent que nous sommes devant des échantillonnages stratifiés dans la mesure où il y a une relation directe entre les résultats de l'enquête et l'homogénéité de chaque public mis à l'étude.

Ces données sont résumées sommairement dans le tableau suivant :

Groupes d'appartenance	Représentations
Etudiants	La conception du français et de l'anglais est scientifique et technique : il faut les apprendre pour s'investir plus tard dans la documentation à caractère scientifique. La langue arabe ne correspond pas à ce besoin. Les autres langues étrangères, quant à elles, offrent moins cette opportunité.
Professions libérales	La conception est fonctionnelle : le français est préféré aux autres langues pour des situations de communication orales et écrites.
Enseignants	Là encore, la conception est scientifique et technique. Le français est nettement préféré à l'anglais et aux autres langues étrangères. Il est classé première langue étrangère à enseigner dans les écoles, dès la deuxième ou la troisième année primaire.
Autres fonctionnaires	Conception culturelle et esthétique pour le français. C'est une langue de culture qui, en outre, permet d'exprimer ses sentiments mieux que les autres langues (l'arabe y compris). L'anglais est plus opérationnel sur le plan scientifique et technique.
Retraités	Conception nostalgique : lorsque le français était

	langue d'enseignement, le niveau des apprenants était élevé. Depuis l'arabisation, ce niveau est en déclin. Aucune mention pour les autres langues étrangères.
Autre catégorie (majoritairement arabophone) et qui ne représente pas un secteur d'activité exclusif). Il est difficile de cerner cette catégorie en termes de pourcentage bien qu'elle n'excède pas 20 % de la population globale.	Le français est la langue du colonialisme. Il est temps de le remplacer par l'anglais, plus apte à satisfaire des besoins scientifiques et techniques. Les autres langues étrangères servent moins ce souci d'opérationnalité.

Tableau 1 : représentations de la langue française dans la société algérienne

Par conséquent, il est important ^ d'examiner ces différentes représentations de façon à les confronter ultérieurement à notre problématique de recherche et à ses développements.

Cette étude préalable pourrait être en partie déterminante dans la mesure où « (...) les degrés de motivations des sujets et les dispositions qu'ils peuvent montrer durant le processus de formation sont en partie déterminés par les représentations construites antérieurement. » (Braik : 2013)

10. Premières conclusions

Le présent chapitre a pour objet une connaissance avertie des langues en présence dans notre pays, leurs degrés d'approximation avec les locuteurs, leurs ancrages historiques et idéologiques ainsi que leurs fréquences d'emploi dans l'institution et dans le champ communicationnel quotidien. Nous avons essayé de requérir des critères d'objectivité susceptibles de garantir une démarche scientifique et de limiter autant que possible les marges d'erreur.

Aussi avons-nous imposé une sextuple référence à travers :

1. Un état de lieux des langues étrangères en Algérie et de leur évolution à travers le temps.

2. Une description des rapports qu'entretiennent ces langues avec la société, à travers des impératifs communicationnels devenus incontournables.
3. Une description de notre objet d'étude, en l'occurrence la langue française, depuis les textes officiels et la politique de formation qui les soutendent jusqu'aux évaluations fonctionnelles prévues.
4. Un développement des théories en matière d'apprentissage des langues étrangères, en contexte général.
5. Une définition aussi précise que possible des concepts inhérents à la socio didactique et qui sont autant d'instruments d'analyse opératoires que nous utiliserons dans notre partie pratique.
6. Une application adaptée de grilles d'analyse conçues pour comprendre les différentes représentations que les algériens ont de la langue française, prioritairement ciblée dans notre travail.

Le constat établi à l'issue de cette partie fait ressortir que la présence et l'apprentissage du français langue étrangère est incontournable et ne saurait être mesurée à travers des indices de perception et d'évaluation classiques

L'efficacité réelle d'une telle démarche ne sera mesurée qu'à l'épreuve du terrain, à partir des évaluations dites fonctionnelles qui devront examiner le(s) degré(s) d'optimisation de nos résultats.

Pour conclure, nous pouvons dire que la richesse de l'entreprise linguistique en Algérie semble être une problématique complexe puisqu'elle rassemble une diversité de langues qui cohabitent tantôt en harmonie, tantôt dans le conflit cognitif ou identitaire.

Ce qui amène à considérer que la société algérienne est « (...) *une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langue de tradition orale et de tradition écrite et est plurilingue par excellence.* » (Calvet 2001 :62). Les politiques linguistiques devraient prendre en charge cette mosaïque complexe.

Par ailleurs, l'un des principes fondamentaux de cette vision est que le plurilinguisme représente un atout que l'école a le devoir de mettre en place dans une perspective d'intégration et de développement sociaux.

Ainsi, nous sommes devant une conception caractérisée par des compétences de types et de niveaux différents, dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels. Cette dernière impose que les savoir-faire nés de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre. (Dabène, 1994 ; Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997).

Chapitre II

Plurilinguisme et didactique des langues

1. Remarques préliminaires

Après avoir consacré le premier chapitre aux langues en présence en Algérie, leurs ancrages historiques et leurs statuts respectifs, il s'agit présentement d'élucider certains concepts théoriques de base qui serviront de soubassements au développement de nos prochains outils d'investigation.

Nous mobiliserons plusieurs cadres théoriques de base. Ces derniers doivent nous permettre de développer une approche critique des problématiques liées aux savoirs et aux compétences en contexte scolaire :

- Le premier cadre concerne le plurilinguisme et les effets (culturels, linguistiques, géolinguistiques, idéologiques) qu'il développe sans cesse.
- Le deuxième a trait à l'un de ces effets, en l'occurrence la restructuration des champs disciplinaires inhérents aux langues.
- Le troisième cadre traite le champ communicationnel et les variables linguistiques. C'est un point qui doit susciter le plus d'intérêt dans la mesure où il nous permet de structurer une grande partie de l'expertise que nous développerons ultérieurement.
- Le quatrième contribue à analyser l'appropriation de la langue dans le milieu institutionnel. Il introduit des perspectives que nous examinerons dans les chapitres suivants et des niveaux de référence que nous réexaminerons lors des bilans finaux.

Ainsi, notre démarche articulera des temps interdépendants, à travers les actions suivantes:

- Revisiter les éléments théoriques qui définissent le Français Langue Etrangère (désormais FLE).
- Revisiter les concepts, notions et méthodologies de base qui fondent toute pratique d'enseignement-apprentissage.

- Revisiter quelques descripteurs de compétences utiles à notre entreprise, issus du CECRL, qui pourraient orienter partiellement les expertises que nous comptons réaliser.
- Opérationnaliser toutes ces bases à partir de pratiques concrètes rencontrées sur le terrain de la formation.

Il y a lieu de préciser que notre développement théorique basera son intérêt sur deux domaines de connaissance à la fois distincts et complémentaire : la socio didactique et la sociolinguistique.

2. Bi- plurilinguisme et contact des langues

2.1. La notion de contact des langues

Nous sommes aujourd'hui dans un monde de libéralisme et de frontières fluides, caractérisé par le libre-échange et la circulation des personnes et des biens qui deviennent les maîtres mots de l'actualité internationale.

Nous assistons paradoxalement à une vague de retour au communautarisme et à un repli sur soi sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Cette vague est fondée sur l'idée des identités supérieures aux autres. La spécificité identitaire devient alors l'ordre établi.

Fort heureusement, le contact entre les langues continue à gagner du terrain et à progresser dans presque toutes les cultures et communautés linguistiques. Calvet l'explique en termes suivants :

« Il y aurait à la surface du globe entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. » (Calvet, 1993 : 17).

Cette dimension plurilingue impose un contact constant et des dynamiques entre les langues, notamment parce que nous vivons la mondialisation qui est perçue comme une réalité inévitable.

Qu'est- ce qu'alors le contact des langues ? Cela signifie-t-il que les membres d'une même communauté parlent en même temps plusieurs langues ? Cela désigne-t-il le contact entre deux ou plusieurs langues qui entrent en interaction ? A ce niveau, nous avons besoin d'une définition rigoureuse qui légitime nos perceptions durant toute notre entreprise.

Nous recourons alors à celle de Weinreich qui convient fort bien à notre approche :

« La notion de contact de langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu (Moreau, 1997) ou d'une communauté linguistique. Elle est au cœur du changement et de la variation linguistique, en diachronie comme en synchronie et s'inscrit dans des espaces aux frontières mouvantes, variables au gré des migrations, mais aussi des ouvertures et des fermetures économiques, culturelles ou des projets politiques (colonisation, domination culturelle extérieure...). Il sera possible d'envisager les rapports et interférences entre langues, d'une part, et entre variétés d'une même langue, d'autre part, d'un point de vue synchronique ou diachronique. » (Weinreich, 1953)

Les langues se côtoient et s'influencent mutuellement dans une même société. Elles sont aussi dans l'esprit d'un même locuteur qui participe et contribue activement à ce brassage.

Selon l'Observatoire des pratiques linguistiques :

« L'étude des pratiques montre (...) que les langues se mélangent dans les énoncés produit (pratique de l'alternance codique ou « code switching » et s'influencent les unes les autres. »

Par conséquent, le contact linguistique est le résultat d'une communication mutuelle qui introduit d'une manière latente des changements et des variations à différents moments et dans des régions géographiques différentes. Elle affecte le comportement langagier des locuteurs. Ce phénomène conduit à des changements et des évolutions à long terme de diverses langues, dans la plupart des pays du monde.

Pour appuyer notre affirmation, nous nous référons à la définition de Moreau :

« Toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue. » (Moreau, 1997 : 94).

Ce concept atteste le fait qu'il existe deux ou plusieurs langues dans le même répertoire langagier d'un locuteur. Leur utilisation se combine selon des contextes fonctionnels différents. Il affecte le comportement linguistique d'une manière ou d'une autre, entraînant une nouvelle pratique langagière due à l'intersection de ces différents parlars.

Par ailleurs, ce contact suscite de nombreux phénomènes étroitement liés, entre autres le bi-plurilinguisme.

2.2. Le bilinguisme dans une évidence plurilingue.

D'une manière sommaire, c'est la capacité d'un individu à alterner deux langues selon ses besoins spécifiques. Étendu à un territoire, il signifie la coexistence de deux langues officielles dans un même État. Il s'agit de la forme la plus simple du multilinguisme.

En termes différents, c'est la capacité d'une personne ou d'un groupe de personnes à utiliser ou à communiquer efficacement dans deux ou plusieurs langues différentes dans une même situation de communication.

Selon l'optique sociolinguistique, ce phénomène est le résultat d'un contact linguistique :

« Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations deux langues différentes. » (Dubois. J, Giacomo. M, Guespin. L ; 1994 : 188).

Grosjean écrit à ce propos :

« Le bilingue est une personne qui utilise deux ou plusieurs langues dans sa vie quotidienne. Contrairement à une

croyance bien ancrée, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans leurs langues ; certains parlent une langue mieux que l'autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, d'autres encore peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent. » (Grosjean, 1982 : VII).

Deprez affirme que « *Toute personne qui comprend et ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes est une personne bilingue. » (1994)*

Quant au bilinguisme authentique, il se définit ainsi :

« Les individus authentiquement bilingues sont également imprégnés des deux cultures indifféremment et dans tous les domaines. » (St-Martin : 2014).

Confronté à la réalité algérienne, il revêt la dimension suivante :

« 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'Ecole 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.

Ainsi donc, comme le note A. Sayad le concept de bilinguisme dans sa conception la plus étendue, recouvre des réalités linguistiques de forme différentes, allant du sabir indigent peu respectueux de la grammaire et de la morphologie du vocabulaire emprunté, au bilinguisme le plus achevé qui suppose selon les nécessités du discours, la pratique sûre et correcte et distincte des deux langues. » (Taleb-Ibrahim : Op. Cit. : 51-52).

Cette citation montre à quel point il est difficile de mesurer le degré de bilinguisme en Algérie puisqu'il varie en fonction du milieu familial, du statut social et des représentations de l'individu.

Si des recherches ont déjà établi l'ordre sociolinguistique algérien comme plurilingue (Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1995), les résistances institutionnelles s'entêtent toutefois à guider les politiques linguistiques et éducatives d'une manière sous-jacente et parfois même explicite.

Pourtant, notre pays a longtemps été un espace de contacts civilisationnels et linguistiques comme nous pouvons le constater dans la réalité de la pratique langagière et linguistique actuelle (Taleb-Ibrahimi, 1997, 2004 ; Morsly, 1988).

Pour Chachou, cette réalité s'avère comme suit :

« (...) 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 réserver a des domaines formels, et l'autre a des domaines informels ». (2008 : 29)

Alors que les politiques linguistiques prêtent peu d'intérêt 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 a des entités saillantes, que d'une volonté de compréhension de la réalité dans ces ramifications les plus profondes. » (Abbès-Kara, 2010 :78).

3. Balancement entre bi et pluri

Compte tenu de la diversité des cas et des besoins, la promotion par l'Europe d'une méthode unique pour toute situation bilingue ou plurilingue peut conduire à des réserves. En effet, le mot plurilingue semble très ostentatoire : pluri « plusieurs » / ling- « langue».

Ce n'est qu'au début des années 1990 que la question du plurilinguisme émerge dans les débats publics. C'est le résultat d'un débat très controversé sur l'enseignement des langues dans le domaine de l'éducation.

A la lumière des impératifs éducationnels, de nombreux chercheurs expriment différentes définitions inhérentes au plurilinguisme et au bilinguisme.

Selon Jean Pierre Cuq :

« On entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques. » (Cuq, 2003 :36).

Dubois le définit comme suit :

« Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlant sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. » (Dubois, 2002 :115).

Sauvageot introduit, quant à lui, une approche consensuelle comme base de réflexion :

« Le bilinguisme est l'usage alternatif de deux langues que le sujet parlant emploie tour à tour pour les besoins de son expression. Il va de soi qu'il y a une variété de conditions dans lesquelles il se produit des faits de bilinguisme. » (Sauvageot, 1939).

Le CECRL définit le plurilinguisme comme étant la faculté d'un individu à se construire :

« (...) *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour rentrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.* »

Ce concept est évolutif puisqu'il revêt une pluralité d'acceptions. Pour les besoins de notre entreprise, nous retiendrons la définition suivante :

« [Le plurilinguisme] *est la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques.* » (CUQ, 2003).

Une personne plurilingue serait donc capable de passer d'une langue à une autre en fonction des échanges. Considérer cette diversité linguistique en milieu scolaire nécessite de les mettre en synergie et de les utiliser au service de l'enseignement des langues étrangères.

A la lumière de ces définitions, nous pouvons dire que le plurilinguisme se manifeste à travers l'emploi successif de deux langues distinctes par un même locuteur, voire une même société, vis-à-vis du contexte où l'on se trouve confronté.

4. Le plurilinguisme, voie d'ouverture sur le monde

Dans le cadre de la société algérienne, les locuteurs utilisent fréquemment trois variations linguistiques différentes, à savoir l'arabe classique, l'arabe algérien, et le français. En effet, ce dernier s'est bien inséré dans le quotidien des algériens depuis l'occupation française et forme avec l'arabe une paire indétrônable du bilinguisme algérien.

La situation linguistique en Algérie est difficile et complexe, mais aussi extrêmement intéressante. Ce pays en raison de sa situation géographique très importante, a été marqué par différentes civilisations et cultures à travers son histoire (invasions romaine, byzantine, espagnole, ottomane et française qui ont d'une manière ou d'une autre affecté la culture et la langue du pays.).

Le bilinguisme en *lato sensu* signifie que les individus s'expriment dans deux langues différentes. Par contre, le plurilinguisme est dû au fait que le sujet parlant utilise dans la même communauté plusieurs langues, selon le type de communication. Cuq met en exergue le développement suivant :

« *Le plurilinguisme comme la capacité de l'individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ». (Cuq et Gruca, 2003 :195)

Tabouret abonde dans le même sens :

« [Le plurilinguisme] *est le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage généralement parlé et dans certains cas écrits, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par groupe.* » (Tabouret-Keller, 1969 :305)

Pour l'Algérie, il est question de plurilinguisme et de bilinguisme. On évoque le plurilinguisme car la plupart des algériens parlent au moins trois langues. On parle de bilinguisme quand il s'agit de la dualité complémentaire « Langue maternelle (arabe ou berbère) / Langue française ».

Quand on se réfère à l'arabe algérien et aux parlers berbères, on parle plutôt de diglossie alors que l'arabe officiel ou standard est la langue enseignée dans les écoles et apprise par tous les Algériens. (Benkhelil, 2002 : 117)

Sur la base de toutes ces données, nous pouvons considérer les locuteurs algériens comme étant plurilingues étant donné qu'ils maîtrisent et pratiquent quotidiennement plusieurs langues, comme nous l'avons évoqué précédemment.

5. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Le concept de plurilinguisme engendre une notion supplémentaire non moins importante, celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui signifie la capacité d'un individu d'exploiter dans son répertoire linguistique les langues appropriées à la situation de communication.

Dans un second temps, la compétence plurilingue et pluriculturelle est volontairement élargie et devient :

« (...) un phénomène à la fois individuel et sociétal, qui se situe dans une reconnaissance de la diversité des ressources individuelles et linguistiques des individus, qu'elle convoque ensemble comme des richesses et dans les interrelations entre langues et cultures. » (CUQ : 2003).

Ainsi, le plurilinguisme ne se réduit plus à une compétence individuelle cumulative. Il devient un savoir-faire linguistique et interculturel qui se développe au fil du temps grâce à l'intercompréhension entre les langues et les cultures. (CUQ : 2003).

A présent, en extension à tout ce qui vient de précéder, nous passons au couple conceptuel « Répertoires – Compétences plurilingues » qui demeure un soubassement théorique incontournable de notre recherche. Nous nous apprêtons à apporter les éléments d'élucidation de cette paire car nous considérons à travers toutes les situations réelles que nous avons observées que le plurilinguisme est posé comme un facteur déterminant, que ce soit en filigrane ou dans une dimension nettement perceptible.

6. Rapport intrinsèque répertoire plurilingue / compétence plurilingue

Le terme plurilingue est souvent associé aux notions de répertoire, pratique, parler, compétences. Nous nous intéressons ici à la compétence plurilingue des sujets entant que locuteurs, mais aussi en qualité d'acteurs sociaux dans leur environnement.

S'il est plus que nécessaire de comprendre ce qu'est la compétence plurilingue à l'aune des pratiques socio-langagières des sujets, il est tout aussi important de définir la manière dont ces sujets développent, mettent en œuvre, gèrent et exploitent les ressources plurilingues de leurs répertoires langagiers.

Les situations de communication dans lesquelles se mettent en contact deux langues, voire plus, ne sont pas exceptionnelles. Nous en voulons comme preuve la situation sociolinguistique algérienne où entrent en fonctionnement plusieurs langues et variétés de langues.

Ce caractère composite de la compétence plurilingue qui associe plusieurs parlers est peu reconnu en vérité avant les années 1990. Il faut attendre les années 2000 et l'avènement du CECRL, sous l'impulsion du conseil de l'Europe, pour que soit pris en compte de manière effective une éducation qui tienne compte des caractéristiques plurielles des pays qui forment ce continent.

Le renouvellement de la politique linguistique européenne est surtout induit par les effets inattendus de la globalisation et la multiplication à une échelle encore inédite des échanges entre pays et nations du monde entier.

Dès lors, le passage de la notion de bilinguisme à celle de plurilinguisme change les perspectives de recherche, notamment en sociolinguistique et en didactiques des langues.

Dompartin (2013) distingue trois phases jalonnant l'évolution des travaux de recherches du bilinguisme vers plurilinguisme :

6.1. Première phase

Auparavant, le bilinguisme constituait la pratique langagière idéale pour un locuteur qui « *maitrisait de manière égale deux langues* ». C'est la représentation d'un bilinguisme idéal où la pratique duelle de deux langues correspond à la somme de deux monolinguisms. Toute autre conception du bilinguisme est considérée comme transgression par rapport à une norme sociolinguistique effective.

Ainsi le bilingue anglais-français ou arabe standard- français, voire même arabe standard- anglais, est valorisé, à l'opposé du bilingue arabe algérien- français.

Billiez souligne la rigidité des représentations concernant le bilinguisme en affirmant que certaines d'entre elle, sont négatives et « (...) *se retrouvent souvent partagées, encore de nos jours, par de nombreux professionnels des secteurs de l'enseignement et de la santé.* » (2007 : 88).

6.2. Deuxième phase

Une autre orientation émerge plus tard sous l'impulsion des travaux de Lüdi, Grosjean et Matthey. Elle consiste à recueillir les pratiques bilingues à partir des données observées dans des situations d'interaction réelles.

Cette nouvelle orientation remet en cause la conception précédente du bilinguisme. Trois concepts s'imposent et constituent la pierre angulaire de cette approche. Il s'agit du parler bilingue, de l'alternance codique et du répertoire langagier. Ce sont des concepts qui posent les bases d'une réflexion sur la pluralité et le contact des langues.

Billiez explique que « *L'analyse de ce type de données montre alors le rôle complémentaire des langues dans les usages, marqués par une grande diversité et des modalités de combinaison complexes, qui vont conduire les chercheurs à élaborer de nouveaux outils, de nouvelles notions, entre autres, celles de parler bilingue, d'alternance codique et de répertoire verbal.* » (Billiez, 2007 : 89).

6.3. Troisième phase

C'est la phase la plus récente où la recherche s'intéresse enfin au parler plurilingue qui devient, par la force des choses, l'objet central des travaux de recherche. Cette approche transcende l'idée qui considère le plurilinguisme comme une extension du bilinguisme qui se résume au nombre des langues parlées. C'est bien une complexification de l'usage dont il s'agit, beaucoup plus qualitative et non une question quantitative faisant valoir le nombre des langues en usage.

L'enjeu des recherches qui s'investissent dans cette voie est un renouvellement de la perception des contacts de langues comme atout. Les langues seraient moins vues en tant que « ressources » à combiner/ alterner par les locuteurs.

Toutefois, faut-il rappeler ici que cette perception se heurte à des résistances eu égard au poids des représentations normatives imposées dans les pratiques des acteurs sociaux. D'où l'intérêt de décrire encore des situations de pratiques où la mise en œuvre dynamique du répertoire plurilingue va être illustrée dans notre partie pratique.

L'intérêt suscité pour l'étude des pratiques plurilingues effectives dans différents espaces sociaux ouvre un champ nouveau où sont appréhendés les choix des langues, les postures, les alternances, les métissages. Il s'agit d'un champ où désormais le complexe, l'hétérogène et le diversifié sont les traits caractéristiques du parler plurilingue où le concept de répertoire langagier est opératoire.

7. Répertoire et ressources plurilingues du sujet comme acteur social

C'est Gumperz (1964) qui est le premier à s'intéresser au concept de répertoire. Cet intérêt est repris un peu plus tard par Gumperz & Hymes (1972 ; 1986) dans leurs travaux intitulés « Directions in Sociolinguistics ».

Le répertoire se définit d'emblée comme « (...) *la totalité des ressources linguistiques (comprenant les formes invariantes et les variables) disponibles aux membres de communautés particulières.* » (Gumperz & Hymes, 1986 : 20-21).

Concernant le répertoire langagier des apprenants, de nombreuses recherches montrent la nécessité d'une prise en compte des ressources langagières « déjà-là » en tant qu'éléments qui serviront de fondations à la construction d'une véritable compétence de communication plurilingue.

Pourtant cette approche que nous livre la didactique des langues sur le répertoire langagier ne fait pas l'unanimité. Plusieurs dénominations émergent à ce propos et sont rapportées par Rosen (2005 : 123) :

« Plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : répertoire communicatif pour Dabène (1994 : 153), répertoire pluriel et dynamique pour Lüdi (2000: 181), répertoire plurilingue pour Murphy- Lejeune & Zarate (2003 : 37) ou encore répertoire linguistique pour Coste (2002, p. 117). ».

La définition du concept de répertoire langagier retenue brasse celles de Lüdi et de Coste, c'est-à-dire un répertoire linguistique et un répertoire plurilingue. Il s'agit en somme d'un répertoire sous-tendant une dimension dynamique et individualisée d'une compétence plurilingue unique qui englobe l'ensemble du répertoire à disposition.

Le choix de répertoire langagier induit :

« (...) 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. » (Dufour 2014 : 181).

Le CECRL présente une définition qui minimise l'idée même de classement que suppose le concept de répertoire, mais ne le refuse pas pour autant. Il présente le développement suivant :

« L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles 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. » (CECR, 2000 : 11).

8. Caractérisation du répertoire langagier

Le répertoire possédant un caractère global et non segmenté semble mieux adapté à un contexte sociolinguistique plurilingue. Nous considérons, quant à nous, le répertoire langagier des apprenants et des enseignants observés comme étant incontestablement plurilingue.

Selon Dufour (2014), une transposition didactique du concept de répertoire est souhaitable. Dès lors, quelle configuration doit avoir le répertoire langagier si l'on s'en tient à la description qui en est faite actuellement par la didactique des langues ?

En d'autres termes, le répertoire langagier d'un apprenant est-il un répertoire dans le sens d'un classement de langues qui fournirait un usage linguistique à la demande du sujet en apprentissage ?

Nul doute qu'une implication didactique est dorénavant plus que nécessaire si le concept de « répertoire » doit satisfaire à une adéquation relative à la construction d'une compétence plurilingue.

Le fait d'interroger la prise en charge que font les enseignants de FLE des répertoires plurilingues de leurs apprenants constitue l'objectif central de cette recherche. Il n'en demeure pas moins que l'identification des traits d'une compétence plurilingue sous-tendant la possession de ces apprenants d'un répertoire langagier plurilingue constitue la focale de notre problématique.

9. Compétence plurilingue et répertoire plurilingue

La mobilisation de la (des) langue(s) que les apprenants connaissent déjà et qu'ils acquièrent en général d'abord à la maison, puis dans l'environnement social dans lequel ils interagissent quotidiennement, constituent des ressources à utiliser dans l'appropriation d'autres langues.

Ces ressources ne sont ni séparées, ni complètement et définitivement acquises, mais partielles, composites constitutives d'un répertoire plurilingue et foncièrement hétérogène, référant à la compétence définie par Coste, Moore et Zarate, (1997).

Les langues en tant que ressources sont en effet « (...) *susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent ou les apprennent ou y soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité linguistique et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage.* » (Cavalli et Coste 2009, p. 9).

L'idée serait donc d'intégrer une « conscientisation au plurilinguisme » dans la formation des enseignants, conduisant à faire des propositions dans ce domaine. Certaines réflexions ont abouti à des actions intégrées dans des contenus de formation, à l'exemple des travaux de Candelier et al (2003).

En revanche, une généralisation de cet objectif dans la formation des enseignants de langue reste hors d'atteinte. En Algérie, cette visée ne figure pas dans les objectifs de formation des enseignants de langue. Les textes officiels ne reconnaissent officiellement le plurilinguisme qu'à partir de la loi 2008 lorsque le référentiel général des programmes l'évoque dans l'expression « introduction au plurilinguisme » (voir annexes 2 et 3).

Ainsi, l'absence d'un plan d'accompagnement pour l'inscription du plurilinguisme aux programmes et d'une approche pour sa mise en place de manière effective dans les activités de classe est tout à fait perceptible.

En dépit de l'absence officielle de cette intégration dans le système éducatif algérien, il n'est pas fortuit de penser qu'une forme informelle de plurilinguisme caractérise les pratiques langagières des algériens.

A l'école, cette forme s'exprime à travers une compétence plurilingue qui se développe dans les interactions en classe, brassant les langues à apprendre et les langues premières des apprenants. C'est une compétence plurilingue qui ne différerait de celle définie en 1997 par Coste, Zarate et Moore. Pour plus de clarté théorique, nous en présentons intégralement la définition :

« 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, p. 12) ».

10. Inscription du plurilinguisme dans le système éducatif

De nombreuses propositions ont été faites d'inscrire le plurilinguisme comme finalité dans l'enseignement apprentissage des langues. Le CECRL propose de construire une compétence plurilingue basée sur des expériences plurilingues et pluriculturelles menées dans certains pays européens, avec des résultats variables (Candelier et al.).

L'application de ces propositions ne semble pas avoir fait l'unanimité dans notre pays. Le temps n'est pas encore venu de voir des pratiques didactiques construites autrement que « *sur le mode du cloisonnement.* » (Coste 2011).

En effet, les observations faites sur le terrain montrent une tendance forte à enseigner les langues de manière additive et séparée (L1+L2+L3...). Coste estime que selon ce modèle, « (...) *apprendre une langue étrangère, nécessiterait en quelque sorte d'en préserver le périmètre contre les autres langues, surtout lorsqu'elles sont voisines.*» (1990)

L'aisance dans les pratiques langagières diversifiées, souvent favorisée par les codes de l'interaction sociale et essentiellement vouée à l'intercompréhension dans les échanges en quête de facilité ou tout simplement de disponibilité, disparaît dès lors que le contexte se formalise à l'école.

L'apprenant, souvent bi-plurilingue, se trouve en difficulté dès qu'il s'agit de prendre la parole dans la langue cible puisque les autres langues qu'il connaît ne lui sont

désormais d'aucune aide. Castellotti appelle à s'interroger « (...) *sur les déplacements de perspectives qu'implique une telle situation : quelles orientations privilégier pour l'enseignement des langues, quels dispositifs mettre en œuvre, quelles conséquences à prévoir ?* »

Qui qualifie-t-on de plurilingue ? Ce « (...) *n'est pas la personne qui maîtrise à part égale deux ou plusieurs langues de manière cloisonnée. C'est une personne chez qui les langues se côtoient en « 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.* » (Moore, 2006, p. 150).

Les dernières années connaissent un regain d'attention quant à la caractéristique plurilingue constitutive du répertoire algérien. Dès lors, enseigner par exemple les langues étrangères revient à « *en préserver le périmètre contre les autres langues, surtout lorsqu'elles sont voisines [des disciplines] où prévaut encore des représentations didactiques émanant d'une tradition unilinguiste.* » (Coste : 2011)

Kara prolonge cette réflexion en termes suivants :

« Dans la politique linguistique algérienne et dans l'enseignement, ni les statuts des langues en présence, ni la variation sociolinguistique et donc les pratiques langagières réelles des apprenants, ne sont prises en compte. C'est la norme qui est largement ancrée dans la tradition de l'enseignement algérien que ce soit pour l'enseignement de l'arabe ou des autres langues étrangères, ce qui complexifie l'enseignement/apprentissage de ces langues, provoque des problèmes à tous les niveaux de l'éducation et des déperditions non sans conséquences sur l'acquisition du savoir pluridisciplinaire ». (Kara 2010 :85).

Plutôt que de nous livrer ici à un jeu de préconisations didactiques sur la base de présupposés théoriques à appliquer à un terrain socio didactique dont nous continuons à

cerner les contours, nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive qui entend se mettre à l'écoute des apprenants et des enseignants.

Nous nous mettons davantage à l'écoute des enseignants car c'est à cette catégorie qu'est dévolue la responsabilité de mettre en pratique toutes les orientations didactiques que la politique éducative tend à mettre en place, auxquelles ils n'ont pas été associés et pour lesquelles ils n'ont pas été concertés. C'est indiscutablement à eux que revient la gestion de la parole en classe. Ce sont eux qui, en toutes circonstances, attribuent la parole, tolère ou interdit le recours à une autre langue. Somme tout, ils sont incontestablement les gestionnaires de la pratique langagière en classe.

11. Plurilinguisme et cadre de référence pour les langues

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) comme étant :

« (...) 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 ce capital langagier et culturel. » (Conseil de l'Europe : apprendre, enseigner, évaluer, 2000).

Il y a lieu de souligner que les travaux sur la thématique du plurilinguisme se sont multipliés ces vingt dernières années. Ils nous proviennent de l'analyse du discours ainsi que des théories sur les représentations sociales des langues (Beacco, 2004 ; Coste, 1998).

Le CECRL explique que :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes. Il / Elle construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des

langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »

Le double objectif visé est l'apprentissage ou l'acquisition des langues chez les apprenants et simultanément, la valorisation de la diversité linguistique et culturelle des individus. L'école a donc la responsabilité de mettre en place des formations linguistiques performantes et de maintenir en même temps les langues et cultures des élèves.

Afin d'y parvenir, les systèmes éducatifs doivent régénérer leurs démarches, didactiques à la lumière des approches plurielles telles que la didactique intégrée, l'approche interculturelle, l'éveil aux langues.

Toutefois, même si les schémas éducatifs agissent en faveur des plurilinguismes, la prise en compte de la pluralité des langues des apprenants est-elle réelle ? L'enseignement bi-plurilingue se fait-il forcément vers le renforcement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants ?

Ces questions méritent d'être posées avec acuité et pourront orienter implicitement, dans une phase ultérieure, l'exploitation de nos données de terrain.

Nous venons de traiter de la conception du plurilinguisme à travers la vision européenne du CECRL. Il est par conséquent assez logique de réserver à ce cadre quelques propos visant à en expliciter les contenus.

En effet, il nous semble important de compléter les éléments théoriques de base, introduits dans les deux premiers chapitres, par d'autres principes fondamentaux liés (directement ou indirectement) au phénomène du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il s'agit des développements relatifs au « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ».

Ces derniers posent des critères de cohérence et des paramètres d'appropriation susceptibles de nous intéresser, notamment au niveau des approches critiques que nous aborderons dans les chapitres consacrés à l'investigation du terrain.

12. Des niveaux communs de référence

Cet intitulé, qui apparaît en phase finale du présent chapitre, désigne un autre impact de la mondialisation. Celui-ci, qui concerne exclusivement le domaine des

langues, nous vient de l'Union Européenne sous la forme de descripteurs de compétences pour chaque niveau. Nous l'introduisons comme élément théorique de base pour diverses raisons :

- D'abord, parce qu'il présente une hiérarchisation raisonnée des compétences à acquérir dans le domaine des langues.
- Ces compétences peuvent constituer ensuite autant d'outils opératoires lors des expertises que nous réaliserons ultérieurement.
- En outre, il permet d'asseoir objectivement la reconnaissance des compétences en langue. Cet aspect nous semble intéressant dans la mesure où nous visons cette reconnaissance.
- Enfin, les niveaux de maîtrise de compétences développés entrent dans la réalisation de tâches. Nous sommes donc dans une perspective actionnelle qui intéresse l'aspect didactique de notre travail.

Ces descripteurs de compétences, élaborés puis structurés dans un document officiel appelé « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » s'imposent de plus en plus comme des outils incontournables permettant les actions suivantes :

- Elaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun.
- Asseoir sur une base solide et objective la performance plurilingue.

Il y a lieu de préciser que ce document est le résultat d'une recherche scientifique et d'une consultation à grande échelle. Il devient un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage.

C'est aussi un instrument pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation. Il fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Toutefois, des études récentes, que nous développerons dans des articles prochains, montrent que le CECRL n'atteint pas l'objectivité et la performance attendues.

Sur le plan technique, il décrit aussi complètement que possible :

- Les capacités langagières.
- Les savoirs mobilisés pour les développer.
- Les situations et domaines dans lesquels on utilise une langue étrangère pour communiquer.

Il permet de définir aussi :

- Les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue.
- Les moyens d'y parvenir.

En outre, ce document définit des niveaux de maîtrise d'une langue à partir d'une échelle de compétence langagière globale. Cette dernière fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus) :

- **Niveau A** : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif (A1) et intermédiaire (A2).
- **Niveau B** : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2).

Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée » ou une « réponse appropriée dans des situations courantes.»

- **Niveau C** : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Nous proposons une formalisation qui met en exergue cette répartition en niveaux de compétences. C'est ce qui permet d'observer le caractère hiérarchique de ce parcours, depuis le seuil minimal jusqu' au palier maximal.

En effet, le schéma suivant permet de visualiser la progression dynamique entre ces niveaux. Le cône qui s'élargit vers le niveau maximal de compétence (du bas vers le haut) symbolise l'élargissement de la gamme d'activités et la complexification progressive des objectifs à atteindre.

Notons que ce schéma est extrait d'une étude réalisée par Rosen (E). (2004).
 « *Du niveau A 1 au Niveau C 2. Etude relative à la répartition des compétences et des*

exposants linguistiques. In « Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références ». Paris, Didier.

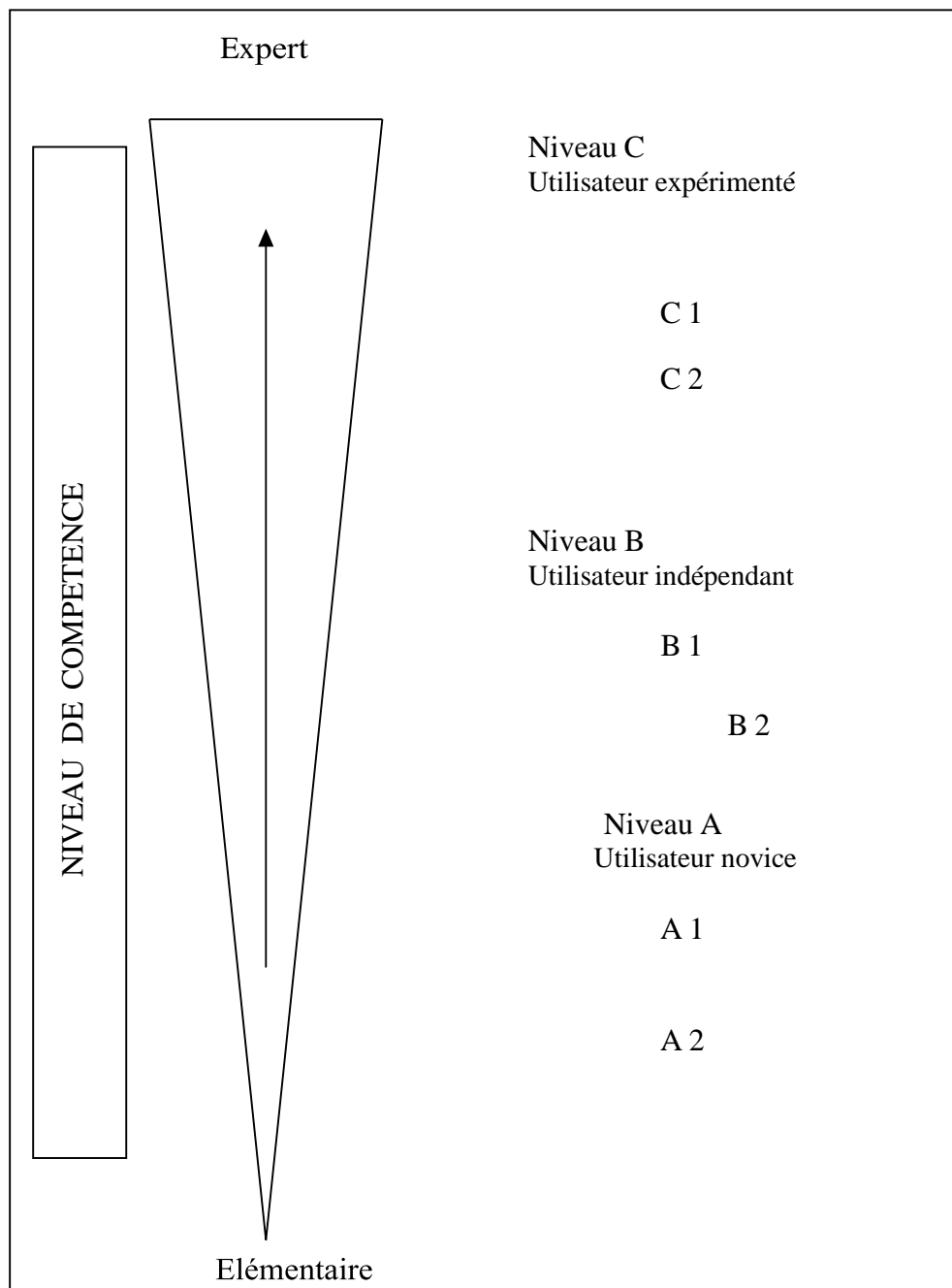


Figure 1 : progression des niveaux de compétences

Tous ces niveaux que nous venons de décrire font l'objet d'un large consensus au niveau européen. Ils semblent couvrir un espace d'apprentissage pertinent et s'imposent actuellement comme une référence importante dans le domaine des langues.

Dans le but d'en expliciter les contenus, nous avons élaboré des listes où apparaissent les descriptions qui correspondent à l'acquisition de chaque niveau :

Niveau A	
A 1	A 2
Niveau Introductif	Niveau intermédiaire
Mots clés : questions simples, environnement familier.	Mots clés : descriptions, conversations simples.
Acquisitions : énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	Acquisitions : communiquer des informations sur des sujets familiers et habituels ; décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat.

Tableau 2 : description du niveau de compétence A

Niveau B	
B 1	B 2
Niveau seuil	Niveau avancé
Mots clés : début d'autonomie ; exprimer son opinion.	Mots clés : compréhension courante et capacité à converser.
Acquisitions : produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans des domaines d'intérêt.	Acquisitions : comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ; communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance.

Tableau 3 : description du niveau de compétence B

Niveau C	
C 1	C 2
Niveau autonome	Niveau maîtrise
Mots clés : s'exprimer spontanément et couramment, assez bonne maîtrise.	Mots clés : comprendre sans effort, s'exprimer spontanément.
Acquisitions : comprendre une gamme de textes longs et exigeants ; saisir des significations implicites ; utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique	Acquisitions : restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente ; s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise.

Tableau 4 : description du niveau de compétence C

Ces définitions, qui correspondent aux degrés de l'échelle de compétence langagière globale, intéressent notre recherche dans la mesure où ils balisent l'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi par exemple, C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue.

Il semble intéressant d'adapter des référentiels selon les descriptifs fonctionnels qui viennent d'être énoncés et schématisés ci- dessus. En effet, ces derniers peuvent correspondre à des performances en situations réelles de communication et servir de modèles muables et adaptables à prendre en compte.

Ainsi aurons- nous des niveaux de compétence fluides et gradués selon l'échelle suivante :

Niveaux	Compétences
N 1	- Accomplir des tâches de communication simple.
N 2	- Compétence de communication dans des activités plus variées pour l'ensemble des situations de la vie.
N 3	- Combiner la langue pour pouvoir accomplir correctement des activités plus ou moins complexes.
N 4	- Accomplir des tâches complexes qui nécessitent des stratégies de communication appropriées.
N 5	- Etre capable de réaliser des tâches hautement spécialisées

Tableau 5 : échelle des niveaux de compétences

Nous pouvons reformuler autrement cette échelle des niveaux de compétence en la formalisant dans un tableau qui intègre des compétences de communication de plus en plus complexes :

Niveau 1	Etre capable de réaliser ± des tâches courantes.
Niveau 2	Etre capable de réaliser ± des activités variées de la vie.
Niveau 3	Etre capable de réaliser ± des tâches essentielles.
Niveau 4	Etre capable de réaliser ± des tâches complexes.
Niveau 5	Etre capable de réaliser ± des tâches hautement qualifiées.

Tableau 6 : échelle des niveaux de compétences de communication

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle.

Il devient ainsi un outil opérationnel pour tous ceux concernés par l'enseignement et l'évaluation des compétences en langues étrangères, notamment les concepteurs de programmes, les enseignants et les formateurs de formateurs.

En outre, il introduit une perspective de type actionnel en considérant l'utilisateur et l'apprenant d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans un environnement et des circonstances déterminés.

Ce cadre est à dissocier du portfolio européen des langues (décliné dans trois versions : école, collège, jeunes et adultes). Il est important de le souligner car il y a souvent confusion entre les deux. Le portfolio est un outil d'auto-évaluation adossé au cadre (voire même un outil de co-évaluation qui associe enseignants et apprenants).

En effet, ce dernier est défini en termes suivants :

« [C'est] un outil qui permet aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à une reconnaissance formelle » ; (Cuq : 2003 : 192).

Le cadre de référence pose aussi une question qui nous semble fondamentale: celle de l'évaluation de la compétence et de sa certification. Cette dernière occupe une place de plus en plus prépondérante en didactique des langues, notamment dans le cadre des formations à caractère professionnalisant. En fait, elle est née de la volonté de créer un système de certification commun à tous les états membres de l'Union Européenne.

Trois tendances y apparaissent progressivement :

- Une première qui vise la synthèse des méthodes traditionnelle d'enseignement afin de proposer une structure évaluative dans un cadre référentiel commun. Cette tendance se situe donc dans une logique éducative traditionnelle.
- Une deuxième qui est essentiellement fonctionnelle et professionnelle dans la mesure où elle part des qualifications et des emplois, reléguant au second plan la pédagogie. Elle tente alors de définir une échelle de niveaux de compétences

reconnue et validée par l'ensemble des partenaires sociaux au niveau européen.

- Une troisième, plutôt mixte, définit les tâches communicatives qui répondent à la fois aux buts de l'économie et de la formation. Les référentiels de compétence ne sont plus définis à partir des savoir-faire professionnels (comme c'est le cas pour la deuxième tendance), mais en termes de capacités fonctionnelles et génériques.

Cette dernière orientation semble la plus proche de nos préoccupations dans la mesure où elle permet d'introduire la question de la formation sous l'angle des acquisitions opératoires et génériques.

En outre, elle met en évidence deux questions que nous développerons ultérieurement :

- Une première, relative à la transversalité des capacités.
- Une seconde, inhérente à l'itinéraire professionnel de référence.

13. Synthèse partielle

Nous avons mobilisé dans ce chapitre plusieurs cadres théoriques de base. Ces derniers doivent nous permettre de développer une approche critique des problématiques liées aux savoirs et aux compétences dans le cadre du plurilinguisme. Résumons-les en trois axes majeurs:

- Le premier cadre concerne le phénomène de la mondialisation et les effets (culturels, linguistiques, géolinguistiques, idéologiques) qu'il développe sans cesse.
- Le deuxième a trait à l'un de ces effets, en l'occurrence la restructuration des champs disciplinaires inhérents aux langues.
- Le troisième, en l'occurrence le Cadre Européen Commun de Référence des Langues, pourrait contribuer à analyser l'appropriation de la langue. Il introduit des perspectives intéressantes pour notre travail : les niveaux communs de référence que nous inscrivons comme des perspectives à exploiter en temps opportun.

Ainsi, pour la suite de cette recherche, notre démarche articulera des temps interdépendants, à travers les actions suivantes:

- Revisiter les éléments théoriques qui définissent le plurilinguisme et le pluriculturalisme.
- Revisiter les concepts, notions et méthodologies de base qui fondent toute pratique d'appropriation linguistique.
- Revisiter les descripteurs de compétences, issus du « CECRL », qui pourraient orienter partiellement les expertises que nous comptons réaliser.
- Opérationnaliser toutes ces bases à partir de pratiques concrètes rencontrées sur le terrain.
- Développer les lignes conductrices à même d'orienter la conception/élaboration de nos objectifs intermédiaires.

Nous ne manquerons pas d'observer que les chapitres réalisés jusque- là sont proportionnellement différents. Ce qui, d'un point de vue méthodologique, pourrait constituer un reproche à l'encontre d'un travail que nous nous efforçons de rendre homogène.

Toutefois, l'argument justifiant une telle disproportion est le suivant : nous introduisons des éléments de base dont la portée sémantique est variable et dont la consistance diffère d'un chapitre à l'autre.

Certains développements seront apportés ultérieurement, à des moments différents pendant lesquels nous articulerons des temps théoriques et pratiques interdépendants.

Pour conclure ce chapitre, rappelons que notre plan de travail positionne en amont les principales trajectoires théoriques qui sous-tendent cette recherche. Leur mise en application détermine ensuite l'investigation pratique et l'expertise du terrain.

Il y a lieu de souligner enfin que les résultats, obtenus à l'issue de l'analyse, serviront à leur tour de cadre référentiel. Ils permettront l'élaboration des conclusions et des perspectives qui s'imposent.

En outre, ils désigneront les limites de la présente entreprise que nous comptons prendre en charge dans des travaux ultérieurs et qui serviront de prolongement à la réflexion amorcée et développée présentement.

Chapitre III

Interactions verbales et compétences plurilingues

1. Remarques introductives : les approches interactionnistes

Les définitions proposées par le dictionnaire Larousse à propos de la notion d'interaction abordent cette dernière sous l'angle des effets exercés alternativement par deux forces, en l'assimilant initialement à un type d'action spécifique au domaine de la physique.

Les linguistes Baylon et Mignot font savoir que l'interaction au plan étymologique, « *suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité.* » (Baylon, C & Mignot, C, 2003, p. 193). Dans les sciences humaines, et à partir des années 1960 qui coïncident avec l'avènement de la mouvance interactionniste, l'itinéraire de cette notion fait plusieurs escales, mais demeure en général imprégnée de l'idée de co-construction des actions sociales et l'influence à double sens entre deux ou plusieurs individus, notamment par le biais du langage.

Cette idée de co- construction est la pierre angulaire de l'interactionnisme en tant que mouvance qui avantage l'action multiple au dépend d'un social faisant autorité par la soumission des individus à ses normes.

Ce courant de pensée, rappellent Filliettaz et Schubauer-Leoni « *s'oppose explicitement à des conceptions déterministes des rapports entre l'individu et la société, reconnaît la capacité des acteurs à s'orienter collectivement dans les environnements dans lesquelles ils agissent.* » (Filliettaz, L & Schubauer- Leon, M-L, 2008 : 8).

Les approches interactionnistes empruntent à la théorie des systèmes des principes éclairés dont la portée philosophique semble être omniprésente dans leurs définitions et les approches.

En effet, un système n'est pas une simple addition d'éléments, mais possède des caractéristiques propres, différentes de celles d'éléments pris isolément. Il repose sur trois principes :

- Le principe de causalité circulaire qui veut dire que « *le comportement de chacun est pris dans un jeu complexe d'actions et de rétroactions* ».
- Le principe de réciprocité qui distingue « *la reconnaissance de l'autre comme interlocuteur effectif.* »
- Le principe d'influence qui signifie que « *tout échange communicatif est porteur d'enjeux et que chaque interlocuteur cherche à s'en assurer la maîtrise, à influencer son partenaire en négociant avec lui à travers diverses stratégies.* » (Kramsch, C, 1991 :191-192).

La linguistique interactionnelle ou la sociolinguistique des relations interpersonnelles de Gumperz s'oriente vers le phénomène des contacts des langues en situation d'interaction. Cet ethnographe introduit une démarche descriptive du langage qui met en place la notion du répertoire verbal en admettant la possibilité de la cohabitation de plusieurs langues ou dialectes chez les individus ou les communautés linguistiques.

Il serait équitable d'un point de vue historique d'évoquer aussi la microsociologie de Goffman. Cette sociologie américaine d'origine canadienne centre ses travaux sur l'observation et la description des comportements des personnes dans des scènes ciblées de vie publique ou privée.

Goffman étudie de façon ponctuelle les rituels et l'organisation des interactions sociales directes ou indirectes. Il préconise la centration sur des notions qui lui ont valu une grande notoriété au sein de la communauté des sociologues : les notions de *face* et de *figuration* (1974), *les cadres participatifs* (1987), *la dramaturgie* (1973) entre autres.

Ces mêmes notions ont un impact considérable dans le domaine de la didactique des langues et continuent jusqu'à présent à alimenter les observations de classe et l'analyse des interactions verbales en milieux scolaire.

La conception goffmanienne des interactions verbales ne fait pas défaut au cadre général de la mouvance interactionniste, elle centre plutôt son intérêt sur un raisonnement qui marque l'originalité de ce chercheur :

*« Par l'interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face),
on entend à peu près l'influence réciproque que les*

partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres » (Goffman, E, 1973 : 23).

2. Le processus interactionnel en didactique des langues

Pour la professionnalisation de la didactique et les sciences de l'éducation, il est devenu habituel d'explorer les processus interactionnels dans le but de comprendre et d'agir sur les situations didactiques.

Cet intérêt est étroitement lié aux interactions scolaires et à l'action professorale, tant pour le chercheur observateur que pour les praticiens. Il inspire surtout l'exploitation des techniques de verbalisation et le transfert des concepts de la psychologie du travail, de sociologie ou de phénoménologie.

Les processus interactionnels sont conçus comme un assemblage de l'ordre de l'interpersonnel qui réfère aux mécanismes de coordination et de coopération dans les actions conjointes.

Ces mécanismes relèvent de deux ordres :

- De l'ordre socio-historique qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels où les interactions s'installent.
- De l'ordre sémiotique ou langagier par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation sont activés dans l'environnement social. (Filliettaz, L & Schubauer-Leoni, M-L, 2008 : 10).

Actuellement, la didactique des langues s'appuie sur l'étude objective des interactions verbales en vue de comprendre les pratiques de transmission des savoirs par les enseignants au lieu de rester partisane des théories acquisitionnistes centrées sur l'apprenant.

Ces recherches didactiques contribuent à une connaissance approfondie du *répertoire didactique* des enseignants et permettent « *d'enrichir la réflexion sur les styles d'enseignement et l'agir professoral vu dans sa singularité* » (Bigot, V & Cicurel, F, 2005 : 5).

De ce point de vue, la didactique des langues explique qu'un repérage des schémas d'action et un diagnostic de la relation que tisse l'enseignant avec ses apprenants font ressortir la flexibilité communicative et renseignent sur la manière d'imposer ou de relativiser une planification, ou de laisser l'interaction être guidée partiellement par les apprenants.

L'Équipe de Recherche en Technologie Éducative (ERTE) dirigée par Bucheton (2009) s'intéresse à l'agir professoral et à la modélisation théorique de ses gestes professionnels. Les gestes de l'enseignant reflètent une culture professionnelle assumée par un potentiel d'expérience qui dicte les actions à exécuter au cours de l'interaction didactique. L'instabilité des situations didactiques induit, selon Bucheton, des difficultés à modéliser l'agir de l'enseignant.

Elle interroge à cet effet la détermination des moments où le geste du maître gouverne la situation et inversement « (...) *un équilibre toujours fragile où la classe peut reprendre le pouvoir et ériger ses règles de conduite et de travail, où les artefacts choisis se retournent contre le projet de l'enseignant où les élèves et le contexte deviennent les vrais décideurs.* » (Bucheton, D, 2009 : 53).

Nous constatons donc que ces deux perceptions de l'agir enseignant au cours de l'interaction s'insèrent entre le pouvoir du maître, la réaction des apprenants et l'imprévisibilité du contexte. Il n'en demeure pas moins que la spéculation sur l'agir enseignant présage, dans la transmission du savoir, la présence d'un rapport d'influence aussi bien institutionnel qu'interactionnel.

En somme, l'analyse des interactions verbales, et grâce à la technique de la verbalisation, couvre aujourd'hui des domaines divers dans le monde du travail (éducation, entreprise, etc.). Elle répond aussi aux soucis de repérer et de décrire leurs spécificités et leurs enjeux communs en mettant face à face les faits praxéologiques (action, interaction, réflexe, etc.) et toutes les formes de langage qui s'y unissent, y compris les textes prescrivant ou planifiant l'agir des acteurs.

La didactique, à l'instar de la linguistique appliquée, se trouve confrontée à la question de savoir quelle place réserver à l'interaction. Elle tente aussi de répondre à des questionnements à la fois théoriques et pratiques qui s'imposent tout particulièrement dans le contexte de notre travail, tels que la définition des compétences d'interaction, l'élaboration d'instruments d'évaluation pratiques ou encore la description des conditions socio-interactionnelles de leur acquisition.

L'interaction en langue étrangère contribue à l'acquisition de cette langue qui est considérée non seulement comme objet d'acquisition, mais aussi comme lieu et moyen d'acquisition et d'enseignement.

3. L'organisation globale de l'interaction

Les travaux des précurseurs interactionnistes américains (Garfinkel, 1967 ; Schegloff & Sack, 1972, 1973, Schegloff, 1986) sur l'interaction, en particulier ceux portant sur les conversations téléphoniques, montrent que les interlocuteurs instaurent un cadre qui structure l'interaction et contribue à l'observation d'une discipline dans les échanges de paroles.

Ce cadre comprend des phases pertinentes organisées synchroniquement et nommés séquences préliminaires ou pré-séquences, séquence d'ouverture, séquence de pré-clôture et séquence de clôture :

« Toute séquence se déroule en trois étapes qui se succèdent : l'ouverture, le corps et la clôture. » (Elisa (Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015 : 49).

Une autre terminologie rappelle également cette approche linéaire de la conversation par le recours à des appellations vulgarisées, surtout dans le domaine scolaire : « introduction, développement et achèvement » (Baylon, 2003 : 267).

Le déclenchement global des conversations est censé être associé à cette séquentialisation bien organisée qui a pour objectif de faciliter la gestion thématique entre les interlocuteurs.

L'étude menée par Mondada sur les modes d'introduction et de négociation des topics au sein de l'interaction verbale, affirme que la description des mouvements séquentielles donne « (...) *des indications intéressantes sur les lieux et les enchaînements pouvant servir de ressource pour la gestion du topic, notamment les échanges d'ouverture et de clôture privilégiés pour l'introduction de topic et fortement ritualisés.* » (Mondada, L, 1995 : 180).

3.1. L'ouverture

Tout contact verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs à une amorce. La séquence d'ouverture « *correspond à la mise en contact des participants* » et joue un rôle primordial dans le développement de l'interaction où se font des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2004 : 32).

La séquence d'ouverture ne doit pas être considérée comme une partie d'interaction réservée uniquement à introduire un thème. En effet, l'identification des pré-séquences qui prennent en charge ces préliminaires se reconnaissent à travers le rôle de détonateur qu'elles jouent dans toute invitation à la communication.

Bange écrit à ce propos :

« Les pré-séquences ont pour fonction de préparer l'organisation coordonnée d'une action commune » et contiennent trois moments : « A cherche à savoir si B est disponible pour accomplir une action que A s'apprête à lui proposer » ; « B donne une réponse indiquant que c'est le cas (souvent accompagnée d'une invitation à accomplir l'action visée) » ; « A réalise son intention. »
(Bange, P, 1992 : 47-48).

Ce protocole est davantage observé dans les ouvertures des conversations téléphoniques et incite l'appelant à ménager l'appelé et à éviter d'exprimer directement l'objet de son appel.

Le dépassement de l'aspect cérémonial de l'ouverture d'une conversation fait place à une rivalité thématique entre les participants et évoque par conséquent le type de relation qui les lie et le degré de formalité de la situation.

Dans les interactions didactiques en classe, la faiblesse des improvisations et les écarts statutaires sont des facteurs favorables à l'initiation des thèmes à sens unique imposés par l'enseignant. L'enseignant qui entre en scène est rassuré par un scénario et un thème global qui articulent l'activité orale et guident les productions. Notre investigation de terrain mettra en exergue ce cas de figure.

Si la gestion thématique est l'une des prérogatives de l'enseignant, les propositions des apprenants ne sont pas à ignorer. En revanche, s'il s'agit d'une menace réelle pour la linéarité du cours, l'enseignant est en mesure d'accréditer des thèmes secondaires qui complètent le thème global annoncé ou négocié dans la séquence d'ouverture.

Mondada et Berthoud, conçoivent le topic sous l'angle de la co-construction du discours par les interactants :

« Ce qui caractérise le thème et son introduction, c'est qu'on ne le pose jamais une fois pour toute, mais qu'on le pose de façon ajustée, négociée, coopérative, ou qu'on l'impose à son destinataire. » (Berthoud, 1995 : 211).

Cette conception du thème met en valeur sa gestion collaborative et autorise éventuellement une brèche sur une acceptation réciproque des interactants. A ce niveau aussi, notre investigation de terrain mettra en exergue ce cas de figure.

La validation des thèmes est donc un point très sensible et semble être la clé de la suite à donner à la séquence d'ouverture et à l'évolution de l'interaction.

3.2. Le corps de l'interaction

Le corps de toute interaction effectuée est le lien entre la séquence d'ouverture et celle de la clôture. Il se compose ainsi :

« [Une] série d'échanges et d'activités discursives (faire un récit, se plaindre, expliquer, poser des questions,

commenter, argumenter, donner des informations, etc.), éventuellement accompagnées d'activités matérielles qui varient selon le type d'interaction et les données contextuelles. » (Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso-Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015, 2015 : 50).

Traverso propose la description suivante :

« Le corps de l'interaction se découpe en nombre indéfini de séquences de longueurs variables. Sa composition dépend de type d'interaction considéré. » (Traverso, V, 2009 : 32).

La plus grande partie de l'interaction se fait donc à l'intérieur de ce corps. Sans un protocole qui gère les conversations, freine les dérives et recommande le ménagement de l'interlocuteur, l'interaction ne se développe pas dans une situation. C'est le principe d'un équilibre interactionnel capable de s'étaler tout au long d'une conversation, sans superposer ou effacer définitivement les positions instables des interactants.

En effet, Kerbrat- Orecchioni implique l'équilibre interactionnel dans manière de manipuler les taxèmes, un habilité synonyme de tout un art dans la gestion d'une conversation :

« Du fait qu'il existe différentes formes de domination, différentes façons d'occuper la position haute et de s'assurer la maîtrise de l'interaction, qui ne sont pas forcément convergentes : on peut fort bien dominer sur un plan, et être dominé sur un autre (et on retrouve ici par un autre biais l'idée que l'égalité interactionnelle n'est le plus souvent que le résultat équilibré d'inégalités qui se composent) – ainsi : exercer son autorité sur la structuration de l'interaction, mais laisser son partenaire l'emporter sur le plan des contenus » (Kerbrat-Orecchioni, C, 1992 : 109).

La complexité de l'interaction, explique Vion, fait qu'il n'est pas aisé d'avoir d'avantage sur tous les terrains (Vion, R, 2000 : 252). Le noyau de l'interaction, surtout si celle-ci est l'œuvre d'un groupe d'individus (l'interaction didactique dans notre cas) ne suit pas une trajectoire dans un seul sens. Elle se développe dans la négociation, et même dans la concession. Les reformulations et les reprises sont généralement les marques distinctives de cette négociation. A ce niveau, quelques extraits de notre corpus seront ultérieurement mis en exergue.

Dans l'interaction didactique en langue étrangère, les places interactionnelles sont soutenues par la compétence linguistique, le type de négociation des thèmes, la conduite de l'interaction, le temps réservé à la prise de parole. Elles créent chez les participants une stimulation certaine.

A ce propos, Cicurel écrit :

« Il y a marquage des places interactionnelles, l'un est en position haute- celui qui possède un savoir chargé de le transmettre et qui dirige l'interaction- et l'autre qui est supposé recueillir ce savoir- est en position dite basse. Entre les interactants, il y a un « contrat didactique » qui est ici explicite et peut s'énoncer ainsi : une personne compétente dirige l'interaction de façon à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre. » (1992 : 01).

L'interaction est aussi l'objet d'une déstabilisation des places où la position supérieure revient à l'enseignant car elle est soumise à un statut institutionnel et un contrat didactique. Cette configuration crée un besoin chez les interactants qui cherchent à se repositionner dans leurs rapports de place. Cela montre à quel point l'équilibre interactionnel entre enseignant et apprenants est important dans la dynamique des échanges.

Pour revenir à cette question d'équilibre dans l'interaction didactique, la réaction de l'enseignant dans son projet d'action face à un public donne un aperçu sur sa culture éducative.

Cicurel (1992 : 14- 21) cite un ensemble de facteurs mettant à mal l'équilibre interactionnel en classe de langue étrangère :

- Le silence des apprenants obligeant l'enseignant à parler afin de sauver l'interaction.
- La transformation de l'interaction didactique en une conversation ordinaire abordant des thèmes imprévus.
- La multiplication des monologues.
- Le risque du changement des statuts interactionnels lorsqu'un apprenant joue le rôle de réparateur ou ignore les injonctions de l'enseignant.

L'équilibre interactionnel est donc tributaire des actions collectives qui représentent l'ensemble de l'interaction didactique quand les apprenants sont considérés comme de véritables partenaires participant à la progression de l'interaction. L'enseignant veille toujours à la préservation de ses prérogatives. Cependant, il voit parfois un rabaissement de sa position interactionnelle et de ses rôles praxéologiques.

3.3. La clôture

L'interaction verbale s'achève toujours par la fin des échanges avec la possibilité de projeter la conversation dans une prochaine rencontre. Traverso considère la séquence de clôture comme « la fermeture de la communication et la séparation des participants » (Traverso, V, 2009, p. 32).

Dans la même perspective la séquence de clôture peut se définir comme suit :

« La clôture, enfin correspond à la séparation des participants. Elle est généralement négociée entre les interlocuteurs. Elle comporte, comme dans le cas de l'ouverture, la production de formules et d'actes symboliques (salutations, vœux, projet) qui répondent à la nécessité du ménagement des faces et dont l'objectif est de manifester du respect envers son/ses partenaire (s) d'interaction. » (Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso-Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015 : 50)

Bange, quant à lui, montre que la séquence de clôture est :

« (...) une procédure qui permet de coordonner l'arrêt de la pertinence des règles d'alternance des locuteurs en même temps qu'elle permet de respecter l'intérêt des participants à mentionner ce qu'ils jugent utiles pour la conversation » (1992 : 43).

Cette dernière partie de l'interaction, aussi complexe que l'ouverture, sera mise en évidence dans nos investigations ultérieures. Nous l'illustrerons par des extraits tirés de notre corpus.

La fin de la conversation est soutenue par un ensemble d'actes préliminaires qui montrent l'approche de la clôture et le désengagement des participants. Les interactionnistes appellent cette phase « *pré-closing* », autrement dit les pré-clôtures qui expliquent la raison de l'arrêt synchronisé des échanges.

Leur rôle, explique Traverso, est de « *permettre aux interlocuteurs d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture (« bon ben j'veis y aller »), et autres indicateurs souvent non verbaux, par exemple faire mine de se lever* » (*op.cit.* : 32). Elles sont principalement composées de régulateurs verbaux et prosodiques, d'un changement dans les postures physiques et l'occupation de l'espace.

La fin de ce processus indique l'échange terminal qui assure la relève pour marquer définitivement l'arrêt des tours de parole. Son rôle est « (...) *la suspension coopérative des échanges de good-by.* » (Bange, 1992 : 43).

Les échanges conclusifs mettant fin à la conversation varient selon les situations et admettent une diversité de formules. Contrairement aux salutations d'ouverture, Traverso affirme que « *les salutations de clôture sont fréquemment réitérées.* » (2009 : 39). Ces salutations de clôture constituent des éléments d'éthique et de respectabilité qui font l'impasse sur tout acte modifiant le déroulement normal de l'interaction.

Ce phénomène est développé par Kerbrat Orecchioni qui décrit le caractère dysphorique de la séparation en termes suivants :

« (...) *bilan positif de la rencontre (« c'était drôlement sympa cette soirée » ; remerciements, vœux, expressions*

de bénédiction, manifestation diverses d'égards ou de sollicitude (« conduite pas trop vite ! », dis bonjour de ma part à toute la famille ! », etc.) ; engagement mutuel, histoire de terminer sur une note optimiste, à poursuivre l'histoire conversationnelle engagée (« on se téléphone d'accord ? », « à bientôt j'espère ! », « à la prochaine ! », « see you later/ soon! », etc. - [...] On voit donc que dans le fonctionnement de ces rituels d'ouverture et de clôture, sont inscrites une version positive de la rencontre, et une version négative de la séparation: même si l'on estime dans son for intérieur tout le contraire, on fait comme si (...) c'était toujours un plaisir que de se rencontrer, et un déplaisir de se quitter. » (Kerbrat-Orecchioni, C, 1990 : 222-223).

L'hégémonie de l'un des interactants sur la conversation tient du fait qu'il maîtrise plus au moins bien le thème global qu'il impose parfois implicitement. Si l'enseignant, dans sa planification, prévoit une activité portant sur un thème précis, il a toutes les chances de l'imposer à ses apprenants.

La séquence d'ouverture implique donc des taxèmes situés au plan du contenu de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, C, 1992 : 91) ayant une influence très forte au niveau des rapports de places.

En s'interrogeant sur le fait que l'un des interactants se place comme leader de la conversation et confine l'autre dans une position inférieure, Kerbrat-Orecchioni écrit :

« (...) des faits sémiotiques pertinents, que j'appellerais des placèmes, ou plus noblement, des taxèmes, lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de place (ou selon Flahaut des insignes) et des donneurs de places qu'ils allouent au cours du développement des échanges ». (1992 : 75).

Les rapports de place dans la séquence de clôture se rapportent surtout à des taxèmes de types interactionnel basés sur un mode égalitaire où les participants assument leurs statuts.

Pour Kerbrat Orecchioni, cette situation laisse le descripteur d'un dialogue s'interroger sur la clôture des échanges, des séquences, et bien sûr de l'interaction globale. Elle explicite son point de vue par un certain nombre de situations dont la communication didactique :

« C'est au maître qu'il revient d'ouvrir et de clore la leçon, mais aussi chacun des échanges qui la composent, puisqu'ils se conforment dans leur majorité au modèle du sandwich : question du maître/ réponse de l'élève /évaluation du maître. » (1992.).

Dans ce cas, l'enseignant récupère les parts de la réussite de son action et verrouille l'interaction. L'avantage et les consensus réfèrent, selon Vion, aux interactions à dominantes conflictuelle et/ou coopérative (Vion, R, 2000 :254).

L'action enseignante représente donc des formats d'interaction souple ou rigide ou l'emploi les deux, avec un accord ou un désaccord sur la gestion interactionnelle et thématique.

4. Les fonctions de l'interaction verbale

4.1. Le caractère sémantique

Toute interaction est en grande partie dépendante de la catégorisation des fonctions qu'elle remplit dans son propre contexte. La rencontre entre le sujet et le social par l'effet de l'interaction verbale en fait le centre de ses opérations. (Vion, R, 2000 : 93-94).

La langue n'est ni neutre, ni limitée à l'actualisation de formes signifiantes, parce qu'elle est aussi influencée par la culture. Le fait de communiquer dans une langue sollicite pour Hymes, outre la maîtrise des règles morphosyntaxiques, une compétence culturelle qui indique quand et comment exploiter la connaissance du système (Fioux, F& Tirvasson, P, 1997 : 47-49).

La conception du sens qui est soutenue par Vion veut dépasser le modèle du triplet « Emetteur/ Message/ Récepteur » et réhabiliter ainsi le travail interactif et la réappropriation des valeurs culturelles (ibid). Le sens d'un message est toujours à rechercher dans un ensemble d'éléments linguistiques et culturels.

Kerbrat-Orecchioni affirme à cet égard que :

« (...) la compétence communicative apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitude où, les savoirs linguistiques et les savoirs culturels sont inextricablement mêlés. » (1990 : 31).

La didactisation de l'approche communicative, la génération des approches interactionnistes et les récentes recherches engagées sur ce qui serait appelé la poursuite du sens de l'action professorale, donnent désormais au sens la possibilité de devenir un objet d'étude réel.

4.2. Le caractère relationnel

Vion considère que tout interlocuteur définit les situations d'échange par un positionnement prédéterminé ou modifiable, en les formalisant soit vers l'asymétrie, soit vers la complémentarité :

« Toute interaction s'édifie à partir de rapport de places qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus. » (2000 : 95).

Le rapport entre la construction du sens, voire du contenu, et celle de la relation sociale ou de situation, est réduit et fait appel au concept d'indexicalité qui aborde les difficultés à percevoir le sens total des unités linguistiques hors contexte.

Dans ce cas, il est possible de traiter la question de la construction du sens et les rapports dans un contexte didactique, à travers les niveaux de focalisation de l'attention de l'enseignant. Quelques extraits de notre corpus en seront l'illustration dans la partie pratique.

La position de ce dernier domine souvent celle de l'apprenant vue car le cadre interactif qui instaure des rapports de place est sous-tendu par une finalité externe qui, selon l'expression de Bigot « favorise l'inégalité de la relation entre le professeur et les apprenants » (Bigot, V, 1995 : 39). Le rôle interactif assumé par l'enseignant rend accessible la tâche proposée à l'apprenant. Mais il se peut qu'il risque de produire un schéma interactif à forte charge didactique.

Nous parlons d'une interaction répartie sur plusieurs fronts lorsque l'enseignant formule le cadre participatif, amorce et scelle l'interaction, planifie les objets discursifs, pointe un élément de l'interaction, instaure un dialogue interrogatif qui le conforte, etc. Ces niveaux de focalisation rendent compte de la notion de « trifocalisation » (Cicurel, F, 1994 : 115) qui montre que l'attention de l'enseignant est mise totalement sur le fond, la forme et le fonctionnement.

4.3. Le caractère émotionnel

Le rôle lié la construction de la relation sociale se mesure à celle des images identitaires. Cette fonction est ancrée dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique qui « (...) envisage l'interaction comme un lieu où circulent des images pré-construites, mais aussi un lieu où l'on peut perdre la face, faire bonne figure ; bref, un lieu où peuvent se modifier les images et les représentations. » (Vion, 2000 : 87).

Les différents rôles susceptibles d'être incarnés par la seule personne selon les occasions, laissent croire qu'il s'agit d'une scène de théâtre. Ces rôles sociaux forment des *sois élémentaires* selon Vion pour qui, le *soi* est un fragment de l'individu qui se construit dans l'échange (*op. cit.* : 35).

Goffman adopte la même idée et y ajoute l'inflexion des actions des individus à la logique sociale. Il tente de présenter une conception dramaturgique de la communication et de l'action qui soumet le rôle joué par un individu à la présence d'autrui (*op. cit.* : 38).

Les images représentées par les interactants risquent à tout moment d'être en danger. Pour éviter tout incident, des actions de précaution sont menées dans le but de préserver cette image valorisante qui sauve la face et que Goffman appelle la figuration (*ibid.* : 15).

Les actes préjudiciables et ceux qui la préservent sont également traités en rapport avec les notions de *FTA* (s) (*Face Threatening Acts*) et celle des règles de politesse instituées toutes les deux par Brown et Levinson (1978, 1987). Elles réfèrent « *au fait que les actes accomplis au cours de l'interaction peuvent être susceptibles de venir menacer la face négative (id. le territoire), ou positive (id, le narcissisme) de celui qui les accomplit (L1) ou de celui auquel se destinent.* » (Kerbrat Orecchioni, 1992 : 94).

Kerbrat- Orecchioni identifie quatre faces réparties sur la base des effets des actes verbaux/ non verbaux accomplis ou subis :

- Face 1 : L1 se place en position supérieure face à L2 quand il produit un acte potentiellement menaçant pour l'une des deux faces de L2.
- Face 2 : les injonctions telles l'ordre, l'interdiction, l'autorisation, le conseil, sont pris pour des incursions territoriales par L2.
- Face 3 : la face positive implique les comportements vexatoires qui affecte le narcissisme de L2 à l'image de la critique et toutes sortes de désaccords (1992 : 95).
- Face 4: L1 est placée en position inférieure lorsqu'il reçoit un *FTA* ou se l'inflige lui-même. Kerbrat- Orecchioni l'illustre par les cas de l'offre ou la promesse au moyen desquels « (...) *on propose d'effectuer ou on s'engage à effectuer, un acte susceptible de venir léser, dans un avenir proche ou lointain, son propre territoire.* » ; *les actes menaçants de la face positive ressemblent aux comportements auto-dégradants comme l'autocritique.* » (Ibid. : 169).

La menace qui pèse sur ces faces impose corrélativement la mise en place des actes appréciatifs qui se reconnaissent grâce à des stratégies de politesse :

« *La politesse apparaît comme un moyen de solliciter le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle ce ces mêmes faces.* » (Ibid, 174).

La dimension émotionnelle de l'action est en revanche l'une des caractéristiques instructives de *l'agir professoral*. L'action enseignante est risquée parce qu'elle est publique, confirme Cicurel (Cicurel, F, 2005 : 185). Elle est le résultat d'une inquiétude permanente des praticiens qui les mène à revoir sans cesse leur prestation.

Les commentaires auto-dépréciatifs sont la preuve probante de cette attitude qui maintient les enseignants dans une activité évolutive. L'accès à la face est tout autant clair chez l'apprenant lorsque ses productions font l'objet d'une évaluation ou lorsqu'il se voit discerner un ordre.

En revanche, en raison de la reconnaissance des statuts et rôles assumés et acceptés par les participants dans un contexte d'apprentissage, l'interaction en classe fait que « *la valeur taxémique et offensante d'acte comme l'ordre se trouve ainsi neutralisé.* » (Bigot, V, 2005 : 46).

De même, la correction incitative, c'est-à-dire celle où l'enseignant incite les apprenants à corriger l'énoncé fautif (Bange, 1992 : 80), est de nature à réduire l'impact rébarbatif de la réparation.

La persistance des problèmes de face, « (...) surtout dans les activités orales, s'explique par ailleurs par le fait de référer, de ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur ! » (Cicurel, F, 2002 : 8).

Aussi, convient-il de fixer comme objectif d'une didactique de l'oral :

« (...) de développer la maîtrise de ses actes de parole menaçant la face, que nous nommons d'une façon plus imaginée des actes périlleux. » (Maurer, B, 2001 : 53- 54)

En termes différents, nous posons l'évidence que

« (...) il s'agit toujours d'actes dont la réalisation est risquée en ce sens qu'elle peut faire évoluer l'interaction dans un sens favorable ou non, et que la négociation de ces actes peut toujours être située sur un axe allant de la recherche du consensus à celle de l'affrontement » (Maurer, B, 2001 : 53-54).

Nous pouvons ainsi dire que l'activité langagière est une fonction principale dans laquelle l'interaction est minorée à un artifice pour prétexter la communication au lieu d'assumer le rôle de la socialisation.

De ce fait, Vion conclue que le « (...) langage ne serait donc pas le simple support, le simple outil transparent, permettant l'action ou l'expression du vécu. Il constitue le lieu de structuration de cette action et de ces vécus. » (2000 : 97).

En bref, l'interaction est donc constitutive de la circulation de la parole qui prend corps sous différents types : conversation, discussion, débat, jeu de rôle avec tous les glissements possibles indexés aux relations qui se reconstruisent au sein du groupe- classe.

5. La construction de l'interaction

5.1. Entre contexte et situation

L'approche interactionniste connaît un changement irréversible par rapport à la méthode habituelle de la linguistique structuraliste ou générativiste. Elle exige comme condition méthodologique que seul un travail de terrain valide le traitement des données empiriques. La méthode exige préalablement que l'analyse soit faite en passant au crible des productions quasiment artificielles traitées en laboratoire.

Cette méthode est à l'œuvre dans *la linguistique de bureau* qui a pour objet d'étude la compétence linguistique (Baylon, 2002 : 24). L'une des idées principales de l'approche interactionniste, note Kerbrat-Orecchioni, est que « (...) l'objet de l'investigation, ce ne sont pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières. » (1990 : 75).

Les éléments structurant l'interaction verbale font appel à la précision de la situation dont ils représentent les ingrédients de base. Aucune situation ne ressemble à une autre en dépit de sa reconstitution dans un cadre communicatif regroupant des conditions de réalisation approximatives.

Cette explication est donnée à partir des nouveaux enjeux et des positionnements modulables qui perturbent sans cesse l'interaction. Cela est d'autant plus valable quand la situation demeure une structure perturbée par une série de facteurs qui la configurent.

L'invisibilité de l'interaction et le contexte où elle apparaît amène Baylon et Mignot à apporter la mise au point suivante :

« *L'environnement dans lequel s'inscrit une communication (le cadre, la situation, l'institution, etc.) est porteur de règles et de codes qui tendent à lui conférer une spécificité : on ne communique pas de même façon dans un bureau, une salle de cours, une soirée amicale, dans la rue.* » (2003 : 193).

Nous sommes en possession, avec Fraser et Brown, d'un point de vue qui analyse la situation en lui reconnaissant un cadre spatio-temporel et l'objectif des participants perçus selon leurs caractéristiques individuelles, sociales, ou relationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1990, pp. 77, 80).

Cependant, ces notions de contexte et situation continuent à nourrir des problématiques, entre autres la question de la primauté à accorder au paramètre linguistique, social ou interactionnel qui n'a pas encore été tranchée.

Selon Baylon, le contexte est un terme à sens multiple qui « (...) peut signifier soit *cotexte*, soit *contexte* soit enfin *contexte interpersonnel*. » (2002 : 40). Il réfère en linguistique au seul contexte verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1980 :35), par opposition à contexte compris comme « *l'environnement extralinguistique de l'énoncé* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 76). Contexte et situation sont alors mis sur le même pied d'égalité, d'après un usage recommandé par Hillel (1970) les autorisant à devenir synonymes.

Les séquences d'ouverture dans une interaction ont la fonction première d'inaugurer la communication en même temps qu'elles servent de plate-forme sur laquelle se bâtit l'interaction, en enclenchant une première tentative de statuer sur une forme particulière qu'elle devra prendre.

En revanche, il faut éviter de trop amalgamer contexte et situation. En effet, le

contexte est ensemble d'éléments imposés, mais susceptibles de négociation. La situation est cet ensemble d'éléments choisis, mais également traitable puisqu'elle est annoncée dès l'ouverture de l'interaction :

« (...) le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule. La situation se définit dès le début d'une interaction par l'ensemble des événements conversationnels. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 106).

Vion partage la même idée et les considère comme équivalents en admettant la complémentarité qu'il y a entre l'image d'une situation *« qui se présente à la fois comme donnée, c'est-à-dire dépendant de rapports sociaux préexistants »* et la situation *« qui est un produit de l'activité des sujets, comme construction. »*. (Vion, 2000, p. 105).

Par ailleurs, l'analyse des interactions en didactique a connu une grande évolution depuis plus de trente ans. En effet, elle est à mettre sur le compte de l'engagement des chercheurs à emprunter de nouvelles pistes pouvant donner des résultats nouveaux et plus développés.

Suite aux travaux sur le discours qui s'élabore en classe de langue étrangère et mettant en rapport plusieurs éléments (le métalangage, l'énonciation, le format d'interaction, la description séquentielle des interactions, les études sur l'acquisition des langues étrangères en milieu exolingue), les recherches « nouvelles génération » sur l'interaction en classe foisonnent. Nous citons à titre d'exemple, entre autres, Cicurel et Doury (2001), Filliettaz, (2005), Cicurel et Rivière (2005, 2008), Cicurel (2007), Plazaola Giger, (2007), Plazaola et Friedrich (2005) etc.

Une première visée de ces travaux nommée « émergentiste » ou « située » s'intéresse à l'observation des interactions saisies dans leur contexte naturel. Une seconde nommée « socio-historique » se réfère à l'expérience passée et les buts qui mobilisent les pratiques de l'enseignant. Sur le plan méthodologique, le « dire » au moment de l'interaction didactique et le « dire sur le faire » ultérieur sont à mettre en relation avec l'ethnographie de la communication.

Dans ce cas, le chercheur recueille des interactions directement dans un contexte social tel un site scolaire. Dans un autre cas, il s'agit d'un lieu et d'un temps différent de celui de l'interaction en classe dans la mesure où la situation est revécue, verbalisée par l'acteur au cours d'un entretien incluant deux interactants. (Cicurel, 2005 : 265).

Le regard objectif de l'interaction didactique et la subjectivité provoquée par la contextualisation de l'action par l'enseignant, seul acteur à pouvoir expliquer avec moins d'échecs possibles ses tenants et ses aboutissements, sont la marque de cette double authentification accordée à la réalisation d'un corpus à double objectifs dans lequel coexistent des réalités praxéologiques pour une analyse de l'interaction.

5.2. Les statuts dans l'interaction

Les liens entre les interactants sont très complexes parce qu'elles sont condensées dans un système de graduation des statuts qui ne garantit pas forcément la continuité d'un seul type de rapport jusqu'à la fin de l'interaction.

Les caractéristiques classiques de ce système sont le pouvoir, la soumission, le partage, la compétition. Cela signifie que toute relation représente, soit sous le profil « dominant Vs soumis » ou celui « d'égal à égal » reconfigurable selon la conduite tenue par les protagonistes au cours des échanges.

La terminologie utilisée par les interactionnistes est basée généralement sur des relations verticales et horizontales. A partir des éléments incorporant l'interaction soumis à des facteurs externes, Traverso évoque les rôles situés sur l'axe horizontal ou l'axe de la proximité/ distance qui fait rencontrer des anonymes ou des intimes, et l'axe vertical ou de pouvoir où prévaut la dominance parmi les participants (2009 : 18).

Selon Vion, le concept de rapport dans l'interaction couvre à la fois la notion de statut et de rôle. Le lien entre elles est étroit dans la mesure où le rôle est pris pour le versant actif du statut en désignant « *ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut* » au moment où le statut réfère à une série de positions sociales que le sujet assume : sexe, âge, profession, position familiale, confessionnelle, politique etc. » (Vion, 2000 : 78).

Les observations de classe que nous allons réaliser exigent à ne perdre vue le cadre institutionnel dans lequel se passe l'interaction. Ce cadre suppose surtout des rôles

institutionnels permettant aux locuteurs de s'exprimer en tant qu'individus qui exercent une profession et dans lequel les places institutionnelles prennent le dessus sur le positionnement (*id* : 106, 107). Cette situation favorise l'enseignant sans pour autant qu'elle ne soit totalement abaissante pour les apprenants.

Généralement, les interactions verbales sont tributaires des normes qui dictent le genre de rapport à entretenir par les participants qui se résignent à occuper une position inférieure ou supérieure, selon leurs statuts respectifs.

De ce point de vue, Goffman désigne une règle symétrique qui admet que :

« (...) chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et les mêmes attentes que ceux-ci ont par rapport à lui. C'est une règle asymétrique qui, contrairement à la précédente, « fait en sorte que l'on traite les autres autrement que l'on en est traité. » (Goffman, E, 1974, pp. 47-48).

Vion affirme que les interactions fondées sur la base d'un rapport complémentaire :

« (...) font apparaître une position haute corrélée à une position basse », en illustrant par le rapport entre le médecin et son patient ou celui plus proche de notre domaine de recherche qui est celui d'enseignant avec son apprenant, il démontre à quel point « certaines interactions se déroulent à partir d'un rapport de places inégalitaires institutionnalisés. ».

Dans ce cas, les interactions qui agissent sur un axe horizontal s'apparentent à la situation suivante :

« Les places ne sont pas prédéfinies en termes de statuts professionnels ou de places institutionnelles, elles sont donc occultées provisoirement en faveur d'une relative égalité relationnelle incluant l'histoire interactionnelle des interactants. » (Op, cit. 129, 135).

Cependant, la langue étrangère dans laquelle s'exprime le locuteur avec une aisance d'un natif lui accorde un certain pouvoir sur son public apprenant. A ce propos, Romano et Salzer notent que :

« (...) *la relation pédagogique est plus souvent fondée sur la complémentarité : l'enseignant en position haute et l'apprenant en position basse.* » (Romano, C & Salzer, J, 1987 : 78).

Par conséquent, nous nous trouvons dans une communication sans interaction ou l'enseignant dirige sa leçon sans jamais (ou presque) montrer une certaine disponibilité auprès de ses apprenants. Toute communication est menée dans un contexte où les participants s'échangent des informations en même temps qu'ils tissent leur relation commune.

Durand intègre la notion du savoir dans l'échange de l'information :

« *Savoir, c'est disposer d'une information stockée, informer c'est modifier la répartition entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.* » (Durand, J, 1981 : 81).

La quête de l'information explique par conséquent toute l'importance qu'elle peut avoir dans la détermination des statuts et les motifs des comportements humains. Le statut et le rôle de l'enseignant, tout comme ceux des apprenants, sont intéressants eu égard à leur écart par rapport à la compétence linguistique.

L'usage de la parole prouve chez que ce rapport n'est pas limité au contexte, mais dépend de ce que font les interactants et du déroulement de l'interaction :

« *Les comportements langagiers peuvent certes refléter certaines relations de pouvoirs existant a priori entre les interactants, mais ils peuvent aussi les confirmer, les contester, les constituer.* » (Kerbrat-Orecchioni : 1992 : 74).

L'interaction en classe ne se fait pas uniquement à partir d'une relation schématisée sur le modèle « autoritaire / autorisé » qui exempte l'apprenant de toute responsabilité en le considérant comme un simple spectateur.

L'attention portée sur toutes les parties de la classe est une perspective ouverte par rapport à cette question de rapport de place :

« L'élève [...] ne se limite pas seulement à recevoir, décoder, assimiler les messages. Il répond activement, se transformant en retour en émetteur. Il sollicite l'enseignant par de nouvelles demandes et propositions, qui entretiennent, en permanence, le processus d'autoformation. L'enseignant et l'élève, instaurent donc, dans la communication entre eux, un processus réciproque d'autoformation » (Giuni, 1986 : 56 cité par Romano & Salzer, 1987 : 18).

6. Le contexte interactionnel

Toutes les recherches inhérentes au contexte interactionnel s'inscrivent, à la suite des travaux de Vygotski (1934), dans un paradigme sociocognitif défendant l'idée que les productions langagières de l'apprenant sont socialement situées (Pekarek, 1999, Mondada et Pekarek, 2000). L'interaction doit donc être conçue comme un contexte d'acquisition à visée communicative.

Le contexte interactionnel de la classe doit permettre aussi à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il doit à la fois proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques, mais aussi des savoir-faire conversationnels qui peuvent avoir été acquis hors de la classe, dans d'autres contextes conversationnels ou sociaux.

L'interaction, comme toute tâche cognitivement complexe, représente une difficulté linguistique. Des extraits de notre corpus seront exploités en phase ultérieure afin d'illustrer ces propos.

Bange tranche en faveur d'un dispositif d'enseignement orienté vers la communication car, selon lui, les activités communicatives en classe constituent le seul levier sur lequel l'enseignant peut agir afin d'accélérer l'acquisition de la langue. Ces derniers forment un contexte décisif pour la réussite du processus d'acquisition. :

« Si l'input apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le focus de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication. » (Bange : 1992).

Bange défend donc l'idée d'une communication nécessaire à l'acquisition de langue étrangère et d'un usage modéré du métalinguistique supposé être « *un facteur de réduction de la communication* » et, par ricochet, de l'acquisition.

7. Tâche interactionnelle et acquisition

Le lien entre la tâche interactionnelle et l'acquisition n'est pas encore démontré. Dans les activités interactives, nous remarquons que les apprenants développent des savoir-faire communicationnels et, dans une moindre mesure, des savoir-faire grammaticaux.

Il est donc difficile, d'un point de vue méthodologique, de saisir les relations entre interaction et acquisition, même si l'intuition des chercheurs va dans le sens d'une relation certes, mais complexe, comme le souligne Matthey :

« L'interaction semble bien parfois être le lieu de l'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques autorisant cette affirmation ne sont pas fréquents dans les observables. L'interaction donne lieu en revanche à des activités d'enseignement - apprentissage, mais on ne peut affirmer que le lieu de l'acquisition se confonde avec les activités. » (1996 : 199)

Cette complexité des relations entre l'interaction et l'acquisition est vérifiable dans nos corpus. En effet, les indices conversationnels et linguistiques n'y sont pas fréquents au même moment pour clarifier cette relation. Nous essaierons de démontrer ultérieurement en quoi ces indices peuvent, combinés avec d'autres, constituer des outils d'analyse.

8. Synthèse partielle

Reformulons à présent quelques principes fondamentaux que nous avons développés jusqu'ici, tout en vérifiant leur degré de pertinence dans les réalisations techniques que nous escomptons dans la partie qui va suivre.

Il y a lieu de rappeler d'abord que la structuration des réponses à apporter dans le mode opératoire de notre travail dépend en grande partie de la bonne analyse des fondements théoriques de départ. Ces fondements peuvent se découpler en plusieurs sources de besoin afin d'englober la quasi-totalité des situations réelles dans lesquelles la question des interactions se pose.

- La prise en compte de la vision des apprenants, le traitement des représentations sur les langues et les procédés d'enquête (brainstorming) sont des indicateurs qui amènent à considérer que notre objet d'étude se pose à l'intérieur de situations réelles.
- Le rapport « Interactions- Plurilinguisme » auquel nous avons réservé un chapitre entier est indissociable dans notre progression et nous permet d'appréhender le terrain sur la base de soubassements théoriques compatibles avec nos objectifs.
- Certains présupposés théoriques, non identifiés préalablement, pourraient surgir implicitement lors de la mise en œuvre de la partie pratique. Ils nécessitent un processus de résolution de problèmes. Un travail de déconstruction serait par conséquent entamé au niveau de notre méthode d'investigation afin de reconstruire des visées opérationnelles plus adaptées au contexte nouveau.
- Le développement du CECRL, réalisé à la fin du chapitre 2, doit interroger l'efficacité réelle de nos investigations.

A l'issue de cet ensemble essentiellement théorique, il est important que nous posions des questions à la fois fondamentales et pragmatiques :

- Comment analyser la gestion des répertoires verbaux en classe de FLE ?
- Sur la base de quels procédés opératoires devra s'opérer cette analyse ?
- Quelle serait la valeur des résultats escomptés sur les plans didactique, éducatif et social ?

Ce questionnement déplace l'objet de la réflexion amorcée en amont : les répertoires verbaux ne commencent pas quand on ferme la porte de la salle de classe ;ils précèdent l'acte d'enseigner car ils sont préalablement déterminés par un environnement, des pratiques culturelles sous- jacentes, des représentations et des croyances.

La recherche doit donc interroger l'identité des sujets soumis à l'enquête, les compétences auxquelles nous faisons appel et les paradigmes auxquels nous nous référons lorsque nous voulons véritablement en faire un enjeu global.

Chapitre IV

Fondements méthodologiques

1. Du cadre théorique à la pratique de terrain

1.1. Remarques introductives

Il serait pour le moins naïf, « [...] *en tous cas biaisé, voire dangereux – sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques- de mener une recherche sans s’interroger sur ce qu’est la recherche elle-même, quels sont ses tenants et aboutissants.* » (Blanchet : 2011)

Ainsi l’objectivité et la distanciation s’imposent comme des critères incontournables dans l’investigation scientifique. Il est extrêmement important de se distancier de son objet d’étude, de prendre du recul par- rapport aux phénomènes observés et de réfléchir sur les finalités de la recherche elle-même afin de mieux comprendre sa problématique et en cerner les contours.

En termes différents, la dimension épistémologique s’avère un élément nécessaire et préalable à toute investigation scientifique. C’est dans ce sens que nous avons veillé à nous débarrasser d’un certain nombre de croyances et d’opinions qui persistaient en amont de cette investigation et qui auraient constitué, par leur persistance, des obstacles à l’impartialité et à la rigueur.

Déconstruire nos propres opinions sur l’enseignement plurilingue et sur ses acteurs est un processus latent qui nous permet d’ajuster les premiers objectifs de la recherche pour faire émerger ensuite une problématique nouvelle avant d’en élaborer les fondements théoriques, méthodologiques et pratiques.

Notre travail portant sur la gestion des répertoires verbaux en classe de FLE et les objectifs qui lui sont inhérents imposent objectivement trois ordres :

- Apporter un éclairage sur la prise en compte de la dimension plurilingue et interculturelle dans les pratiques de classe.
- Situer la place des répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques enseignantes.

- Développer une vision claire des tâches qui prennent en charge la dimension plurilingue et la place de la notion de répertoires dans la connaissance des enseignants.

1.2. Présentation des outils d'investigation

Ce chapitre constitue la jonction entre le cadre théorique développé antérieurement et la pratique dont nous introduisons à présent les prémices. Autrement dit, il s'agit de confronter nos sources théoriques à l'épreuve de la réalité éducative, didactique et pédagogique. Il est donc sous-tendu par la double interrogation suivante :

- A partir de quelles données didactiques nous formulons nos hypothèses de recherche ?
- Comment passer des théories sur l'enseignement-apprentissage des langues à l'observation du terrain ?

Il nous semble important de souligner que cette jonction que nous établissons entre la théorie et la pratique est par essence un développement méthodologique. Par souci d'ordre et de pragmatisme, nous le situons à la fin de notre première partie. D'autres l'auraient peut-être situé en phase introductive de la partie II. Ce type d'ordonnement ne nous semble pas fondamental car il n'influe pas sur la logique de la progression et sur les effets sémantiques de notre entreprise.

Il est important aussi que nous rappelions à ce niveau notre intérêt pour les interactions de classe et les pratiques langagières en milieu institutionnel. En effet, nous étudions les compétences visées en classe par l'observation des interactions didactiques et les pratiques langagières en classe de FLE afin d'aboutir aux actions suivantes :

- Examiner les modes d'enseignement-apprentissage présents en contexte institutionnel.
- Evaluer la diversité linguistique et ses degrés d'optimisation en contexte institutionnel.
- Evaluer les types de compétences visées par l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et leur degré d'efficacité sur le terrain.

Il y a lieu de rappeler que les théories sur l'apprentissage ne pourront être opportunes si elles ne prennent pas en compte le contexte. Ce dernier diffère d'une situation à une autre et d'une classe à une autre. Il peut être à la fois historique, didactique et social. En raison de cette triple considération, nous empruntons à Braik (2008) des modèles de grille d'analyse de communication qui prennent en considération le contexte susdit et que nous présenterons ultérieurement.

La situation sociolinguistique algérienne est réfléchie dans le cadre sémiolinguistique qu'est la classe. De ce fait, notre corpus semble complexe du fait qu'il y a la coexistence des langues en classe : une langue apprise (le français), une langue maternelle (l'arabe algérien) et une langue de scolarisation (l'arabe standard). D'autres langues entrent parfois en jeu, comme l'anglais et l'espagnol, même si leur émergence reste timide.

Dans ce chapitre, nous développerons l'objet de la recherche ainsi que les hypothèses retenues à partir des présupposés du départ. Nous vérifierons également la mise en œuvre du protocole d'observation. Nous exploiterons nos propres observations dans le milieu pédagogique ainsi que d'autres travaux pratiques menés sur le terrain (Bensekat 2012 ; Braik 2008 et 2014 ; Chachou 2013 ; Chachou et Stambouli 2017 ; Taleb Ibrahim : 1995).

Il y a lieu de préciser que notre quête de départ s'appuie sur un constat évident : le plurilinguisme et la diversité linguistique en classe de langue sont incontournables.

Cette affirmation constitue un postulat qu'il s'agit de montrer (et démontrer) en remontant les mécanismes de mise en place et d'application de ce plurilinguisme en milieu institutionnel, plus précisément dans les classes algériennes.

Ce que nous venons d'admettre comme postulat de départ impose un triple questionnement sur la pluralité linguistique :

- D'où vient-elle ?
- Comment est-elle appliquée chez nous ?
- Les enseignants sont-ils préparés à cette nouvelle approche ?

Des réponses objectives à ce triple questionnement transitent par les actions suivantes :

- Des observations participantes dans les classes de langue.
- L'analyse des programmes de langue étrangère, ceux de la langue française pour ce qui nous concerne.

Elles imposent aussi la prise en compte des arrêtés relatifs à la langue française au cycle secondaire, son statut et son rôle dans les textes officiels (voir annexes 2, 3, 4).

2. Processus de la recherche

Le présent travail s'appuie essentiellement sur le modèle interactif et ethnographique de la classe. Parmi ses modalités, il s'agit préalablement d'observer et de comprendre les mécanismes de mise œuvre des apprentissages langagiers. Il s'agit aussi d'examiner les modes opératoires qui permettent le contact des langues dans les pratiques de classe.

L'observation des comportements langagiers en classe de FLE est susceptible de nous éclairer sur les points susdits. Cette démarche suppose un modèle empirico- inductif, dit « qualitatif » en sciences humaines.

Le corpus recueilli est un ensemble d'enregistrements audio de 09 heures effectués au sein de trois établissements du cycle secondaire, dans six classes différentes et à trois moments de l'année solaire.

Ces trois moments correspondent aux trois trimestres d'enseignement et peuvent renseigner sur des probables évolutions langagières et comportementales. Quant aux six classes, elles autorisent une enquête dans des contextes variables.

Plus explicitement, les repères spatio-temporels de notre enquête se résument comme suit :

- Quatre classes dans deux lycées en zone urbaine, dans la ville de Mostaganem.
- Deux classes dans un lycée en zone semi urbaine, dans l'agglomération de Khadra, distante de 80 km du chef-lieu de la wilaya.

Quant aux enregistrements, ils s'étalent sur une durée de plusieurs mois (des séances à partir de février 2016 jusqu'au mois d'avril 2017).

Cette recherche, rappelons- le, prend pour base les activités langagières réellement développées en classe de langue et leur confrontation avec les activités escomptées par le programme et le manuel. Elle porte principalement sur la gestion des répertoires verbaux en classe de français, au niveau secondaire dans le contexte algérien. Elle doit permettre de vérifier deux paramètres interrogatifs :

- Comment est assuré l'apprentissage de la langue de scolarisation ainsi les langues hors de l'école ?
- Cet apprentissage permet- il de promouvoir et de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles considérées comme des facteurs de réussite pour tous les élèves en classe de FLE ?

Ces compétences se nouent par le biais d'une diversité linguistique, à savoir une langue cible qui est le français, une langue source qui est la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe algérien (langue maternelle), ainsi que l'arabe standard (ou de scolarisation) qui occupe le rôle et le statut d'une langue seconde dont la proximité avec la langue maternelle est très étroite. S'ajoutent parfois d'autres langues étrangères comme l'anglais et à un degré moindre l'espagnol.

Ces situations d'échanges langagiers, et même de traduction didactique en classe, permettent de découvrir une coexistence de plusieurs langues, des méthodes et des cultures d'enseignement-apprentissage.

3. Du choix du sujet à la rédaction

Afin de présenter clairement toutes les étapes vécues au cours de cette recherche, il apparaît plus aisé de développer ci- dessous un schéma reprenant l'ensemble du processus.

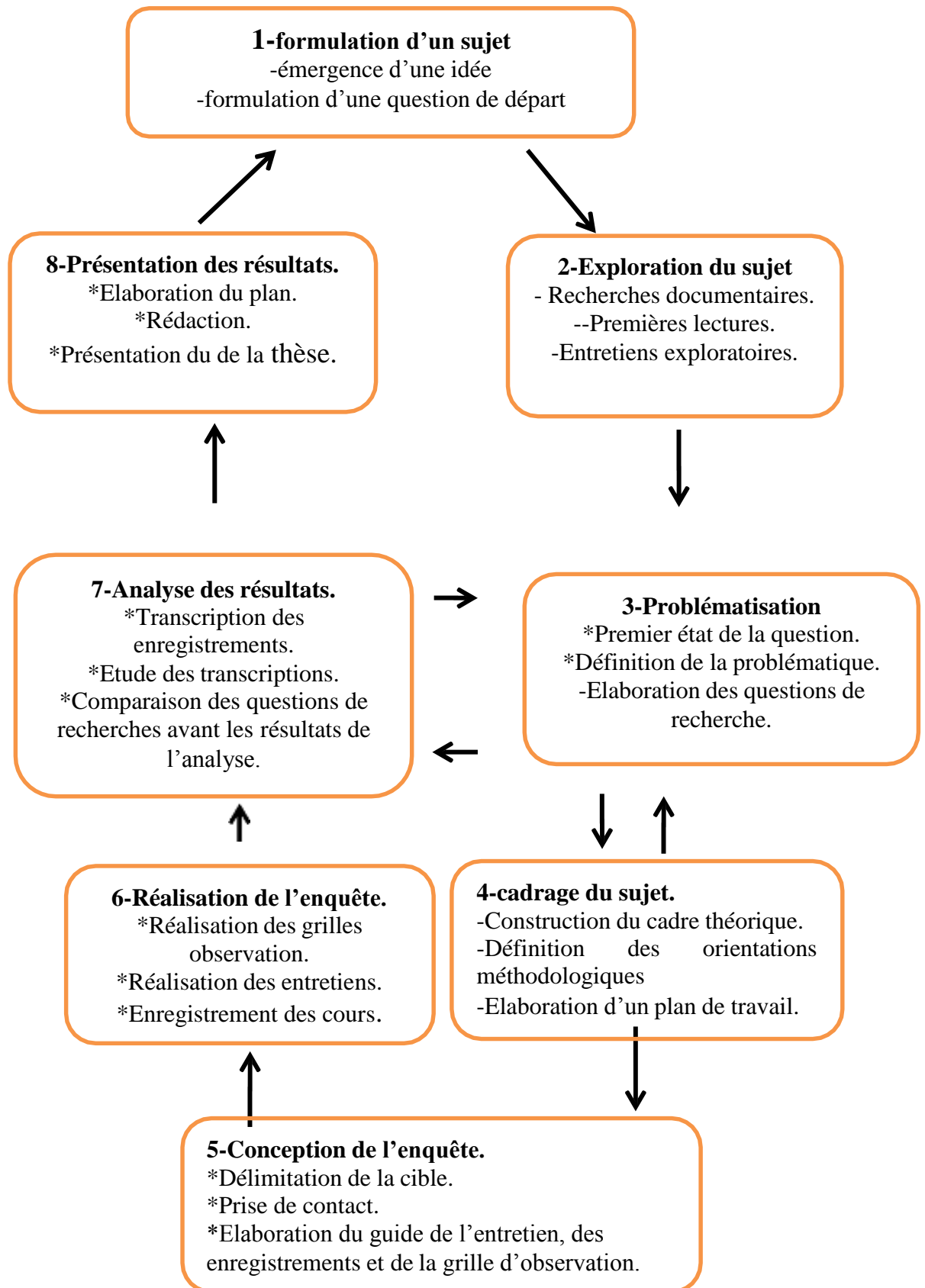


Figure 2 : schéma représentant les étapes d'une recherche

Ce modèle nous est inspiré d'un tableau élaboré par Desanti, lui-même inspiré d'un schéma proposé par Quivy et Van Campenhout. De prime abord, il désigne un certain nombre de tâches successives produites au fil des étapes. Toutefois, même si ces phases de la recherche suivent une progression, elles ne constituent pas dans la réalité un cheminement totalement linéaire.

En effet, il existe des étapes qui se chevauchent. Par exemple, la phase de problématisation et celle de cadrage du sujet sont deux étapes concomitantes. L'élaboration de la problématique induit une réflexion sur de nouveaux concepts du cadre théorique et inversement.

Dans ce sens, nous avons opté pour une représentation circulaire car il est admis qu'une recherche en sciences sociales forme un cycle où une problématique initiale et des questions de recherches sont confrontées aux données du terrain et que ces dernières soulèvent continuellement d'autres questions ultérieures et des théories de recherches non prévues initialement.

4. Adoption d'une démarche qualitative

Toute recherche scientifique s'effectue par le biais d'une méthode qui traduit toujours un positionnement épistémologique de la part du chercheur. Nous nous situons dans une démarche de type qualitatif qui vise la compréhension des pratiques de classe et les représentations des enseignants sur ces pratiques.

Une méthode qualitative, à l'inverse du caractère quantitatif, permet de relever les interactions sociales, et dans le même temps de percevoir des dimensions moins visibles comme les représentations des acteurs sur leurs pratiques et sur le dispositif d'enseignement plurilingue.

En outre, elle vise à comprendre la gestion et le développement des répertoires langagiers des apprenants en classe de FLE au niveau secondaire en Algérie.

Nous avons effectué des entretiens et des observations avec un groupe restreint d'enseignants, ce qui induit l'approche qualitative qui cherche en priorité les occurrences, à l'inverse du quantitatif qui s'oriente vers la recherche de la représentativité des données.

Un des objectifs de la démarche qualitative est de mettre :

« L'accent sur la diversité en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations et, ce faisant, permet notamment d'identifier des éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques ».
(Alami : 2011)

Ainsi, notre but n'est aucunement de généraliser un simple fait observé, mais de montrer les répertoires plurilingues et pluriculturels chez les apprenants du lycée et les tâches proposées par les enseignants afin de promouvoir leurs évolutions et leurs développements dans les pratiques enseignantes.

5. Délimitation de la cible

Le choix de la cible est opéré selon quatre paramètres principaux :

- La zone géographique : le choix s'est volontairement porté sur deux régions, à savoir le chef-lieu de la wilaya de Mostaganem (qui représente la zone urbaine) et la région nord-est de la région (qui représente tantôt la zone semi urbaine, tantôt la zone rurale). Les contraintes de temps imposés ne nous permettent pas d'élargir davantage notre champ d'action. Nous avons sollicité dans ce cadre 14 enseignants ; seulement 10 d'entre eux ont accepté au départ de collaborer.
- Le lieu : les observations de classe et l'enregistrement des cours ont lieu dans trois lycées.
- La discipline : l'observation porte sur les apprenants et les enseignants en classe de FLE. Pour compléter l'enquête, les fins de séances ont permis des entretiens en aparté avec les enseignants sur certains points pertinents pour notre enquête.
- Le niveau des classes : Il s'agit de trois observations de classe qui recouvrent les trois niveaux du lycée (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS).

Une fois que le choix de la cible est délimité, la prise de contact s'est effectuée en deux phases :

- Dans un premier temps, nous avons écrit aux inspecteurs de la formation et de l'inspection qui n'ont pas donné suite à notre demande.
- Dans un second temps, nous avons recouru aux instances de la direction de l'éducation qui nous ont ensuite mis en contact avec les proviseurs des lycées.

Il semble évident que l'enquêteur entre toujours dans un terrain où on ne l'attend pas (Alami : 2012). Cela expliquerait la réticence d'un grand nombre d'établissements scolaires contactés n'ont pas donné suite à nos requêtes et notre échantillonnage inhérent aux enseignants s'est rétréci en dépit de notre volonté. Ce dernier n'est peut-être pas représentatif de la totalité des enseignants, néanmoins il s'adapte à une démarche qualitative.

Cette phase de choix de l'échantillon et de prise de contact ne pourra s'effectuer que si une méthode personnelle d'enquête est mise en œuvre au préalable. Autrement dit, il faut conquérir le terrain en sachant préalablement et lucidement ce qu'on y cherche.

6. Choix de la méthode d'enquête

6.1. La méthode privilégiée

Comme énoncé préalablement, cette recherche se focalise sur les répertoires plurilingues et pluriculturels. Il s'agit dès à présent d'en expliciter en deux temps le choix méthodologique :

- Dans un premier temps, la diversité linguistique des apprenants en classe de langue offre un éclairage nouveau sur le travail socio didactique. En effet, s'intéresser aux répertoires langagiers des apprenants nous paraît plus approprié dans le cadre de cette recherche. Ceci donne la possibilité d'entrevoir ce qui est souvent caché dans les répertoires linguistiques de ces apprenants.

- Dans un second temps, observer les pratiques de classe reste un des moyens les plus fiables de comprendre le fonctionnement d'une classe de langue. Pendant son cours, l'enseignant utilise un ensemble de discours (discours magistral, discours interactif, etc.) et de stratégies qu'il est utile de connaître et d'observer les modalités.

6.2. Présentation des corpus

L'analyse développée s'appuie sur trois corpus :

- Des entretiens de professeurs de français.
- Des observations de classe.
- Des enregistrements de cours.

Chaque corpus apporte un angle d'analyse sur les pratiques enseignantes. L'intérêt de travailler sur ce triple corpus (entretiens, enregistrements et observations) est de relever les contradictions entre les pratiques et les discours sur la pratique.

L'adoption de cette méthode de recueil des données suppose de choisir un modèle théorique pour procéder à leur analyse.

6.3. Les orientations méthodologiques

Notre étude se situe dans la lignée de deux perspectives, l'une sociolinguistique et l'autre didactique, qui interpellent les constructions sociales et la construction des connaissances.

Il s'agit en effet d'identifier les liens qui peuvent s'établir d'une part entre des processus de catégorisations sociolinguistiques (images de langues, de ceux qui les parlent et représentations).

Par ailleurs, il s'agit d'examiner aussi les processus linguistique et d'apprentissage chez les apprenants.

Autrement dit, nous envisageons d'étudier ce plurilinguisme en favorisant une première articulation entre des questions d'enseignement- apprentissage, et une seconde articulation autour du développement langagier et de l'appropriation des savoirs.

6.4. Détermination du corpus de recherche

Le corpus de référence est constitué d'enregistrements de cours dans les deux niveaux de l'enseignement secondaire, de guides d'entretiens avec les enseignants et des observations de classe qui correspondent au corpus complémentaire.

La représentativité de nos corpus correspond à l'approche suivante :

« Un corpus n'est jamais totalement homogène parce que toute interaction verbale comprend une part d'imprévu. Il ne peut être non plus parfaitement objectif. » (Causa : 2002).

En effet, dans nos enregistrements comme dans nos entretiens et nos observations, l'inattendu et l'imprévisible soulèvent parfois d'autres thématiques intéressantes pour le sujet.

Il y a lieu de préciser aussi que nos corpus sont loin d'être représentatif de l'ensemble des apprenants et des enseignants. Ils ne représentent qu'un microcosme circonscrit dans l'espace et dans le temps. Toutefois, ils permettent de mieux détecter les conduites et les motifs de chaque apprenant et de chaque enseignant observés dans leurs contextes respectifs.

6.4.1. Les entretiens comme corpus de référence

Les entretiens constituent notre corpus de référence. Comme le soulignent Blanchet et Cotman (2010) :

« L'entretien va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan. »

Notre recueil de données prend aussi la forme d'entretiens semi-directifs qui sont issus d'une démarche à la fois qualitative, compréhensive et interprétative (J-F. Kaufman, 1996).

Une enquête par entretien semble pertinente car elle met en valeur à la fois les pratiques sociales, les expériences professionnelles ainsi que les diversités linguistiques dans les pratiques enseignantes. En somme, au cours d'un entretien, l'acteur décrit ses pratiques et le sens qu'il leur donne.

Par ailleurs, les entretiens supposent aussi une rencontre interindividuelle entre intervieweur et interviewé durant laquelle il se produit un échange d'informations. A ce propos, Bourdieu (1980) parle d'une « *une improvisation réglée* » car l'intervieweur, par des stratégies subtiles, doit faire parler son interlocuteur le plus naturellement possible sans toutefois négliger ou perdre de vue ses objectifs de recherche.

Ces entretiens sont semi-directifs et individuels. Ils obéissent à deux logiques à la fois différentes et complémentaires :

- L'entretien individuel, plus intimiste, permet un accès plus facile à la parole de l'enseignant qui ne subit pas la contrainte sociale du groupe comme cela peut être le cas dans l'entretien collectif.
- L'entretien semi-directif suit un guide d'entretien avec des thématiques abordées dans un ordre chronologique mais il s'adapte à la parole de l'interviewé.

L'élaboration de ce dernier obéit à trois thèmes principaux :

- La description des pratiques enseignantes.
- La place et la coexistence des langues dans leurs classes.
- La représentativité de ces dernières dans le dispositif institutionnel.

En définitive, les enregistrements réalisés sont des données pour l'analyse du discours des apprenants sur leurs pratiques langagières en classe. Ce corpus peut être complété par des données de terrain, le guide des entretiens avec les enseignants et les observations de classe.

6.4.2. Les observations de classe comme corpus complémentaire

L'observation, issue des sciences expérimentales, a progressivement investi les sciences humaines : la sociologie, l'anthropologie etc. (Cuq 203 : 181). Dans

l'observation directe du chercheur, l'observateur se met dans la même situation que les observés.

Quant à l'observation participante de la classe, elle s'assimile à l'observation directe. De plus, elle est une technique qui a pour visée l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants. Elle permet donc aux enseignants d'être évalués, mais aussi d'être dans une démarche de praticiens-chercheurs.

Cette étude va s'attacher avant tout à découvrir, à travers les observations de classe, les discours développés dans l'interaction de classe et qui peuvent se produire dans deux langues ou dans plusieurs variétés linguistiques.

Le premier intérêt d'un travail basé sur les observations de classe est d'établir le lien entre le faire et le dire sur le faire.

Le second bénéfice de l'observation de classe est de s'intéresser à des micro-situations où se développent les interactions scolaires et de reconstituer les logiques comportementales des acteurs (enseignant et apprenants) dans ce contexte.

Toutefois, une des difficultés de l'observation reste l'interprétation car le chercheur n'est pas en présence des données supplémentaires comme les facteurs personnels, les intentions des enseignants qui permettent d'éclairer les pratiques enseignantes. C'est une des raisons pour lesquelles il est préconisé d'associer les observations et les entretiens dans le corpus d'étude.

Une fois que la méthode et les outils méthodologiques élaborés, l'enquêteur peut investir le terrain.

Précisons enfin que les choix méthodologiques développés antérieurement influenceront progressivement la conduite de l'enquête, depuis la préparation jusqu'à l'analyse des données.

6.4.3. L'enregistrement des cours.

Pour pouvoir analyser les interactions verbales en classe de langue, il est impératif de les enregistrer préalablement. En effet, parce qu'elles sont éphémères, conjoncturelles et qu'elles ne laissent pas de traces, leur fixation nous permet d'identifier les modalités du discours : qui parle, à qui et comment.

Il y a lieu de préciser que l'enregistrement des données s'est fait avec accord unanime de tous les participants aux débats (directeur, enseignants et élèves).

6. 4.4. Les dates d'enregistrement et les volumes horaires

Les enregistrements ont été réalisés durant l'année scolaire 2016 - 2017 dans trois lycées :

- Les deux premiers se situant géographiquement dans le chef- lieu de la wilaya, donc en zone urbaine (lycées Mohamed Khemisti et Touati Benguella).
- Le troisième établissement est circonscrit en zone semi- urbaine (lycée de la localité de Khadra, circonscription de Achâacha, à 80 km du chef- lieu).

Notre présence dans ces lycées, requise pour les besoins de l'enquête, a permis des séquences enregistrées et des entretiens informels. Les enregistrements ont été effectués en deux temps :

- Les premiers enregistrements (une pré-enquête) en février-mars 2016 n'ont pas été comptabilisés pour des raisons de saturation du corpus (toutefois, ils pourront servir ultérieurement comme point éventuel de comparaison).
- Les seconds enregistrements ont été effectués pendant l'année 2017. Nous avons conservé l'enregistrement dans des CD étiquetés avec les dates d'enregistrement pour ne pas perdre le fil de la recherche.

Le corpus contient douze heures d'enregistrement sur plusieurs séances partagées sur six classes.

Leur évolution apparait chronologiquement comme suit :

- Un premier enregistrement le 07 février (1h) et 15 février 2016 (1h) ⇒ (2h).
- Un deuxième enregistrement le 06 mars (1h) et le 13 mars(1h) 2016 ⇒ (2h).

- Un troisième enregistrement le 06 mars 2017 (1h) et 13 mars (1h) ⇒ (2h).
- Un quatrième enregistrement le 10 avril 2017 (1h) ⇒ (1h).
- Un cinquième enregistrement le 20 avril 2017 ⇒ (1h).
- Un sixième enregistrement le 23 avril 2017 ⇒ (1h).

Il serait peut-être utile de souligner que les cours de français ont lieu cinq fois par semaine, pendant les journées de lundi, mercredi et jeudi, à raison de 2 heures pour chaque séance. Les enregistrements se limitent néanmoins à une heure pour chaque rendez-vous pris.

6. 4.5. Position de l'observatrice : choix et précautions

La position d'observatrice – participante permet d'établir des relations particulières avec les acteurs de l'établissement scolaire. Il amène à nouer des relations au sein du groupe observé.

En effet, pour se faire accepter dans la classe, il faut y participer ; autrement dit pour intégrer un groupe, il faut se conformer à ce groupe sans pour autant peser sur lui. Comment s'y prendre alors ?

Les relations avec les apprenants se découvrent de jour en jour. Au départ, ils considèrent l'observatrice comme « une étrangère », avec des regards qui expriment l'appréhension : « *Qu'est-ce qu'elle fait chez nous ?* », « *Quand est-ce qu'elle part ?* », « *Pourquoi nous enregistre-t-elle ?* », « *Qu'est-ce qu'elle veut ?* ». Avec le temps, ils s'habituent à la présence du dictaphone.

L'acceptation en classe se fait progressivement sentir à travers le comportement de plus en plus accueillant de l'enseignante et des élèves qui abandonnent progressivement leurs appréhensions. Cette atmosphère encourage à faire le tour de tables et à discuter avec les élèves (en langue maternelle et en français), et même parfois à les aider lors des tâches à accomplir.

Par ailleurs, la relation avec l'enseignante s'optimise progressivement. Cette dernière accepte d'être enregistrée. Nousregistrons également des situations d'aparté où l'enseignante se livre davantage sur ses pratiques pédagogiques. Nous évoquons des sujets divers sur l'éducation : la réforme du système éducatif, le niveau des élèves, la gestion de l'établissement, la relation de l'enseignante avec le chef d'établissement et le personnel administratif, la réforme LMD ainsi que la question des langues en Algérie, entre autres. Des extraits pertinents en sont tirés.

D'autres faits prosodiques sont utiles à souligner : par exemple, les cris de l'enseignante expriment sa façon de dominer la classe et d'exercer sa pression sur les élèves. Nous développerons ce phénomène ultérieurement.

7. Démarche d'enquête

Toute démarche d'investigation suppose le respect de certaines règles tacites avant d'effectuer la collecte des données. C'est ce qui va être développé ci-dessous.

7.1. L'attitude de l'enquêtrice

Lorsqu'il est confronté à l'épreuve du terrain, le chercheur doit contracter des qualités d'adaptation certaines, entre autres la flexibilité et l'écoute qui sont deux atouts essentiels pour mener correctement une enquête.

De plus, l'enquêteur est dépendant des personnes qu'il cherche à interroger car il existe un contrat tacite qui lui permet d'être présent.

Ajoutons à cela que les sujets observés se forment automatiquement une image de l'enquêteur selon son âge, son identité, son statut professionnel et sociolinguistique. En ce sens, notre statut de chercheuse débutante est différent de celui d'un enseignant-chercheur confirmé.

Ce facteur influence indirectement, positivement ou négativement, la conduite de cette enquête. Positivement car chez certains enseignants, le fait d'être observés ou interviewés par un étudiant peut provoquer une plus grande liberté de parole ; négativement parce que ce statut peut devenir dévalorisant par rapport à celui d'un chercheur confirmé.

Ce statut d'enquêtrice donne quelquefois l'impression de s'immiscer dans la vie de ces enseignantes, et par là-même d'être dans « *une situation exceptionnelle* » (Alami : 2012 : 78). La présence de la tierce personne constitue pour les sujets l'occasion de prendre la parole et de livrer leurs ressentis sur ce dispositif d'enseignement bilingue.

Ces apartés sont extrêmement intéressants dans le cadre de notre étude, même s'il convient de ne pas émettre de jugements pendant ces conversations informelles.

Ces discussions se produisent en dehors des entretiens, durant la pause qui constitue un moment où la parole est plus libérée. Toutefois, il est impossible de garder une trace observable de ces discours non-programmés. Le corpus est par conséquent limité à des entretiens individuels et des observations de classe.

7.2. Les entretiens individuels

7.2.1. Elaboration du guide d'entretien

La préparation d'un guide d'entretien s'effectue après la mise en forme de la problématique et des questions de recherches qui permettent de récolter des données prêtes à l'analyse. Il s'agit d'« *Un plan de travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche en questions d'enquêtes.* » (Blanchet : 2010 : 58).

Notre entretien est structuré autour d'une consigne initiale, de plusieurs ensembles thématiques hiérarchisés et d'une consigne finale (cf. Annexe 1). Les cinq thèmes abordés dans l'ordre chronologique de l'entretien sont :

- Le parcours universitaire.
- Le parcours professionnel.
- Les avantages et les contraintes.
- Les pratiques pédagogiques.

- Les relations avec les autres acteurs du dispositif.

A l'intérieur de chaque thème, il existe des opérateurs avec des questions de relance afin de ne pas laisser l'enquêteur dépourvu quand il s'agit de rebondir sur un propos intéressant ou de poser une question supplémentaire qui précise une thématique.

De plus, l'entretien n'est pas un questionnaire et le guide d'entretien par thèmes permet à l'intervieweur de passer aisément d'un thème à l'autre, d'improviser s'il le souhaite (même s'il est préconisé qu'il suive l'ordre chronologique du guide d'entretien). Il peut ainsi « *obtenir un discours librement formé par l'interviewé et un discours répondant aux questions de recherche.* » (Blanchet : 2010 : 62).

Une dernière remarque porte sur la nécessité de s'entraîner au préalable sur des interviewés virtuels afin de préparer les éventuelles relances et de permettre ainsi à la structuration des propos d'être plus fluide.

7.2.2. Déroulement des entretiens

14 entretiens constituent une partie du fond documentaire de la présente recherche (cf. Annexe 5). Deux recommandations techniques ont été préalablement données au futur interviewé : l'écoute et l'empathie. En effet, nous avons sans cesse œuvré pour que ce dernier se sente à l'aise et exprime aisément ses pensées.

Toutefois il advient parfois qu'un enquêté trop confiant tente de prendre en charge l'entretien et cela risque de constituer un écueil qui entrave l'enquête. Face à ce fait, la réorientation s'impose nécessairement afin d'éviter que l'on s'exprime sur des sujets très éloignés du cadre de l'entretien.

Il existe aussi trois paramètres primordiaux pour le déroulement optimal de l'entretien : le contexte, le contrat de communication et les interventions de l'interviewé :

- **Le contexte** : il constitue un repère spatio-temporel important et peut s'avérer un facteur de réussite de l'entretien. Pour cela, il faudrait que l'informateur soit disponible (le temps), dans un environnement agréable dépourvu de toute charge négative (l'espace).

Les 14 entretiens se déroulent dans un cadre strictement institutionnel, dans les salles des enseignants et pendant leurs pauses. Le contexte se traduit donc par le fait que leurs propos ne transgressent jamais leur cadre de travail.

- **Etablir un contrat tacite de communication avec l'interviewé :** Cela se traduit généralement par l'exposition des objectifs de la recherche et par la garantie de l'anonymat des enseignants. En ce sens, nous avons décidé d'établir un rapport de confiance pour rendre le dialogue possible.

Afin de pouvoir nous entretenir avec les enseignants, il fallait transiter par l'institution administrative. Ce qui aurait altéré le contrat susdit. Fort heureusement, cela n'a pas eu de répercussions sur le cadre contractuel de la communication.

- **Les interventions de l'interviewé :** il s'agit dans un premier temps de faire preuve d'une attention soutenue pour suivre le cheminement de la pensée de l'interviewé et procéder ainsi à des relances pertinentes. Il faut admettre pourtant qu'il n'est pas toujours aisé de suivre la logique discursive de chaque interviewé et d'effectuer des relances au bon moment.

De même, certaines consignes ne sont pas de prime abord accessibles aux interlocuteurs. Par conséquent il est toujours souhaitable de les localiser pour reformuler et ne pas faire « perdre la face ». Dans cet ordre, Blanchet (2010) précise qu'une des difficultés de l'entretien est essentiellement de « *soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond.* »

Par conséquent, la qualité de l'écoute et la flexibilité sont deux qualités qui sont apparues nécessaires dans la conduite des entretiens.

Nous avons également remarqué que plus l'enseignant est expert du thème abordé au cours de l'entretien, plus son discours est préconstruit et ne donne pas lieu à une interaction spontanée.

Toutefois, l'acceptation de participer à un entretien traduit une volonté de participer à la recherche car l'enseignant sacrifie des moments considérables de son temps de travail pour répondre aux questions.

Passons à présent à un autre recueil de données utilisé : les observations de classe.

7. 3. Les observations de classe

L'observation est un moyen fondamental dans la recherche car elle permet à la fois l'efficacité et l'efficience. En termes différents, elle permet de choisir un échantillon qui répond le mieux à notre étude et de recueillir en temps voulu les informations nécessaires.

Notre choix porte sur une approche ethnographique de la classe au sens donné par Gine (2003) qui fonde sa démarche sur l'observation participante. Elle souligne l'handicap de ne pouvoir étudier le monde sans en faire partie de l'intérieur.

Le souci demeure que la présence de l'observatrice influence de quelque manière les interactions. Cela pourrait éventuellement entraîner une modification dans les comportements des élèves et réduire ainsi la fiabilité des données recueillies. C'est ce que nous avons ressenti au début des débats. Néanmoins, les échanges verbaux ont pu se dérouler normalement par la suite.

Cela étant, l'observation participante reste la méthode préférée pour l'étude des interactions de classe. Considérée comme un examen attentif des situations concrètes, elle constitue pour les ethnographes de l'éducation un moyen d'accéder aux pratiques éducatives dans une perspective réaliste et naturaliste. Elle permet surtout de comprendre la façon dont les interactions favorisent l'optimisation des conditions d'appropriation d'une langue.

Les observations de la classe dévoilent tout un mécanisme entrant en compte dans l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère ainsi que les méthodes qui lui sont inhérentes. Nous avons pris connaissance aussi des outils didactiques et des procédés pédagogiques mis en œuvre par les enseignants.

Nous avons également observé l'environnement éducatif qui est empreint d'une culture basée sur le respect de la hiérarchie. Nos sujets sont des élèves qui apprennent une langue étrangère en corrélation avec d'autres langues et d'autres variétés linguistiques, à leur façon et à leur rythme, ainsi que des enseignants qui reconduisent ce qu'ils ont appris dans le passé, par leurs formations et leurs croyances pédagogiques.

Nous avons voulu analyser les compétences langagières développées dans le cours de langue étrangère, qui apparaissent comme des compétences linguistiques centrées sur la langue. Ainsi, nous avons voulu observer les compétences culturelles et sociolinguistiques et le degré de leur impact dans les classes observées.

Nous avons essayé d'enrichir aussi l'épreuve du terrain par la culture institutionnelle basée sur les textes officiels et les nouveaux programmes de français. Entre programmes, manuels, emplois du temps et circulaires (lus et étudiés avec minutie) et l'analyse des données recueillies dans la pratique, nous escomptons l'analyse des compétences langagières prescrites et définies dans les programmes et celles qui sont confrontées à l'épreuve du terrain, c'est-à-dire exercées réellement en classe.

Les observations de terrain répondent à un projet de recherche bien précis et suivent une planification traduite par le nombre des séances, les fréquences, les conditions de réalisation et les moyens y afférent.

C'est la raison pour laquelle nous devons veiller attentivement à la transcription des données du corpus.

7.3.1. Elaboration d'une grille d'observation

Pour effectuer une description détaillée des observations de classe, nous avons choisi de travailler à partir d'une grille d'observation dont l'élaboration s'inspire des travaux de Cicurel et Lopez cités par Blanchet (2011).

Cette dernière se divise en six rubriques :

- Les activités.
- Les supports.

- Les langues utilisées.
- L'alternance codique.
- Les types de discours.
- Les types d'échange.

Nous n'avons rempli cette grille qu'ultérieurement et non durant les cycles d'observation, et ce pour deux raisons qui semblent à la fois essentielles et objectives :

- Nous n'avons pas voulu gêner l'enseignant dans le déroulement de son enseignement.
- La prise de notes classique a un avantage important, celui d'écrire au fil des événements et de ne pas perdre certaines informations qui ne rentreraient pas dans la grille. Nous avons utilisé des abréviations et des couleurs différentes selon le type d'observations notées. C'est pourquoi nous avons reporté l'exploitation de la grille à une échéance ultérieure. Ce qui nous donnait le temps d'ordonner les prises de notes.

La grille élaborée tient compte de deux paramètres : la langue et le type de discours en classe (exposé monologue de l'enseignant, échange collaboratif, interactions entre apprenants etc.) Il s'agit de voir à quel(s) degré(s) et sous quelles formes les enseignants mettent en œuvre une alternance codique dans leurs pratiques de classe.

Dans le même temps, la grille permet de classer les types d'interactions et de discours qui se construisent dans une classe de FLE.

7.3.2. Déroulement des observations

L'observation d'une classe requiert une connaissance préalable de sa localisation, sa démographie et des projets escomptés. Cette imprégnation donne un sentiment de confiance à l'observateur.

Les visites dans les écoles imposent aussi d'effectuer une présentation de soi et de son projet de recherche auprès des chefs d'établissements et des élèves. Cette phase est parfois déstabilisante en raison de la curiosité que peut susciter la présence de l'enquêteur.

Toutefois, il est impératif de souligner que l'objectif n'est pas de faire des entretiens d'auto-confrontation.

Trois paramètres entrent en œuvre dans l'observation de classe :

- Une attention particulière aux phénomènes de la classe.
- Une sélection nécessaire des observations.
- Un comportement en adéquation avec le terrain.

Tout d'abord, il faut être très attentif aux comportements de l'enseignant et des apprenants. Il faut ensuite trier l'information à traiter car tout n'est pas observable en même temps.

Par ailleurs, la coexistence des langues, pratique présente en classe, focalise plus notre intérêt que les discours de classe.

Le troisième facteur de réussite est celui du comportement de l'observateur qui est lui aussi observé. Les enseignants qui acceptent d'ouvrir la porte de leurs classes, qui sont des lieux de travail avant d'être des lieux d'observation, imposent que le chercheur doit être extrêmement vigilant dans sa conduite.

De plus, le comportement de l'observateur vis-à-vis de l'enseignant et des apprenants est primordial. L'enseignant nous présente aux apprenants et nous leur expliquons parfois notre projet. Ces derniers réagissent positivement. Toutefois, la relation pédagogique peut être perturbée par la présence d'une personne extérieure qui peut modifier l'attitude des acteurs.

Après le recueil toutes les données (enregistrements, observations et entretiens), s'enchaîne alors la phase de la transcription qui précède celle de l'analyse.

7.4. Des transcriptions

La transcription est l'outil d'analyse de tout chercheur qui porte son intérêt sur discours et les interactions. Elle suppose un travail de reformulation d'une forme orale vers une forme écrite avec le choix d'un code spécifique.

En effet, elle produit une transposition d'un discours oral vers un discours écrit. Cela implique un écueil, celui de « sur-interpréter » car ce discours oral est produit dans une autre temporalité que le discours écrit. Néanmoins, les transcriptions sont les instruments d'analyse précieux pour « disséquer » les discours des enseignants et des apprenants.

Par conséquent, nous avons veillé à la rigueur et la minutie qu'impose l'acte de transcrire. Afin d'établir des transcriptions lisibles et compréhensibles, nous avons opté pour une convention de transcription simplifiée (cf. Annexe 6).

A ce niveau, nous adhérons à l'approche de Bange (2002) :

« La transcription n'étant pas en principe destinée à se substituer à l'enregistrement, mais à lui servir d'auxiliaire en donnant une version visuelle de l'interaction, elle reste pour l'essentiel orthographique pour des raisons de lisibilité immédiate. »

Après avoir recueilli les données, le passage à l'analyse du corpus est sous-tendu par les orientations théoriques et méthodologiques définies précédemment. Nous optons pour une analyse thématique du corpus d'entretiens qui vise à découper transversalement ces derniers et à établir des thèmes incluant les différentes formes du discours de chaque enseignant interviewé.

Par ailleurs, l'analyse des transcriptions des observations de classe s'appuie sur le repérage des formes de l'alternance codique et des discours de classe, laissant entrevoir ainsi un certain nombre de pratiques pédagogiques de transmission.

Notons que l'analyse des données issues des observations vient compléter l'analyse des entretiens. Cette dernière constitue bien entendu la matrice de tout le travail analytique assigné à la présente recherche.

Cette partie de notre travail a pris un temps assez conséquent. En effet, nous avons tout transcrit et n'avons pas suivi le procédé de segmentation comme proposé dans le modèle de Gine (2003).

Ce dernier ne se prête pas à notre objectif qui doit rendre compte de la participation orale des élèves.

L'écoute et la vision des données récoltées ont été aussi des éléments importants pour permettre la transcription la plus fiable possible.

7.5. Une convention des transcriptions et traductions

Lors de l'analyse, nous avons choisi, par commodité, de ne reporter que le passage ou l'extrait pertinent pour l'analyse. Cependant, le lecteur peut à tout moment se référer à la totalité du corpus mis en annexes.

Nous trouverons mentionnées ci-dessous les conventions que nous avons adoptées, sachant que nous leur avons apportées impérativement des aménagements que Vion ne prévoit pas puisqu'il travaille sur des corpus monolingues en français.

Les codes exposés ci-dessous sont, pour la plupart, utilisés par les chercheurs interactionnistes cités antérieurement et dont nous avons exploité les travaux. Il semble utile que nous les accompagnions de certains exemples issus de notre corpus afin de confronter chaque code à un énoncé explicatif que nous avons extrait de la situation conversationnelle établie :

/	Rupture dans l'énoncé ou micro pause.
(Xs)	Pause de X secondes.
?	Intonation montante.
X, XX, XXX	Partie inaudible.
OUI, BRAvo	Accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules).
oui:, bon::	Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement).
lfoug – saha	Mot(s) ou expression(s) en langue arabe (italique + lettres latines).
<d'accord>	Série acoustique incertaine.
<aller/allé>	Série acoustique ambiguë susceptible d'être transcrite sous deux formes.
quand• ,ils	Absence inhabituelle de liaison français(e)absence d'accord (le e entre parenthèses indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine).
regard-	Partie du mot reconnaissable (le trait d'union représente la partie non prononcée).
(rire)	Description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses)
120. Z : bonjour – 121. K : bonjour	Tours de parole (numérotés).
113. F : c'est bon – 114.B : oui	Chevauchement de paroles (souligné).

Tableau 7 : conventions inhérentes aux corpus

Nous développons donc les conventions de Vion qui s'adaptent partiellement à la réalité de nos corpus et à nos objectifs. A titre d'exemple, nous établissons certaines transcriptions pour les mots dont une partie n'est pas reconnaissable (trait d'union), pour les mots arabes (mis en italique) et pour la prononciation alphabétique.

Afin de faciliter la lecture de notre corpus trilingue (arabe classique, arabe algérien, français), voici les codes de transcriptions que nous adoptons:

- Les propos en arabe classique: *lettres latines / gras / italique*.
- Les propos en arabe algérien: *lettres latines / italique*.
- Les traductions : *au-dessous de l'arabe, en corps 10*.

Les parties des enregistrements qui comportent des alternances codiques sont ainsi beaucoup plus lourdes à décrypter et à lire, néanmoins elles restent fidèles aux données recueillies.

Dans les deux cas, il s'agit de données conversationnelles, même si les contextes diffèrent. Elles sont liées par la présence de locuteurs qui appartiennent à la même classe socio-discursive.

7.6. Le traitement des données

Nous avons recours à une méthode basée sur l'analyse conversationnelle comme le conçoit le courant ethno méthodologique qui privilégie l'étude des pratiques langagières. Autrement dit, notre étude se base entre autres sur l'organisation séquentielle des tours de parole.

Afin de décrire la circulation de la parole dans les débats, nous retenons des critères proposés par les travaux en analyse conversationnelle et développés dans notre partie théorique.

Par ailleurs, et pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail, nous optons pour une analyse qualitative qui renvoie aux données collectés de notre corpus (le discours des participants).

Il s'agit de mettre en évidence la dynamique des échanges langagiers. En cela, l'analyse qualitative, appuyé par l'analyse conversationnelle de notre corpus, permettra de rendre compte de la manière dont les élèves prennent parole.

Dans cette perspective notre démarche se veut empirique, descriptive et inductive car « (...) elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive. » (Traverso : 1999).

8. Pour conclure

Dans la présente recherche, il ne nous appartient pas de proposer des choix inducteurs à partir des possibles existants que nous avons progressivement élucidés. Même si nous préconisons des traitements qui structurent les champs d'intervention des répertoires langagiers, nous les posons comme une centration sur l'appropriation et les méthodes y afférant, ainsi qu'une réflexion objective sur la réalité de la classe.

Tout au long de l'enquête et de l'interprétation des données qui en découlent, nous essayons de nous conformer aux caractères requis pour une investigation objective.

En effet, notre logique « bachelardienne », nous impose de prendre en compte les paramètres suivants :

- Le caractère exhaustif des descriptions.
- Le caractère rigoureux des classifications.
- Le caractère systématique et ordonné des observations.

Les conditions de validité de notre recherche relèvent de la faisabilité des réflexions développées. Ces dernières requièrent l'accord tacite de tous les acteurs impliqués (ou à impliquer), qu'ils soient institutionnels ou qu'ils fassent partie de l'environnement social

Ainsi s'explique la tendance de notre travail qui prône une conception distanciée et épistémologique. Nos lectures et entretiens exploratoires, les grilles d'expertise que nous avons adaptées au besoin de notre sujet et les développements qui en découlent nous

aideront au moment opportun à faire le point sur les différents aspects de notre problématique.

A présent, il est important de mettre en pratique les outils théoriques exploités lors des chapitres précédents afin de déboucher sur un suivi d'expertise sous ses différentes composantes.

Partie II

Investigations et commentaires

Chapitre V

Gestion de l'alternance français /arabe dans l'interaction

1. Propos liminaires

Dans ce premier chapitre réservé aux aspects pratiques de notre travail, nous essayons de montrer qu'en classe de langue, enseignante et apprenants concourent à maintenir la communication fluide dans le but de garantir un maximum de rendu didactique. Plus que les apprenants, l'enseignante est l'organisatrice de l'interaction entre les deux instances de l'énonciation. Elle s'impose une gestion continue de la parole puisqu'elle est administratrice de la communication de la classe.

C'est une parole qui n'est surtout pas monolingue, une hybridation langagière qui se met en place dès le début du cours. C'est ce qui génère des phénomènes d'alternance des langues, notamment pour le cas de l'arabe et du français.

L'enseignante organise et oriente cette alternance afin d'en récolter des dividendes pédagogiques utiles à sa progression. Elle s'implique dans la gestion des tours de paroles qu'elle distribue et des alternances codiques présentes dans l'interaction. C'est là un aspect qui interpelle notre recherche et que nous sommes appelés à élucider présentement.

L'analyse que nous menons dans cette entreprise consiste tout d'abord à mesurer le recours aux autres langues qui accompagnent la langue d'apprentissage (en l'occurrence le FLE). La méthode adoptée pour mesurer la fréquence du recours à l'arabe algérien dans notre échantillonnage est une adaptation de la méthode de comptage conçue par Dabène et Billiez (1988) et exercée sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration algérienne à Grenoble.

L'objectif de la démarche est de pouvoir comprendre comment l'enseignante gère l'alternance qui émerge dans les interactions. Il s'agit d'identifier la fréquence du recours à l'arabe, et de mesurer ainsi l'alternance français / arabe à travers les interactions avec les apprenants.

Dans un second temps, il s'agit de repérer et d'analyser les interventions où l'alternance français / arabe est la plus fréquente et la plus déterminante, mobilisée de part et d'autre.

2. La fréquence de l'alternance français/arabe dans le cours 1

La séance retenue comme échantillon est un cours de lecture / compréhension intitulé « *Le fantôme du Parc Juchi* » et présenté par l'enseignante 1. Cette dernière engage une série de questions (puisqu'elle adopte une méthode interrogative) pour amener les apprenants à une compréhension globale du texte.

L'objectif apparent de ce cours est centré sur une série de structures d'un récit avec les différentes parties qui le composent. Elle l'entame en se référant aux indices périphériques détectables afin d'en situer le contexte d'écriture, le type de récit (fiction), les protagonistes, etc.

Nous allons présenter les résultats obtenus après comptage de la fréquence de recours à l'alternance français/ arabe d'abord chez l'enseignante, puis chez les apprenants, afin de permettre in fine une comparaison des formes et des fonctions de l'alternance dans l'interaction.

Toutefois avant d'y parvenir, définissons les différentes fonctions de l'alternance codique nécessaire à la compréhension du comptage. Cette alternance est présente dans les interactions en général et plus spécifiquement dans les interactions enseignante/ apprenant.

2.1. L'alternance français/ arabe : une alternative au blocage

En troisième année primaire, les élèves vivent une expérience assez particulière puisqu'ils doivent apprendre le français, première langue étrangère, dont la morphologie et la verbalisation ne leur seront pas aisées étant donné son éloignement génétique de l'arabe qui est la seule forme qu'ils connaissent jusque-là.

A l'école, l'arabe algérien, langue maternelle de la majorité des algériens, est occultée par l'arabisation formelle. L'entrée dans le français est opérée de la même façon que l'arabe standard, c'est-à-dire en « immergeant » les apprenants directement dans des textes, certes courts, mais indéchiffrable et contraignants. Le décodage n'est pas tout à fait au point et l'apprentissage des correspondances phonie/ graphie n'est qu'au stade de l'initiation.

Pour l'élève ayant accédé à la 3ème année primaire, la problématique de l'apprentissage des langues va encore se complexifier :

« Au dualisme écrit/oral s'ajoutera un dualisme culturel (Moatassime : 1992) qui va perturber davantage la vie affective et intellectuelle du jeune apprenant. Ayant commencé à assimiler la graphie et l'écriture arabe, il sera appelé à cette langue qui va l'accompagner d'une manière ou d'une autre, le long de sa scolarisation, au primaire, au secondaire et au supérieur, en tant que langue d'enseignement ou langue complémentaire.

La présence de ce code 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, etc. » (Mabrou, 2007).

2.2. Fonctions de l'alternance français/arabe dans le cours 2

Les alternances codiques correspondent à diverses fonctions dans la communication et c'est selon ces fonctions qu'elles remplissent que leur sont attribuées les catégories suivantes :

- Les alternances inter-intervention :

L'alternance codique inter-intervention correspond à la situation où le même locuteur passe d'une langue à l'autre, entre deux interventions. Elle est considérée 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 alternance 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.

- Les alternances intra-interventions :

Elles se produisent à l'intérieur d'une même intervention et peuvent porter sur un ou plusieurs actes langagiers. Elles se divisent en alternances inter-actes et intra-actes. Ce sont ces derniers qui dominent dans le cours n°1.

A l'opposé des alternances **inter-actes** qui séparent 2 actes langagiers dans la même intervention, celles qui réfèrent à **l'intra-actes** se réalisent à l'intérieur d'un même acte langagier et se déclinent en alternances codiques segmentales et unitaires :

- Les alternances segmentales : c'est l'insertion de segments composés à l'intérieur d'un même acte.
- Les alternances unitaires : Elles concernent une seule unité qui peut être lexicale, grammaticale ou discursive. Elles se composent de deux sous-catégories distinctes qui sont l'insert (quand les éléments insérés n'assurent aucune fonction syntaxique dans l'énoncé) et l'incise (quand les éléments sont insérés et traités comme faisant partie de la langue de base).

Le tableau ci-dessous présente les différents types d'alternances codiques.

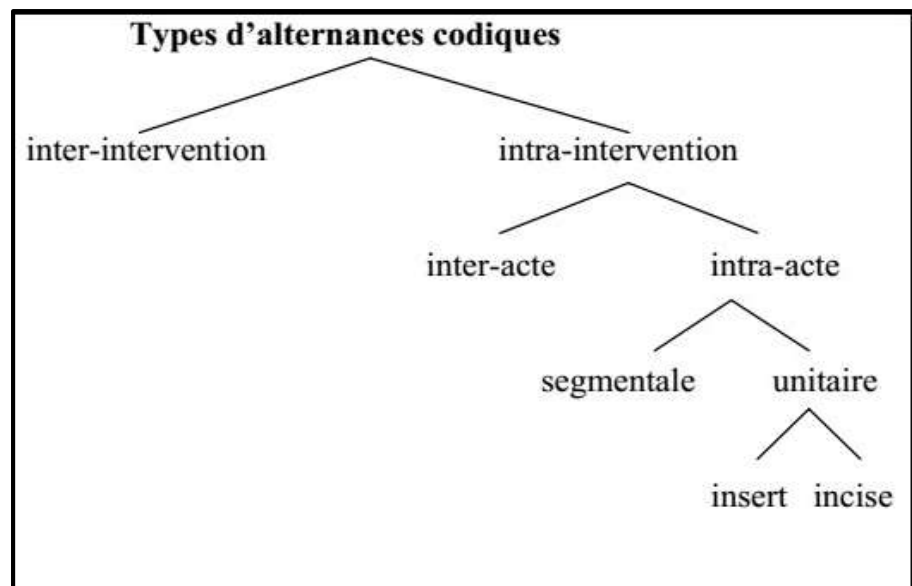


Figure 3 : Typologie d'AC proposée par L. Dabène (1994 : 93).

Nous avons écrit que des alternances inter et intra-actes sont observables dans le cours 2. Nous les recensons dans le tableau ci-dessous.

Il s'agit en fait d'un tableau de recensement élaboré à l'issue du comptage de la fréquence du recours à l'alternance codique et qui explicite les fonctions que remplissent ces alternances codiques dans le cours.

Type d'alternancefrançais / arabe		Enseignante	%	Apprenants	%
Les alternances intra-interventions	Les alternances inter- actes	10	10,98	07	7,07
	Les alternances intra- actes	16	17,58	11	11,11
Les alternances segmentales		25	27,25	27	27,27
Les alternances unitaires	L'insert	21	22,89	30	30,30
	L'incis	19	20,71	24	24,24
Total		91		99	

Tableau 8 : distribution de l'alternance codique en classe de FLE

Force est de constater qu'il existe des disparités entre le recours de l'enseignante et celui des apprenants à l'alternance. Nous ne tenons pas compte de la trajectoire des alternances, qu'elles soient dans le sens français - arabe ou dans le sens arabe - français car nous considèrerons que dans les deux directions, elles remplissent les mêmes fonctions.

Nous tenons compte surtout des amorces proposées par l'enseignante pour induire une interaction avec ses apprenants. N'oublions pas que la méthode principale pour « provoquer » l'interaction reste l'inamovible méthode interrogative (Puren : 1997 :2000).

C'est finalement l'enseignante qui juge de l'opportunité de recourir ou pas à l'alternance étant donné qu'elle adapte constamment sa pratique langagière à l'interaction, sans toutefois qu'elle ne perde de vue l'objectif qu'elle s'est fixée au début du cours.

2.3. Disposition linguistique préconisée dans l'alternance

L'objectif étant axé essentiellement sur la compréhension de la dynamique à l'œuvre dans l'usage de l'alternance codique en cours, il ne s'agit pas d'identifier les types et les fonctions des alternances produites dans le cours 2.

Cette partie du travail vise à comprendre la manière dont l'enseignante et les apprenants utilisent l'alternance pour gérer l'interaction en cours. C'est la raison pour laquelle nous nous limitons à analyser dans le cours 2, qui constitue un échantillon du corpus, les apports potentiels d'un type d'alternance prédominant, c'est-à-dire l'alternance codique de type unitaire.

Le cours nous révèle que les interventions de l'enseignante et des apprenants ne se produisent pas de la même manière, ni qu'elles aient les mêmes proportions. La relation didactique qu'entretiennent les deux parties est établie par la culture éducative qui concède à l'enseignante une large part de prise de parole.

A l'opposé, les apprenants interagissent en fonction de l'orientation didactique qu'elle aura décidé et qui obéissent à des intentions définies en amont. Leurs interventions sont tributaires de ce que l'enseignante propose comme activité.

Dès lors, la logique nous contraint à exposer les résultats des calculs des fréquences obtenues à son niveau et procéder par la suite à ceux obtenus auprès des apprenants. Les résultats obtenus chez l'une et les autres devront être confrontés pour aboutir à des conclusions fiables.

2.4. Calcul de la fréquence du recours à l'alternance codique chez l'enseignante

Il est intéressant de relever dans le recensement suivant les prépondérances du recours à l'alternance unitaire chez l'enseignante et d'en tirer des enseignements utiles à notre progression :

Fréquence de l'ordre	40 sur 91 recours
Total des alternances	43,50%
21 inserts	22,89%
19 incisives	20,71%.

Tableau 9 : prépondérance des alternances unitaires chez l'enseignante

Viennent en seconde position, les alternances segmentales :

Fréquence des recours	25
Fréquence des alternances.	27,25%

Tableau 10 : prépondérance des alternances segmentales

Arrivent enfin les alternances inter-interventions :

Alternances inter-actes	Fréquence de 10 recours	10,98%
Alternances intra-actes	Fréquence de 16 recours	17,58%

Tableau 11 : les alternances inter- interventions

Le contexte dans lequel nous relevons le recours à l'alternance codique chez l'enseignante ne diffère pas beaucoup de celui présenté par Causa (1996) dans son travail sur le discours des enseignants.

L'élargissement du corpus à plus d'un enseignant a permis à ce dernier de « (...) détecter les conduites verbales propres à chaque enseignant et de distinguer « (...) ce qui nous semblait appartenir aux stratégies dont dispose l'enseignant de langue étrangère. » (Causa, 1996 : 3)

L'histogramme ci-dessous montre la fréquence de recours dans le cours 2 à une alternance codique de type unitaire, comparé aux autres types d'alternances passés en revue ci-dessus.

En effet, il s'agit d'alternance codique unitaire, c'est-à-dire que le locuteur recourt à une seule unité, soit un « insert », soit une « incise », deux types que nous avons définis plus haut.

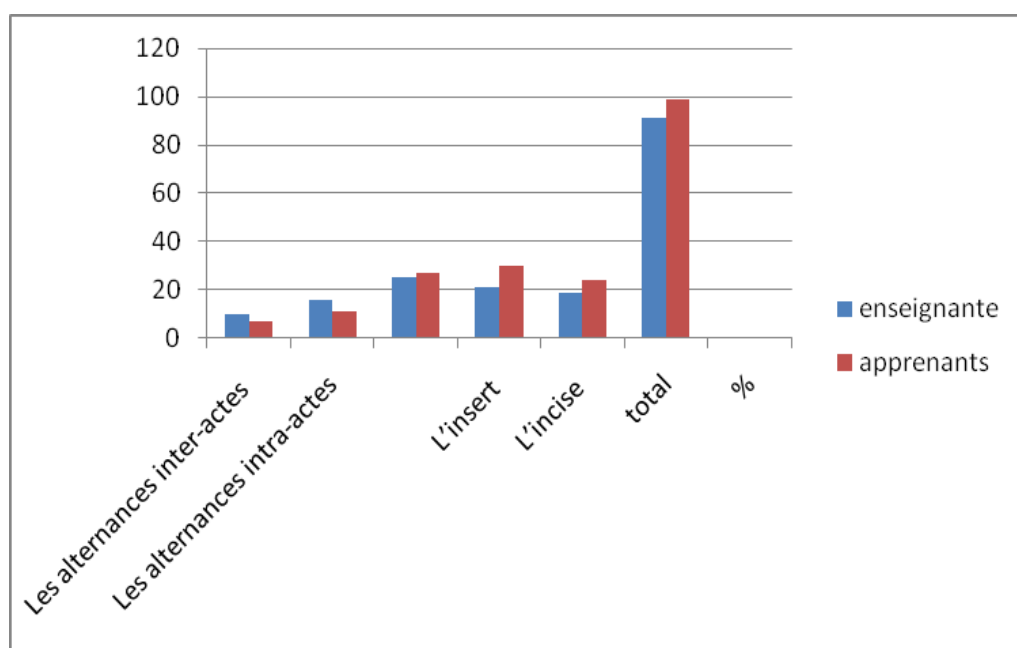


Figure 4 : gestion des alternances codiques entre l'enseignante et les apprenants

2.4. Fonctions des alternances codiques de type unitaire dans le cours 2

La première remarque relevée à l'issue des entretiens est la suivante : quand 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 « *chekoune* », « *fī* », « *anaya* », « *wela* », « *taâ* », enchâssée dans des segments en Fr ?

Revenons à quelques séquences où l'enseignante recourt à l'alternance la plus utilisée dans l'interaction afin d'explicitier le motif d'une telle fréquence. Rappelons que, pour les alternances unitaires, cette fréquence se situe autour de 40 sur 91.

Dans le tableau ci-dessous, élaboré essentiellement à partir du cours 2, nous montrons les utilisations des alternances de type unitaires. Nous détaillerons ensuite les fonctions qu'elles remplissent dans l'interaction.

enseignante					apprenants				
réf.	insert	trad.	incise	trad.	réf.	insert	trad.	incise	trad.
EN1	serdi				APP5	ketab	livre		
EN2	Khemare	foulard			APP8	3alama	super		
EN3	el3arssa	lieu			App10	masou3a	fabriquée		
EN4	yweroulek	te montrer			App14	bedlouh	changé		
EN5	hawyah	non			App15	mazal	pas encore		
EN6	hawo	interj			Tapp	3ajiba	bizarre		
EN7			bessah	mais	App19	cheftah	j'ai vu		
EN8			fi	à	App21	batel	gatus		
EN9	yeh	interj			App23	melion	un million		
EN10			ela	non	App24			bezaf	beaucoup
EN11	twaghate				App27	dekhla	l'entrée		
EN12	saha	d'accord			App37	nkemlouha	on la finit		
EN13	kayen	il y a			App39	tahat	elle est tombée		
EN14			f'journal	dans(le journa	App40	se3ina	c'est difficile		
EN15			hna fel journa	là dans le jour	App46	yakhtafi	disparait		
EN16	yedi	il prend	fi	dans(le lycée	App51	dernaha	pn l'a faite		
EN17			3lah?	pourquoi?	App52	zoudj	deux		
EN18	menamana	au fur et à mesure			App55	ygrissi	il agresse		
EN19			win	où	App60	wah	oui		
EN20			wela	ou	App61	nessibi	mon b.frère		
EN21			mechi	ce n'est pas	App70			man	on ne
EN22	khasser	avarié			App73	dirouch	fait pas		
EN23			hiya	elle	App82	nebdaw	on commence		
EN24	karantika	calantita			App85	jarek	ton voisin		
EN25	ta3na	le nôtre			App87	hawo	alors		
EN26	kebda	le foie			App111	chkoune	qui est-ce?		
	houma	eux			App124			bessah	mais
					Tapp	3andeh			
					App115	za3afran	safran		
					App126	jibou	obtenez	dok	maintenan
					App131	kayene	il y a	kima	comme
					App135	ta3oum			
					APP137	ta3na			
						elhnouda	les indiens	tani	aussi
26 AC u	17		11		37 A C	31		6	
%	65,38%		42,31%		%	83,78%		16,21%	

Tableau 12 : relevé des AC unitaires dans l'interaction enseignante /apprenants dans le cours

- Les alternances codiques unitaires relevées ci-dessus sont plus importantes chez les apprenants que chez l'enseignante.
- Sur 26 alternances unitaires, l'enseignante utilise 17 inserts et 9 incises.
- Les inserts sont particulièrement des recours à une unité qui correspond à une traduction Français > Arabe, rarement un emprunt.
- Ces inserts et incises révèlent la gestion que font l'enseignante et les apprenants de ces alternances unitaires dans l'interaction.
- La recherche d'un mot « relais » permet de maintenir la communication en continue pour éviter que cette dernière s'interrompe à cause d'une unité en français
- Les incises sont mobilisées pour être insérées dans des segments où elles correspondent à des unités intégrées au niveau syntaxique à la langue de base.
- Les taux d'utilisation des deux types d'alternances donnent un aperçu sur le comportement langagier à travers le recours à l'alternance codique. Ces taux correspondent à 65,38% d'alternances codiques inserts et à 42,31% d'alternances incises.
- Les incises paraissent proches de l'emprunt « (...) *mais s'en différencie dans la mesure où elles relèvent généralement de l'initiative individuelle.* » (Dabène : 95). Ce sont en général des unités syntaxiques en arabe algérien qui sont enchâssées dans le français pour rendre la phrase syntaxiquement et sémantiquement cohérente.
- Sur les 37 alternances unitaires, les apprenants utilisent 31 inserts et 6 incises. Le nombre important des inserts, comparé à celui des incises, donne à réfléchir sur la cause de cette alternance unitaire.

Pour rappel, les inserts sont des unités qui ne remplissent aucune fonction syntaxique. Elles sont mobilisées en tant qu'éléments du langage pouvant servir à la fluidification de la communication entre les interlocuteurs.

Ce sont des mots de la langue de base qui peuvent correspondre à des noms, des adjectifs, des tournures exclamatives, des interjections, des jurons, des acquiescements modalisateurs qui ponctuent la communication.

Le taux d'utilisation du type insert est de 83,78% alors que celui du type incise est de 16,21%. Ce taux d'utilisation des inserts par les apprenants se justifie par leur quête continue de maintenir l'interaction avec l'enseignante en faisant appel à des unités, plus que des alternances segmentales qui sont plus longues et peut-être plus difficile à employer.

A ce stade de l'analyse, l'interprétation que nous avançons pour expliquer ce taux élevé d'utilisation des inserts est la suivante : L'apprenant qui prend la parole en incluant dans l'interaction une seule unité est motivé par trois choses : montrer à l'enseignante qu'il comprend la communication, qu'il suit le cours, qu'il remplit sa part de contrat didactique.

Les incises en tant qu'unités remplissant des fonctions syntaxiques sont très diversifiées, mais assez limitées en nombre : conjonction de coordination (*wela* : ou ; *bessah* : mais) ; proposition (*fi* : dans) ; un pronom relatif (*win* : où), une tournure négative (*méchi* : ce n'est pas), etc.

En définitive, nous pouvons d'ores et déjà tirer quelques certitudes sur la gestion des alternances codiques dans l'interaction entre l'enseignante et les apprenants durant le cours.

De manière générale, ces derniers recourent souvent aux alternances codiques Français > Arabe dans leur communication. La langue de base est le français à laquelle vient s'insérer l'arabe dans l'alternance.

L'alternance dans le sens Arabe > Français est plus rare et concerne davantage les interventions des apprenants. Ces derniers utilisent beaucoup les inserts et peu d'incises.

Cela provient probablement du fait que lors des interactions, ils ne disposent pas suffisamment des unités en français dont ils ont besoin pour rendre cohérente leurs interventions. C'est ce qui explique cette mobilisation des inserts (lexicales).

Quant à l'enseignante, elle se réfère beaucoup aux inserts, mais pas pour le même objectif. Pour elle, la préoccupation première est d'assurer la fluidité de la communication

de la classe pour assurer une interaction qui s'interrompt rarement, sachant combien il est difficile d'enchaîner le discours lorsqu'il y a blocage.

3. Le cours 2 comme exemple de gestion de l'alternance codique

Rappelons que la gestion de l'alternance codique en classe de français a déjà fait l'objet de travaux réalisés par plusieurs chercheurs. Cette alternance, rappelons-le, joue un rôle essentiel dans la construction de la communication en classe de langue.

Causa (1966) s'intéresse à cette question en classe de langue, aussi bien du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Cambra Giné (2003), quant à elle, retient diverses fonctions de l'alternance comme aide à la compréhension et à la production des énoncés avec la mise en œuvre de trois activités : méta langagière, métacognitive relationnelle-affective.

Moore (1996) identifie les alternances suivantes :

- Celles dites « relais » qui fonctionnent comme des « bouées transcodiques » permettent la poursuite de la communication.
- Celles dites « tremplin » qui interviennent dans la facilitation de l'apprentissage de la L2.

Dans notre analyse, nous retenons la typologie de Causa qui semble globalement en adéquation avec notre conception des fonctions inhérentes aux alternations. Cette dernière observe les stratégies communicatives mises en œuvre par quatre enseignants italophones dans leurs classes de français et récolte des corpus constituées d'enregistrements de cours. L'objectif consiste à identifier la nature des stratégies développées par les enseignants pour gérer la présence de la L1 dans le cours de FLE.

Causa relève deux conduites intéressantes :

- D'une part, la mise en rapport explicite des deux systèmes linguistiques en présence, que nous appelons *stratégie contrastive*.
- D'autre part, l'utilisation de la langue maternelle du public, que nous appelons *stratégie d'appui*.

L'emploi de ces deux stratégies ne se limite pas à la situation observée. C'est la façon dont les enseignants s'en servent qui en est la caractéristique essentielle.

Explicitons davantage la stratégie contrastive qui intéresse de près l'extrait 1 du cours 2. Elle est la mise en relation des deux systèmes linguistiques co-présents pour en identifier les similitudes et les différences.

L'un de ces deux systèmes est intériorisé par l'enseignant et les apprenants car il s'agit de leur L1. Quant à l'autre système, s'il est déjà appris par l'enseignant, il est en voie d'appropriation pour les apprenants.

Pour cette stratégie, le passage d'une langue à l'autre se repère grâce à l'insertion de segments métalinguistiques servant le passage d'un code à un autre, avec l'objectif d'en assurer la compréhension. Nous le constatons dans l'extrait suivant :

- **TAPP** : *parce que c'est le chef c'est un responsable*
- **EN** : *parce que howa li yahekeme litahtehemayehekemeche (c'est lui qui commande Celui qui lui est subalterne n'a pas de pouvoir)tu veux dire ?*
- **APP 26** : *oui madame*
- **EN** : *anadahe la responsabilité en arabe c'est quoi*
- **TAPP** : **massouliya**
- **EN** : *quand on dit il est massoulehahedmassoule écoute très bien cherif quand on dit bel arbiyahadamassoule ça peut avoir deux sens sahamassoule en français c'est quoi*
- **TAPP** : *responsable*
- **EN** : *on dit ça, ça c'est un responsable donnez-moi un autre mot qui plus de poids*
- **APP 27** : *en arabesoulta –*
- **EN** : *il a mieux que la force parce qu'il le pouvoir soulta en français vous marquez d'ici de quelqu'un de responsable oui mais c'est quelqu'un qui a le pouvoir qui peut faire des trucs et on parle d'ici d'une autorité compétente on a choisi parce qu'il est une autorité vous marquez ça vous marquez ça le wali est une autorité compétente alors c'est quoi une lettre ouverte c'est quoi alors une lettre ouverte ».*

La stratégie dite d'appui correspond à l'utilisation de la langue des apprenants par l'enseignant, c'est-à-dire ici l'emploi de l'arabe. Dans l'extrait suivant, l'enseignant passe du segment lu en français vers sa traduction en arabe, comme sorte de mise en relais entre les deux langues :

- **EN** : » *raison hé :: attends attends moi crie-ai-je mais il était déjà loin hiya kante tejri mourahe (elle courait derrière lui).*
- **APP 36** : *hadi matkhafche (Elle n'a pas peur ?)*
- **EN** : *hadi matkhafche (Elle n'a pas peur) elle a crié twaghate crier c'est hurler mais il était déjà loin et ne pouvais plus m'entendre il était loin je continuais à courir derrière lui je tombais j'avais trébuché /sur une pierre je me relevais et je continuais à courir la brume commençait à se dissiper/ je vis une immense maison grande et sombre qui avait un cimetière comme jardin:/ j'entendis une voix qui me disait libère moi donne-moi ton sang et ton âme pure j'entendais ».*

L'enseignante, sans discontinuer, introduit le mot « **Tawghate** » équivalent de « elle a crié » sans qu'il n'y ait demande explicite de traduction de la part des apprenants.

Cette stratégie visiblement bien rodée est mise en œuvre presque instinctivement comme une nécessité discursive avec l'objectif d'aplanir une difficulté sémantique.

4. Problématique du recours à L 1 dans l'enseignement- apprentissage de L 2

Si les recherches confirment depuis longtemps que ce recours s'avère bénéfique et qu'il n'est nullement un perturbateur de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que les applications didactiques ne sont formellement pas mises en œuvre. L'exemple des manuels destinés à l'apprentissage des langues étrangères, majoritairement conçus selon un modèle monolingue, atteste de la diffusion de modèles s'inscrivant dans une conception mono normative (Coste, 2010).

Si aucune directive pédagogique au sujet du recours ou non à l'arabe n'existe jusqu'à ce jour, nous comprenons l'embarras des situations où l'arabe s'impose dans un cours de français. Dès lors, nous comprenons aisément que les enseignants de français aient des positions partagées sur la question.

Ce flou didactique génère des réactions contradictoires : certains jugent que ce recours est inapproprié et d'autres le considèrent comme une pratique pédagogique pouvant aider dans différentes situations d'apprentissage du français. La gestion de ce recours varie donc en fonction du profil de l'enseignant, son rapport à la L1 et ses convictions pédagogiques.

En termes différents, le recours des apprenants à la L1 est globalement tributaire du choix didactique de l'enseignant. Le choix de refuser, tolérer, d'encourager la L1 en classe détermine la gestion que fait l'apprenant de cette pratique.

Trois cas de figure correspondent à trois choix didactiques :

- Dans le premier cas où l'enseignant refuse le recours à la L1, les apprenants n'ont pas le choix de recourir ou non à la L1. Ils devront dans ce cas soit s'exprimer en français, soit s'abstenir de parole.
- Dans le deuxième cas où l'enseignant tolère la L1, l'apprenant peut y recourir sans qu'elle ne soit insérée dans une stratégie d'interaction en tant qu'alternance codique.
- Dans le troisième cas, l'enseignant intègre le recours à la L1 dans sa démarche didactique selon différentes stratégies d'enseignement apprentissage (alternance codique, emprunt, traduction, médiation...).

Pour comprendre comment les enseignants de français gèrent le recours à l'arabe dans leurs cours, des entretiens semi-directifs sont menés avec les 10 enseignantes en complément au premier corpus constitué d'observations enregistrées de cours de français.

En prônant une démarche où la réflexivité de l'enseignant vis-à-vis de sa pratique de classe est interrogée, la méthode cible une série d'entretiens d'auto-confrontation vus comme un « [...] *dispositif réflexif (qui) encourage les professeures à verbaliser leurs pratiques. Ils sont amenés à [...] se positionner sur le caractère plus ou moins typique de leurs actions, de celles des apprenants, mais également de la forme d'interaction.* » (Muller, 2015 : 303).

L'attention est plus focalisée sur les explications que fournissent les enseignants sur leur action didactique concernant les stratégies de recours à l'arabe en classe (leurs recours et celui de leurs apprenants à différents moments).

Il s'agit donc de rendre compte de la façon dont est gérée l'alternance français /arabe et les modalités de cette gestion, puis de comprendre jusqu'à quel point ces dernières conscientisent cette pratique. Tout l'enjeu de cette recherche est de pouvoir comprendre la gestion que font ces enseignants des répertoires langagiers plurilingues des apprenants dont ils ont la charge.

Toutefois, avant de passer à l'analyse des entretiens pour tenter de comprendre la gestion de L1 en cours de L2, précisons qu'il ne s'agit plus d'appréhender notre corpus en tant que reflet du réel, mais en tant que « *construction interprétative du monde social par certains de ses acteurs.* » (Blanchet 2007 : 347).

4. 1 Comment les enseignants justifient-ils leur recours à la L1

Le souci de ce recours est de répondre à une attente qui n'est souvent pas explicitement exprimée et qui constitue l'essentiel de ce que la didactique appelle le contrat. Ce dernier est défini comme un accord tacite entre enseignant et apprenant, chacune des deux parties devant honorer l'engagement qui est le sien : l'élève assumant par sa présence, son obéissance et sa disponibilité une partie de cet engagement, l'autre partie doit être assurée par l'enseignant en réponse à des besoins préalablement et spécifiquement identifiés.

Nos entretiens recensent les justifications suivantes :

- Faire passer le message_: selon les propos de nos sujets enseignants, le recours à la L1 est inévitable pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre (explication d'un mot, d'une expression, présentation ou rappel d'une règle, consignes, etc.). C'est un type d'enseignement plus communicatif que notionnel, ce que Vasseur appelle « *une volonté de faire passer malgré tout le message.* » (Vasseur : 1992).
- Obligation et nécessité : nous relevons dans les entretiens la récurrence des mots « obligation » et « nécessité » pour justifier ce recours. L'obligation est surtout présentée comme un engagement qui doit s'effectuer vis-à-vis du public apprenant alors que l'adossement à la L1 est perçu comme une nécessité.

L'argument avancé est que les apprenants sont foncièrement arabophones et n'ont pas appris le français dans leurs familles. Il est intéressant de noter que le mot « besoin » n'est pas utilisé même s'il constitue une notion incontournable en didactique du FLE.

- Le blocage/ déblocage : une des raisons réitérées à maintes reprises dans le discours des sujets enseignants est le « blocage. Pour surmonter cet instant où toute tentative d'avancer dans l'explication devient veine, il devient évident que le recours à l'arabe s'impose. Surmonter le « blocage » est donc une nécessité comme l'atteste cet extrait :

- **EN 2** : « (...) évidemment, je le vois bien dans ma classe, mes élèves parfois me surprennent parfois, même souvent, quand ils recourent à leur langue maternelle, et parfois l'anglais pour résoudre un problème, j'essaie de ne pas les bloquer mais vous comprenez, on n'a pas trop le choix, nous avons un contrat à respecter, c'est un cours de français donc on doit le faire en français. »

Benamar décrit à propos la situation dans laquelle le recours à l'arabe algérien ou l'arabe standard est inévitable : « *Le choix de la LM se justifie par le fait qu'il bloque sur un mot, une expression ; le dire en arabe dialectal ou en arabe standard permet de ne pas rester en panne. Ce qui permet donc de débloquer la communication.* » (2014 : 149).

Le besoin de « débloquer » une situation de « panne » contraint les sujets de notre enquête à parer à l'urgence en recourant à l'arabe. Mais ce recours n'est pas forcément assumé par tous les enseignants pour des raisons qui relèvent plus des ordres représentationnel et identitaire en lien avec une image de soi à préserver.

Le déblocage permet non seulement de réparer une « panne » dans l'exercice de l'enseignement-apprentissage en relançant l'activité entamée, mais surtout de

satisfaire aux exigences du programme en ne perdant pas de temps à la recherche des solutions dans la langue cible telles que l'illustration, ou par tout autre moyen iconique par exemple.

Le rapport de cause à effet utilisé par les enquêtés se présente comme une stratégie argumentative afin de justifier infailliblement le recours à l'arabe. Cette stratégie est ainsi reproduite par presque tous les sujets.

- La faiblesse du niveau des apprenants : ce facteur est souvent évoqué comme justificatif de ce recours systématique :

« 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)

Pour l'enseignante EN 1, les apprenants arrivent au cycle secondaire avec un niveau de français qui ne correspond pas toujours au profil d'entrée escompté. C'est une raison qui pousse les enseignants comme elle à mobiliser d'autres stratégies pour dispenser leur cours et achever le programme.

Selon EN 2, dans le village où elle a travaillé, beaucoup d'élèves n'ont pas appris le français au primaire. Par conséquent, leur niveau au collège demeure extrêmement faible. En arrivant au lycée, ils ont des difficultés à suivre les cours en langue française.

De même que pour EN1, le problème du niveau reste constamment posé à ce niveau,

comme l'atteste cet extrait :

- **EN 1** : « *En effet, un élève au lycée est sensé maîtriser la langue, euh ::: je veux dire il doit pouvoir parler et écrire correctement en français/ Ce qui n'est pas toujours évident* ».

La question des disparités qui peuvent exister entre les milieux urbains et semi-urbain, particulièrement en ce qui concerne la langue française, est un sujet très sensible qui mérite d'être traité avec attention. Les enseignants réalisent dès leur prise de fonction dans certaines zones semi-urbaines que le niveau des élèves n'est pas celui qu'ils s'attendaient à voir.

Sahli souligne à ce propos que :

« (...) les milieux géographique et socioculturel défavorisés des apprenants pourraient également être des facteurs notables expliquant les lacunes des apprenants. »
(Sahli, 2016 : 106).

EN 3 affirme que dans le village où elle a travaillé, beaucoup d'élèves n'ont pas appris le français au cycle primaire. Par conséquent, leur niveau au collège demeure extrêmement faible.

- **EN 3** : « *au début oui parce que j'avais des élèves au village qui n'avaient vraiment aucun contact avec le français/ je leur disais vous n'avez rien appris 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 urbain- semi urbain n'est pas un paramètre généralisable à tous les contextes dans lesquels ils ont exercé. Même en ville, expliquent-ils, des disparités existent. Dans certains établissements, le niveau est bon, voire « très bon » chez certains élèves alors qu'il demeure très faible chez d'autres.

4.2. Difficulté du programme et des contenus en lien avec la réforme de 2003

Les sujets enseignants constatent le peu d'importance accordée à l'apprentissage du français en tant que compétence communicative. Ils considèrent que la primauté accordée à l'acquisition de l'écrit et la grammaire est une astreinte à un enseignement normatif du français qui n'aide en rien les apprenants :

- **EN 1** : « *Je suis consciente, c'est vraiment dommage de restreindre l'enseignement d'une langue à un enseignement FORMel:/ On est trop enfermé dans l'espace classe et CELA ne préparent nullement les apprenants à faire face aux différentes situations de communication de la vie quotidienne // C'est bien dommage car franchement on restreint notre espace d'action et celui des apprenantsaussi d'ailleurs* ».

EN 1 renforce encore plus cet argumentaire en considérant que cette conception d'enseignement- apprentissage contraint l'enseignant à se focaliser davantage sur les règles grammaticales nécessaires à l'appropriation de l'écrit que sur l'enseignement apprentissage du français en tant que langue de communication. :

- **EN 1** : « *Justement, en cours de grammaire ou de conjugaison, par exemple, nous sommes appelés à renforcer les connaissances des élèves par l'apprentissage des règles/ mais aussi par des exercices d'application qui leur permettent de respecter le fonctionnement interne de la langue// Cela permet aussi aux élèves de réinvestir leurs connaissances linguistiquement parlant. C'est important tout ça.* »

Les sujets critiquent cette persistance à vouloir réaliser des objectifs de la même manière que le visait la pédagogie par les objectifs (PPO). L'exécution du programme passant avant un apprentissage effectif (communicatif) de cette langue constitue l'argument avancé dans la baisse de niveau.

Deux raisons étroitement liées justifient le recours à l'arabe. Les enseignants interrogés se plaignent d'abord du programme qu'ils trouvent difficile par rapport au niveau réel des élèves. Dès lors, pour assurer une compréhension des explications tout en économisant le temps, ils recourent à la traduction en arabe :

- **EN 1 :** *« pour dire par exemple difficulté à l'élève il ne sait pas ce que veut dire difficulté on lui dit « soûba »/et on passe et on passe :: euh :: hein ce n'est pas la peine de tourner autour du pot et de perdre assez de temps hein pour ne pas arriver au but et en fin de compte on se rend compte qu'on n'est pas arrivé au but /oui donc pour moi ça ne représentait aucun défaut/ »*

Le programme propose l'étude typologique des textes dont le récit de fiction et ses différentes variantes. Aculés par la difficulté des textes, certains enseignants n'hésitent pas enfin à recourir à la traduction en arabe pour contourner les difficultés qu'ils rencontrent.

- **EN 2:** *« moi je vois c'est-à-dire cette année j'ai eu des 2èmes années et j'ai remarqué que le programme de 2ème année /des notions des textes vraiment difficiles pour les élèves et puis la légende ils savent même pas qu'est-ce que ça veut dire la légende en arabe /vous croyez qu'ils xxx/donc vraiment là j'ai vraiment besoin de l'arabe pour expliquer qu'est-ce que ça veut dire le mot légende<+/-> ».*

D'autre part, l'impératif de suivre scrupuleusement le programme et de l'achever à temps est une contrainte qui pousse les sujets enseignants à progresser sans tenir compte de la nécessité d'opérer des retours systématiques lorsque certains cours n'ont pas été compris. Alors pour eux, recourir à la traduction en arabe est un palliatif à l'interminable explication en français de notions que les élèves ne comprennent pas.

5. Synthèse partielle

Le fait selon lequel les apprenants d'une langue étrangère s'appuient sur la L1 pour saisir le sens de celle qu'ils sont en train d'apprendre, notamment sous la forme d'alternance codique L1/ L2, a été reconnu par de nombreuses études.

Causa se positionne clairement en faveur de cette pratique et refuse de le considérer comme un élément perturbateur de l'apprentissage de L2 : « (...) *elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres.* » (Causa, 2002).

La mobilisation des langue(s), que les apprenants connaissent déjà et acquièrent en général dans leurs communications de tous les jours, révèle l'existence d'une compétence à utiliser dans l'appropriation d'une autre langue.

Ces ressources ne sont ni séparées, ni complètement et définitivement acquises, mais partielles, composites, constitutives d'un répertoire plurilingue et foncièrement hétérogène, référant à la compétence définie par Coste, Moore et Zarate, (1997).

La ou les langue(s) en tant que ressources sont en effet :

« (...) *susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent ou les apprennent ou y soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité linguistique et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage* » (Cavalli et Coste 2009, p. 9).

Dans ce chapitre, nous avons fait le tour de la question du recours à l'alternance français/ arabe dans le cours de français en nous référant à notre corpus. Il s'avère qu'enseignants et apprenants gèrent, chacun à sa manière, l'articulation français/ arabe durant les interactions.

Les enseignants recourent plus aux alternances unitaires qui sont mobilisés pour maintenir le fil de la communication et éviter l'interruption de l'échange bilatéral entre les deux instances.

Quant aux apprenants, ils recourent plutôt à la mobilisation d'une ressource lexicale sous forme d'insert servant de relais entre les interventions. Ces derniers utilisent cette alternance pour montrer qu'ils participent à l'interaction et qu'ils contribuent à l'enrichissement de la discussion.

Le constat établi à l'issue de ce chapitre fait ressortir que l'apprentissage du français langue étrangère, du moins pour le cas que nous venons de traiter, introduit, au fur et à mesure qu'il progresse, une dimension plus variable des répertoires langagiers et plus ou moins adaptée aux besoins des formés. Le plurilinguisme y est présent et incontournable, se présentant sous la forme d'énoncés concurrentiels ou de simples mots qui s'imposent dans les interventions des acteurs de la classe.

Cette observation est confirmée par les échanges observés en classe et pérennisés par nos enregistrements. Serait-il alors possible d'opérationnaliser toutes ces données de base et ces pratiques concrètes rencontrées sur le terrain de la formation ? Ces dernières permettraient-elles de développer les lignes conductrices à même d'orienter la conception/ élaboration de démarches et de guides qui intègrent les répertoires langagiers des apprenants comme pré-requis à des formations efficaces et efficientes ?

Ce sont là autant de questions qui méritent d'être posées en attendant qu'elles deviennent le centre d'intérêt des méthodologues.

Chapitre VI

Présentation et analyse du corpus 1

1. Remarques préliminaires

Avant de passer à la description et l'analyse du présent corpus, il est nécessaire de mettre en évidence quelques préalables théoriques pour une meilleure compréhension de ce qui s'en dégagera comme éléments significatifs.

Notre étude ne peut prendre sens que par l'explicitation du cadre dans lequel elle se déroule. A cet effet, rappelons que l'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français en particulier, des rapports complexes et toujours en évolution. Il est donc utile de définir les paramètres contextuels de notre travail car le plurilinguisme algérien est au cœur de notre problématique. La place spéciale réservée au français entraîne des phénomènes linguistiques et discursifs observables dans le domaine scolaire et qui assurent la communication entre les acteurs de la classe.

En partant de l'objet d'étude, notre but est d'élargir le champ de vision de cette langue pour en délimiter les contours dans le paysage linguistique ; ce qui pourra expliquer autant ses particularités linguistiques que les caractéristiques de son apprentissage que tout enseignement devra prendre en compte.

En effet, le paysage linguistique du pays se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française, avec des variations suivant les zones géographiques :

« L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants et déterminants qui lui confèrent une position (informelle) dans la hiérarchie des valeurs et sur le marché linguistique algérien. » (Bensekat, 2016)

Cette vision sociale des langues plaide en faveur de la socio didactique, c'est-à-dire une didactique inséparable de ses conditions d'émergence sociale et de ses réalisations scolaires.

Les recherches de Rispaïl (1998, 2003, 2004, 2005), Blanchet (2011, 2012), Bensekat (2012, 2016, 2018) vont dans le sens de ces propos :

« Le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'apprenant un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective. »
» (Rispaïl : 1998 : 445).

L'angle définitoire sous lequel nous voulons examiner nos données intègre la perspective sociolinguistique:

« La didactique d'une langue, quelle qu'elle soit, ne peut plus aujourd'hui se développer dans une perspective strictement monolingue ni faire abstraction des pratiques sociales et des représentations de la langue enseignée. »
(Dabène : 2008)

Dans le même sens, nous pouvons ajouter que :

« Une socio didactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner. » (Rispaïl : 1998)

Cortier (2007) donne de la socio didactique une définition assez complète, en articulant pratiques de classe et pratiques sociales:

« Une didactique 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. »

Rappelons que la problématique du recours aux langues dites maternelles et /ou premières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires en Algérie ne date pas d'aujourd'hui.

Les travaux de Asselah-Rahal (2007) soulignent qu'il est important de s'intéresser aux langues de « départ » et aux compétences plurilingues (le déjà-là ou déjàacquis- des apprenants dans leur contexte familial et social) pour assurer les apprentissages

Ces travaux montrent à quel point les langues premières (L1) jouent un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, le français pour notre cas. Par ailleurs, les observations du terrain montrent que les L1, sont caractérisées par une dépréciation chez les acteurs du système éducatif (y compris les parents).

Du recueil des données par enregistrement à l'objet écrit observable, nous avons effectué plusieurs tâches et transformations. En effet, notre corpus recueilli en classe (comme mentionné dans le chapitre méthodologique) est un ensemble d'enregistrements audio de neuf heures répartis en deux prises effectuées dans trois classes différentes et à trois moments de l'année.

Ces trois moments correspondent à tous les trimestres d'enseignement de l'année scolaire et peuvent renseigner sur des probables évolutions langagières et comportementales. Quant aux trois classes, elles sont situées dans des établissements différents comme convenu précédemment. Cela nous permet de réaliser une enquête dans des contextes variables.

Nos observations se focalisent d'une part sur les interactions de classe afin de mesurer le(s) degré(s) de prise en compte de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans les pratiques en classe de langue.

Elles nous permettent d'autre part de situer les répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques enseignantes, en corrélation avec les tâches et les activités qui les prennent en charge.

L'enquête cible un public composé de trois classes du cycle secondaire fréquentant des établissements scolaires urbains et semi urbain de la wilaya de Mostaganem. Les

apprenants et les enseignantes dont nous avons enregistré les interactions verbales sont en première, deuxième et troisième années du cycle secondaire.

Nous ciblons ces deux établissements pour deux raisons essentielles :

- D'une part en raison de la commodité d'accès au terrain (les deux enseignantes sollicitées à la fois pour les enregistrements de la classe et pour les entretiens ont accepté très allègrement nos demandes).
- D'autre part, en raison aussi de la relative homogénéité des niveaux d'apprenants qui ne sont pas si disparates que ceux observés chez les apprenants d'autres établissements situés pourtant en zone urbaine.

Cette recherche, rappelons-le, s'appuie sur les activités langagières réellement développées en classe de langue et porte principalement sur la gestion des répertoires verbaux au niveau du cycle secondaire.

Notre objectif est donc de vérifier si l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère permet de promouvoir et de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles, ces dernières étant considérées comme des facteurs de réussite pour les apprenants en classe de FLE.

Cette prise en compte a pour arrière-plan le paradigme suivant : l'objectif en classe n'est pas de faire parler couramment les apprenants avec l'enseignant, mais de transmettre/acquérir les connaissances nécessaires pour que les apprenants n'aient pas de difficultés lorsqu'ils pratiquent le français en dehors du cadre institutionnel.

Tout cela nous amène à dire que, si la classe de langue vise la pratique du français en situation « réelle », il pourra y avoir des activités qui ressemblent à la réalité langagière sociale et qui mettent en valeur l'appropriation de la langue en situation « réelle ».

Dans ce cas, il y a lieu d'examiner avec attention les types de compétences que les apprenants mettent en œuvre dans leurs pratiques langagières hors de la classe, puis d'observer jusqu'à quels degrés leurs répertoires bi-plurilingues peuvent servir la classe et y intervenir. Il faudra évidemment légitimer les pratiques langagières hors-institution, les valoriser et les considérer comme des pratiques dignes d'intérêt et d'observation. Ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

2. Présentation du contexte

Nous présentons dans le tableau ci- dessous, le plus clairement possible, le profil des sujets qui se sont aimablement prêtés à l'enquête par le biais de l'entretien.

Enseignant	Age	Ancienneté	Lieu de l'entretien	Durée de l'entretien
Profil 1	48 ans	25 ans	Salle des professeurs	54 minutes
Profil 2	51 ans	28 ans	Cour de l'établissement	35 minutes
Profil 3	29 ans	06 ans	Cour de l'établissement	20 minutes
Profil 4	35 ans	12 ans	Domicile de l'enquêtée	14 minutes
Profil 5	31 ans	08 ans	Cour de l'établissement	24 minutes
Profil 6	28 ans	05 ans	Domicile de l'enquêtée	30 minutes
Profil 7	40 ans	16 ans	Bureau du surveillant général	28 minutes
Profil 8	27 ans	04 ans	Bureau du surveillant général	23 minutes
Profil 9	37 ans	14ans	Salle des professeurs	38 minutes
Profil 10	49 ans	25 ans	Bureau du directeur	46 minutes

Tableau 13 : profils des sujets de l'enquête

Nous choisissons comme support les discours des enseignants impliqués dans les entretiens afin d'appréhender en amont les pratiques de classe. Toutefois, avant d'analyser ces discours, il semble intéressant d'élaborer un guide qui présente ces enseignants ainsi que leurs contextes d'enseignement respectifs.

Concernant l'utilisation de la langue en classe FLE, et après avoir recueilli les déclarations d'au moins 10 enseignants qui ont aimablement répondu à la question du recours à la langue maternelle en classe de F.L.E, l'analyse en fait apparaître trois catégories.

Il y a d'abord ceux qui refusent catégoriquement la langue maternelle des apprenants et qui s'efforcent d'imposer le devoir de s'exprimer seulement en L2. Cette catégorie renvoie à une représentation de l'apprentissage qui considère L1 est un élément perturbateur, voire bloquant l'acquisition de la L2. Ce refus est conforme aux orientations de certains inspecteurs pédagogiques qui recommandent de ne plus utiliser L 1 et de l'interdire aux apprenants en classe.

A ce propos, Castellotti déclare que :

« (...) une des conceptions très fréquemment attestée dans la plupart des travaux cités est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue ; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours. »

Lùdi, (1999 : 32) converge dans le même sens :

« Une telle attitude résulte d'une rupture du contrat didactique de la part de l'enseignant qui subordonne sa tâche principale, qu'est de permettre aux élèves d'apprendre en communiquant à d'autres priorités. ».

Ce point de vue estime que le recours des enseignants à la langue maternelle dans une classe de langue étrangère peut être un obstacle et un frein qui entrave l'acquisition.

Il y a ensuite les enseignants qui acceptent le recours sans pour autant l'inclure formellement. Les raisons qui les poussent à tolérer ce recours les dispose dans deux sous-catégories :

- Le recours toléré à la langue maternelle est justifié par la faiblesse des apprenants qui manquent de moyens linguistiques afin d'exprimer leurs pensées et interagir en L2. Ces derniers doivent s'appuyer sur L 1, qui est la pratique sociale de référence et l'outil de communication, afin de faire parvenir le message.

Ce recours est naturel et stratégique devant les difficultés à s'exprimer ou à communiquer en L2. C'est un point de vue partagé par de nombreux linguistes qui trouvent que la langue maternelle n'est plus un frein à l'apprentissage, plutôt un atout incontournable et un moyen qui en facilite l'apprentissage :

« Il peut être intéressant parfois de passer par la langue de l'élève pour faire réfléchir celui-ci sur le fonctionnement de la langue française. En effet, le fait de comparer les deux systèmes syntaxiques va permettre à l'élève de voir les points communs ou les différences entre sa langue et le français. »

(Carvalho 2016 : 11- 15)

- Les jeunes enseignants nouvellement recrutés, qui représentent 60% de notre échantillon, tolèrent ce recours, mais insistent constamment pour que la phrase soit reprise en L 2 après avoir été énoncée en L 1.

Ces prises de position sont clairement exprimées par Castellotti (2001) :

« Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certains cas, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première, ou langue de référence, sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragés ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs

élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent...) ».

Il existe enfin une troisième catégorie qui initie le recours à la langue maternelle pour des fins essentiellement psychologiques :

- Gérer les activités afin de faciliter la progression de la classe.
- Rétablir l'ordre de la classe.
- Poser des questions d'ordre personnel.
- Sanctionner les élèves.
- Gérer la classe
- Evaluer des réponses des élèves et donner des appréciations.

Certains enseignants avouent qu'ils se servent de la L1 en fin de la séance « (...) *quand ils se sont fatigués ou de mauvaise humeur* » (Cambra & Nussbaum : 1997 : 426)

Ehrhart donne une explication supplémentaire :

« L'enseignant oublie le cadre institutionnel avec son contrat didactique et ses règles pédagogiques souvent opposés à la L1 et il se rapproche d'un cadre plus naturel ». (2003 : 13)

Elle dresse une typologie des pratiques des enseignants et leur recours à la L1, en identifiant trois types :

- Le premier type est celui qui refuse systématiquement de recourir à L1 et qu'elle nomme le « puriste ».
- Le deuxième type est celui qui tolère L1 dans sa classe sans devoir l'intégrer dans la conversation et qu'elle nomme, le « modéré ».
- Le troisième type est l'enseignant qui utilise souvent L1 et sur laquelle il s'appuie pour enseigner et qu'elle nomme l'« utilisateur ».

Le schéma ci-dessous établit la typologie des profils concernant le comportement des enseignants de ces trois catégories dans l'utilisation de la langue maternelle :

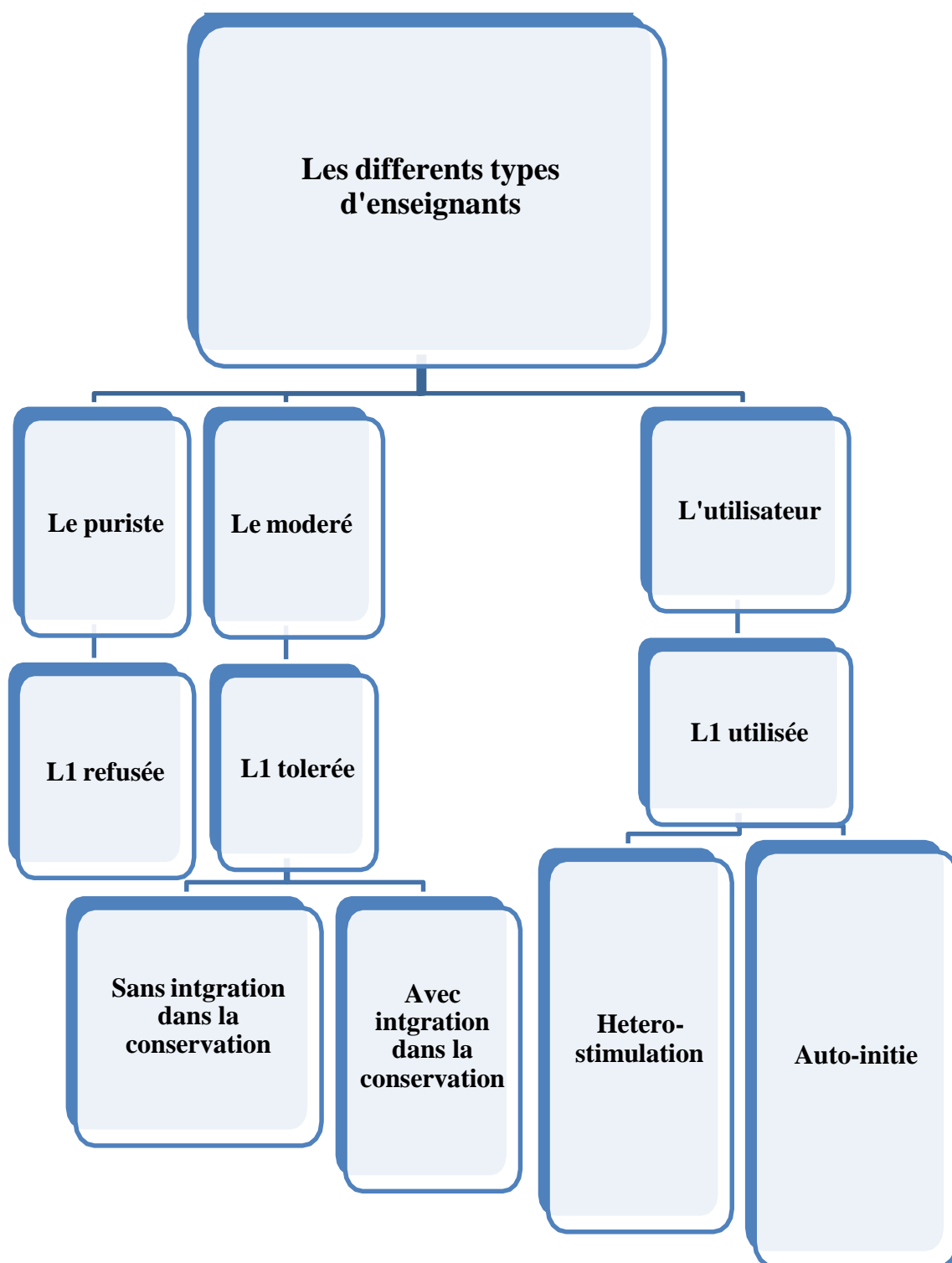


Figure 5 : typologie des profils par rapport au recours à L 1

Même si les avis des chercheurs et didacticiens divergent sur la question de l'impact ou la place de la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère, il reste toujours des questions auxquelles il faudra trouver des réponses.

La grande majorité des linguistes sont d'accord sur l'emploi prudent de la langue maternelle qui peut être favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère en classe. Toutefois il est important d'utiliser prioritairement la langue cible et de ne pas retomber dans une surutilisation de la langue maternelle.

2.1. Description de la classe

2.1.1 Les apprenants

Notre échantillon est composé de deux classes de 1^{ère} AS, et de 3 AS dans deux lycées, le premier lycée situé hors de la ville de Mostaganem, à environ 80 km du chef-lieu, tandis que le deuxième se situe en plein centre-ville. Le nombre des élèves est de 38 pour chaque classe et leur âge varie entre 15 et 17 ans.

Nous tenons à rappeler que ces apprenants sont issus d'une classe sociale modeste et sont rarement en contact avec la langue française en dehors de l'école.

2.1.2 Les enseignants.

Le tableau ci-dessous présente les informations sociodémographiques des enseignants :

Sexe	Hommes	Femmes	Total
Nombre	03	07	10
Pourcentage	30%	70%	100%

14 : informations sociodémographiques des enseignants

Notons que notre échantillon est majoritairement féminin puisqu'il se compose de 70% de gente féminine et 30% de gente masculine.

2.2. L'expérience professionnelle des enseignants

Le tableau ci- dessous en donne des informations :

	Moins de 5 ans	De 5 à 15 ans	Plus de 15 ans	Total
Expérience	01	05	04	10
Pourcentage	10%	50%	40%	100%

Tableau 15 : informations professionnelles des enseignants

A partir de ce tableau, nous constatons que sur 10 enseignants, un seul (représentant paradoxalement 10%) possède moins de 05 ans d'expérience, 5 autres (50%) possèdent entre 05 et 15 ans d'expérience et les 04 derniers (40%) ont plus de 15 ans d'expérience.

Ainsi, nous remarquons une certaine hétérogénéité dans notre échantillon. Les enseignants qui ont plus de 15 ans d'expérience sont plus utiles pour notre recherche car leurs témoignages semblent plus convaincants, plus précis et concis grâce à l'expérience et une meilleure connaissance du terrain.

3. Contact des langues et méthodologies d'enseignement

3.1. Rôle de la L 1 dans l'acquisition de la L 2

Comme nous avons pu le constater antérieurement, le recours à la langue maternelle dans les cours des langues étrangères préoccupe les didacticiens. Il fait constamment l'objet de plusieurs investigations scientifiques. Certaines méthodes telle que la méthode directe ont carrément renoncé à ce recours, comme le souligne Cook :

« En cause l'idée traditionnelle selon laquelle la langue maternelle ne doit pas, en principe, être utilisée dans une classe de langue étrangère » (2001 : 402)

L'étude du plurilinguisme, voire du rôle que peut jouer la L1, ou les autres langues qui constituent le répertoire linguistique des apprenants et des enseignants, dans le

processus d'enseignement / apprentissage des langues s'avère importante sur le plan didactique. Notre objectif est d'orienter la réflexion autour du rôle et du statut de / des L1 dans les cours de français à l'école.

Cette étude, qui s'inscrit dans la continuité des travaux en socio didactique, adopte d'une part une perspective sociolinguistique qui tente de décrire la façon dont se manifeste (ent) la (les) L1 convoquée(s) dans les cours de français par rapport aux rituels de la classe et au contrat enseignant /enseigné.

Elle adopte d'autre part une perspective didactique qui examine les pratiques enseignantes qui valorisent/ dévalorisent les répertoires pluriels des apprenants.

Nous voulons vérifier en parallèle s'il est fait appel à tout le répertoire linguistique plurilingue des apprenants en classe de français.

Notre hypothèse principale est que les enseignants de langue s'interdisent et interdisent à leurs apprenants le recours à leurs répertoires linguistiques dans la classe.

Cela pose évidemment la question de la prise en compte didactique et des représentations qui animent les acteurs de la classe et qui influencent leurs pratiques. C'est le cas de trois enseignants qui composent notre échantillon.

- **EN 1** : - *Alors on termine le texte XXX. Géographiquement, le Sahara commence à Boghar c'est-à-dire que là où finit la région montagneuse de terre cultivable. J'aimerais dire cultivée et qu'on appelle le Tel. C'est quoi le Telle ? Est-ce que vous avez déjà entendu parlé du Tel, hein ?*
- **APP 22** : - **keteba**
- **EN 1** : - *Donne-moi ton nom !*
- **APP22** : - *Harchaoui*
- **EN 1** : - *Harchaoui vas-y !*
- **APP 22** : - **Kateba ramliya**
- **APP 23** : - **NON< oustada bgha ygoul koutbane ramlya-**
- **EN 1** : *QUOI ! En français stp. J'ai dit qu'il est strictement interdit de parler arabe en classe, sinon pourquoi on est dans un cours de français xxx, alors, euh, on était où ? oui, c'est bon - Leshabitants*

du Sahara :::on avait des voisins du Sahara ::: les habitants du Sahara nous appellent nous, quand on les reçoit :: ils appellent euhhh oui ryad XX ,XXX les gens du Tel c'est les gens de la plaine ou bien du nord ou euh vous avez compris, nous, on est appelé les gens du Tel ::: alors tous les gens qui habitent ici ce sont des gens du Tel :: alors les gens du Sahara :: vous n'avez jamais entendu dire le Telle // est ce que c'est en français ou en arabe

- **TAPP** : *en arabe*
 - **EN 2** : *c'est en arabe donc c'est un mot en arabe qui est dans un texte en français on appelle comment ça // donc c'est un mot en arabe qui a été emprunté à la langue française :: on appelle comment :: les Moudjahidines :: on dit les Moudjahidines en français on dit le Gourbi en français :: donnez-moi d'autres.*
 - **APP23** : *le Sahara.*
 - **EN 2** : *le Sahara très bien...*

L'enseignante, dont l'expérience est plus de 15 ans, souligne que tous les cours sont dispensés en français et affirme qu'elle les exerce en se référant aux textes officiels qui autorisent cette pratique. Le recours à la langue maternelle est vécu pour elle comme une pratique plus au moins embarrassante, sinon pourquoi enseigne-t-on la langue française ?

Cela n'empêche pas les apprenants de communiquer entre eux en langue maternelle pour essayer de formuler ou de résoudre des situations- problèmes car ils sont incapables de formuler des syntagmes corrects en français. Dans ce cas-là, l'enseignante est dans l'obligation d'intervenir et de compléter ou de reprendre la phrase en langue étrangère.

Dans la perspective structurale ou formelle, chaque langue est une entité en soi, irréductible à un autre système, dans la mesure où elle est une catégorisation spécifique de la réalité. L'accent est alors mis sur la différence, l'altérité de la L2 par rapport à la L1.

Cette altérité est perçue négativement étant donné que le recours à la L1 engendre des interférences, et par la suite des erreurs. Il convient par conséquent d'établir une cloison entre une langue et une autre.

Dans cette optique, apprendre une L2 signifie qu'il faut tout effacer et repartir à zéro, autrement dit de faire table rase de tous les pré-acquis ou toute connaissance linguistique antérieure. En termes différents, il s'agit d'opérer une rupture avec le monde des représentations.

- **EQ :** *Alors on passe à la question suivante sur les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux ? Les langues apparaissent dans les interactions de cours avec l'enseignant ? (C'est-à-dire, parlent-ils dans d'autres langues avec vous en cours ?) Si oui, pourquoi ? Dans quelles circonstances ? Comment jugez-vous le recours des apprenants à leurs langues pendant les cours de français?*
- **EN :** *Ah très bien, ils parlent la langue arabe et puis c'est pas une langue mais c'est beaucoup plus le dialecte.*
- **EQ :** *l'arabe dialectal c'est ça.*
- **EN :** *Bien sûr oui ! Euh mais des fois euh :: mais je précise, ils communiquent en arabe dialectale entre eux (élève-élève). Sincèrement avec moi ils se permettent pas, ils fournissent plus d'effort de parler la langue française même en commettant des erreurs euh :: ils choisissent des mot qui sont :: euh ::: qui nécessitent pas c'est-à-dire qui ne sont pas dans leur propre contexte mais ils ont le plaisir de s'adresser à moi tant que leur professeur de me parler en français parce que = ils m'ont toujours dit que euh :: avec vous madame euh :: on a on a trouvé quand même c'est pas juste un plaisir mais vous avez créé chez nous quand même euh :: une certaine volonté de ne pas avoir peur de commettre des erreurs et parler mais même quand ils commettent des erreurs avec moi je ne fais pas attention aux erreurs je les écoute c'est très bien même en sortant dehors / je les croise dehors ils me disent madame on sait très bien / on a parlé en français et :: moi ça me fait un très grand plaisir moi j'ai l'impression que*

euh :: c'est a dire d'après ma carrière la seule chose qui m'a fait réellement plaisir et qui m'a :: réellement honoré c'est quand je rencontre mes ex élèves ils s'adressent c'est a dire :: la langue qu'ils utilisent avec moi euh ::dehors c'est en FRANÇAIS.ca ne veut pas dire qu'ils sont éloquents et ::: non pas du tout mais ::: quand ils me voient ils ont le plaisir de parler en français ::j'aurais bien aimé que ça continue avec les autres personnes qu'ils vont rencontrer dans leur vie .Mais à un moment donné il faut jamais critiquer l'élève vu son niveau parce que son niveau xx non ! non ! l'élève il a toujours envie d'apprendre par le biais ...<.oui < par le biais de nos erreurs Voilà / Franchement ; Je me culpabilise d'avoir toléré ça dans les années précédentes en tant que stagiaire.et je considère ce recours un obstacle voire un élément qui perturbe l'apprenant en situation d'enseignement/apprentissage.

Cette enseignante refuse catégoriquement l'emploi de L 1 en classe de FLE car « cela pourrait nuire à l'apprentissage de la langue étrangère. » étant donné que le niveau de français « régresse », certains enseignants doivent se culpabiliser d'avoir toléré que leurs apprenants recourent à la langue maternelle.

A ce propos, Calvet P (1993) considère ce recours comme une stratégie de contournement dont il était préférable de limiter la présence en classe de FLE. Il en préconise ainsi une utilisation modérée.

Dans le même sens, Lüdi pense que les élèves ne pourront pas se détacher de la langue maternelle si l'enseignant l'utilise exagérément :

« (...) son emploi (LM) régulier peut amener l'élève à s'habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise ». (1999 : 250)

3.2. Gestion des langues en classe

Le recours à l'arabe dans l'enseignement- apprentissage du français serait bénéfique et rentable selon plusieurs recherches algériennes (Bensekat, 2012 ; Amara, 2010 ; Benamar, 2009, 2014). Il ne constituerait nullement un perturbateur de cet apprentissage.

Ce choix didactique est pourtant contredit par les manuels destinés à l'apprentissage des langues étrangères, majoritairement élaborés selon une conception monolingue et qui témoignent de la constance dans la diffusion de modèles s'inscrivant dans une conception mono normative de l'enseignement apprentissage des langues. (Coste, 2010).

Le fait est que les apprenants s'appuient sur la L 1 pour saisir les sens que véhicule la L 2 qu'ils sont en train d'apprendre, notamment sous la forme d'alternance codique français/ arabe qui a été reconnu par de nombreuses études (Bensekat, 2012 ; Benamar, 2009, 2014).

Dans le contexte français par exemple, Causa (2002), prône ce choix de l'alternance codique et penche clairement en faveur de cette pratique. Le recours à la langue maternelle ne doit surtout pas être vue comme un élément perturbateur de l'apprentissage du FLE selon la chercheuse. Il constitue au contraire « (...) *un procédé de facilitation parmi d'autres.* » (Causa, 2002).

Si aucune directive pédagogique au sujet du recours ou non à l'arabe n'existe jusqu'à ce jour, nous comprenons bien l'embarras des situations où l'arabe vient à s'imposer dans un cours de français.

Dès lors, nous admettons aisément que les enseignants de français aient des positions partagées sur la question et qui donnent lieu à des positions contradictoires.

Cette situation de flou didactique génère des réactions contradictoires de leur part, avec certains qui jugent que ce recours est inapproprié et déconseillé.

D'autres le considère comme une pratique pédagogique pouvant aider dans différentes situations d'apprentissage du FLE, c'est-à-dire un adjuvant ou un facilitateur qui pourrait contribuer à l'efficience des cours de langue.

3.2.1. Gestion de la part des apprenants

A priori, le niveau des apprenants des classes du cycle secondaire semble globalement hétérogène. Leurs acquis en L2, selon les données observées et recueillies, ne s'alignent pas sur un même niveau de compétence et perturbent leurs différents parcours scolaires.

Beaucoup de ces apprenants n'ont pas suivi un apprentissage régulier et continu en raison de l'absence d'enseignant à certains moments de l'année scolaire. Cette absence a pour cause le manque des effectifs pédagogiques depuis le cycle primaire, c'est-à-dire au début du cursus. Dans certains cas, les apprenants n'ont pas appris le français pendant tout ce cycle.

Ce phénomène se situe dans un périmètre géographique qui n'est certes pas très éloigné de la ville, mais qui présente encore les caractéristiques du terrain semi-rural, à la fois sur le plan économique (persistance d'une économie vivrière basée sur l'élevage et l'agriculture) et sur le plan socioculturel (ancrage de us et traditions rattachés à la culture locale).

Cette variable géographique est loin d'être négligeable dans notre recherche si l'on tient compte de la dimension sociolectale prégnante dans les comportements langagiers de ces apprenants dans cette région de la wilaya.

Pour Bencherif (2009) la nécessité de distinguer les appartenances géosociales revêt une importance fondamentale lorsque nous contextualisons les aspects de la recherche. Il explique la nature des données obtenues :

« [Ces appartenances] conduisent à dégager des catégories d'individus selon qu'ils appartiennent à un milieu rural ou urbain (...), car en Algérie l'origine géographique joue un rôle déterminant par rapport aux attitudes envers le français et envers les variétés géographiques elles-mêmes. S'ajoutent à cela le niveau d'instruction et la profession qui constituent selon nous deux variables autour desquelles se concrétise l'usage du français. » (Ali Bencherif, 2009 : 89).

Si cette variable est opérante dans le comportement langagier de l'apprenant, il est attendu que son incidence soit décelable dans les recours à l'arabe qu'ils feront en cours. Il est clairement établi, que s'il y a recours, cela traduit le degré de faiblesse de l'appropriation du français par ces apprenants.

3.2.2 Gestion de la part des enseignants

Étant donné l'interdit dont est parfois affligé le recours à l'arabe en classe, les enseignants hésitent à reconnaître lors des entretiens qu'ils s'appuient sur ce procédé. Extrêmement sensibles à ce sujet, ils font d'abord valoir « l'interdiction », c'est-à-dire le refus catégorique de recourir à la L 1 en cours.

Leur discours est configuré par des représentations opérantes largement diffusées dans la doxa enseignante de français. Lorsqu'il leur est demandé de justifier l'officialité de cette interdiction, ils en sont incapables.

Alors chemin faisant, au fur et à mesure de la persistance des questions autour de la pratique du recours à l'arabe, ils finissent par admettre qu'ils le pratiquent, non sans justifier à chaque fois qu'il est ponctuel et non systématique.

Ils n'utilisent pas tous ce recours de la même façon et au même degré. Pour ceux qui tolèrent l'usage de l'arabe en classe, cette pratique doit surtout répondre à des situations particulières d'incompréhension.

Pour les autres qui l'incluent dans leurs activités, ils conçoivent que ce recours est facilitateur dans l'apprentissage du français. Pour eux, il constitue une aide appréciable dans la compréhension dans les diverses activités d'apprentissage.

Pour comprendre comment les enseignants de français gèrent ce recours dans leurs cours, des entretiens semi-directifs sont réalisés avec les 10 enseignants en complément du premier corpus constitué d'observations enregistrées (comme expliqué auparavant).

En prônant une démarche où la réflexivité de l'enseignant vis-à-vis de sa pratique de classe est interrogée, la méthode choisie s'assimile à des entretiens que Muller considère comme étant :

« (...) un dispositif réflexif (qui) encourage les professeures à verbaliser leurs pratiques. Ils sont amenés à [...] se positionner sur le caractère plus ou moins typique de leurs actions, de celles des apprenants, mais également de la forme d'interaction. » (Muller, 2015 : 303).

L'attention est plus portée sur les explications que fournissent les enseignants sur leur action didactique inhérentes aux stratégies de recours à l'arabe en classe (leurs recours et ceux de leurs apprenants à différents moments).

4. Conclusion partielle

Un des enjeux de cette recherche est de pouvoir comprendre la gestion que font les enseignants des répertoires langagiers plurilingues des apprenants dont ils ont la charge. Dans un souci de cohérence méthodologique, nous avons introduit une reconfiguration à trois paradigmes :

- Un paradigme communicationnel renvoyant à une compétence tri-dimensionnelle (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).
- Un paradigme didactique inhérent à la nature des savoirs et aux types de stratégies d'apprentissage.
- Un paradigme psychosociologique relatif à la demande institutionnelle et aux besoins des formés.

C'est à l'intérieur de cette adéquation que nous expliciterons dans le prochain chapitre les composantes de ces paradigmes en les confrontant aux données du terrain récoltées dans le corpus 2.

Nous en tirerons ensuite les enseignements qui s'imposent afin d'établir une triangulation des données nécessaire à notre progression. Nous continuerons à appuyer notre démarche par une centration sur les enseignants ainsi que sur les apprenants et leur environnement socio-éducatif.

Chapitre VII

Présentation et analyse du corpus 2

1. Remarques introductives

Soulignons d'emblée que la compétence plurilingue correspond à une compétence générale de communication d'un locuteur/ acteur social qui maîtrise à divers degrés des pratiques langagières mobilisant plusieurs langues. Cette maîtrise lui permet de communiquer langagièrément et d'interagir culturellement avec la capacité de gestion de l'ensemble du capital langagier.

A travers cette conception du profil langagier du locuteur, il ne faut plus considérer qu'il y a superposition ou juxtaposition de compétences disjointes puisqu'il faut admettre « [l'] existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une entant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 11).

L'identification des traits caractéristiques de cette compétence plurielle dans la classe de français, terrain d'investigation de la présente recherche, implique une analyse des matériaux langagiers issus des enregistrements de cours de français que nous avons réalisés dans plusieurs lycées de la ville de Mostaganem.

2. Caractéristiques du corpus 2

A travers toutes les données recueillies, nous allons tenter d'identifier les traits caractéristiques prouvant l'existence d'une compétence plurilingue à la base de la constitution d'un répertoire langagier. Pour y parvenir, il sera procédé à une approche du contenu qui analyse et interprète les discours des apprenants et qui relève les traits de cette compétence.

Avant cette identification, il est judicieux que nous interroguions d'abord la sémantique du plurilingue à l'intérieur de notre corpus.

Pour apprendre le français comme première langue étrangère, l'apprenant algérien n'a pas besoin de mettre en œuvre l'ensemble du dispositif d'appropriation langagière (comme c'est le cas pour la langue première), mais qu'il réorganise

ce dispositif avec des outils linguistiques nouveaux (Coste : 994). Il privilégie des passerelles entre les différents systèmes existants.

Ses compétences se complètent au fur et à mesure qu'il progresse, étant donné qu'elles ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre. Tout dépend véritablement de la mobilisation des stratégies de la compétence pour alterner les deux systèmes. Le processus est à la fois complexe et dynamique, incluant des pratiques originales que l'on rencontre dans les usages bi-plurilingues.

Pour rappel, l'hypothèse posée en amont de cette recherche suppose que s'il existe une compétence plurilingue. Les traits caractéristiques de cette dernière seront identifiables à travers les interventions des apprenants et des enseignants qui interagissent en classe de FLE.

A travers plusieurs exemples extraits du corpus 2, nous relevons des caractéristiques du plurilinguisme auxquels nos sujets (enseignants et apprenants) n'échappent pas. Ces exemples, hiérarchisés selon un ordre prioritaire que nous choisissons délibérément, sont communs aux zones urbaines et aux régions périphériques que nous appelons aussi zones semi urbaines.

2.1. Exemple A : une compétence plurilingue déséquilibrée

Observé dans les classes qui constituent le présent corpus. Ce déséquilibre se traduit par un niveau de maîtrise variable en fonction des spécificités de chaque langue.

En d'autres termes, les capacités langagières diffèrent d'une langue à l'autre selon l'axe horizontal suivant :

- Une maîtrise orale pour certaines langues.
- Une maîtrise à l'écrit pour d'autres.
- Un niveau de contrôle partiel pour d'autres encore.
- Un niveau de contrôle exclusif de la compréhension dans certains cas.

Certains de nos sujets apprenants, possèdent une compétence relativement limitée en français. Pour compenser cette insuffisance, ils mobilisent d'autres langues issues de leurs répertoires afin d'interagir en tant qu'interlocuteurs à travers des situations dans lesquelles ils sont engagés en FLE.

C'est le cas par exemple de l'apprenant qui insère un segment en arabe pour affirmer sa compréhension de l'idée exprimée par l'enseignante. Le choix de l'arabe dans cet exemple montre combien le recours à une langue tierce est relativement habituel dans ce type d'interaction.

Étant déséquilibrée, la compétence plurilingue se caractérise par la mise en œuvre de stratégies variables selon les langues ou les (combinaisons de langues) pour la réalisation de tâches à dimensions langagières. L'extrait suivant en est un exemple éloquent :

- *EN : oui il y a le jardin ou le parc d'el 3arssa oui ou non il y a un parc qui va ouvrir peut-être cette année Mostaland il est mieux que celui d'Oran hein*
- *APP14 : ça y estbedawoel el –*
- *APP15 : mazalemazale*
- *APP16 : bedawoyessiyofiherekboufihoume li yessan3ou*
- *EN : ils ont dit juin ils ont dit juin ils ont dit peut-être lemois de juin le parc Mostaland-*
- *APP17 : les animaux gaemakachefeljazayere –*
- *EN : des hôtels il y a un zoo il Ya la.-*
- *APP18 : kebiregae en Algérie- EN : ah c'est le plus grand en Algérie je ne le sais pas voila il va ressembler un peu de celui de France ::: comment il s'appelle celui de France comment il s'appelle Disni Disney land ou euro land –*
- *APP19 : chefteha –*
- *EN : neticheftiha ana je suis rentrée –*
- *APP20 : dakhlete et rekebete fi les jeux tssawrete –*

Plusieurs comportements qui accompagnent en général la pratique langagière (l'agésualité, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une situation de communication où la langue n'est pas bien maîtrisée, compenser ce manque lorsque le locuteur est en pleine interaction avec un interlocuteur qui maîtrise cette langue.

Dès lors, « *La tâche impliquant une activité langagière pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources dont l'acteur dispose effectivement.* » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 10).

Gacemi (2021), dans sa recherche sur la gestion du déséquilibre, pose un trait caractéristique central en expliquant comment le recours à des variétés, en tant que stratégies, fournissent au locuteur les moyens de s'impliquer verbalement dans une situation d'interaction :

« 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 : anglais/Français/ Arabe Algérien » (Gacemi, 2021 : 240).

2.2. Exemple B : une compétence plurielle

Elle ne résulte pas d'une addition de compétences monolingues, mais de combinaisons et d'alternances. Nous constatons que certains sujets de notre investigation recourent dans leurs interventions à une autre langue que celle de la communication choisie au départ.

C'est ainsi qu'un « (...) *même répertoire (...) riche de variétés langagières et d'options à disposition, (...) permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière.* » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11).

Dans l'extrait suivant, l'apprenant interpelle l'enseignante pour qu'elle l'éclaire davantage sur le mot « objectivité ». Or, la stratégie de l'enseignante de recourir à un antonyme ne donne pas le résultat escompté.

- **EN 2** : (...) *parmi les caractéristiques du texte expositif le*

premier point c'est l'absence de l'auteur par souci d'objectivité/

- *APP : objectivité<*
- *EN 2 : l'objectivité c'est le contraire de subjectivité vousvoyez*
- *APP : (silence)*
- *EN 2 : je ne sais pas comment vous dire ça en arabe c'est euh::::mawdou3ia et datia /(l'objectivité) ça va vous arrivez à suivre*
- *APP : oui Madame ».*

L'enseignante recourt alors à un équivalent en arabe standard qui présente beaucoup de facilité pour l'apprenant car ce dernier connaît le mot « *mawdo3iya* » (objectivité en arabe).

Cette alternance passant du français à l'arabe standard (car le mot n'existe pas en arabe algérien) permet à l'enseignante de progresser et à l'apprenant de comprendre enfin. C'est ce que les enseignants appellent dans leur jargon le « déblocage ».

2.3. Exemple C : une compétence évolutive et malléable

La nature de la trajectoire de l'acteur social (faite de déplacements dans l'espace social et professionnel, géographique, familial) est déterminante dans la configuration de la compétence plurilingue.

Cette dernière n'est ni stable, ni figée. Elle évolue au gré des expériences nouvelles, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines, laisse d'autres carrément déperir.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante recourt au français, à l'arabe standard et à l'arabe algérien pour expliquer une idée. Parallèlement elle y insère un avertissement sous forme de menace aux apprenants (alors qu'elle est censée utiliser le français même lorsqu'il s'agit d'usages liés à l'organisation de la classe).

- **EN 2** : « *plusieurs c'est une société alors que ce qu'elle voulait faire cette société /la ferme !! **elharekassme bi allah** je t'aurais mis dehors **matzidchetedekhouleandi** (Tu ne rentreras plus chez moi) il s'agit d'une multinationale »*

Le segment ci-dessus est, sciemment ou non, un mélange de langues : l'enseignante amorce son explication en français, enchaîne en arabe algérien pour rappeler à l'ordre l'apprenant qui l'ennuyait probablement en le traitant de « **elhar** » (âne). Elle continue en jurant en arabe standard (« **ouksimou bi allah** » (je jure devant Allah) pour enchaîner enfin en arabe algérien « **matzidchetedekhouleandi** » (tu ne rentreras plus chez moi).

Cet extrait montre que l'enseignante alterne trois codes (français, arabe algérien et arabe standard) pour une communication qui, somme toute, constitue la manière dont les locuteurs algériens (et pas seulement les enseignants et les apprenants) interagissent dans leurs pratiques langagières quotidiennes.

Les apprenants s'approprient des compétences dans plusieurs langues, surtout par exposition ou par nécessité, pour répondre au besoin de communiquer avec l'autre qui partage généralement la même connaissance de ces langues.

Ils peuvent maîtriser aussi des parlers que ne maîtrisent pas leurs enseignants et inversement. Le plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus et il en reflète les trajectoires sociales puisqu'il : « (...) *change de forme : il y a déplacement des langues, des dominances et des modes de transmissions.* » (Deprez, 1994: 92).

2.4. Exemple D : bi-plurilinguisme des apprenants

La présence de la langue maternelle est importante du côté des apprenants, sans pour autant atteindre des proportions démesurées. Nous pouvons légitimement nous demander s'il est possible d'exiger des apprenants algériens qu'ils parlent uniquement dans la langue cible.

Autrement dit, il est question de savoir d'abord quel rôle joue la langue maternelle dans ces conditions, mais surtout dans quelle mesure elle peut favoriser ou bloquer l'apprentissage de la langue d'apprentissage.

Nous relevons différents types d'alternances de langues en classe, du français à l'arabe ou inversement, comme le montre l'extrait suivant :

- **APP** : « *madame on euh ::nenjmoundirou (on peut faire) cette joueur*
- **EN 1** : *très bien on peut substituer ou remplacer Zidane par CE joueur PAS CETTE joueur en plus vous avez fait ça en quatrième année*
- **APP** : *ousstada ga3 maqrinache (madame)on a pas étudié le français)*
- **EN 1** : *MADAME svp, ousstada c'est votre prof d'arabe ».*

Nos sujets (enseignant et surtout apprenants) mobilisent leurs répertoires langagiers et recourent aux différentes langues qui le constituent quand ce recours leur permet de surmonter une difficulté et de débloquer la situation

Selon les résultats de notre enquête, un des facteurs susceptibles d'amener à l'emploi de la langue maternelle en classe serait le manque de compétence linguistique de la part des apprenants ou un souci de compréhension de la part de l'enseignant.

Cet emploi peut aussi répondre à divers besoins : indice d'incompétence dans la langue cible certes, mais aussi, comme le dit à juste titre G. Lüdi (1991-1993), indice de la construction d'une compétence bilingue chez l'apprenant qui exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage.

Le locuteur profite de son bilinguisme pour alterner les deux langues, à la fois linguistiquement et peut-être phonétiquement.

Nos investigations de terrain confirment l'ambivalence des deux langues :

- **EN 1** : *tu peux m'expliquer davantage ton point de vue, tes arguments*
- **APP** : *oui madame, pour internet c'est positif mais c'est négatif en même temps parce que euh :: si euh :: y a pas un contrôle des parents par exemple on peut je ne sais pas passer à côté*

nekhessrou (on perd) du temps bêtement.

Soulignons que nous n'avons pas pris en compte dans nos modes de transcription les effets prosodiques mettant en valeur le passage d'une langue à l'autre : changement d'intensité, hauteur de la voix, débit.

2.5. Exemple E : la langue première comme base du répertoire langagier

Le recours à la langue maternelle apparaît comme un élément incontournable dans l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère. Il constitue un procédé de facilitation parmi d'autres et permet d'accéder aisément à l'information.

Il s'agit d'un potentiel stratégique favorisant cet enseignement. Giacob (1990) semble être d'accord avec cette position quand il déclare que la L1 n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. C'est ce que démontrent, à titre indicatif, les extraits ci-dessous :

- *EN 2 : « L'usage des changements de langues permet aux apprenants d'enrichir les possibilités discussives et de favoriser l'interaction de façon efficace.*
- *EN 2 : En ce qui concerne l'utilisation de la L1 chez les apprenants, les enseignants ne doivent pas faire de cette emploi quelque chose à éviter à tout prix mais bien au contraire pour apprendre une langue étrangère et accéder à un bon niveau de compréhension des faits de la communication, il faut valoriser les connaissances que l'apprenant nous apporte de la langue maternelle et l'utilisation occasionnelle de la L1 en classe et susceptible de rendre l'apprenant sur de soi-même d'où le constat d'une progression au niveau de la compréhension et de la communication par rapport à un contexte où l'emploi de la L2 est exclusif ».*

Il y a lieu de souligner que la langue maternelle ne prend jamais définitivement la place du français. Elle est imbriquée de façon harmonieuse et ritualisée, comme un appui nécessaire pour continuer à s'exprimer et à échanger, comme un signe de connivence entre interactants et non comme un aveu de lacune lexicale ou autre.

Elle est donc chargée d'un poids sémantique spécifique qui enrichit la communication, offre une dimension nouvelle aux échanges et en accentue la profondeur et la portée. Cela pourrait être pris en considération dans ce que Rispaïl et Bensekat (2018) appellent :

« (...) une nouvelle didactique qui orienterait les savoirs collectifs vers de nouvelles acquisitions, par des opérations et activités de dialogue et d'interactions à construire, vers des compétences de passage, de fluidité, de dynamique linguistiques plus que vers des savoirs établis et figés, opérations propres à faire évoluer les postures enseignantes ».
(Rispaïl, Bensekat, 2018 : 420)

Les deux auteures affirment que ces dynamiques sont principalement sociolinguistiques puisque la didactique des langues manifeste de plus en plus *« son incapacité à faire progresser les élèves si elle se contentait de repenser les savoirs à transmettre et la façon de le faire ; et la sociolinguistique a pris de plus en plus, outre d'autres domaines qui la définissent, le terrain scolaire et ses discours comme objets d'étude. »* (Rispaïl, 2012 : 7).

3. Enseignements du corpus 2

L'analyse de notre corpus nous permet d'identifier les obstacles principaux auxquels est confrontée notre démarche :

3.1. Conception mono normative de l'enseignement apprentissage du français

Parmi ces obstacles, nous citons en premier lieu les visions monolingues et normatives des langues. Dans les textes officiels mis en annexes, *« la conception normative de la langue prévaut sur la variation linguistique. »* C'est donc la norme qui construit le commun.

Il serait plus judicieux pourtant de tenter de garder cette tension dynamique entre norme et variation au lieu de vouloir la figer par la suppression de l'un ou l'autre pôle.

Du côté de l'enseignant, les tours de parole montrent clairement que la norme est rarement transgressée par les deux enseignantes observées. Dans ces deux cas, les mots en arabe sont précédés d'expressions préparant à la transgression de la norme et au passage spontané à l'usage de la langue maternelle (*je ne sais pas comment dire, en arabe, Je vais essayer de reformuler en arabe, d'expliquer en arabe, ...etc.*).

- *EN 1 : Il faut connaître les principes alors comment...*
- *APP : Madame c'est quoi principe, j'ai pas compris ...*
- *EN 1 : Alors principes euh ::: je vais essayer de vous expliquer ça autrement euh ::: en arabe on dit **mabdaa** vous avez compris*
- *APP : Oui madame.*

- *EN 2 : Parmi les caractéristiques du texte expositif le premier point c'est l'absence de l'auteur par souci d'objectivité*
- *APP : objectivité<*
- *EN 2 : L'objectivité c'est le contraire de subjectivité vous voyez*
- *APP : (silence)*
- *EN 2 : je ne sais pas comment vous dire ça en arabe c'est euh ::: **mawdou3ia** et **datia**/ça va vous arrivez à suivre*
- *APP : oui Madame*

L'appropriation du FLE est susceptible d'emprunter plusieurs canaux avant que son enseignement ne soit assuré par l'école. L'environnement immédiat (la famille), les médias (surtout la télévision), les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur constituent les multiples supports (formels ou

informels) de l'acquisition du français dans la société algérienne. Ce sont des facteurs d'appropriation incontournables.

3.2. Rôle de l'enseignant dans la gestion du répertoire plurilingue des apprenants

L'enseignement- apprentissage du français en Algérie s'appuie sur plusieurs objectifs fondamentaux (communicationnel, civilisationnel, culturel, fonctionnel). Pour atteindre ces objectifs, les concepteurs des programmes préconisent une méthodologie moderne qui cible essentiellement un savoir-faire faisant la différence entre « *les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement.* »

Il s'agit de développer les compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique du fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel spécifique à la classe.

Paradoxalement, nous relevons à travers notre analyse l'intérêt que portent les enseignants à ce qui constitue la base traditionnelle d'un savoir linguistique : la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

- *EN 1 : « En effet, un élève au lycée est sensé maîtriser la langue, euh ::: je veux dire il doit pouvoir parler et écrire correctement en français.... Ce qui n'est pas toujours évident. Du coup, en classe on est obligé d'être focalisé sur la norme et la correction de la langue.
Pour moi les séances de grammaire et de conjugaison sont très importantes, voire les plus importantes... Je ne peux pas concevoir les choses autrement, c'est comme ça ».*

La compétence grammaticale de l'apprenant est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison, de la morphologie, de la phonétique et de la grammaire.

Cette dernière est en quelque sorte une discipline privilégiée et la méthodologie préconisée pour son enseignement est appliquée afin de permettre à l'apprenant, du moins théoriquement, de réinvestir ces connaissances sur le plan linguistique et discursif comme l'explique cette enseignante :

- *EN 1 : « Justement, en cours de grammaire ou de conjugaison, par exemple, nous sommes appelés à renforcer les connaissances des élèves par l'apprentissage des règles, mais aussi par des exercices d'application qui leur permettent de respecter le fonctionnement interne de la langue. Cela permet aussi aux élèves de réinvestir leurs connaissances linguistiquement parlant. C'est important tout ça ».*

L'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant d'en maîtriser le fonctionnement comme instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il est amené à participer dans un contexte socioculturel spécifique.

Ce choix prémédité d'une compétence communicative est appuyé par les dires de la deuxième enseignante :

- *EN 2 : « L'apprenant doit être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. On est bien loin des lois grammaticales et de leur application ! Vous voyez c'est très important qu'il puisse le faire et c'est pas les règles grammaticales à elles seules qui vont l'aider. »*

Ainsi, même si la différence entre compétence linguistique et compétence communicative est reconnue, puisque les concepteurs des programmes mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation adaptée du système linguistique ciblé, nous relevons l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations d'apprentissage.

En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables qui lui permettent d'employer sa compétence linguistique dans une situation de communication transférable dans son quotidien et dans son monde référentiel.

- *EN 2 : « Je suis consciente, c'est vraiment dommage de restreindre l'enseignement d'une langue à un enseignement formel. On est trop enfermé dans l'espace classe et cela ne prépare nullement les apprenants à faire face aux différentes situations de communication de la vie quotidienne. C'est bien dommage car franchement on restreint notre espace d'action et celui des apprenants aussi d'ailleurs ».*

Rispail décrit cette situation scolaire comme une « *situation absurde: 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...* » (2012 :78).

3.3. Intrication des pratiques scolaires et extrascolaires dans les pratiques langagières

Nous déduisons à l'issue de ce qui précède que l'enseignement- apprentissage des langues est profitable à la vie quotidienne des apprenants. Quand les pratiques socio langagières de ces derniers hors de la classe sont acceptées, elles pourraient bénéficier d'une validité qui s'avérerait un modèle didactique à mettre œuvre dans cet enseignement apprentissage.

Nous percevons ainsi des pistes didactiques en termes de conception de manuels, d'outils et de pratiques de classe, mais aussi de formation. Ce sont autant de perspectives pour une socio didactique des pratiques langagières et du plurilinguisme.

Cette transférabilité n'est actuellement et effectivement prise en charge ni par les méthodologues, ni par les enseignants qui se limitent à approfondir les connaissances linguistiques de l'apprenant au lieu de l'aider à développer sa compétence de communication.

Nous sommes devant un ordonnancement des savoirs qui ralentit, voire qui freine la prise en charge et le développement des comportements et des savoirs langagiers de l'apprenant.

Nous remarquons dans le contexte scolaire que nous étudions, et pour confirmer ce que d'autres chercheurs ont précédemment établi, que le contrat didactique établi par l'enseignant reflète sa propre formation et que son comportement et son intelligence pédagogique s'alignent derrière les directives imposées par les instructions officielles du pays dans lequel la langue est enseignée / apprise (Andrade, 1993 : 143).

- *EN 2 : « Evidemment, je le vois bien dans ma classe, mes élèves parfois me surprennent parfois, même souvent, quand ils recourent à leur langue maternelle, et parfois l'anglais pour résoudre un problème, j'essaye de ne pas les bloquer mais vous comprenez, on n'a pas trop le choix, nous avons un contrat à respecter, c'est un cours de français donc on doit le faire en français. »*

Il est donc clair, comme l'atteste cet extrait du corpus, que le recours à la languematernelle par l'enseignant est avant tout vécu comme une rupture du contrat didactique propre à la classe dans laquelle la langue cible est en même temps objet d'étude et moyen de communication (Dabène : 1984 ; Cicurel, 1985).

3.4. Gestion de la langue première en classe de français

Concernant l'utilisation de la langue en classe de FLE, et après avoir recueilli les déclarations de 10 enseignants qui ont répondu à la question du recours à la langue maternelle en classe de FLE, l'analyse fait apparaître trois profils d'enseignants inhérents à leur gestion de la L1 en cours.

Ces trois profils ont été précédemment présentés (Chapitre 2) et sont reconduits parce que leur rappel s'impose à ce niveau de l'investigation :

- Il y a d'abord les enseignants qui déclarent refuser catégoriquement la langue maternelle des apprenantes et qui s'efforcent d'imposer la règle de devoir s'exprimer seulement en L2.
- Il y a ensuite les enseignants qui acceptent le recours sans pour autant l'inclure comme pratique didactique totalement intégrée à l'activité de l'enseignement apprentissage en classe.
- Il y a les enseignants qui initient eux-mêmes au recours à la langue maternelle pour des fins surtout d'organisation de la classe.

4. Prise en compte des dispositifs de formation des enseignants

En leur qualité de responsables de l'activité pédagogique de la classe, c'est sur les enseignants que repose l'essentiel de l'interaction verbale. Par conséquent, il leur incombe d'assurer la gestion des langues à utiliser dans la prise de parole et dans la communication en général.

En effet, ce sont eux qui initient, distribuent ou interdisent la parole. C'est à eux que revient la décision de choisir quelle langue parler en classe, et en l'absence de toute directive officielle, la gestion du recours à L1 leur incombe.

En Algérie, la question de la pluralité est actuellement absente des objectifs de formation des enseignants de langue. Pour rappel, l'institution n'a reconnu officiellement le plurilinguisme qu'à partir de 2009, dans la loi d'orientation portant sur le référentiel général des programmes (2009 : 06) qui contient un chapitre intitulé « *Introduction au plurilinguisme* » (Voir annexes 3 et 4).

Si la reconnaissance du plurilinguisme est aujourd'hui un fait avéré, elle n'est malheureusement pas été suivie d'un accompagnement didactique. Aucun plan n'est élaboré pour inscrire ce plurilinguisme dans les programmes scolaires d'enseignement- apprentissage des langues.

Par ailleurs, aucune approche de type pluriel n'est réellement mise en place dans les activités linguistiques et culturelles, de sorte que cette reconnaissance ne fait qu'officialiser formellement le plurilinguisme.

Les réformes engagées en 2003 fondent leurs articulations sur l'approche par compétences. Il s'agit de former des enseignants capables de répondre à des objectifs didactiques et de leur assurer des compétences professionnelles.

Dès lors, la formation des formateurs vise à développer chez le public des compétences professionnelles leur permettant de s'adapter à des situations- problème contextualisées.

En ce qui concerne cette notion de compétence, nous convenons avec Le Bortef qu'elle se réalise dans l'action :

*« Il n'y a de compétence que de compétence en acte.
[...] La compétence ne réside pas dans les
ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser
mais dans la mobilisation même de ces ressources.
(...) Le concept de compétence désigne une réalité
dynamique, un processus, davantage qu'un état. »
(Le Bortef : 1994 :.16-18).*

La formation des formateurs, ancrée dans le principe de l'approche par les compétences, fait donc moins appel aux connaissances théoriques acquises en formation qu'à une inventivité didactique s'appuyant sur des savoir-agir mobilisés pour des situations auxquelles les enseignants vont devoir être confrontés dans leur pratique de terrain.

La formation des enseignants ne prend en compte qu'à de rares exceptions « *les approches de la diversité des langues et des cultures* » (Macaire : 2008 : 16) en

dépit des développements scientifiques favorables à l'intégration d'une didactique ouverte au plurilinguisme.

A cet égard, les arguments avancés pour l'introduction du plurilinguisme par Castellotti et De Carlo, Candelier, Macaire et bien d'autres paraissent des plus convaincants. Il ne peut être question de plurilinguisme sans que la pluralité à la fois linguistique et culturelle ne soit introduite dans le dispositif de formation des enseignants.

A ce propos, Castolletti réaffirme la nécessité « (...) *d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver* » (2001 : 367).

L'objectif est d'ajuster et d'adapter les pratiques enseignantes aux situations professionnelles inédites. Mais de quels savoir-faire professionnels et de quelles pratiques didactiques les enseignants doivent-ils s'approprier ?

A ce propos, Cachet affirme :

« La composante didactique a une importance fondamentale dans l'analyse réflexive de l'enseignant puisqu'elle lui permet d'interroger tous les aspects du champ didactique (les modèles théoriques, les objectifs et les contenus, le matériel, l'évaluation, les pratiques et l'environnement) pour adapter son action méthodologique dans le temps, selon les besoins et contraintes du terrain, et selon les objectifs visés. »
(2009 : 141).

Elargir la palette méthodologique et enrichir les stratégies d'enseignement leur permettront de répondre aux différentes situations d'enseignement apprentissage. Il est donc temps de proposer des approches qui intègrent dans la formation des enseignants une culture éducative ouverte à la pluralité et qui reconnaît la variété, à l'exemple de l'arabe algérien.

La biographie de l'enseignant exerce une réflexivité sur son attitude vis-à-vis de ces formes mixtes : refus, tolérance ou création sur initiative propre.

Nous sommes conscients que l'observation de l'enseignant dans un cours de langue est riche en données exploitables. C'est pourquoi, d'un point de vue méthodologique, nous envisageons une perspective post- doctorale qui mettra en confrontation le discours des enseignants sur deux périodes :

- La période de la formation (son apport théorique et expérientiel sur le sujet).
- La période de leur prise de fonction (la réalité des différents contextes dans lesquels ils ont à gérer l'arabe algérien dans le cours).

Nous nous intéresserons aux enseignants de FLE ayant cumulé suffisamment d'expérience professionnelle (au-delà de 10 ans) parce qu'ils sont supposés avoir vécu des situations dans lesquelles ils auraient eu/ pu (à) gérer de quelque manière le recours à la L1.

Cette perspective devra nous permettre surtout des investigations dans les différents cycles et à différents niveaux du système éducatif, depuis l'enseignement primaire jusqu'à la phase finale du cursus. Nous récolterons des données variables qui consistent en plusieurs synchronies successives dans un processus diachronique qui alterne la formation initiale, la formation continue et l'exercice du métier.

5. Conclusion partielle

Les corpus présentés et analysés précédemment, outre le fait qu'ils présentent des données observables que nous continuerons à exploiter dans le croisement des données (voir chapitre suivant), nous permettent de tirer des enseignements utiles pour l'objet de notre recherche.

La prise en compte du plurilinguisme des apprenants dans l'enseignement apprentissage des langues en général, et celui du FLE en particulier, est un enjeu qui nécessite une prise de position claire dans les préconisations didactiques dès qu'il s'agira de réformer le système éducatif. Associer un contexte scolaire foncièrement

plurilingue et une mise en œuvre éducative formelle et monolingue est une priorité à laquelle nous ne pouvons pas échapper.

L'enseignement- apprentissage des langues fonctionne actuellement sans qu'aucune discipline linguistique n'entre en interaction avec une autre. Chacune préserve le plus possible son périmètre (Coste, 2010), ce qui fausse la réalité sociolinguistique à l'école où se mélange les codes et les variétés de codes dans un rapport polyglossique particulier.

De nombreuses propositions sont constamment formulées afin d'inscrire le plurilinguisme comme finalité. Celle du CECRL (que nous avons présentée antérieurement) propose de construire une compétence plurilingue définie comme étant :

« (...) 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 » (CECRL : 129).

La compétence plurilingue constitue ainsi un ensemble complexe car toutes les langues (et variétés de langues) présentes dans le répertoire d'un locuteur plurilingue ne sont pas isolées et cloisonnées. Elles sont interreliées de manière constante (Coste 2011).

Par ailleurs, la prise en compte du répertoire plurilingue des apprenants doit s'accompagner d'une révision des aspects définissant les finalités de l'enseignement des langues et celui du français en particulier.

Une ouverture à un enseignement plurilingue doit être suffisamment pensée avant d'être mise en œuvre. Des ressources telles que les approches plurielles peuvent être un support assez appréciable pour une mise en œuvre future de cet enseignement.

Chapitre VIII

Croisement des données et orientations

1. Remarques introductives

Nous venons de réaliser, tout au long des chapitres précédents, un développement théorique et pratique des interactions en classe de FLE et des alternances qui leur sont des corollaires incontournables.

Notre approche reflète une progression traditionnelle qui s'appuie initialement sur une identité théorique cédant progressivement la place aux fondements méthodologiques, puis aux aspects pratiques en situation réelle et leurs retombés en termes de résultats et d'enseignements à retenir.

Nous avons ensuite appuyé cette première phase par une investigation pratique qui comporte un entretien et des enregistrements de séquences de cours au sein de l'institution éducative.

Rappelons que l'ensemble des enregistrements audio atteint un volume de 09 heures effectués au sein de trois établissements du cycle secondaire, dans six classes différentes et à trois moments de l'année scolaire.

Ces moments correspondent aux trois trimestres d'enseignement et renseignent sur des probables évolutions langagières et comportementales. Quant aux six classes, elles permettent une enquête élargie à des contextes variables.

Il est utile de rappeler deux caractéristiques que nous avons sciemment attribuées à la présente entreprise :

- Les fondements méthodologiques, qui constituent la transition entre la théorie et la pratique, sont intégrés en phase finale de la partie I. Cet ordonnancement est délibéré et relève de notre propre perception. D'autres travaux prennent en compte une autre hiérarchisation qui intègre la méthodologie dans les aspects pratiques. Il ne nous semble pas opportun de développer un débat sur ces aspects structurels puisqu'ils n'influent pas sur les modalités et les résultats des enquêtes menées.

- La partie pratique de ce travail contient des retours systématiques à la théorie qui s'assimilent parfois à des récurrences. Il est important de préciser que tout fait pratique possède un soubassement et des prolongements théoriques qu'il faut sans cesse rappeler. C'est ce qui explique que les fondements théoriques ressurgissent d'une manière répétée et systématique dans la partie II.

Nous avons introduit, pour les besoins de nos enquêtes, deux variables essentielles :

- La première est d'ordre zonale : les établissements Urbains Vs Semi urbains. En effet, la circonscription géographique est essentielle en ce sens qu'elle apporte des enseignements sur le niveau des apprenants et l'évolution diachronique de leur formation. Toutefois, cette paire « Urbain Vs Semi urbain » ne se présente pas comme une dichotomie puisque l'urbain ne s'oppose pas diamétralement au semi urbain dans le contexte socio géographique du pays. Ils sont seulement différents dans quelques aspects qui intéressent l'objet de notre étude.
- La seconde est d'ordre didactique puisque nous appréhendons deux cas opposés : le niveau avancé Vs le niveau faible des apprenants.

2. Rappel des fondements épistémologiques de la recherche

La démarche que nous nous sommes appropriée impose en amont une posture épistémologique qui consiste à déconstruire nos propres opinions sur l'enseignement plurilingue. Il s'agit, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre IV, d'un processus latent qui résiste aux obstacles épistémologiques nombreux dans ce domaine et qui s'achemine vers une conception sereine, objective et impartiale du sujet.

Cette posture bachelardienne nous permet d'apporter un éclairage serein sur la prise en compte de la dimension plurilingue et interculturelle en situant la place des répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques enseignantes.

Par conséquent, nous avons eu l'opportunité de développer une vision claire et neutre des répertoires inhérents aux enseignants à travers trois moments qui

correspondent à trois actions incontournables et complémentaires :

- La compréhension critique et objective des modes d'enseignement-apprentissage du FLE.
- L'évaluation de la diversité linguistique et ses degrés d'optimisation dans le cadre de cet enseignement-apprentissage.
- L'évaluation des compétences visées et leur degré d'efficacité sur le terrain.

3. Difficultés observées

Nous nous sommes essentiellement appuyés sur le modèle interactif et ethnographique de la classe en examinant les mécanismes de mise œuvre des apprentissages langagiers et les modes opératoires qui permettent le contact des langues dans les pratiques de classe.

Nos observations se sont intéressées aux interactions de classe afin de mesurer le(s) degré(s) de prise en compte de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans les pratiques en classe de langue.

Plus explicitement, les repères spatio-temporels de notre enquête se résument comme suit :

- Quatre classes dans deux lycées en zone urbaine, dans la ville de Mostaganem.
- Deux classes dans un lycée en zone semi urbaine distante de 80 km du chef-lieu de la wilaya.

Quant aux enregistrements (entretiens et observations de classes), ils s'étalent sur une durée de plusieurs mois (des séances à partir de février 2016 jusqu'au mois d'avril 2017).

Toutefois, l'exploitation des corpus met en exergue certains problèmes. Nous en évoquons prioritairement les suivants :

- Dysfonctionnements dans le système lié à la complexité de la question linguistique et au statut polysémique des langues en présence dans la formation des sujets. Cette recherche, rappelons-le, s'impose une base de réflexion basée sur les activités langagières réellement développées en

classe de langue et leur confrontation aux activités escomptées par le programme et le manuel. Elle porte principalement sur la gestion des répertoires verbaux en classe de français, au niveau secondaire.

Par conséquent, la complexité des statuts informels des langues et la présence d'un parler non encore standardisé (l'arabe algérien) ne simplifient pas notre processus de compréhension des phénomènes liés au sujet.

- Obstacles liés aux facteurs de l'environnement social et aux représentations qui en découlent. Ces dernières construisent une échelle de hiérarchisation des langues qui diffère selon les contextes et le statut des acteurs, ce qui perturbe l'analyse des données recueillies.

D'autres problèmes, observés dans nos corpus, sont inhérents à la mise en œuvre des cours de FLE. Recensés puis examinés, ils figurent globalement comme suit :

- Les niveaux d'intervention des sujets enquêtés sont parfois inadaptés au contexte.
- Les procédés de mise en œuvre fiables et nécessaires à toute méthode en classe sont souvent perturbés par des incohérences dans les interventions verbales des sujets apprenants.
- Les activités en classe ne sont parfois pas hiérarchisées en termes de niveaux taxonomiques.

Toutes ces données doivent être à présent formalisées de manière à faire apparaître les éléments qui constituent le référentiel final de notre entreprise. En outre, elles doivent permettre de constituer une démarche préparatoire à un ensemble de perspectives que nous énoncerons dans notre conclusion.

4. Démarche de travail

Les corpus examinés dans les chapitres V, VI et VII, outre leurs points de divergences, présentent des similitudes et des régularités qu'il s'agit de répertorier de façon à rendre observables les obstacles à dépasser.

Notre démarche consiste à rassembler préalablement ces données recueillies, puis à les rattacher aux paradigmes correspondants.

Nous procédons dans un deuxième temps à la triangulation de ces informations en les croisant à deux sources de recueil : l'analyse des séquences et les entretiens. Ces croisements doivent produire des résultats qu'il s'agit de confronter afin d'interpréter, au moyen d'un tableau des synergies, les tendances et les limites de notre objet d'étude.

Ensuite, les résultats obtenus à l'issue de chaque groupage sont croisés pour permettre d'identifier leurs degrés de synergie avec un modèle de fonctionnement décliné ultérieurement.

Ainsi, cette démarche doit permettre d'aboutir progressivement aux résultats suivants :

- La confrontation des résultats.
- La formalisation des résultats obtenus et de leur interprétation.

5. Principes et méthode

Les principes retenus s'inscrivent dans le cadre de la sociodidactique puisqu'ils sont inhérents à un contexte éducatif indissociable de la société dans laquelle évoluent les enseignants et les apprenants.

Par conséquent, la conceptualisation des données et son développement présentent un caractère didactique fonctionnel et technique.

Cette dernière a pour objectif de mettre en exergue des compétences individuelles et collectives pour agir dans des situations de communication. Nous ne sommes plus dans une logique restreinte d'acquisition des connaissances et des savoirs théoriques, mais plutôt dans une logique systémique visant le développement des savoir-faire langagiers et des acquis linguistiques susceptibles d'être réinvestis dans les situations de communication quotidiennes.

Il y a lieu de préciser ici que les savoir-faire concernent une maille étroite d'activité, appelée autrement opération, alors que les compétences désignent une maille large d'activité qui peut être une combinaison d'opérations, une séquence ou une activité. Cette distinction, utile à notre contexte et à la sémantique de notre entreprise, nous est apportée par Le Boterf (1990).

6. Triangulation des données recueillies

Nous avons implicitement postulé dans les chapitres précédents la formabilité des publics ciblés dans nos corpus afin de vérifier dans quelles situations il est possible de générer l'amélioration de la formation en FLE.

Il y a lieu de rappeler que nous nous situons dans une démarche de type qualitatif qui vise la compréhension des pratiques de classe et les représentations des enseignants sur ces pratiques.

A l'inverse du caractère quantitatif, cette démarche permet de relever les interactions sociales, et dans le même temps de percevoir des dimensions moins visibles comme les représentations des acteurs sur leurs pratiques et sur le dispositif d'enseignement plurilingue.

Elle vise aussi à comprendre la gestion et le développement des répertoires langagiers des apprenants en classe de FLE au niveau secondaire en Algérie.

Nous avons effectué des entretiens et des observations avec un groupe restreint d'enseignants, ce qui induit une approche qualitative qui cherche en priorité les occurrences, à l'inverse d'une démarche quantitative qui s'oriente vers la recherche de la représentativité des données.

Rappelons aussi que l'analyse développée s'appuie sur trois corpus :

- Des entretiens avec les enseignants de FLE.
- Des observations de classe.
- Des enregistrements de cours.

Il est nécessaire d'amorcer à présent une analyse segmentée qui identifie les causes et les conséquences de nos données. Cette analyse est rendue possible par un modèle élaboré sous la forme d'un schéma. Elle doit permettre deux possibilités :

- Le traitement des problèmes.
- La détermination de conditions dans lesquelles le système de formation devient producteur de compétences nouvelles recherchées.

Le schéma ci- dessous, élaboré par nos propres soins, illustre la progression de cette démarche pratique :

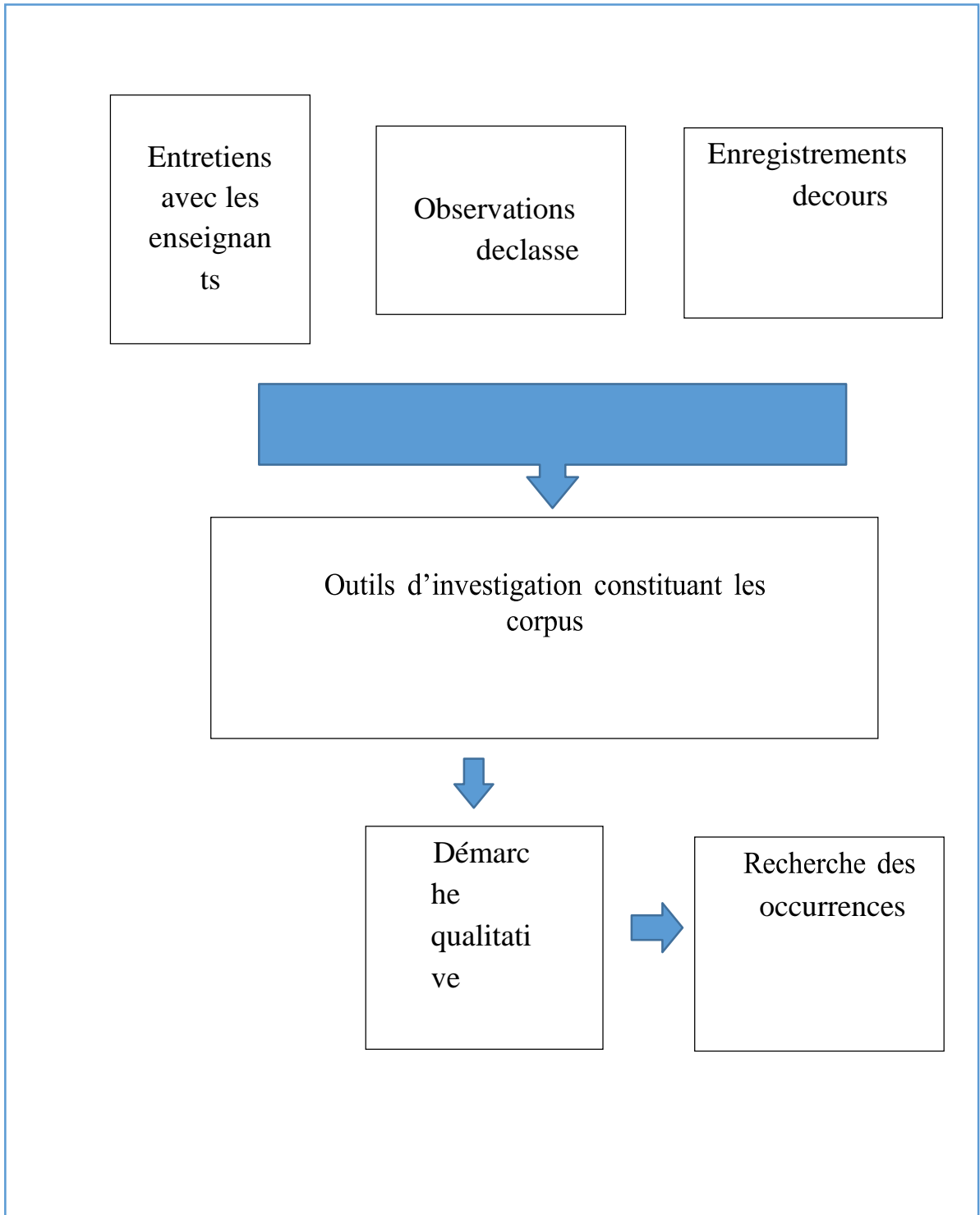


Figure 6 : Etapes de la démarche pratique

Un second schéma est élaboré à partir d'un tableau de Dennerly (1999 : 24). Nous l'insérons en prolongement au précédent en l'adaptant aux besoins de notre contexte. Il montre clairement le caractère fonctionnel et technique de la démarche adoptée puisqu'il en illustre les principes fondamentaux.

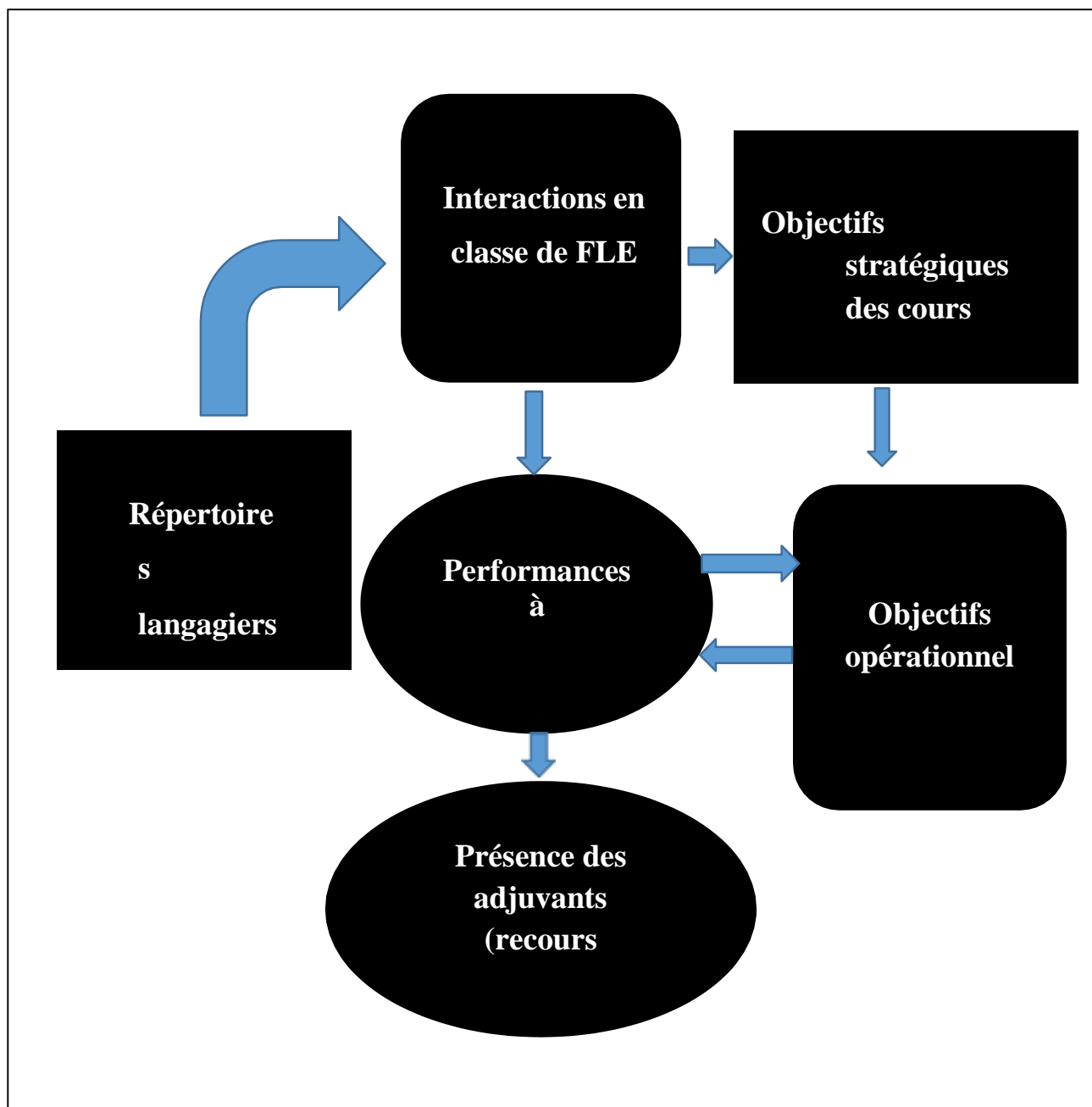


Figure 7 : Caractère de la démarche adoptée

L'ensemble des données recueillies à l'issue de cette phase en amont va produire deux déclinaisons :

1. Une déclinaison du projet en termes de performance ou de progrès réalisés (à réaliser) dans le cadre institutionnel, c'est-à-dire la classe de langue.
2. Une déclinaison des objectifs en fonction de leurs attributs stratégiques, opérationnels et formatifs. Ces attributs sont des améliorations accompagnées des régulations et soutenus par des adjuvants comme le recours à la L1.

Ces deux déclinaisons présentent un double caractère, corrélatif et interrelationnel. En effet, il n'est pas possible d'examiner une étape de la progression indépendamment des autres. Les causes produites imposent des effets sur toutes les parties impliquées dans le processus, l'inverse étant tout aussi évident.

Le schéma suivant, élaboré par nos soins, explicite cette dynamique :

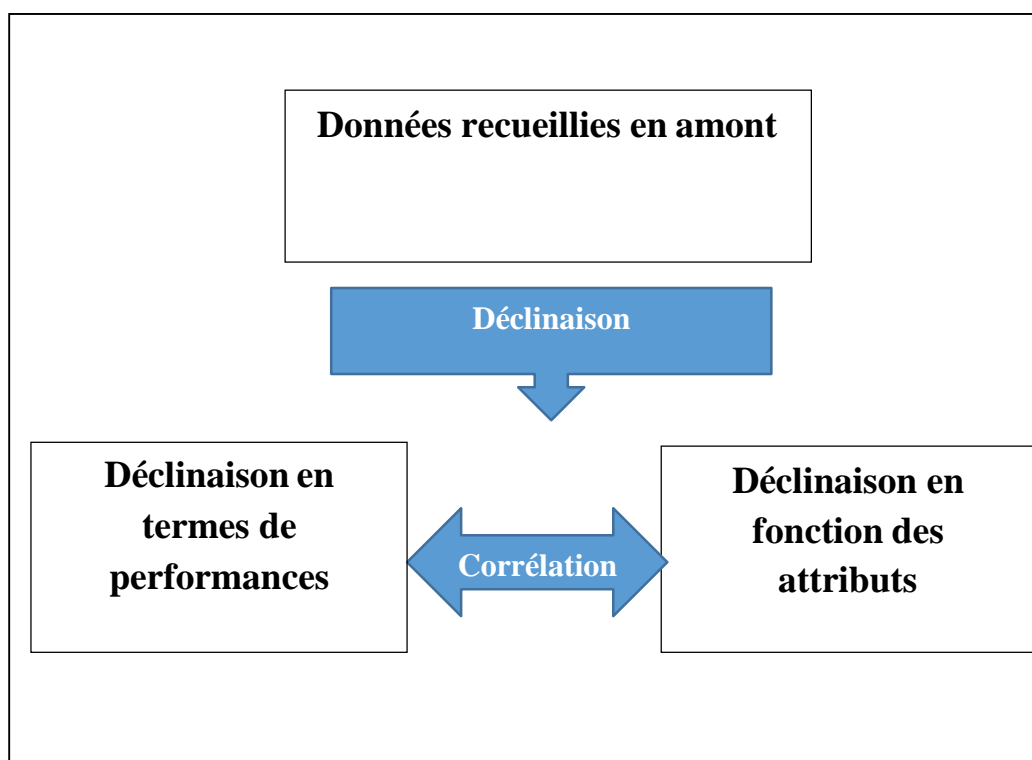


Figure 8 : dynamique de traitement des corpus

Par conséquent, la triangulation des données recueillies doit être perçue dans une logique interrelationnelle, chacune de ces données devant être interprétée dans l'ensemble du contexte qu'elle produit ou qui la produit, à l'intérieur de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Composantes	Analyse descriptive
Analyse en amont	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse préalable prévue et réalisée. - Attentes recueillies et interprétés.
Profils	<ul style="list-style-type: none"> - Profils et niveaux identifiés. - Analyse déclinée ensuite en termes de motivations. - L'importance du public, en nombre d'individus, et leur potentiel de participation ne sont pas décrits.
Niveaux d'intention	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs opérationnels non développés.
Méthode	<ul style="list-style-type: none"> - Options méthodologiques déclinées.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Catégorisés en actes sémantico-pragmatiques discursifs. - Alternances français/ arabe.
Evaluations	<ul style="list-style-type: none"> - Types d'évaluation, procédés et outils d'évaluation non identifiés.

Tableau 16 : Triangulation des données

La mise en œuvre de ces composantes est formalisée grâce aux données recueillies à l'issue des enquêtes. Elle autorise donc le groupage des données selon le conformément au tableau suivant :

Composantes	Résultats des enquêtes
Analyse en amont	- Connaissance préalable des programmes par les sujets enseignants.
Niveaux d'intention	- Niveaux d'intention timidement présents dans les discours des sujets enseignants et des apprenants.
Méthode	- Identifiée lors des entretiens et des enregistrements.
Contenus	- Composante non prise en charge par les enquêtes.
Evaluations	- Composante non prise en charge par les enquêtes.

Tableau 17 : Groupage des données récoltées lors des enquêtes

Ces éléments, mis en œuvre, sont en interaction dans une situation précise. Il est donc capital de définir les objectifs éducationnels de la façon la plus précise.

Au niveau global, nous reprenons la classification établie par Le Boterf (1997) qui distingue trois grandes catégories d'objectifs :

- Les objectifs pédagogiques : ce sont les représentations, les prises de conscience, les schémas cognitifs, les connaissances, les savoir-faire que les formés doivent acquérir au terme de l'action de formation. Ils constituent les ressources avec lesquelles les apprenants peuvent construire leurs compétences.
- Les objectifs de compétences : ils indiquent les compétences que les formés doivent construire en situation réelle, en combinant et en mobilisant les ressources (connaissances, savoir-faire, représentations) acquises dans le cadre institutionnel. Ces objectifs sont toujours formulés en termes d'« être capable de » s'appliquant à des activités.

- Les objectifs d'impact : ils représentent les effets escomptés de l'action de formation sur les performances. Ils sont formulés en terme de paramètres considérés comme particulièrement sensibles aux effets de la formation réalisée (taux de rebuts, indices qualité, etc.).

Nous intégrons dans les compétences les dimensions savoir/ savoir- faire/ savoir-être :

- Si l'on produit des savoirs, c'est dans une optique liée au contexte puisqu'ils s'appliquent directement à une situation donnée.
- Les savoir- être requièrent un domaine plus délicat qui va se situer à la limite de l'acquisition des comportements et la modification des caractères des apprenants. En effet, on peut faire prendre conscience aux formés de certains comportements, mais on ne pourra les engager dans cette voie que s'il ya au préalable, de leur part, un aspect volontaire pour travailler sur le savoir- être.
- Les savoir-faire nécessitent à présent un développement plus conséquent que les éléments précédents. Ils sont conçus comme des procédures mises en œuvre dans une situation.

Nous proposons pour des réflexions post- doctorales d'adopter la classification de LeBoterf qui identifie :

- Les savoir-faire opérationnels : capacités de réaliser des gestes, c'est-à-dire des tâches spécifiques au contexte.
- Les savoir-faire relationnels : qui relèvent du comportement dans un contexte approprié.
- Les savoir-faire cognitifs : capacités de réaliser certaines opérations intellectuelles inhérentes à ce contexte.

Les deux autres dimensions, en l'occurrence la motivation et l'environnement, sont également à prendre en compte, même si elles dépassent souvent le cadre de la formation.

En effet, d'autres aspects interviennent dans l'aspect motivation (relation de l'individu à son milieu social et éducatif, relations parentales, volonté de réussir).

Quant au volet relatif à l'environnement, il relève de facteurs qui ne sont pas explicitement liés au projet éducatif, mais qui ont un impact certain sur ce dernier.

7. Enseignements retenus

Chaque corpus apporte un angle d'analyse sur les pratiques enseignantes. L'intérêt de travailler sur ces corpus (entretiens et enregistrements) est de relever les contradictions entre les pratiques et les discours sur la pratique.

Les entretiens recueillis sont des entretiens semi-directifs et individuels qui obéissent à deux logiques à la fois différentes et complémentaires :

- L'entretien individuel, plus intimiste, permet un accès plus facile à la parole de l'enseignant qui ne subit pas la contrainte sociale du groupe comme cela peut être le cas dans l'entretien collectif.
- L'entretien semi-directif suit un guide d'entretien avec des thématiques abordées dans un ordre chronologique, mais il s'adapte à la parole de l'interviewé.

Le second bénéfice de l'observation de classe est de s'intéresser à des micro-situations où se développent les interactions scolaires et de reconstituer les logiques de comportements des acteurs (enseignant et apprenants) dans ce contexte.

Quant aux enregistrements, ils sont opérés en situation réelle et permettent d'identifier toutes les situations vécues en classe, qu'elles soient programmées ou qu'elles relèvent de l'imprévu.

Nous arrivons à présent aux conclusions retenues à l'issue de l'investigation pratique. Elles ne sont pas hiérarchisées selon leur degré de pertinence car il appartient au lecteur averti de les apprécier en fonction de ses propres priorités ou des projets didactiques qu'il compte matérialiser.

Ces conclusions se présentent comme suit :

- De nombreuses alternances inter et intra-actes sont observables dans nos corpus.

- Les interventions de l'enseignante et des apprenants ne se produisent pas de la même manière et n'ont pas les mêmes proportions. La première a le pouvoir de la parole qu'elle prolonge à son gré, contrairement aux apprenants qui interagissent de temps à autre. Cette disposition horizontale qui lie les deux parties est établie par la culture éducative largement répandue dans l'institution scolaire.
- Les interventions des apprenants sont tributaires de ce que l'enseignante propose comme activité. Recensées, elles font apparaître respectivement des alternances unitaires, des alternances segmentales, et enfin des alternances inter-interventions.
- Les alternances codiques unitaires sont plus importantes chez les apprenants que chez l'enseignante.
- Les inserts et incises révèlent la gestion que font l'enseignante et les apprenants de ces alternances unitaires dans l'interaction.
- Le mot en langue arabe qui sert de relais est souvent recherché pour permettre de maintenir la communication et éviter qu'elle s'estompe à cause de la difficulté provoquée par une unité en langue française.
- Le recours aux alternances codiques Français > Arabe est plus fréquent que l'arabico-français.
- Les nombreuses alternances relevées privilégient la stratégie dite d'appui correspond à l'utilisation de la langue des apprenants par l'enseignant, c'est-à-dire ici l'emploi de l'arabe.
- La compétence plurilingue des sujets apprenants se caractérise par la mise en œuvre de stratégies variables selon les langues (ou les combinaisons de langues) pour la réalisation de tâches à dimensions langagières.
- Certains sujets de notre enquête recourent dans leurs interventions à une autre langue que celle de la communication choisie au départ. Cette « variabilité » constitue un facilitateur qui assure la continuité de leurs propos.
- Les alternances qui consistent à passer du français à l'arabe permettent la progression des cours et sont désignés comme des moyens de déblocage.
- La compétence plurilingue n'est ni stable, ni figée. Elle évolue au gré des expériences nouvelles, et s'enrichit de nouvelles composantes comme l'atteste l'enquête de terrain qui montre à maintes reprises que l'enseignante recourt au

français, à l'arabe standard et à l'arabe algérien pour expliquer une idée.

- Des extraits de corpus montrent que l'enseignante alterne trois codes (français, arabe algérien et arabe standard) à l'image des locuteurs algériens qui font des emplois concurrentiels de plusieurs langues dans leurs pratiques langagières de tous les jours.
- Les sujets (enseignant et surtout apprenants) mobilisent leurs répertoires langagiers et recourent aux différentes langues qui le constituent quand ce recours leur permet de surmonter une difficulté et de débloquer une situation
- Selon les résultats de notre enquête, un des facteurs susceptibles d'amener à l'emploi de la langue maternelle en classe serait le manque de compétence linguistique de la part des apprenants ou un souci de compréhension de la part des enseignants.
- Le recours à la langue maternelle est un élément incontournable pour l'enseignement- apprentissage du FLE. Il constitue un procédé de facilitation parmi d'autres et permet d'accéder aisément à l'information.
- Les visions monolingues et normatives des langues sont parmi les obstacles principaux qui entravent l'optimisation des répertoires langagiers.

8. Pour conclure

L'enquête réalisée auprès de notre public opère parfois sur des données dont les lectures nécessitent l'apport des spécialistes. Les interprétations que nous développons, ainsi que les commentaires y afférant, pourraient être plus fiables par une démarche collégiale intégrant sociolinguistes, didacticiens, inspecteurs de l'éducation et pédagogues.

Par conséquent, nous sommes convaincus que la recherche, même spécifique à une spécialité déterminée, ne peut pas se développer sans la prise en compte des éléments inhérents à d'autres domaines ou à des sciences connexes.

Notre entreprise ne constituant pas une fin en soi et les conclusions auxquelles nous parvenons n'étant pas exhaustives, nous inscrivons dans la perspective les limites que nous évoquerons explicitement dans la conclusion. En effet, ces dernières seront prises en compte dans des publications, des projets de recherche et des séminaires prochains auxquels nous consacrerons le temps et les ressources adéquats.

A l'issue de ce dernier chapitre, il est important aussi que nous posions des questions pragmatiques :

- A partir de quoi ou de quelle situation fait-on de la formation ?
- Que veut-on en obtenir ?

Ce questionnement déplace l'objet de notre réflexion : l'enseignement-apprentissage du FLE ne commence pas quand on ferme la porte de la salle de classe, il précède l'acte d'enseigner car il est déterminé par un environnement, des pratiques culturelles sous-jacentes, des représentations et des croyances.

Il y a lieu de s'interroger donc sur l'identité culturelle des apprenants, les compétences auxquelles on fait appel et les paradigmes auxquels on fait référence lorsqu'on veut véritablement en faire un enjeu global.

Conséquence plutôt que cause, l'enseignement-apprentissage est toujours le résultat d'un lent travail de maturation où l'enjeu de l'identité est posé, que cette dernière soit en construction, en reconstruction ou en cours de modification.

A ce niveau, une question fondamentale s'impose. Elle trouve une esquisse de réponse dans nos développements antérieurs et devra être approfondie dans des perspectives prochaines :

Selon quelles orientations traversées par des retours en arrière et des déconstructions/reconstruction, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, du FLE en particulier, peut-il se développer et se débarrasser des clichés pédagogiques stéréotypés, à la croisée de données scientifiques anciennes et nouvelles et de leur mise en relation ?

Cette question, posée au terme de la recherche, pourrait servir de prolongement aux efforts consentis lors de l'investigation et aux résultats obtenus. Elle constitue une ouverture sur de probables travaux ultérieurs dont l'objectif serait d'enrichir le débat sur les répertoires langagiers et leur impact dans la classe de langue.

Par ailleurs, nous souhaitons prolonger ultérieurement ce travail en recueillant d'autres réflexions et des travaux de recherche susceptibles de mettre en exergue des approches que nous n'avons pas développées jusqu'ici.

Ces approches nous renseigneront sur des enjeux supplémentaires liés à la notion de plurilinguisme et sur des mises en œuvre possibles à l'école et sur le terrain de la formation des enseignants.

En effet, la question de la mise en forme scolaire du plurilinguisme n'a cessé de se développer et de susciter des propositions dont la diversité atteste d'une ouverture certaine aux approches plurielles. L'école constitue un lieu important pour le développement des compétences liées au plurilinguisme. Il serait judicieux de s'y intéresser à moyenne échéance.

Quant à la formation des formateurs, elle est importante en ce sens qu'elle forme les enseignants pour l'intégration du plurilinguisme en classe de langue et l'exploitation raisonnée des répertoires langagiers des apprenants.

En effet, nous avons remarqué lors de nos enquêtes que les alternances sont tantôt intégrées, tantôt tolérées, parfois refusées. Une formation continue des enseignants est susceptible de résoudre ce problème de positionnements contradictoires et d'encourager l'exploitation des répertoires langagiers à des fins pédagogiques et didactiques.

Même si le présent travail apporte des éléments de réponse à la problématique de départ et aux hypothèses posées initialement, il n'en demeure pas moins que notre développement soulève d'autres interrogations à exploiter ultérieurement. Ce sont autant de questions qui s'imposent et nécessitent des élucidations dans des articles que nous comptons élaborer prochainement.

Ces questions, non encore hiérarchisées et non exhaustives, sont les suivantes :

- Quelles nouvelles articulations envisager entre la langue socialement dominante et les langues étrangères et régionales présentes au sein des classes?
- Quelle proportion du temps scolaire consacrer à l'étude des langues et à l'utilisation de chaque langue comme médium ?
- Quelle proportion du temps scolaire consacrer à l'utilisation de la diversité linguistique et culturelle comme support de développement de compétences sociales et interculturelles ?
- L'arabe parlé peut-il être envisagé comme une langue-pivot mise au service d'appropriations plurilingues et contribuer ainsi à renforcer le plurilinguisme ?
- Comment mettre en pratique une didactique intégrée efficace ?
- Le rôle de la formation initiale et continue des enseignants apparaît dès lors déterminant pour faire évoluer à la fois les pratiques et les attitudes liées au plurilinguisme. Quelle place accorder alors à la perspective de prendre en charge des apprenants appelés à devenir des acteurs sociaux plurilingues ?
- Quels dispositifs de formation concevoir pour favoriser des démarches d'appropriation et de réflexion chez les apprenants en langues-cultures ?

Face aux répertoires des apprenants et à la multiplicité des approches théoriques pour des enseignements plurilingues, il est peut-être temps que l'école adopte une double perspective : celle d'une politique linguistique d'établissement et celle de la construction curriculaire qui garantit une éducation de qualité.

Un travail sur l'intercompréhension peut permettre aussi une meilleure prise en compte des biographies langagières des élèves et constituer un pas vers le développement d'une éducation plurilingue.

Nous songerons aussi à approfondir les modalités qui permettent aux ressources plurielles d'intervenir dans les interactions en classe. En effet, ces ressources constituent des outils indispensables dans le processus d'apprentissage et pourraient inaugurer une nouvelle étape de la didactique des langues.

Nous inscrivons dans la perspective la formation des formateurs. Cette dernière pourra inaugurer un processus où les enseignants participants travailleront dans des environnements multiculturels et multilingues.

Ce processus sera basé sur la réflexivité dialogique et créera des espaces discursifs générés par des histoires de vie linguistique, des interviews, des groupes de discussion et des auto-confrontations.

Nous souhaitons clore notre travail en mentionnant trois travaux qui, s'ils sont essentiellement descriptifs, ont pour intérêt de nous renseigner sur des environnements nationaux/régionaux particuliers et d'apporter un éclairage sur l'éducation aux langues.

Leurs auteurs nous invitent à partager leur compréhension de dispositifs (institutionnels, pédagogiques) existants. Ils contribuent ainsi à ouvrir encore le champ des perspectives :

- Geiger-Jaillet et Schlemminger (2014) présentent le nouveau dispositif de formation continue intitulé « Enseigner sa discipline en allemand ». L'objectif est de produire des enseignants formés pour assumer cette double mission : enseigner une discipline dans une langue autre que le français dans les classes ou sections bilingues et les sections européennes ou internationales.
- Butašová (2014) présente le caractère particulier du plurilinguisme slovaque issu de la grande diversité linguistique et culturelle du pays. Si l'auteure regrette que la problématique du plurilinguisme se voit souvent réduite à l'offre des langues étrangères enseignées, elle encourage un projet de formation qui prépare les enseignants à réfléchir sur les enjeux de développement de la compétence plurilingue des apprenants.

- Dinvault (2014) présente un dispositif pluriel mis en place auprès d'étudiants en master FLE, qui privilégie le recours aux stratégies métalinguistiques et métacognitives ainsi qu'aux compétences plurilingues et fait une place à la dimension sensorielle de l'apprentissage des langues.

CONCLUSION GENERALE

L'idée qui consiste à mieux connaître les enseignants et les apprenants de FLE à la lumière de leurs répertoires langagiers est le facteur initial qui inspire la présente recherche. La démarche préconisée a permis, non seulement une prise de conscience progressive des variétés des parcours et des répertoires, mais aussi une mise en exergue des différentes stratégies mobilisées dans la communication en classe de langue par ses différents acteurs.

La richesse des données collectées par le biais des observations et des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés nous a conduit à analyser et décrire la dynamique des répertoires langagiers des acteurs de la classe.

Le travail entrepris est scindé en deux parties. Il y a d'abord un ensemble de cadres et de soubassements théoriques suivis d'un protocole méthodologique que nous avons choisi délibérément d'intégrer en phase finale de la première partie. Plusieurs concepts de base ont été élucidés à la lumière des approches didactique et sociodidactique.

Ce développement initial, que nous avons intitulé « *Fondements théoriques et méthodologiques* », est conforme à la méthode traditionnelle qui consiste à prendre les appuis sur une culture livresque confrontée ultérieurement à l'épreuve du terrain. Nous l'avons scindé en 4 chapitres : les trois premiers chapitres portent sur le cadre conceptuel et le quatrième met en exergue la collecte du corpus et la démarche d'investigation.

Cette première partie nous apprend qu'une compétence plurilingue correspond à une compétence générale de communication d'un locuteur/ acteur social qui maîtrise à divers degrés des pratiques langagières mobilisant plusieurs langues. Cette maîtrise multilingue lui permet de communiquer et d'interagir culturellement avec la capacité de gestion de l'ensemble du capital langagier.

Dans cette conception du profil langagier du locuteur, il ne faut plus considérer qu'il y a superposition ou juxtaposition de compétences disjointes, 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, Zarate, 2009 : 11).

Cette compétence est malléable et évolutive, s'adaptant en fonction du parcours social de l'acteur en s'enrichissant de nouvelles composantes, en transformant certaines ou en complétant d'autres ou encore en laissant certaines composantes dépérir. Dans le cas de cette recherche, les langues principalement alternées sont le français, l'arabe standard et l'arabe algérien.

La deuxième partie de notre entreprise est la prise en charge des répertoires langagiers en classe de langue. Nous interrogeons le terrain circonscrit à un espace géographique déterminé.

Prenant conscience de la richesse du paysage linguistique algérien où plusieurs langues sont en contact, nous avons tenté de déduire jusqu'à quel(s) degré(s) cette réalité est prise en compte dans nos écoles. Nous avons interrogé donc les pratiques de la classe.

L'identification des traits caractéristiques de la compétence plurielle dans la classe de français, terrain d'investigation choisie par cette recherche, implique que soit menée une analyse du matériau langagier issu du corpus obtenu des enregistrements des cours de français réalisés dans des lycées de la ville de Mostaganem.

Nous avons relevé à travers les données recueillies des traits caractéristiques prouvant l'existence d'une compétence plurilingue à la base de la constitution d'un répertoire plurilingue. Nous avons procédé surtout à une analyse des contenus afin d'interpréter les discours de nos sujets et de relever les traits de cette compétence plurilingue.

Nous avons retenu aussi d'autres enseignements formulés en termes suivants :

- L'analyse des enregistrements transcrits permet de confirmer l'hypothèse qu'une possible construction d'une compétence plurilingue a pour

corollaire la constitution plurilingue du répertoire langagier des apprenants. Cette compétence est perçue sous la forme de reconfigurations dynamiques incluant des restructurations de contact entre langues et fondées sur des allers-retours discursifs.

- L'investigation démontre aussi que cette compétence se caractérise par des traits qui en font une compétence plurielle, complexe, composite et hétérogène, essentiellement constituée de compétences singulières et partielles.
- Le croisement des données issues de l'observation et des entretiens montre que la gestion de la parole en classe ne constitue pas un modèle didactique officiellement reconnu, plutôt un exercice qui se manifeste dans des situations d'interactions entre deux interlocuteurs.
- Nous avons pu observer que les interactions enseignants/ apprenants se réalisent selon certaines stratégies mises en œuvre par les différents acteurs dans le but de maintenir la fluidité de la communication dans la langue d'apprentissage. Parmi les pratiques constatées, l'analyse relève le recours à la langue maternelle (ici l'arabe algérien) alterné au français dans les différentes conjectures qui vont de la simple recherche d'un équivalent jusqu'à l'énoncé composé d'un segment complexe ou de plusieurs segments.
- L'interaction en cours de FLE est une forme d'hybridation langagière qui se produit pour différents usages : au niveau de la gestion des tours de paroles que l'enseignante distribue, au niveau de la gestion des alternances codiques utilisées dans l'interaction, etc.
- Nous relevons une interaction diversifiée lorsque l'enseignante formule le cadre participatif, planifie les objets discursifs et développe un dialogue interrogatif. Nous sommes devant des niveaux de focalisation que Cicurel (1994) appelle « trifocalisation ».

Par ailleurs, les interactions en classe de FLE donnent à voir des pratiques d'alternance où trois configurations possibles sont attendues :

- L'apprenant et l'enseignante font usage d'une seule langue dans leurs interventions.
- L'apprenant et l'enseignante font usage de deux langues, le français où sont insérés des unités ou des segments en arabe
- L'apprenant et l'enseignante font usage de deux langues, l'arabe où sont insérés des unités ou des segments en français.

L'investigation est fondamentalement synchronique. Elle convoque une approche sociodidactique du français, et subséquemment une étude des répertoires verbaux en classe de FLE.

Ces derniers sont traités à travers deux faits qui nous semblent fondamentaux : les répertoires plurilingues et pluriculturels et les interactions en classe.

Nous avons précédemment affirmé que ces deux faits sont des corollaires qui suggèrent la consistance et la variabilité des répertoires verbaux ; consistance et variabilité validées par l'analyse des corpus et le croisement des données déjà évoqués.

Pourtant, force est de constater que l'exploitation didactique et pédagogique de ces répertoires est encore insuffisante. Les trois hypothèses interdépendantes posées au départ et confrontées à l'épreuve du terrain sont partiellement validées par l'interprétation des données :

- La prise en charge des répertoires plurilingues et pluriculturels est peu développée dans les pratiques enseignantes. Leur exploitation n'est pas rationnelle puisqu'elle se limite à l'initiative de quelques enseignants et ne comporte pas de fondements méthodologiques.
- Ces derniers ne valorisent pas la notion de répertoire verbal dans leurs pratiques et se limitent à l'exploiter parfois d'une manière aléatoire.
- Les tâches et activités ne sont pas planifiées de façon à transformer ces répertoires en ressources.

Limites de la recherche

Nous ne terminerons pas cette entreprise sans en dévoiler certaines limites qui méritent d'être posées avec objectivité.

Ainsi, les cas étudiés sont circonscrits dans un espace géographique déterminé, en l'occurrence la ville de Mostaganem et ses environs. Pourtant, le répertoire verbal de l'élève est une réalité qui dépasse les frontières d'une wilaya. Une expertise étendue à d'autres espaces géographiques aurait permis d'examiner ce phénomène dans des régions variées et avec des publics différents.

Même si le chapitre II met en exergue une enquête sur les représentations du français, touchant plusieurs catégories de personnes et étendue à trois villes de l'ouest algérien, ce travail mérite d'être davantage élaboré et requiert des ressources humaines et des moyens matériels conséquents.

Un autre reproche pourrait nous être aisément formulé : celui de ne pas avoir intégré dans notre enquête les partenaires sociaux représentés par les parents d'élèves. Une telle démarche aurait permis d'élargir le champ des représentations à ces partenaires et de dévoiler leurs normes collectives à l'égard des répertoires verbaux et du recours à la L1. Nous supposons que la disponibilité de ces partenaires est évidente et que les procédés d'enquête (entretiens, questionnaires) auraient trouvé un écho favorable auprès d'eux.

Toutefois, ces procédés auraient requis un temps assez considérable, des ressources humaines et matérielles conséquents et des techniques d'interprétation appropriées. Nous évoquons ces contraintes afin de justifier la nécessité de développer des projets de recherche qui associent les didacticiens, les sociolinguistes, les psychologues et d'autres acteurs susceptibles d'apporter un éclairage supplémentaire dans le domaine des répertoires langagiers et de leur exploitation.

Perspectives

Nous sommes convaincues que la recherche, même spécifique à une spécialité déterminée, ne peut pas se développer sans la prise en compte des éléments (connaissances, techniques ou pratiques) inhérents à d'autres domaines ou à des sciences connexes.

Notre entreprise ne constituant pas une fin en soi et les conclusions auxquelles nous parvenons n'étant pas exhaustives, nous inscrivons dans la perspective les limites que nous venons d'évoquer.

En effet, ces dernières seront prises en compte dans des publications, des projets de recherche et des séminaires ultérieurs auxquels nous consacrerons le temps et les ressources adéquats.

En outre, nous envisageons l'élaboration des dispositifs d'aide à l'exploitation optimale des répertoires langagiers dans le contexte scolaire algérien. Cette perspective devra permettre de repenser les pratiques relatives à l'enseignement et à la rénovation de la pratique pédagogique. Cela nous paraît important à l'heure où la formation des enseignants est une problématique incontournable.

L'élaboration de ces dispositifs à caractère pragmatique et opérationnel est à la fois fondamentale et inévitable pour la construction d'un enseignement orienté vers la rentabilité des langues. Cela constitue aussi un dispositif facilitateur incontournable en contexte plurilingue tel que le nôtre.

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

- Ait Amar Meziane. (O). (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. In Synergies Chine n° 9.
- Alami (S). (2012). Les méthodes qualitatives, Paris : PUF, "Que sais-je ?",
- Altet (M). (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris, PUF.
- Althusser (L). (1976). Pour Marx. Paris, Maspero.
- Arezki. (A). (2008). « *le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien* », in : Le français en Afrique, n°23.
- Assalah (S). (2004). Plurilinguisme et migration. Paris, Ed L'Harmattan.
- Asselah-Rahal (S), Mifidène (T) & Zaboot (T). (2007). Le contexte sociolinguistique en Algérie. Dans. Asselah-Rahal. S. & Blanchet. (2007). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique. AUF. Paris. p.11-16.
- Auger (N). (2007). Construction de l'interculturel dans les manuels de langue, Collection dirigée par Luc Collès. Belgique : E.M.E. & Inter Communications. Proximités « Didactiques ».
- Bachelard (G). (1980). La formation de l'esprit scientifique ; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.
- Bachelard (G). 1987). La philosophie du non. Paris, PUF, 8^{ème} édition.
- Bachelard (G). (1994). Pour un nouvel esprit scientifique. Alger, ENAG.

- Bailly (et al). (2001). CECR. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Guide pour les utilisateurs. Guide pour les utilisateurs. Conseil de l'Europe: Didier
- Bange, (P), Carol. ®. & Griggs (P). (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction. Paris : l'Harmattan
- Barbot (M J). (1998). Les auto- apprentissages. Paris, CLE International.
- Bautier (E). (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris: L'Harmattan.
- Beacco (JC). (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées.

In le français dans le monde, numéro spécial. Paris, Hachette.

- Beacco (J C), Bouquet (S), Porquier (R). (2004). Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références. Paris, Didier.
- Beacco (J C), Bouquet (S), Porquier (R). (2004). Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références. Paris, Didier.
- Beacco (J.-C), Byram (M). (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Bechiri (A). (1998). La pratique du français langue étrangère dans le secondaire. In Expressions, revue de l'institut des langues étrangères n°5, janvier 1998, actes du colloque du 6 au 9 juin 1994 pp. 93-94.
- Bensekat (M). (2011), « Le français conversationnel des jeunes de Mostaganem : une forme hybride », Rispaïl, M. (dir.), La socio didactique au service de la complexité algérienne.... Et de quelques autres. Didacstyle, n° 4, pp. 8-21.

- Bensekat (M). (2012). « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue » In Synergie Pays du Mékong n° 4.
- Bérard (E). (1991). L'approche communicative. Paris, Hachette.
- Berrenger (L), Couchaere (M.J). (1995). Animer et gérer un projet. Paris, ESF.
- Billiez (J). (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique, Ville-Ecole-Intégration Enjeux Migrants formation.
- Bistolfi, (R). (2003). Les langues de la Méditerranée, Editions L'Harmattan.
- Blanchet (Ph). (1998). Langues, identités culturelles et développement: Quelle dynamique pour les peuples émergents. Conférence présentée à l'occasion du cinquantenaire de présence africaine 1998. Dans Airoidi, S (2005). Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain. Presses universitaires de Franche Comté.
- Blanchet (Ph), Asselah Rahal, (S). (2008), Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? In Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris, Archives contemporaines de l'AUF.
- Blanchet (Ph), Chardenet (P). (2011). Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures, Paris : EAC.
- Blanchet (Ph) & Gotman, (A). (2011). L'enquête et ses méthodes. L'entretien. Édition Armand Colin.2^e édition.
- Bogaards (P). (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris, Crédif LAL, Hatier.
- Borel (M.J). (1981). Aspects logiques de l'explication. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Nenchâtel n° 38, septembre 1998.

- Boukous (A). (1999). Le questionnaire. Dans. Calvet L-J & Dumont. P. (1999). L'enquête sociolinguistique. Paris, L'Harmattan.
- Boulouffe (J). (1990). Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, In Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Paris Hachette.
- Bourdieu (P). (1980). Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.
- Boutinet (J P). (1993). Anthropologie du projet. Paris, PUF, 3ème édition.
- Boyer (H) et al. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International.
- Braik (S). (2013). Enseignement des langues et enjeux économiques en Algérie. Compte- rendu de travaux. Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Oran.
- Bres (J). (1999). L'entretien et ses techniques. Dans Calvet (L.-J) & Dumont (P). L'enquête sociolinguistique. Paris: L'Harmattan
- Brohy ©, Gajo, (L). (2008). L'enseignement bilingue: état de situation et propositions, Conférence internationale de l'instruction publique. Ed Neuchâtel.
- Bronckart (J.P). (1996). Activité langagière, textes et discours. Ed Lausanne.
- Budach (G), Bartenschager (M). Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion, Glottopol n° 11.
- Bühler (K). (1990). Theory of language. The representational function of language. Amsterdam/Philadelphia, J Benjamin Publishing Company.

- Byram (M). (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Calvet (LJ). (1993) : la sociolinguistique. Que sais-je ?, Paris, PUF.
- Calvet (L J). (2002). Le Marché aux langues. Paris, Editions Plon.
- Cambra- Giné. (M). (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Credif-Didier.
- Castellotti (V). (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In CHISS Immigration, Ecole et didactique du français, Paris, Didier, Coll « Langues et didactique ».
- 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.
- 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.
- Charlot (B), Bautier (E), Rochex (J Y). (1992). Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs. Paris, Armand Colin.
- Chaudenson (R), de Robillard (D). (1989). Langues, économie et développement. Paris, Didier.
- Cook (V). (2001). Using the first language in the classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57.
- Cortier (C). (2007). Colloque AIRDF de Lille.
- Cossu (Y). (1995), L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2, Paris : Nathan.

- Coste (D). (1984). Les discours naturels de la classe ; in le français dans le monde n° 183.
- Coste (D) et al (1994). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Paris : Crédif, Hatier/Didier.
- Coste (D), Galisson (R). (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris. Hachette.
- Coste (D), Moore (D), Zarate, (G). (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.
- Cuq (J P), et Al. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé International.
- Cuq (J.P), Gruca (I). (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presses universitaires.
- D'Hainaut (L). (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles, Labor.
- Dabène (L). (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette.
- Dabène (L). (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette.
- Dabène (M), Rispaïl (M). (2008), La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. In La Lettre de l'AIRDF, n° 42, Liège.
- De Ketele (JM). (1985). Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques ? Cabay.

- De Landsheere (G), Bayer (E). (1974). Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles, De Boeck Université.
- De Peretti (A). (1993). Controverses en éducation. Paris, Hachette.
- De Singly (F). (2005). L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire. Paris: Armand Colin, 2^e édition.
- Dennery (M). (1999). Piloter un projet de formation. Paris, ESF.
- Denyer. M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues », ESF éditeur.
- Dubois (J) et al. (2002). Dictionnaire de la linguistique, Paris, Larousse-Bordas.
- Dubois (J). (2012). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.
- Dubois (J). Giacomo (M), Guespin (L) et al. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris, Larousse.
- Egli- Cuenat (M). (2009). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, Formation des enseignants et Profil européen.
- 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. Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo : Universidade de Vigo, Galice, Espagne.
- Ehrhart (S). 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 Schiffange Ehrhart, S.,
Synergies Pays germanophones n° 4.

- Esnault (E). (1992). De l'enseignement supérieur à l'emploi. Paris, Editions de l'OCDE.
- Espéret (E). (1994). Apprendre à construire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. In *Le français dans le monde ; recherches et applications*. Paris, Hachette.
- Fernandez (A.F). (2007). Optimiser la fonction de formation (collection ressources humaines). Les Editions d'Organisation.
- Ferhani, (F). (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. In *Le Français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154, DOI : 10.3917/lfa.154.0011.
- Feuteun (A), Simon (D L). (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langue, *LIDIL*, 39, 57-71.
- Figari (G). (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Forlot (G), Chachou (I). (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan.
- Forquin (J C). (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Foucault (M). (1966). *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- Gaonac'h (D). (1990). *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. *Le Français dans le monde* n°spécial février-mars.
- Gaonac'h (D). (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier/Didier.

- Gerard-Naef, (J). (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Gillet (P). (1985). *Construire la formation*. Paris, ESF éditeur.
- Grosjean (F). (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai et définition*. Tranel, 19.
- Grosjean (F). (1993). *La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds*. Paris, Erudit 1,
- Gumperz (J). (1989). *Linguistique and social interaction in two communitie*, In Gumperz & Hymes (Eds). *The ethnography of communication*, American Antropogist. Vol 66.
- Jakobson (R). (1963-1973). *Essais de linguistique générale, Tome 1 : les fondations du langage ; T 2 : Rapports internes et externes du langage*. Paris, Minuit.
- Johnson (R K). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge, University Press.
- Kerbrat-Orecchioni (C). (1990). *Les interactions verbales, T. I*, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni (C). (1992). *Les interactions verbales, T. II*, Paris : A. Colin.
- Kohonen (V). (1990). *Towards experiential learning in elementary foreign language education*. Nancy, Presses Universitaires.
- Landsheere de (V et G). (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, Ed C. Thone.
- Le Boterf (G). (1990). *Ingénierie et évaluation de la formation*. Paris, Les Editions d'Organisation.

- Le Boterf (G). (1994). De la compétence. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (2002). Dans Robert et (al). (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys, Paris
- Legendre (P). (1998). Leçon I, la 901ère conclusion, étude sur le théâtre de la raison. Paris, Fayart.
- Legendre (R). (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Larousse
- Legrand (L). (1988). Les politiques de l'éducation. Paris, PUF, Que sais- je.
- Leon (P). (1976). Introduction à la phonétique corrective, Paris, Hachette et Larousse.
- Luc (C). (1992). Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol.1 : Perspectives sur l'apprentissage, Paris, INRP.
- Lüdi, (G). (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. Vol. 5.
- Mabrou (A). (2007). L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions. In: Publif@rum n°7.
- Manâa (G). (2002). Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna. In Insaniyat,.
- Marien (B), Beaud (JP). (Mai 2003). Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Agence Universitaire de la Francophonie, Québec.

- Martinet (A). (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. La linguistique 1-Volume 18. Paris, PUF.
- Martinet (A). (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. La linguistique 1-Volume 18. Paris, PUF.
- Martinez (P). (1996). La didactique des langues étrangères. Paris, Presses Universitaires de France.
- Matthey (M). & Simon (D-L). (2009). Altérité et formation des enseignants : Nouvelles perspectives. In Lidil (2009), N°39, p. 5
- Matthey (M). (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Berne : Peter Lang
- Maurer (B). (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », dans Penser la francophonie, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004. Paris, AUF-Nouvelles Archives Contemporaines.
- Mazouni (A). (1974). Positions et propositions sur les bilinguismes. In El-Moudjahid Culturel du 28 juin 1974
- Merieu (Ph). (1991). Apprendre ... oui, mais comment? Paris, ESF éditeur.
- Merieu (Ph). (1991). Le choix d'éduquer. Paris, ESF éditeur.
- Miliani (M). (2004). Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité. In Boyer (H) et al. Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne, Paris, L'Harmattan.

- Moatassime, A. (1996). Islam, arabisation et francophonie. Une interface possible à l'interrogation « Algérie-France-Islam »? In Confluences Méditerranées. N° 19.
- Moirand (S).(1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- Morsly (D). (2012) : « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives », in : Cinquantenaire de l'indépendance de l'Algérie, Réflexions et perspectives, Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger 2, Alger, OPU.
- Nunan (D). (1988). The learner- centred curriculum. Cambridge University Press.
- Paveau (M, A), Sarfati (G, E). (2003). Les grandes théories de la linguistique. Paris, Armand Colin.
- Popper (K). (1973). La logique de la découverte scientifique. Paris, Payot.
- Puren (C). (1988). L'histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues. Paris, Nathan.
- Puren (C). (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme. Paris, CREDIF.
- Quivy (R), Van Campenhout. (2006). Manuel de recherche et sciences sociales. Paris, Dunod.
- Raphaël Desanti (R). (2009). Initiation à l'enquête sociologique, Paris : ASH.
- Raynal (F), Rieunier (A). (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris, ESF éditeur.
- Reimen (J.R). (1965). Esquisse d'une situation plurilingue, le Luxembourg. La linguistique, 1962

- Renard (R). (2002). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: 2- La méthode verbo-tonale. Bruxelles, De Boeck.
- Richterich (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris, Hachette.
- Rieunier A.(2007). Préparer un cours, Applications pratiques. Paris, ESF. 3^{ème} édition.
- Rispaïl (M). (2012), Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques, Paris, L'Harmattan.
- Roegiers.(X).(2005). L'approche par compétence dans l'école algérienne. UNESCO-ONPS
- Rogers (C). (1976). Liberté pour apprendre ? Paris, Bordas.
- Rosen (E). (2004). Du niveau A 1 au Niveau C 2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques. In « Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références ». Paris, Didier.
- Sabiron (J). (1996). Cohérences plurielles. ASP (la revue du GERAS), 11-14.
- Saussure de (F). (1994). Cours de linguistique générale. Alger, ENAG.
- Savignon (S J). (1990). Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative. In Etudes de Linguistique Appliquée n° 77.
- Schlanger (J). (1978). Une théorie du savoir. Paris, Vrin.
- Sebaa (R). (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. In Trans.Internet. Zeitschrift fur Kulturwissenschaften. N° 13.
- Sebaa (R). (2013). L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage. Ed.Publibook

- Sioffi (E), Raemdonck (D). (2012) : 100 fiches pour comprendre la linguistique, Paris : Bréal.
- Springer (C). (1996). La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes. Paris, Ophrys.
- St-Martin (2004). (2014). Une intervention enrichissante de Robert Romney autour du bilinguisme. In: SXM. Info.
- Taleb Ibrahim (K). (1997). Les algériens et leurs langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : éd. El Hikma.
- Thevnin (M). (2016). Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ? In institut français.de Tokyo.
- Traverso (V). 2004). Types d'interactions et genres de l'oral. In Langues 2004/1 (n° 153).
- Van Ek (J A). (1990). The Threshold Level. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van Wart (M), Cayer (N J), Cook (S). (1993). Handbook of Training and Development for the Public Sector; San Francisco, CA; Jossey-Bass.
- Vigotsky (L). (1934). Thought and language. Revised Edition: The MIT press.
- Vion (R). (2000). Analyse des interactions. Paris, Ed Ulysse.
- Wilkins (D). (1987). The educational value of foreign language learning, Doc CCGP (87) 10. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Zarate (G). (1993. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier.

Cours et séminaires

- Achouche, (M). *La situation sociolinguistique en Algérie dans les langues et migrations*, centre de didactique des langues, universités des langues et Lettres de Grenoble. P.46.
- Benamar (A). (2003). *Maître de l'école fondamentale : avec ou sans licence ! Quelle différence ?* Polycopie.
- Bérard (E). (2001). *Le plan de formation*. Séminaire de DESS AIDL. Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- Berchoud (M J). *Communication de spécialité, culture(s), mondialisation. Savoirs et rapport au savoir*. Université de Bourgogne.
- Delorme (C). (Septembre 1997). *Le concept de compétence dans l'histoire du CEPEC*. Polycopie.
- Kahn (S). (janvier 2004). *Espace européen d'enseignement supérieur*. Synthèse n°117.
- Le Ninan (C). (2001). *Pédagogie du projet*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.
- Le Ninan (C). (2001). *Conception du curricula et de programme*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.
- Le Ninan (C), Miroudot (B). (2001). *Elaborer un curriculum*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.

Thèses consultées

- Bensekat (M). (2009). Analyse des interactions verbales en FLE : confrontation entre pratiques scolaires et réalité. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.
- Boubaker (B). (2002). Le Français langue étrangère chez les étudiants du département de français, thèse de doctorat, Université de Batna.
- Boubeker (R). (2009). L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Thèse de doctorat, Université de Biskra.
- Braik (S). (2008). Approche épistémologique des méthodologies d'apprentissage du français en milieu socio professionnel algérien. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.
- Chachou (I). (2011). Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistique ». Thèse de doctorat, Université de Mostaganem, décembre 2011.
- Cherrad- Benchefra (Y). (1990). Contacts des langues et enseignement du français en Algérie, Thèse de doctorat, tome1, Université de Constantine.
- Ghouali (H). (2002). La politique d'arabisation face à la situation bilingue et diglossique de l'Algérie. (Thèse de doctorat, Université Paris VIII, France)
- Kahlouche (R). (1985). Bilinguisme et énonciation. Etude descriptive et pragmatique des interférences réalisées par des locuteurs bilingues. Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister, Université de Bouzaréah, Alger.
- Milroy. (1987) Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne

dans la région grenobloise. Thèse de doctorat. Université Stendhal- Grenoble
III

- Morsly (D). (1988). Le Français dans la réalité algérienne. Thèse de doctorat d'état. Université René Descartes, Sorbonne, Paris.

Textes officiels

- Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur. Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur. Prague, le 19 mai 2001.
- Conseil de l'Europe. (1993). Rapport du symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification. (Rüschlikon 1991). Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, (Projet 1). Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- Journal Officiel de la République Algérienne. (23 avril 1976). Ordonnance du 16 Avril 1976, n° 76-35, portant organisation de l'éducation et de la formation. Titre III, Chapitre 2, article 26.
- Loi d'orientation n° 08- 04 du 15 moharrem 1429 correspondant au 23 Janvier 2008, 61 pages. <http://www.education.gov.dz> › 2015/02 › loi 0804 Fr.
- Loi n° 08-04 du 15 Moharrem 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, Chapitre 2, article 4. In Journal officiel de la république algérienne (JORA).

- Ministère de l'Education Nationale. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger, Casbah éditions.
- Référentiel général des programmes (2016), adapté à la loi d'orientation du 23/01/2008. CNP. Éd. MEN.

Sitographie

- Benamar (A). (2005). La langue anglaise dans l'imaginaire des lycéens. LESTAMP-2005 in [http://www.lestamp.com/publications_mondialisation/publication.benamar.htm] (Site consulté le 12/ 03/ 2019)
- Bigot (V). (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde, Communiquer [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, (consulté le 02/03/ 2021). URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006> ;<https://doi.org/10.4000/communiquer.2006>.
- Blanchet. Ph. (2009). Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on? Repéré à <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/> (Consulté le 23/07/2019)
- Causa (M). (1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », Les Carnets du Cediscor4 | 1996. Les Carnets du Cediscor, 4 | 2009, mis en ligne le 03 juin 2010, URL : <http://cediscor.revues.org/> (consulté le 30 septembre 2016).

- Cheffaud, M. (2005). Algérie-Enseignement 1930-1946. Repéré à http://encyclopedie-afn.org/index.php/ALGERIE_-_ENSEIGNEMENT_-_1830_-_1946_-_Partie_III (Consulté le 20/06/2020)
- Cicurel (F). (1992). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. <https://doi.org/10.4000/aile.801> (Consulté le 17/ 04 / 2019).
- Eurydice (M). (2009). L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Bruxelles : Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture », http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.p
- Gaonac'h (D). (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris, Hatier (collection Langues et Apprentissage des Langues).
- Helot (C), Young (A), Delforge (O). (2005). La diversité linguistique et culturelle à l'école, DVD, Strasbourg, IUFM d'Alsace. Education et diversité linguistique et culturelle, www.edilic.org/
- Mabrouk (A). (2007). « L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions, Constellations francophones, Publication, n°7, http://publiforum.farum.it/ezone_pdf.php?id=67. (consulté le 20/03/2019).
- Monjo (P), Peix (R). (2014). « Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques », Tréma [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 13 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3167>
- 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 | En ligne

<https://www.cairn.info/revue-langage-etsociete-2006-4-page-109.htm>

(consulté le 21/ 02/ 2021).

- Taleb Ibrahim (Kh). (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. » L'Année du Maghreb, 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 13 janvier 2017. URL : <http://anneemaghreb.revues.org/305>.
- Taleb Ibrahim (Kh). (2010). L'Algérie: coexistence et concurrences des langues, In L'Année du Maghreb [En ligne], I/2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 30 juin 2013. URL: <http://anneemaghreb.revues.org/305> ; DOI: 10.4000/anneemaghreb.305.

TABLE DES MATIERES

Introduction

1. Remarques préliminaires	P10
2. Problématique	P13
3. Hypothèses de recherche	P14
4. Méthodologie	P14
5. Plan de travail	P15

Partie I

Fondements théoriques et méthodologiques

Chapitre I : Aperçu diachronique du paysage sociolinguistique algérien

1. Remarques préliminaires	P 17
2. Politique linguistique française en Algérie (1830-1962)	P 17
3. Les variétés linguistiques présentes en Algérie	P 18
3.1. La langue arabe	P 19
3.1.1. L'arabe classique ou littéral	P 19
3.1.2. L'arabe standard ou moderne	P 20
3.1.3. L'arabe algérien	P 21
3.2. Les variétés berbères	P 23
3.3. Les langues étrangères	P 23
4. L'évolution des statuts assignés aux langues après 1962	P 25

5. Les champs d'intervention du français en Algérie	P 26
6. Le français dans les pratiques linguistiques des algériens	P 27
7. Quel statut aujourd'hui pour la langue française en Algérie	P 28
8. Evolution des statuts de la langue française dans le système éducatif algérien	P 29
8.1. Les orientations pédagogiques de 1974	P 31
8.2. Les orientations de 1976	P 32
8.3. Les orientations de 1981- 1983	P 32
8.4. Les orientations de 1998	P 33
8.5. Les programmes de 2003	P 34
9. Langue française et représentation en Algérie	P 34
10. Premières conclusions	P 37

Chapitre II : Plurilinguisme et didactique des langues

1. Remarques préliminaires	P 40
2. Bi- plurilinguisme et contact des langues	P 41
2.1. La notion de contact des langues	P 41
2.2. Le bilinguisme dans une évidence plurilingue	P 43
3. Balancement entre bi et pluri	P 46
4. Le plurilinguisme, voie d'ouverture sur le monde	P 47
5. La compétence plurilingue et pluriculturelle	P 48
6. Rapport intrinsèque répertoire plurilingue/compétence plurilingue	P 49
6.1. Première phase	P 50

6.2. Deuxième phase	P 50
6.3. Troisième phase	P 51
7. Répertoire et ressources plurilingues du sujet comme acteur social	P 51
8. Caractérisation du répertoire langagier	P 53
9. La compétence plurilingue et répertoire plurilingue	P 53
10. Inscription du plurilinguisme dans le système éducatif	P 55
11. Plurilinguisme et cadre de référence pour les langues	P 57
12. Des niveaux communs de référence	P 58
13. Synthèse partielle	P 66

Chapitre III : Interactions verbales et compétences plurilingues

1. Remarques introductives : les approches interactionnistes	P 69
2. Le processus interactionnel en didactique des langues	P 71
3. L'organisation globale de l'interaction	P 73
3.1. L'ouverture	P 74
3.2. Le corps de l'interaction	P 75
3.3. La clôture	P 78
4. Les fonctions de l'interaction verbale	P 81
4.1. Le caractère sémantique	P 81
4.2. Le caractère relationnel	P 82
4.3. Le caractère émotionnel	P 83
5. La construction de l'interaction	P 86
5.1. Entre contexte et situation	P 86
5.2. Les statuts dans l'interaction	P 89

6. Le contexte interactionnel	P 92
7. Tâche interactionnelle et acquisition	P 93
8. Synthèse partielle	P 94

Chapitre IV : Fondements méthodologiques

1. Du cadre théorique à la pratique de terrain	P 96
1.1. Remarques introductives	P 96
1.2. Présentation des outils d'investigation	P 97
2. Processus de la recherche	P 99
3. Du choix du sujet à la rédaction	P 100
4. Adoption d'une démarche qualitative	P 102
5. Délimitation de la cible	P 103
6. Choix de la méthode d'enquête	P 104
6.1. La méthode privilégiée	P 104
6.2. Présentation des corpus	P 105
6.3. Les orientations méthodologiques	P 105
6.4. Détermination du corpus de recherche	P 107
6.4.1. Les entretiens comme corpus de référence	P 106
6.4.2. Les observations de classe comme corpus Complémentaire	P 107
6.4.3. L'enregistrement des cours	P 108
6. 4.4. Les dates d'enregistrement et les volumes Horaires	P 109

6. 4.5. Position de l'observatrice : choix et précautions	P 110
7. Démarche d'enquête	P 111
7.1. L'attitude de l'enquêtrice	P 111
7.2. Les entretiens individuels	P 112
7.2.1. Elaboration du guide d'entretien	P 112
7.2.2. Déroulement des entretiens	P 113
7.3. Les observations de classe	P 115
7.3.1. Elaboration d'une grille d'observation	P 116
7.3.2. Déroulement des observations	P 117
7.4. Des transcriptions	P 118
7.5. Une convention des transcriptions et traductions	P 120
7.6. Le traitement des données	P 122
8. Pour conclure	P 123

Partie II

Investigations et commentaires

Chapitre V : Gestion de l'alternance français /arabe dans l'interaction

1. Propos liminaires	P 126
2. La fréquence de l'alternance français/arabe dans le cours 1	P 127
2.1. L'alternance français/arabe : une alternative au blocage	P 127
2.2. Fonctions de l'alternance français/arabe dans le cours 2	P 128
2.3. Disposition linguistique préconisée dans l'alternance	P 131

2.4. Calcul de la fréquence du recours à l’alternance codique chez l’enseignante	P 132
2.5. Fonctions des alternances codiques de type unitaire dans le cours 2	P 133
3. Le cours 2 comme exemple de gestion de l’alternance codique	P137
4. Problématique du recours à L 1 dans l’enseignement-apprentissage de L 2	P 139
4.1. Comment les enseignants justifient-ils leur recours à la L1	P 141
4.2. Difficulté du programme et des contenus en lien avec la réforme de 2003	P 145
5. Synthèse partielle	P 147

Chapitre VI : Présentation et analyse du corpus 1

1. Remarques préliminaires	P 149
2. Présentation du contexte	P 153
2. 1. Description de la classe	P 158
2.1.1. Les apprenants	P 158
2.1.2. Les enseignants.	P 158
2.2. L’expérience professionnelle des enseignants	P 159
3. Contact des langues et méthodologies d’enseignement	P 159
3.1. Rôle de la L 1 dans l’acquisition de la L 2	P 159

3.2 Gestion des langues en classe	P 164
3.2.2.1 Gestion de la part des apprenants	P 165
3.2.2 Gestion de la part des enseignants	P 166
4. Conclusion partielle	P 167

Chapitre VII : Présentation et analyse du corpus 2

1. Remarques introductives	P 168
2. Caractéristiques du corpus 2	P 168
2.1. Exemple A : une compétence plurilingue déséquilibrée	P 169
2.2. Exemple B : une compétence plurielle	P 171
2.3. Exemple C : une compétence évolutive et malléable	P 172
2.4. Exemple D : bi-plurilinguisme des apprenants	P 173
2.5. Exemple E : la langue première comme base du répertoire langagier	P 175
3. Enseignements du corpus 2	P 176
3.1. Conception mono normative de l'enseignement- apprentissage du français	P 176
3.2. Rôle de l'enseignant dans la gestion du répertoire plurilingue des apprenants	P 178

3.3. Intrication des pratiques scolaires et extrascolaires dans les pratiques langagières	P180
3.4. Gestion de la langue première en classe de français	P 182
4. Prise en compte des dispositifs de formation des enseignants	P 182
5. Conclusion partielle	P 185

Chapitre VIII: Croisement des données et orientations

1. Remarques introductives	P 189
2. Rappel des fondements épistémologiques de la recherche	P 190
3. Difficultés observées	P 191
4. Démarche de travail	P 192
5. Principes et méthode	P 193
6. Triangulation des données recueillies	P 194
7. Enseignements retenus	P 199
8. Pour conclure	P 201

Conclusion générale P 207

Références bibliographiques P 214

Table des matières P 235

Annexes P 243

ANNEXES

Tableau des annexes

Annexe 1 : Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif.

Annexe 2 : Loi d'orientation sur l'éducation N° 08-04 du 23 Janvier 2008.

Annexe 3 : Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la Formation.

Annexe 4 : Transcription des entretiens avec les enseignants

Annexe 5 : Transcription orthographique des cours

Annexe 6 : Tableaux et figures

Annexe 1

Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif

Introduction

Après quarante ans d'efforts consentis par la collectivité nationale, l'Ecole algérienne peut se prévaloir aujourd'hui d'acquis réels qui traduisent les progrès spectaculaires enregistrés dans le domaine de l'éducation et de la formation.

En effet, l'Algérie a non seulement rattrapé ses retards historiques en matière de scolarisation hérités de la colonisation, mais elle a également pu faire face à la forte demande d'éducation qui s'est exprimée depuis l'indépendance. Elle a également pris option pour les sciences et les technologies en accompagnement au processus de développement économique. Elle a, surtout, conduit avec succès l'option d'arabisation et d'algérianisation qui a permis au pays de récupérer et de promouvoir sa langue et sa culture en rapport avec ses valeurs civilisationnelles.

Mais les efforts importants consentis dans un contexte marqué, à la fois, par une explosion démographique et le choix d'un projet éducatif d'essence démocratique, ne pouvaient pas ne pas entraîner, évidemment, des insuffisances et des dysfonctionnements qui affectent la qualité des enseignements dispensés ainsi que le fonctionnement du système et son organisation.

Pour améliorer ses performances, le système éducatif se doit de relever les défis internes et externes qui s'imposent désormais à lui.

1- Le système éducatif face aux défis internes et externes

Les défis d'ordre interne sont, à la fois, ceux qu'inspire l'état actuel de l'Ecole algérienne et ceux portés par la société elle-même. Il s'agit, tout d'abord, de recentrer la mission de l'Ecole sur ses tâches naturelles : l'instruction, la socialisation et la qualification.

Il s'agit, ensuite, de préparer le système éducatif à affronter, en même temps, les défis liés à la modernité, au parachèvement de la démocratisation de l'enseignement, à la qualité en faveur du plus grand nombre d'élèves, ainsi qu'à la maîtrise des sciences et de la technologie.

Il faut, enfin, prendre en charge les nouvelles exigences découlant des changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours de ses dernières années. Dans ce sens, il revient à l'école d'imprégner les élèves de la culture démocratique et de l'esprit de tolérance et de dialogue, en somme de les préparer à l'exercice de la citoyenneté.

D'un autre côté, le système éducatif, dans son ensemble, doit relever des défis d'ordre externe : celui de la mondialisation de l'économie qui va engendrer des exigences de qualification de plus en plus élevées ; celui de la société de l'information et de la

communication qui va modifier les modes d'enseignement ; celui, enfin, de la civilisation scientifique et technique qui va favoriser l'émergence d'une nouvelle forme de société, celle du savoir et de la technologie.

Ces trois défis feront entrer notre pays dans une ère nouvelle qui suscite des interrogations à l'égard des changements. Cependant, en partant de l'idée que ces défis sont porteurs de progrès, il est possible de contourner les obstacles pour accéder à la nouvelle société du futur, une société qui sera celle qui aura investi dans l'intelligence et où chaque citoyen aura le droit et les possibilités d'apprendre et de se former sans limites aucune, exceptée celle liée à ses aptitudes.

2- LE CADRE GENERAL DE REFERENCE DU SYSTEME EDUCATIF

Le système éducatif tire ses fondements des principes fondateurs de la Nation algérienne inscrit dans la déclaration de novembre 1954. Il doit contribuer à perpétuer l'image de la Nation algérienne et être solidement amarré à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel. Il doit promouvoir des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité en tant que trame historique de l'évolution démographique, culturelle, religieuse et politique de notre société.

Le système éducatif doit assurer la formation d'un citoyen doté de repères nationaux incontestables, fidèle à ses valeurs civilisationnelles, capable de comprendre le monde qui l'entoure et en mesure de s'ouvrir sur l'universel.

3- LES GRANDS POLES DE LA REFORME

La réforme du système éducatif consiste à mettre en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif.

3.1- Concernant la mise en place d'un système rénové et stable de formation et d'évaluation de l'encadrement, les mesures retenues sont les suivants :

3.1.1 En matière de formation initiale des enseignants :

- pour l'enseignement primaire, création des instituts de formation et de perfectionnement des maîtres issus de la reconversion des ITE, pour former en 3 années après le baccalauréat des instituteurs qui maîtrisent l'Arabe et l'informatique, plurilingues ou au moins bilingues et dotés d'une solide formation académique et professionnelle ;
- pour l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire

général, recrutement sur concours, de titulaires de diplômes de graduation pour former des professeurs qui maîtrisent l'Arabe et l'informatique, plurilingues et leurs dispenser une formation professionnelle et pédagogique au niveau des écoles normales supérieures ;

- réinstauration du concours de l'agrégation de l'enseignement secondaire et lancement de la formation des nouveaux profils d'enseignants pour faire face aux exigences de refonte de la pédagogie ;

- pour l'encadrement des filières de l'enseignement technique et professionnel, segment nouveau de l'enseignement post-obligatoire qui reste à créer, et des filières de la formation professionnelles d'un niveau supérieur à celui de technicien, il est prévu la formation de professeurs d'enseignement secondaire technique sur une durée de cinq années après le baccalauréat dans les écoles normales supérieures d'enseignement technique.

3.1.2 Une matière de formation en cours d'emploi des enseignants :

- Elaboration d'un plan national de perfectionnement et de mise à niveau des enseignants prenant en compte la multiplicité des modes d'intervention et des possibilités de valorisation (poursuite des études à l'université, formation à distance classique et par le biais des nouvelles technologies, stages bloqués, formation alternée) ;

- Accorder la priorité dans le plan de mise à niveau aux enseignants du primaire, aux professeurs d'enseignement fondamentale et aux professeurs d'enseignement professionnel les plus jeunes et accusant les déficits les plus lourds ;

- Mise en place, en concertation avec les partenaires sociaux, d'un mécanisme d'incitation et d'avancement dans la carrière lié à l'amélioration de la qualification des enseignants.

3.1.3 En matière de revalorisation du statut du corps enseignant :

- Pour traduire la priorité accordée à l'éducation et à la formation, engager une réflexion avec les partenaires sociaux pour l'élaboration d'un statut spécifique aux enseignants et aux formateurs qui soit plus valorisant ;

- Etudier les conditions de création et de mise en place d'une mutuelle des enseignants et formateurs (notamment pour le logement) et d'un régime de retraite complémentaire financés et gérés par les enseignants et formateurs eux-mêmes ;

- Ouvrir des discussions pour la mise en place d'une nouvelle

réglementation en matière de maladies professionnelles, de congés sabbatique et de formation continue en faveur des enseignants et des formateurs ;

- Création de distinctions honorifiques et palmes académiques ;
- Mise au point d'une charte de l'éducateur précisent les obligations auxquelles sont astreints les enseignants et les formateurs en termes d'éthique et de déontologie professionnelles.

3.2 Concernant la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaire :

La refonte de la pédagogie est un des thèmes centraux de la réforme. Les mesures retenues dans ce domaine sont les suivantes :

3.2.1 Il s'agit essentiellement de procéder à la **refonte globale des programmes d'enseignement** en prenant en compte les orientations de la commission Nationale de réforme. Cette action sera menée par la commission Nationale des programmes, installée auprès du Ministre de l'éducation nationale, dont la composition sera renouvelée et renforcée.

3.2.2 Concernant la langue arabe :

Renforcement de l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle, pour en faire un instrument efficace d'enseignement et de formation en tant que langue dans laquelle sont enseignées toutes les disciplines de la première année primaire à la troisième année secondaire.

A ce titre, les mesures qui seront mises en œuvre concernent :

- La révision des programmes et des manuels de langue arabe dans leurs contenus et leur forme et la rénovation des méthodes pédagogiques,
- L'intégration de la littérature et de la culture arabe classique, moderne et contemporaine ainsi que des nouveaux genres littéraires (roman, nouvelle, poésie libre, théâtre ...) dans les contenus d'enseignement,
- L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la langue arabe,
- Le développement, avec l'appui de l'Académie de la langue arabe, d'un effort réel de traduction de et vers l'arabe des références significatives du patrimoine scientifique, technologique et culturel universel.

3.2.3 Concernant l'enseignement de la langue amazighe, il a été retenu :

- de mobiliser et de mettre en œuvre les moyens organisationnels, humains, matériels et pédagogiques pour

garantir l'effectivité de son enseignement partout où la demande s'exprime sur le territoire national.

- d'introduire l'enseignement de tamazight dès le début de l'école obligatoire dans le cadre des matières d'éveil, puis en tant que discipline à partir de la 4^{ème} année du primaire,

- de prendre en charge la dimension culturelle amazighe dans les programmes des sciences sociales et humaines,

- d'enseigner tamazight et/ou enseigner en tamazight un module dans certaines spécialités universitaires (sociologie, anthropologie...),

- de mettre en place un centre d'aménagement linguistique, ou à moyen terme une académie de langue et de culture amazighes chargée de la recherche, l'harmonisation et la lexicographie.

3.2.4 Concernant l'enseignement des langues étrangères, le Gouvernement a retenu l'option de l'ouverture sur les langues étrangères avec pour objectif, d'une part, d'accéder directement aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.

Dans cette perspective, le gouvernement a retenu les mesures suivantes :

- **Avancer l'enseignement de la langue française en 2^{ème} année primaire** en prévoyant l'encadrement nécessaire.

- **Avancer l'enseignement de la langue anglaise en 1^{ère} année moyenne** en prévoyant l'encadrement nécessaire.

- **Utiliser la symbolique universelle dans l'enseignement des matières scientifiques du moyen et du secondaire et y introduire la terminologie bilingue à marge de chaque page des manuels scolaires concernés.**

- **Introduire et développer une troisième langue étrangère, optionnelle** dans les filières littéraires de l'enseignement secondaires.

3.2.5 Dans les sciences exactes : Retour à l'utilisation de la symbolique universelle et introduction de la terminologie bilingue. Tous les manuels de mathématiques, de physique-chimie et de sciences naturelles devront utiliser la symbolique universelle et contenir une terminologie bilingue à la marge de chaque page.

3.2.6 Réhabiliter à tous les niveaux l'enseignement de l'histoire par la révision en profondeur des programmes avec pour objectif de donner la priorité à l'histoire nationale en prenant en compte tous les aspects du passé plusieurs fois millénaire de l'Algérie.

3.2.7 Réhabiliter l'enseignement de la philosophie par la révision des programmes et l'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées de manière à orienter l'enseignement de la discipline vers l'apprentissage de la réflexion, du questionnement et de la dissertation philosophique.

3.2.8 Réhabiliter les filières d'excellence de mathématiques, technique mathématiques et philosophie par, notamment, la révision des critères d'orientation des élèves du secondaire à l'issue du tronc commun et des bacheliers dans l'enseignement supérieur et par le réajustement, vers le bas, des effectifs de la filière « sciences de la nature et de la vie ».

3.2.9 Généraliser l'éducation artistique à tous les niveaux d'enseignement l'introduire à titre optionnel aux diplômes de fin cycle (Brevet Baccaauréat).

3.2.10 Rendre obligatoire pour tous l'éducation physique et sportive l'introduire dans l'évaluation en cours d'année et aux examens du Brevet du Baccaauréat.

3.2.11 L'enseignement de l'éducation islamique et d'éducation civique doit préparer nos enfants à l'exercice de la citoyenneté et à l'apprentissage et l'observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien.

- Revoir en profondeur les programmes d'enseignement de l'éducation islamique ainsi que les programmes d'enseignement de l'éducation civique et élaborer de nouveaux manuels scolaires.

- Commencer l'enseignement de l'éducation islamique et l'éducation civique dès la 1^{ère} année primaire.

- L'enseignement de l'éducation islamique sera orienté vers l'apprentissage des principes de base de l'islam et doit intégrer les notions liées à la pratique religieuse et aux préceptes fondamentaux de la religion musulmane, d'une part, et l'éducation civique sera axée sur l'éducation à la citoyenneté, d'autre part.

- L'éducation islamique sera assurée par des enseignants qualifiés dûment formés pour cela. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants seront formés dans les instituts spécialisés du ministère de l'enseignement supérieur.

3.2.12 L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication :

Dans ce domaine, il y a lieu :

- D'élaborer un programme national de développement de l'utilisation des NTIC dans le système éducatif et de créer une institution nationale de guidance de ce programme (centre

national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des TICE) ;

- De mettre en œuvre un programme de formation de l'ensemble des enseignants aux nouvelles technologies ;
- De doter progressivement tous les établissements scolaires de moyens informatiques et de connexions à des réseaux intranet et internet en accordant la priorité aux institutions de formation de formateurs et aux établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ;
- De faire développer par les P et T un système de communication rapide et de grand débit avec une tarification préférentielle pour les établissements d'éducation et de formation ;
- De mettre en place des structures de production pédagogique au niveau des institutions de formation et de perfectionnement des maîtres et au niveau des universités ;
- De développer l'enseignement et la formation à distance et de mettre en place des réseaux virtuels en recherchant des aides financières et techniques externes, notamment auprès de l'UNESCO, de l'ALESCO et de l'union européenne...

3.2.13 Mettre en place progressivement **des unités d'excellence** en vue d'assurer un suivi pédagogique individualisé des élèves talentueux ou surdoués.

3.2.14 Développer l'hygiène et la santé scolaire par l'élargissement du réseau des unités de dépistage et de suivi et la création du corps de psychologues scolaires et des orthophonistes.

3.2.15 Intensifier les programmes de **prévention et de lutte contre la violence et la toxicomanie.**

3.2.16 Elaborer et mettre en œuvre une **stratégie d'alphabétisation des adultes** s'appuyant sur les capacités institutionnelles existantes, sur la participation du mouvement associatif et sur la mise à contribution des écoles coraniques en coordination entre le ministère et l'Education nationale et le ministère chargé des affaires religieuses.

3.2.17 Réhabiliter l'école du travail pour tous ceux qui désirent améliorer leur niveau d'instruction et de qualification et/ou leur statut socioprofessionnel.

3.3- Concernant la réorganisation générale du système éducatif :

3.3.1 Généralisation de l'éducation préscolaire :

Généralisation progressive, et dans la limite des moyens du pays, de l'éducation préscolaire aux enfants âgés de 5 ans par l'ouverture de jardins d'enfants. A court terme, les mesures qui seront mises en œuvre concernent l'élaboration des textes réglementaires pour encadrer l'éducation préscolaire et la formation des éducatrices.

Il est à souligner que la mise en œuvre de l'éducation préscolaire est en priorité à la recharge du mouvement associatif, des collectivités locales et des entreprises. L'accès à l'éducation préscolaire n'étant pas nécessairement gratuit, l'Etat veillera à garantir l'égalité des chances par la mise en place d'un réseau approprié de jardins d'enfants, notamment dans les zones défavorisées.

3.3.2 Mise en place d'une nouvelle organisation plus efficiente de l'enseignement de bas obligatoire par la consécration du découpage en deux unités clairement identifiées : l'école primaire, d'une part, et le collège d'enseignement moyen, d'autre part.

3.3.3 Allongement de la durée de l'enseignement moyen de 3 à 4 ans :

Cette mesure qui se justifie au strict plan pédagogique du fait de la lourdeur des programmes actuels répond en même temps à une demande pressente et constante de toute la communauté éducative (enseignement, élèves, parents). Sa mise en œuvre doit être graduelle compte tenu du fait qu'il y a lieu de revoir la distribution des programmes d'enseignement.

3.3.4 Réduction sur le moyen terme de la durée de l'enseignement primaire de 6 à 5 ans en relation avec la généralisation progressive de l'éducation préscolaire.

3.3.5 Réorganisation du cycle d'enseignement post-obligatoire :

Restructurer le cycle post-obligatoire en 3 segments :

- L'enseignement secondaire général et technologique,
- L'enseignement technique et professionnel,
- La formation professionnelle.

La structuration proposée introduit une distinction nette entre un enseignement secondaire général et technologique qui prépare à l'accès à l'université et un enseignement technique et professionnel préparant à la vie active et sanctionné par un brevet de technicien ou par un bac professionnel. Cette mesure est nécessaire l'approfondissement de la réflexion sur la structuration de l'enseignement technique et professionnel qui est la nouveauté de ce cycle (familles de matière, durée des études, sanction de la scolarité...).

Pour cela il y a lieu de créer une commission technique intersectorielle composée de représentants des Ministères de l'enseignement supérieur, de l'Education nationale et de la formation professionnelle qui aura pour mission de proposer une structuration complète et détaillée de ce cycle, notamment de l'enseignement technique et professionnel.

3.3.6 Institutionnalisation de l'enseignement privé :

Instituer l'enseignement de statut privé en tant que partie intégrante du système éducatif national depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement et la formation supérieures et de mettre en place dans les plus brefs délais une réglementation pour l'encadrer notamment, à travers la définition des conditions des délivrances des agréments, des niveaux de qualification des personnels, des conditions de scolarisation et des modalités d'évaluation.

Par ailleurs, il y a lieu de permettre l'ouverture d'écoles internationales dans le cadre d'accords bilatéraux ou internationaux et, pour ce faire, il conviendra d'édicter les dispositions devant régir l'ouverture et le fonctionnement de ces écoles.

3.3.7 Le parachèvement de la démocratisation de l'enseignement par l'intensification de la lutte contre les déperditions scolaires à travers la réactivation des politiques de remédiation pédagogique, d'une part, et la mise en œuvre de programmes de soutien ciblés en faveur des zones d'éducation prioritaire (cantines scolaires, transport...), d'autre part.

3.4- Concernant le cadre de mise en œuvre de la réforme :

Mise en place d'un dispositif ad-hoc pour le suivi et l'évaluation permanente de la mise en œuvre de la réforme ainsi que la création de deux institutions nationales :

- La première de concertation, le conseil National de l'Education et de la formation composée de représentants de l'Etat, des acteurs du système éducatif, des associations représentatives, de spécialistes des sciences de l'éducation, de personnalités culturelles et scientifiques et qui sera chargée de donner aux pouvoirs publics un avis autorisé sur toutes les questions concernant le système éducatif,
- La deuxième de régulation, l'Observatoire National de l'Education et de la formation, organe d'expertise composé exclusivement de spécialistes qui jouera le rôle de structure d'évaluation, de veille et de prospective éducatives en concevant, notamment, des indicateurs de mesures des performances du système éducatif.

Telles sont les principales mesures qui ont été retenues pour la mise en œuvre de la réforme de l'école algérienne.

Annexe 2

Loi d'orientation sur l'éducation nationale

**Loi n° 08-04 du 15
Moharram 1429
correspondant au
23 janvier 2008 portant loi d'orientation
surl'éducation nationale.**

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122-16, et 126 ;

Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code p2nal ;

Vu l'ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, modifiée et complétée, portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu la loi n° 85-05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990, complétée, relative à la commune ; Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990, complétée relative à la wilaya ;

Vu la loi n° 90-21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, notamment son article 15 ;

Vu l'ordonnance n° 95-20 du 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu l'ordonnance n° 95-24 du 25 septembre 1995 relative à la protection du patrimoine public et à la sécurité des personnes qui lui sont liées ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;

Vu la loi n° 04-10 du 27 Joumada Ethania 1425 correspondant au 14 août 2004 relative à l'éducation physique et sportive ;

Vu l'ordonnance n° 05-07 du 18 Rajab 1426 correspondant au 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ;

Après avis du Conseil d'Etat, Après adoption par le Parlement,
Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER

DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre I : Des finalités de l'éducation

Article 1er. La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

- d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;
- d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;
- d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;
- de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;
- de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;
- d'asseoir les bases de l'instauration d'une société

attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Chapitre II : Des missions de l'école

Art. 3. Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

- assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;
- enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;
- développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;
- assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;
- promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;
- permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et

moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

- intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;
- offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

- développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;
- dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;
- faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;
- préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;
- former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

• **Art. 6.** En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

- de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leur aspirations ;
- de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques,
- d'innover et de prendre des initiatives ;
- de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

Chapitre III : Des principes fondamentaux de l'éducation nationale

Art. 7. L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. L'éducation nationale, en tant qu'investissement productif et stratégique; bénéficie à ce titre, de la première priorité de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et à la réponse aux besoins du développement national.

Art. 9. Les collectivités locales participent, dans le cadre des compétences qui leur sont dévolues par la loi, à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale, notamment par la réalisation et la maintenance des infrastructures scolaires, le développement des activités culturelles et sportives et la contribution à l'action sociale scolaire.

Art. 10. L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 11. Le droit de l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

Art. 12. L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus. Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin, en faveur d'élèves handicapés.

L'Etat veille, en collaboration avec les parents, à l'application de ces dispositions. Les manquements des parents ou des tuteurs légaux les exposent à une amende allant de cinq mille (5.000) à cinquante mille (50.000) dinars algériens.

Les modalités d'application de cet article sont précisées par voie réglementaire.

Art. 13. L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale.

De plus l'Etat apporte son soutien à la scolarisation des

élèves démunis en leur permettant de bénéficier d'aides multiples, notamment en matière de bourses d'études, de manuels et de fournitures scolaires, d'alimentation, d'hébergement, de transport et de santé scolaire.

Toutefois, la contribution des parents à certains frais en rapport avec la scolarité et, sans porter atteinte au principe de gratuité de l'enseignement, peut être sollicitée selon des dispositions définies par voie réglementaire.

Art. 14. L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Art. 15. Le secteur de l'éducation nationale prend toute mesure de nature à faciliter l'adaptation et la réinsertion dans les cursus scolaires nationaux des élèves scolarisés à l'étranger de retour au pays.

De même, le secteur de l'éducation nationale peut, en coordination avec les missions diplomatiques nationales à l'étranger et en accord avec les pays hôtes, assurer des enseignements de langue arabe, de langue amazighe et de culture musulmane au profit des enfants de la communauté nationale émigrée.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 16. L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. Elle doit être préservée de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.

Toute activité politique ou partisane est formellement interdite dans l'enceinte des établissements scolaires publics et privés.

Tout contrevenant aux dispositions de cet article s'expose à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 17. Les conditions d'accès, d'utilisation et de

protection des établissements scolaires sont définies par voie réglementaire.

Art. 18. L'éducation nationale repose sur le secteur public, mais la possibilité de créer des établissements privés d'éducation et d'enseignement peut être accordée aux personnes physiques ou morales de droit privé, en application de la présente loi et des dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

TITRE II

DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Art. 19. La communauté éducative regroupe les élèves et toutes les personnes qui participent directement ou indirectement à l'éducation et à la formation des élèves, à la vie scolaire et à la gestion des établissements scolaires. Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la communauté éducative sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 20. Les élèves ont le devoir de respecter leurs enseignants et tous les autres membres de la communauté éducative.

Les élèves sont tenus de se conformer au règlement intérieur de l'établissement, notamment dans l'exécution de toutes les tâches se rapportant à leurs études, l'assiduité et la ponctualité, la bonne conduite et le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie scolaire.

Les orientations générales concernant l'élaboration du règlement intérieur visé à l'alinéa ci-dessus sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La levée de l'emblème national est effectuée dans tous les établissements scolaires, publics et privés, accompagnée de l'hymne national.

Art. 21. Les châtiments corporels, les sévices moraux et toutes formes de brimades sont interdits dans les établissements scolaires.

Les contrevenants aux dispositions du présent article s'exposent à des sanctions administratives, sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 22. Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et d'instruction officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Art. 23. Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat, ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à la disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge.

Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.

Le manquement aux dispositions du présent article expose le contrevenant à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 24. Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Art. 25. Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

Les modalités de création et de fonctionnement des conseils visés à l'alinéa précédent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 26. Les associations de parents d'élèves constituées conformément à la législation en vigueur peuvent faire des propositions au ministre chargé de l'éducation nationale et aux directions de l'éducation au niveau des wilayas.

TITRE III

ORGANISATION DE LA SCOLARITE

Art. 27. Le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants :

- l'éducation préparatoire ;
- l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ;
- l'enseignement secondaire général et technologique.

Chapitre I : Dispositions communes

Art. 28. Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministre chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque niveau d'enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institués à l'article 30 ci-dessous.

Art. 29. Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

Art. 30. Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes.

Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 31. L'année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 32. Des activités post et périscolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère

scientifique, culturel, sportif ou socio-professionnel sans, toutefois, se substituer aux activités pédagogiques officielles.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 33. L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

Art. 34. L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national.
Les modalités d'application de cet article seront fixées par voie réglementaire.

Art. 35. L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Art. 36. L'enseignement de l'informatique est dispensé dans l'ensemble des établissements d'éducation et d'enseignement.

A ce titre, l'Etat prend toute mesure de nature à assurer la dotation des établissements publics en équipements appropriés.

Art. 37. L'enseignement de l'éducation physique et sportive est obligatoire pour tous les élèves depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre II : L'éducation préparatoire

Art. 38. L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans.

L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (5) et six (6) ans à l'accès à l'enseignement primaire.

Art. 39. L'éducation préparatoire a pour objet, notamment :

- de favoriser chez les enfants, grâce à des activités ludiques, l'épanouissement de leur personnalité ;
- de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu d'habiletés sensori-motrices ;
- de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité ;
- de développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu ;
- de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés.

Les responsables des écoles préparatoires doivent veiller, en liaison avec les structures de la santé, au dépistage des handicaps sensoriels, moteurs ou intellectuels en vue de leur prise en charge précoce.

Art. 40. L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

Art. 41. Nonobstant le caractère non obligatoire de l'éducation préscolaire, l'Etat veille au développement de l'éducation préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

Art. 42. Peuvent ouvrir des structures d'éducation préparatoire, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, les institutions et administrations publiques, les collectivités locales, les établissements publics, les mutuelles et les associations à caractère socio-culturel, les organisations socio-professionnelles.

Les personnes physiques et morales de droit privé ont la faculté d'ouvrir, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, des structures d'éducation préparatoire conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Art. 43. Le ministre chargé de l'éducation nationale est responsable, en matière d'éducation préparatoire, notamment de :

- L'élaboration des programmes éducatifs ;
- la définition des normes relatives aux infrastructures, au mobilier scolaire, aux équipements et aux moyens didactiques ;
- la définition des conditions d'admission des élèves ;
- l'élaboration des programmes de formation des éducateurs ;
- l'organisation de l'inspection et du contrôle pédagogiques.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

Chapitre III : L'enseignement fondamental

Art. 44. L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.

Art. 45. Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

* doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

* dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

- d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;
- de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister

- pacifiquement avec les autres peuples ;
- de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Art. 46. L'enseignement fondamental a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Art. 47. L'enseignement primaire, d'une durée de cinq (5) ans, est dispensé dans des écoles primaires. L'enseignement primaire peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 48. L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à six (6) ans révolus.

Cependant, des dérogations d'âge peuvent être accordées selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 49. La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Les modalités d'admission en première année moyenne sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 50. L'enseignement moyen, d'une durée de quatre (4) ans, est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen. L'enseignement moyen peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 51. La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé ' brevet d'enseignement moyen ^a.

Les modalités de délivrance du diplôme du brevet d'enseignement moyen sont déterminées par voie réglementaire.

Les modalités d'admission en première année secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 52. Les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen déclarés admis conformément aux procédures visées à l'article 51 ci-dessus sont orientés vers l'enseignement secondaire général et technologique ou vers

l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux et conformément aux critères retenus par les procédures d'orientation.

Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize (16) ans révolus.

Chapitre IV : L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

- de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;
- de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;
- d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;
- de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Art. 54. L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées.

L'enseignement secondaire général et technologique peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 55. L'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières ; il peut être organisé :

- en tronc commun en première année ;
- en filières à compter de la deuxième année.

Les filières sont déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 56. La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre V : Dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement

Art. 57. L'ouverture des établissements privés d'éducation et d'enseignement mentionnés aux articles 47, 50 et 54 ci-dessus est subordonnée à l'agrément du ministre chargé de l'éducation nationale conformément à la loi et selon un cahier des charges, des procédures et des conditions fixés par voie réglementaire.

Art. 58. La faculté d'ouvrir un établissement privé d'éducation et d'enseignement est reconnue à toute personne physique ou morale de droit privé répondant aux conditions fixées par la loi.

Le directeur d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement doit obligatoirement posséder la nationalité algérienne.

Les établissements scolaires publics ne sauraient faire l'objet de privatisation sous quelque motif que ce soit.

Art. 59. En application de l'article 33 ci-dessus, l'enseignement est dispensé en langue arabe dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement à tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

Art. 60. Les établissements privés d'éducation et d'enseignement sont tenus d'appliquer les programmes d'enseignement officiels arrêtés par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Toute autre activité éducative ou pédagogique que les établissements se proposent de dispenser, en sus de celles prévues par les programmes officiels, est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'éducation nationale et aux dispositions de la présente loi notamment son article 2.

Art. 61. Le directeur ainsi que les personnels d'enseignement et d'éducation exerçant dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement doivent répondre, au moins, aux mêmes exigences de recrutement que leurs homologues exerçant dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 62. Les fondateurs et les directeurs d'établissements privés d'éducation et d'enseignement contrevenants aux

dispositions des articles 59, 60 et 61 ci-dessus s'exposent aux sanctions prévues par la loi.

Art. 63. La scolarité des élèves des établissements privés d'éducation et d'enseignement est sanctionnée par les examens organisés par le secteur public, au même titre et dans les mêmes conditions que celles des élèves scolarisés dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 64. Des transferts d'élèves peuvent être effectués d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement vers un établissement public et d'un établissement public vers un établissement privé d'éducation et d'enseignement, selon des dispositions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 65. Le ministre chargé de l'éducation nationale exerce le contrôle pédagogique et administratif sur les établissements privés d'éducation et d'enseignement de la même manière qu'il l'exerce sur les établissements publics.

Chapitre VI : La guidance scolaire

Art. 66. La guidance scolaire et l'information sur les débouchés scolaires, universitaires et professionnels constituent un acte éducatif visant à aider chaque élève, tout au long de sa scolarité, à préparer son orientation en fonction de ses aptitudes, de ses goûts, de ses aspirations, de ses prédispositions et des exigences de l'environnement socio-économique, lui permettant de construire progressivement son projet personnel et d'effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels.

Art. 67. Le conseil et l'information sont fournis par les éducateurs, les enseignants et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires et dans des centres spécialisés.

L'élève est encouragé à rechercher l'information utile par ses propres moyens afin de lui permettre d'opérer des choix judicieux.

Art. 68. Les centres spécialisés visés à l'article 67 ci-dessus préparent l'orientation des élèves vers les différents parcours d'études et de formation offerts à l'issue de l'enseignement fondamental sur la base :

- de leurs prédispositions, de leurs aptitudes et de leurs vœux ;
- des exigences de la planification scolaire ;

- des données de l'activité socio-économique.
- Ces centres sont chargés, notamment :
- d'organiser des séances d'information et des interviews individuelles ;
- de mener des études psychologiques ;
- d'assurer le suivi de l'évolution des résultats des élèves tout au long de leur cursus scolaire ;
- de formuler des propositions susceptibles de faciliter l'orientation ou la réorientation des élèves, avec la participation des parents ;
- de participer à l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif.

Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des centres d'orientation scolaire et professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre VII : L'évaluation

Art. 69. L'évaluation est un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement. L'évaluation permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'évaluation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 70. Le travail scolaire des élèves est évalué à travers les notes chiffrées et les appréciations données par les enseignants à l'occasion des contrôles périodiques des activités pédagogiques.

La nature des contrôles des activités pédagogiques ainsi que leur fréquence sont fixées, en fonction des niveaux d'enseignement et des matières, par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 71. Le passage d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre et d'un niveau à un autre, fait l'objet d'un suivi particulier des élèves par les enseignants et les éducateurs ainsi que par les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle afin de favoriser l'adaptation aux changements d'organisation des enseignements et d'assurer la continuité éducative.

Art. 72. Les parents sont tenus régulièrement informés du travail de leurs enfants, des résultats des évaluations périodiques et des décisions finales qui en découlent. Cette information est réalisée par le biais :

- des documents officiels mis en place selon les niveaux d'enseignement ;
- des contacts et entretiens avec les enseignants de la classe, les éducateurs et, éventuellement, avec les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation ;
- des réunions entre les parents et les enseignants.

TITRE IV

L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES

Art. 73. L'enseignement pour adultes a pour mission d'assurer l'alphabétisation et l'évolution constante du niveau d'enseignement et de culture générale des citoyens.

Cet enseignement est gratuit et s'adresse aux jeunes et adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire, ou ayant eu une scolarité insuffisante, ou aspirant à l'amélioration de leur niveau culturel ou à une promotion socio- professionnelle.

Art. 74. L'enseignement pour adultes est dispensé :

- soit dans des institutions spécialement créées à cet effet ;
- soit dans des établissements d'éducation et de formation ;
- soit dans les entreprises économiques et sur les lieux de travail ;
- soit en autodidaxie, avec ou sans l'appui de la formation à distance ;
- soit dans les locaux d'associations activant dans le domaine.

Les modalités d'organisation de l'enseignement pour adultes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 75. L'enseignement pour adultes peut préparer, au même titre que les établissements de l'éducation, en vue de participer :

- aux examens et concours organisés par l'Etat ;
- aux concours d'entrée dans les écoles, centres et instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE V

LES PERSONNELS

Art. 76. Les personnels du secteur de l'éducation nationale comprennent les catégories suivantes :

- les personnels d'enseignement ;
- les personnels de direction des établissements scolaires et de formation ;
- les personnels d'éducation ;
- les personnels d'inspection et de contrôle ;
- les personnels des services d'intendance ;
- les personnels psycho-pédagogiques et d'orientation scolaire et professionnelle ;
- les personnels d'alimentation scolaire ;
- les personnels médicaux et para-médicaux ;
- les personnels des corps communs.

Les conditions de recrutement et de gestion des arrières des différentes catégories de personnels sont fixées par le statut général de la fonction publique et les statuts particuliers.

Art. 77. Les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier.

La formation initiale des différents corps de l'enseignement est une formation de niveau universitaire.

Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur selon les corps d'appartenance et les niveaux d'affectation auxquels ils sont destinés.

Les enseignants recrutés par voie de concours externe bénéficient d'une formation pédagogique préalable à leur affectation dans un établissement scolaire. Cette formation pédagogique est dispensée dans des établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 78. Toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière.

La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires.

Les actions de formation continue se déroulent dans les établissements scolaires et dans les établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et/ou des établissements spécialisés du secteur de l'enseignement supérieur.

Les modalités d'organisation de la formation continue sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 79. Il est institué un congé de mobilité professionnelle.

Le congé de mobilité professionnelle, au sens de la présente loi, est un congé avec maintien de salaire qui peut être accordé aux personnels enseignants en vue d'approfondir leurs connaissances dans leur domaine de spécialité ou de préparer un changement d'activité au sein du secteur de l'éducation ou dans un autre secteur relevant de la fonction publique.

Les modalités et les conditions d'octroi du congé de mobilité professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Art. 80. L'Etat garantit la disponibilité des ressources et des moyens nécessaires pour conférer aux personnels de l'éducation nationale un statut moral, social et économique, leur permettant de mener une vie digne et d'accomplir leur mission dans des conditions décentes.

Dans ce cadre, les statuts des personnels de l'éducation doivent mettre en évidence leurs spécificités et valoriser leur positionnement dans la hiérarchie des corps de la fonction publique.

Les formes de prise en charge des besoins sociaux et professionnels des personnels de l'éducation sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VI
ETABLISSEMENTS PUBLICS
D'EDUCATION ET
D'ENSEIGNEMENT
STRUCTURES ET ACTIONS
DE SOUTIEN ET ORGANES
CONSULTATIFS

**Chapitre I : Etablissements
publics d'éducation et d'enseignement**

Art. 81. L'enseignement est dispensé dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement énumérés ci-après :

- l'école préparatoire ;
- l'école primaire ;
- le collège ;
- le lycée.

Art. 82. La création et la suppression d'écoles préparatoires et d'écoles primaires sont prononcées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La création et la suppression de collèges interviennent par décret. La création et la suppression de lycées interviennent par décret.

Art. 83. Les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'éducation et d'enseignement sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 84. Les écoles primaires sont gérées par une équipe administrative proportionnelle à l'effectif des élèves.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie

réglementaire.

Art. 85. Des classes d'adaptation sont ouvertes dans des écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants.

Les modalités d'ouverture des classes d'adaptation sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 86. Des classes et des établissements publics d'enseignement secondaire spéciaux sont créés afin de prendre en charge les besoins spécifiques d'élèves présentant des talents particuliers et obtenant des résultats exceptionnellement probants.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II : Structures de soutien

Art. 87. Le secteur de l'éducation dispose de structures de soutien ayant notamment pour missions :

- la formation et le perfectionnement des personnels ;
- l'alphabétisation, l'enseignement pour adultes, l'enseignement et la formation à distance ;
- la recherche pédagogique, la documentation, les activités liées aux manuels scolaires et aux moyens didactiques ;
- les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs applications ;
- l'évaluation, les examens et concours ;
- la psychologie scolaire, l'orientation et l'information sur les études, les formations et les professions ;
- la recherche dans le domaine linguistique ;
- l'acquisition, la distribution et la maintenance des matériels didactiques.

D'autres structures dictées par l'évolution du système éducatif peuvent être créées, en tant que de besoin, par décret.

Art. 88. Les dispositions relatives aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de ces structures sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre III : La recherche pédagogique et les moyens didactiques

Art. 89. La recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale inscrit dans la politique nationale de recherche scientifique.

Les modalités d'organisation de la recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 90. La recherche pédagogique a pour objectif l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques.

Pour répondre aux besoins des enseignants et améliorer le rendement du système éducatif, la recherche pédagogique sollicite leur participation, intègre la formation dans son environnement, développe ses activités dans les domaines de l'évaluation pédagogique et assure la diffusion et la valorisation de ses résultats.

Il est créé, au niveau régional et de wilaya, des annexes d'établissements spécialisées dans la recherche pédagogique.

Les conditions de création et de fonctionnement de ces annexes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 91. L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 92. L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves.

Art. 93. L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 94. Les conditions d'obtention de l'agrément et de l'homologation mentionnées respectivement aux articles 91 et 93 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Art. 95. Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre IV : L'action sociale

Art. 96. Dans le but d'atténuer les disparités sociales et économiques et de favoriser la scolarisation et la poursuite d'études, l'Etat suscite la solidarité scolaire et la solidarité nationale et développe l'action sociale au sein des établissements scolaires avec la participation des collectivités locales et des secteurs concernés.

Art. 97. L'action sociale en direction des élèves comprend des aides multiples liées notamment à l'acquisition des moyens d'enseignement et des fournitures scolaires, au transport, à l'alimentation, à la santé scolaire, et aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

Art. 98. Les modalités d'application des dispositions relatives à l'action sociale sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre V : La carte scolaire

Art. 99. La carte scolaire a pour but d'organiser l'implantation de tous les types d'établissements scolaires publics et d'infrastructures d'accompagnement afin de desservir convenablement la population scolarisable.

Art. 100. La réalisation de la carte scolaire est une tâche multisectorielle qui s'intègre dans la politique générale de l'habitat et de l'aménagement du territoire.

L'élaboration de la carte scolaire repose sur :

- la consultation périodique entre les services du ministère chargé de l'éducation nationale, les administrations concernées et les collectivités locales ;
- la collecte et le traitement des informations émanant des communes , des wilayas et des directions de l'éducation auprès des wilayas.
-

Art. 101. Les modalités d'élaboration, de mise en œuvre et de contrôle de la carte scolaire sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre VI : Organes consultatifs

Art. 102. Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national de l'éducation et de la formation.

Le conseil national de l'éducation et de la formation est l'organe privilégié de concertation et de coordination au sein duquel sont représentés les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les partenaires sociaux et les secteurs de l'activité nationale concernés.

Le conseil national de l'éducation et de la formation a pour missions d'étudier et de débattre de toute question relative aux activités du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, notamment en matière d'organisation, de gestion, de fonctionnement, de rendement, d'innovation et de rénovation pédagogiques et de relations avec l'environnement.

Les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation, sont fixées par voie réglementaire.

Art. 103. Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un observatoire national de l'éducation et de la formation.

L'observatoire national de l'éducation et de la formation a pour missions d'observer le fonctionnement du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, d'analyser les facteurs déterminants des situations d'enseignement/apprentissage, d'évaluer la qualité des prestations pédagogiques et des performances des enseignants et des apprenants, et d'émettre des propositions de mesures correctives ou d'amélioration.

La composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation sont fixées par voie réglementaire.

Art. 104. D'autres organes consultatifs peuvent être créés en fonction de l'évolution du système éducatif national.

TITRE VII

DISPOSITIONS FINALES

Art. 105. Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 106. La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram

1429 correspondant au 23 janvier

2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

Annexe 3

Ordonnance du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation



الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية، قوانين، أوامر ومراسيم
قرارات مقررات، منشور، إعلانات وبلاغات

	ALGERIE		ETRANGER	DIRECTION ET REDACTION : SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT Abonnements et publicité : Imprimerie Officielle 7, 9 et 13, Av. A. Benbarek - ALGER TEL : 66-18-15 à 17 - C.C.P. 3200-50 - ALGER
	6 mois	1 an	1 an	
Edition originale	30 DA	50 DA	80 DA	
Edition originale et sa traduction	70 DA	100 DA	150 DA (Frais d'expédition en sus)	

Edition originale, le numéro : 0,50 dinar. Edition originale et sa traduction, le numéro : 1,20 dinar — Numéro des années antérieures : 1,00 dinar. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre les dernières bandes pour renouvellement et réclamation. Changement d'adresse : ajouter 1,00 dinar. Tarif des insertions 15 dinars la ligne

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX — LOIS, ORDONNANCES ET DECRETS,
ARRETES, DECISIONS, CIRCULAIRES, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES
(TRADUCTION FRANÇAISE)

SOMMAIRE

LOIS ET ORDONNANCES

Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, p. 428.

DECRETS, ARRETES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Décret n° 76-86 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental, p. 432.

Décret n° 76-87 du 16 avril 1976 relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation, p. 432.

Décret n° 76-88 du 16 avril 1976 relatif au conseil de l'éducation, p. 433.

Décret n° 76-89 du 16 avril 1976 portant modalités d'élaboration de la carte scolaire, p. 433.

Décret n° 76-70 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école préparatoire, p. 434.

Décret n° 76-71 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale, p. 435.

Décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire, p. 436.

Décret n° 76-73 du 16 avril 1976 relatif à l'application de l'article 10 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, p. 438.

LOIS ET ORDONNANCES

Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

AU NOM DU PEUPLE,

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu les ordonnances n° 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu l'ordonnance n° 67-24 du 18 janvier 1967 portant code communal ;

Vu l'ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 portant statut des établissements d'enseignement privé ;

Vu l'ordonnance n° 69-38 du 23 mai 1969 portant code de la wilaya ;

Vu l'ordonnance n° 71-74 du 16 novembre 1971 relative à la gestion socialiste des entreprises ;

Vu l'ordonnance n° 73-29 du 5 juillet 1973 portant abrogation de la loi n° 62-157 du 31 décembre 1962 ;

Le Conseil des ministres entendu,

Ordonne :

TITRE I

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 1^{er}. — La législation en matière d'éducation et de formation est constituée par la présente ordonnance et par les textes législatifs, à caractère législatif ou les textes réglementaires qui en découlent ainsi que par les textes d'application qui s'y rapportent.

Chapitre I

Principes fondamentaux

Art. 2. — Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active,
- l'acquisition de connaissances générales scientifiques et technologiques,
- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès,
- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie.

Art. 3. — Le système éducatif doit :

- inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination,
- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations,
- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

Art. 4. — Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art. 5. — L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans à seize ans révolus.

Art. 6. — L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part.

Art. 7. — L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art. 8. — L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

Art. 9. — L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Art. 10. — Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

Art. 11. — Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

Art. 12. — Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques ; il comporte une part obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

Art. 13. — Tout établissement associe la famille à son action éducative. La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

Art. 14. — L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

Art. 15. — En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

Art. 16. — L'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

Chapitre 2

Le système d'enseignement et ses structures

Art. 17. — Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

- l'enseignement préparatoire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur.

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

Art. 18. — Outre les établissements d'éducation et de formation des différents niveaux mentionnés à l'article précédent, le système éducatif comprend des institutions et des services de soutien ayant, notamment, pour mission :

- la formation pédagogique,
- la recherche pédagogique,
- l'orientation scolaire et professionnelle,
- l'action sociale scolaire.

Il comprend, par ailleurs, tous les établissements ou services dont la création est nécessitée par l'évolution du système éducatif.

TITRE II

L'enseignement préparatoire

Art. 19. — L'enseignement préparatoire est un enseignement destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école fondamentale et ce :

- en leur inculquant de bonnes habitudes pratiques,
- en favorisant leur développement physique,
- en faisant naître, en eux, le sens du dévouement et l'amour de la patrie,
- en les habituant à l'effort et au travail en groupe,

- en leur donnant une éducation artistique appropriée,
- en les initiant aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

Art. 20. — L'enseignement préparatoire est dispensé dans des jardins d'enfants des écoles maternelles et des classes enfantines.

Art. 21. — Il est reconnu la faculté aux administrations et organismes publics, aux collectivités locales, entreprises sociales, coopératives de la révolution agraire, comités de gestion, mutuelles, organisations de masse, à l'exception de toute personne, association ou société privée, d'ouvrir un établissement d'enseignement préparatoire après autorisation du ministre chargé de l'éducation.

Art. 22. — L'enseignement préparatoire est dispensé exclusivement en langue arabe.

Art. 23. — Le ministre chargé de l'éducation exerce la tutelle pédagogique sur les établissements d'enseignement préparatoire.

Il détermine les conditions d'admission des élèves, les horaires, les programmes et les directives pédagogiques.

Il assure la formation des éducateurs destinés à cet enseignement et propose le statut particulier de ces personnels.

TITRE III

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Chapitre 1^{er}

Missions et objectifs

Art. 24. — L'enseignement fondamental a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves. Il a une durée de neuf ans.

Art. 25. — L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves :

- un enseignement de langue arabe leur permettant une maîtrise totale de l'expression écrite et orale ; cet enseignement, qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec leur milieu.
- un enseignement comprenant les fondements des mathématiques et des sciences, qui permette d'acquérir les techniques d'analyse, de raisonnement, et de compréhension du monde vivant et inerte.
- l'étude systématique des processus de production et une éducation au travail et par le travail ; cet enseignement, qui est développé, notamment, dans les ateliers ou dans les unités de production, permet aux élèves l'accès à une information générale sur le monde du travail ; il les prépare à une formation professionnelle de base et les met en mesure d'opérer le choix conscient d'un métier.
- les bases des sciences sociales et notamment, des connaissances historiques, politiques, morales et religieuses ; ils permettent aux élèves de se pénétrer du rôle et de la mission de la nation algérienne et de la révolution ainsi que des lois régissant l'évolution sociale, et d'acquérir les comportements et les attitudes conformes aux valeurs de l'Islam, et de la morale socialiste.
- un enseignement artistique qui éveille en eux le sens esthétique et les amène à participer à la vie culturelle ; en outre, il doit susciter les vocations diverses dans ce domaine et encourager la promotion des talents.
- une éducation physique de base et la pratique régulière d'une activité sportive : tous les élèves sont encouragés à concourir dans les différents prix organisés dans le cadre du sport scolaire.
- l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 26. — L'école fondamentale constitue une unité organique dispensant une éducation continue de la première à la neuvième année.

L'unité de l'école fondamentale se retrouve dans ses principes d'organisation, l'homogénéité des contenus et l'identité des fondements de ses méthodes.

Art. 27. — L'école fondamentale comporte trois étapes :

- la première dure de la première à la troisième année,
- la deuxième dure de la quatrième à la sixième année,
- la troisième dure de la septième à la neuvième année.

Art. 28. — L'admission des enfants en première année d'enseignement fondamental s'effectue à l'âge de six ans révolus. Les conditions d'admission ainsi que les dérogations éventuelles sont arrêtées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 29. — L'enseignement fondamental est dispensé :

- soit, dans sa totalité, dans un même établissement,
- soit, par cycles successifs, dans des établissements complémentaires.

Art. 30. — Des établissements spéciaux, autres que ceux prévus par la législation sur la santé publique, peuvent être créés pour les enfants et adolescents dont l'état de santé, le développement intellectuel ou physique réclament une éducation spécifique.

Art. 31. — La fin de la scolarité dans l'enseignement fondamental est sanctionnée par un brevet d'enseignement fondamental.

Les modalités de délivrance et l'équivalence de ce diplôme sont déterminées par décret.

Art. 32. — Le corps enseignant est constitué par des maîtres de l'enseignement fondamental et par des maîtres spécialisés chargés d'enseigner une ou plusieurs disciplines.

TITRE IV

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Chapitre 1^{er}

Missions et objectifs

Art. 33. — L'enseignement secondaire accueille les élèves issus de l'école fondamentale dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Il a pour objet, outre, la poursuite des objectifs généraux de l'école fondamentale :

- le renforcement des connaissances acquises,
- la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société.

A ce titre, il favorise :

- soit, l'insertion dans la vie active,
- soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

Art. 34. — L'enseignement secondaire comprend :

- l'enseignement secondaire général,
- l'enseignement secondaire spécialisé,
- l'enseignement secondaire technologique et professionnel.

Art. 35. — L'enseignement secondaire général a pour mission principale de préparer les élèves en vue de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Art. 36. — L'enseignement secondaire spécialisé a pour but, outre les objectifs poursuivis par l'enseignement secondaire général, l'entraînement des élèves dans la discipline ou le groupe de disciplines dans lesquelles ils obtiennent des résultats probants.

Art. 37. — L'enseignement secondaire technologique et professionnel a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production. A cet effet, il assure la formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés et prépare, également, à des formations supérieures.

Cet enseignement est organisé en étroite liaison avec les entreprises, les établissements publics et les organisations des travailleurs.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 38. — La durée des études de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire spécialisé, est de trois ans.

La durée des études de l'enseignement secondaire technologique et professionnel peut varier, selon le niveau de formation envisagé, entre un et quatre ans.

Art. 39. — Les conditions d'admission dans l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 40. — L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements appelés « Ecoles secondaires et techniciens ».

Art. 41. — Un diplôme ou certificat sanctionne la fin des études de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance et d'équivalence de ce diplôme ou certificat sont déterminées par décret.

Art. 42. — Le corps enseignant est composé :

- de professeurs spécialisés dans l'enseignement d'une ou de deux disciplines,
- de professeurs d'enseignement pratique.

Ces enseignants exercent à plein temps ou à temps partiel.

En application de l'article 18 de la présente ordonnance et en tant que de besoin, les cadres et les professionnels des entreprises, les spécialistes des différents secteurs de l'activité nationale participent aux tâches d'enseignement et de formation.

TITRE V

LA FORMATION CONTINUE

Art. 43. — Les activités de formation continue visent l'alphabétisation et l'élevation constante du niveau culturel, moral et politique des citoyens.

Elle s'adresse à toute personne ou groupe de personnes ne bénéficiant pas d'un enseignement scolaire en vue de développer ses connaissances et de compléter sa formation.

Art. 44. — La formation continue est organisée de manière à constituer avec l'enseignement scolaire un système intégré d'éducation permanente diversifiée selon l'âge des bénéficiaires et les besoins de la société.

Art. 45. — La formation continue est dispensée :

- dans des institutions spécialement créées à cet effet,
- dans les établissements d'éducation et de formation,
- dans tout autre lieu approprié.

Art. 46. — Sous l'égide du ministre chargé de l'éducation et selon des modalités fixées par décret, les collectivités locales, les organisations nationales de masse, les entreprises et coopératives ainsi que les différents services publics peuvent organiser des activités de formation continue.

Art. 47. — La formation continue est assurée par des enseignants de différentes spécialités ou par toute personne compétente.

Art. 48. — La formation continue prépare, au même titre que les enseignements scolaires :

- aux examens et concours pour l'obtention de titres et diplômes délivrés sous la garantie de l'Etat,
- aux concours d'entrée dans les écoles, centres ou instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE VI

LA FORMATION DES PERSONNELS

Chapitre 1^{er}

Missions, objectifs et structures

Art. 49. — La formation des personnels de l'éducation a pour but de leur faire acquérir les notions et connaissances relatives à leur service.

La formation est une opération continue pour tous les éducateurs à tous les niveaux : elle doit leur conférer, à la fois les techniques de la profession, le niveau de qualification et de culture le plus élevé, le sens aigu de leur mission et l'engagement politique constant en faveur des idéaux de la révolution.

Art. 50. — Les activités, de formation, dont la durée peut varier selon la spécialité ou l'opération envisagée, sont organisées dans des établissements appropriés placés sous l'égide du ministre chargé de l'éducation.

La formation est dispensée aux personnels d'enseignement, d'administration et d'inspection des différents niveaux avec, éventuellement, la contribution des ministères et des organismes intéressés.

Art. 51. — Ces établissements dispensent à plein temps ou à temps partiel, la formation initiale et participent au perfectionnement des personnels en activité.

Art. 52. — Outre la formation, ces établissements participent, en relation avec les institutions spécialisées :

- à la documentation et à l'information de l'ensemble des personnels en activité,
- à la recherche et à l'expérimentation dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 53. — Les modalités d'admission dans les établissements de formation sont fixées par des textes ultérieurs.

Art. 54. — Toute opération de formation ou de perfectionnement est sanctionnée par une attestation portant mention de la spécialité et du niveau atteint.

Art. 55. — La formation est dispensée par un personnel formateur spécialisé répondant aux critères d'aptitude définis par des textes ultérieurs.

Art. 56. — Les personnels d'enseignement, d'administration et d'inspection sont tenus de participer aux stages et études de perfectionnement de recyclage qui sont organisés à leur intention.

Art. 57. — Des congés d'études de trois à douze mois peuvent être octroyés aux fonctionnaires titulaires suivant des modalités déterminées par décret.

TITRE VII

LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Art. 58. — La recherche pédagogique vise à améliorer d'une manière constante, le niveau de l'éducation et de la formation en favorisant la rénovation des contenus, des méthodes pédagogiques et des moyens didactiques et en intégrant la formation dans son environnement.

Art. 59. — La recherche pédagogique s'effectue dans des institutions appropriées en relation avec les institutions de formation, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, ainsi que les organismes spécialisés dépendant des autres ministères.

Art. 60. — Les objectifs principaux des institutions de recherche pédagogique sont :

- la collecte et le traitement de la documentation sur l'éducation, la formation et les sciences qui s'y rapportent,
- la conduite des recherches sur les différents aspects de l'éducation et de la formation et de leur environnement,
- l'expérimentation des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement, des moyens didactiques et des supports éducatifs nouveaux,
- l'évaluation des résultats de l'activité pédagogique au sein des établissements expérimentaux,
- la diffusion des résultats des études et des recherches.

TITRE VIII

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Art. 61. — L'orientation scolaire et professionnelle a pour mission l'adaptation de l'activité pédagogique :

- aux capacités individuelles des élèves,
- aux impératifs de la planification scolaire,
- aux exigences de l'activité nationale.

Elle est liée au déroulement de la scolarité dans les différents cycles d'éducation et de formation.

Art. 62. — L'orientation scolaire et professionnelle vise à mettre au point des procédures de consultation qui facilitent la connaissance de la population scolaire.

Art. 63. — Les institutions d'orientation scolaire et professionnelle participent, en relation avec les institutions de recherche pédagogique, aux travaux de recherche, d'expérimentation et d'évaluation concernant l'efficacité des méthodes pédagogiques, l'utilisation des moyens d'enseignement, l'adaptation des programmes et les procédures d'examen.

Art. 64. — L'orientation scolaire et professionnelle a pour objet :

- d'organiser les séances d'information sur les études et les carrières, les examens psychologiques et les entretiens qui permettent de déceler les aptitudes des élèves,
- de suivre l'évolution des élèves durant leur scolarité,
- de proposer des modalités d'orientation et de récupération,
- de participer à l'insertion des élèves dans le milieu professionnel.

Art. 65. — L'orientation scolaire et professionnelle s'exerce de façon intégrée dans les centres spécialisés et dans les établissements d'éducation et de formation.

Art. 66. — Les conditions d'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle sont fixées dans des textes ultérieurs.

TITRE IX

L'ACTION SOCIALE SCOLAIRE

Art. 67. — L'action sociale scolaire est un ensemble d'activités qui complète l'action éducative assurée par l'Etat dans le but :

- de faciliter aux élèves la poursuite de leurs études par la suppression des disparités d'origine sociale, économique et géographique,
- d'alléger les charges des familles.

Art. 68. — L'action sociale scolaire assure aux élèves les prestations nécessaires en matière de moyens d'enseignement, de fournitures scolaires, de transport, d'alimentation, d'habillement, d'hébergement, de loisirs et de détente, d'assistance médicale.

Art. 69. — Les différentes activités de l'action sociale scolaire ainsi que leurs modalités de financement sont déterminées dans des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

TITRE X

COMPETENCES

Art. 70. — Sont de la compétence du ministre chargé de l'éducation :

- les questions pédagogiques ayant trait, notamment, aux contenus, plans d'études et moyens didactiques,
- l'élaboration des textes d'organisation du système éducatif,
- la réglementation scolaire,
- l'exécution des plans nationaux et des programmes sectoriels en matière d'éducation et de formation,
- l'élaboration des normes de construction et d'équipement des locaux scolaires,
- la détermination des règlements relatifs aux examens et concours ainsi que l'octroi des titres et diplômes,
- la définition des types d'établissements d'éducation et de formation et leur répartition géographique,
- la tutelle pédagogique et administrative des établissements d'éducation et de formation,
- l'élaboration des statuts particuliers et des modalités de gestion des personnels relevant du ministère chargé de l'éducation, en collaboration avec le ministre chargé de la fonction publique et le ministre des finances,

— l'inspection et le contrôle pédagogique et administratif des établissements et des personnels d'éducation et de formation.

Art. 71. — Sont de la compétence de la wilaya :

- la collecte et la communication aux services centraux compétents, de toutes les informations et études relatives à l'élaboration du plan national en matière d'éducation et de formation,
- l'exécution des programmes de wilaya en matière d'éducation et de formation au niveau de la wilaya,
- l'application des instructions et directives relatives au fonctionnement des établissements d'éducation et de formation,
- le développement des activités culturelles, artistiques et sportives scolaires ainsi que de l'action sociale scolaire.

Art. 72. — Sont de la compétence de la commune :

- la collecte et la communication aux services centraux, par l'intermédiaire de la wilaya, de toutes les informations et études en matière d'éducation et de formation,
- l'exécution des plans communaux et des programmes locaux concernant l'éducation et la formation,
- le développement des activités culturelles, artistiques et sportives scolaires et l'encouragement des initiatives en faveur de l'action sociale scolaire,
- la direction et la surveillance des travaux de construction, d'aménagement et d'équipement des établissements d'éducation et de formation implantés sur le territoire de la commune, à l'exception des projets qui relèvent des services de la wilaya ou de l'Etat.

Art. 73. — Les modalités de répartition des charges entre l'Etat, la wilaya et la commune sont déterminées par la loi.

Art. 74. — Les organismes publics, les entreprises socialistes, coopératives de la révolution agricole, les comités de gestion participent, selon leurs moyens financiers matériels et humains, au développement de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'apprentissage, à l'animation sociale et culturelle, à l'alphabétisation et au perfectionnement des travailleurs, dans le cadre des fonds sociaux réglementaires.

TITRE XI

DISPOSITIONS COMMUNES

Art. 75. — Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation, un conseil de l'éducation.

Le conseil de l'éducation est consulté sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'éducation et la formation.

Sa composition et ses missions sont fixées par décret.

Art. 76. — Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement de l'ensemble des établissements d'éducation, de formation et de recherche prévus par la présente ordonnance sont fixées par décret.

Art. 77. — Les établissements d'éducation et de formation, à l'exception des établissements d'enseignement préparatoire, sont dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Art. 78. — Les programmes et horaires des établissements d'éducation et de formation sont arrêtés par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 79. — L'enseignement technologique et professionnel est organisé en association avec le ministère chargé de l'éducation et avec son accord.

Art. 80. — La délivrance des diplômes ou certificats et l'attribution des équivalences sont du ressort du ministre chargé de l'éducation.

Art. 81. — Le contrôle des activités pédagogiques et culturelles au sein des établissements d'éducation et de formation est assuré par un corps d'inspecteurs dont le statut et les conditions d'activité sont fixés par des textes ultérieurs.

TITRE XII

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 82. — L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans pour les élèves scolarisés à la date de publication de la présente ordonnance au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire. Cependant, ces élèves peuvent bénéficier d'une intégration progressive dans l'école fondamentale sur la base de procédures et dans des délais qui sont déterminés par décret.

Art. 83. — En attendant l'adoption des textes législatifs, à caractère législatif ou des textes réglementaires régissant les modalités d'organisation, de délivrance et d'équivalence des titres et diplômes, les titres et diplômes sanctionnant les différents niveaux d'éducation ou de formation continuent à être délivrés conformément à la législation en vigueur avant la publication

de la présente ordonnance au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Art. 84. — En attendant l'application des dispositions contenues aux articles 7 et 8 de la présente ordonnance, les activités d'éducation et de formation demeurent soumises à la législation en vigueur.

Art. 85. — Des textes ultérieurs compléteront et préciseront en tant que de besoin, les dispositions de la présente ordonnance.

Art. 86. — Toutes dispositions contraires à la présente ordonnance sont abrogées.

Art. 87. — La présente ordonnance sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Annexe 4

Transcription des entretiens avec les enseignants

Guide d'entretien

Je me présente : Karima BOUGHANIA, Doctorante en didactique des langues à l'université de Mostaganem. Je prépare une thèse de doctorat sur les pratiques enseignantes.

L'objectif de cet entretien est de comprendre les spécificités des pratiques enseignantes dans la région de Mostaganem. Notre entrevue prendra environ 30 minutes.

Si vous n'y voyez pas d'inconvénient, je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire ensuite tout en garantissant l'anonymat.

❖ Présentation de l'enquête.

Parlez moi un peu de vous : - qui vous êtes, d'où vous venez (vos origines), les langues que vous parlez, votre parcours universitaire et professionnel ?

❖ Les langues des apprenants et les interactions en classe

Dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux ?

Les langues apparaissent dans les interactions de cours avec l'enseignant ? (C'est-à-dire, parlent-ils dans d'autres langues avec vous en cours ?)

Si oui, pourquoi ? dans quelles circonstances ?

Comment jugez-vous le recours des apprenants à leurs langues pendant les cours de français ?

❖ **Les pratiques langagières de l'enseignant**

Quand vous faites votre cours, avez- vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer ?

Si oui, à quel moment ?

Des exemples précis peuvent- être ?

Que pensez-vous de ce recours ?

❖ **Les activités/ taches proposées.**

En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, elles inviteraient à recourir à d'autres langues que le français ?

Dans l'élaboration de ces activités justement, prenez vous en considération les différentes cultures des élèves ?

A votre avis, des taches qui mobiliseraient les langues et les cultures des apprenants faciliteraient l'appropriation de la langue étrangère ?

Des exemples précis ?

Je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque ou une suggestion sur le contenu de notre discussion ?

Remarque préliminaire

Nous présentons ici les transcriptions de quatre entretiens (sur les dix entretiens que nous avons effectués avec des enseignants des zones urbaines et semi- urbaines). Nous n'avons pas inséré les autres interviews pour deux raisons essentielles :

- Par mesure d'économie puisque l'ensemble aurait occupé un espace conséquent.
- Par mesure sélective puisque nous avons choisi de présenter ici des entretiens qui illustrent les différentes positions des enseignants à l'égard de l'alternance en classe. Insérer l'ensemble des entretiens transcription aurait permis des récurrences dont nous faisons l'économie.

Les symboles ci- dessous correspondent aux définitions suivantes :

- **EQ** : interviewer (l'enquêteur).
- **EN** : interviewé (l'enseignant).
- **Q** : question.

Entretien n°1

Transcription

EQ : Bonjour, je me présente, Karima KOUADRIA, doctorante en didactique à l'université de Mostaganem. Je prépare une thèse de doctorat en socio didactique, sur le plurilinguisme et les pratiques enseignantes.

L'objectif de cet entretien est de comprendre les spécificités et des pratiques enseignantes de la région de Mostaganem. Donc notre entrevu prendra environ 15 mn. Si vous n'y voyez pas d'inconvénient, je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat.

Vous allez commencer par vous présenter. Alors, parlez-moi un peu de vous, de votre expérience, pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français, votre parcours universitaire et professionnel, quelles sont les langues que vous maîtrisez etc...

EN: Bonjour, je suis enseignante de langue française au cycle secondaire, je travaille à Khadra. C'est XXXX, j'ai un master en français sur objectif spécifique xx xx, je parle très bien l'arabe, le français et l'anglais. Je pratique mon métier depuis 5 ans, je me sens très bien, je suis à l'aise dans ce métier et je répondrais volontairement à vos questions.

EQ: Très bien, donc on passe à la question, suivante : les langues des apprenants et des xx xx en classe. Alors, dans les classes, quelle langue parlent les apprenants entre eux Q Est ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis à part le français dans les interactions de cours de français? C'est à dire, parlent-ils d'autres langues avec vous en cours ? Si oui, pourquoi? Dans quelles circonstances ? Et comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langues maternelle Q

EN: Le processus de l'enseignement apprentissage se caractérise par une grande référence à leur langue maternelle qui est l'arabe algérien, même pas l'arabe classique. Je fais mon cours normalement en français, je suis obligée, je me retrouve dans des situations, je ... pendant le cours de français Q

Je suis obligée de retourner à la langue arabe pour expliquer des mots là où l'illustration n'est rien du tout euh ne m'arrange. Euuuh, pour les apprenants, ils font recours pendant leur apprentissage à l'anglais aussi parce qu'ils sont très proches de l'anglais et euh même dans leurs productions, je trouve beaucoup d'anglais, dans leur oral aussi, ils font beaucoup euuh d'usage d'anglais, de l'arabe.

EQ: Bon, alors, excusez-moi, nous, on parle dans euh ::::, enfin son parler, ses interactions, c'est à dire on est, on est typiquement dans l'oral Q.

EN: Xx xx

EQ: parler de l'oral, sans parler de l'écrit Q

EN: ok- ils font grand recours à la langue arabe même pour répondre à mes questions, même si mes questions sont posées en français, ils comprennent mes questions et répondent en arabe.

EQ: Très bien.Q

EN: même s'ils alternent arabe -français, ils insèrent des mots, plusieurs mots en arabe.

EQ: D'autres langues Q

EN: En anglais.

EQ: Oui anglais aussi Q

EN: xxxxxx Pas beaucoup mais en anglais, ils font recours à anglais.

EQ: Alors, comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue maternelle pendant cetxx les cours de Français Q

EN: Nos apprenants, nos apprenants algériens, surtout dans une région rurale, ils réfléchissent en arabe. Pour moi, ils font la réflexion en arabe, ils ne réfléchissent pas en français, donc ils font quoi Q Ils font une traduction littérale, traduction littérale de leur idée en arabe, en français vu leur grand déficit xxx, ils ont un grand manque de lexique, ils n'ont pas le vocabulaire. Ils n'ont pas un contact avec le français. C'est une région rurale, je parle de mon cas, donc ils n'ont, ils se retrouvent obligés de faire recours à la langue arabe xx pour combler hhh le vide , oui.

EQ: Que l'arabe et des fois, de temps en temps, la langue anglaise Q

EN: Oui mais c'est rare, mais surtout l'arabe, ils sont, ils se retrouvent obligés pour combler hhh le vide, hhh le déficit lexical qu'ils ont.

EQ: alors, concernant la langue arabe, alors la langue de scolarisation ou bien les dialectes Q

EN: C'est mélangé, on trouve même pas le dialecte dans leur réponses/.

EQ: le dialecte aussi Q

EN : Oui, le dialecte aussi

EQ : donc chaque région a son dialecte Q

EN: Oui

EQ: d'accord, bon pour la 3eme question, euh les pratiques euh, concernant les pratiques langagières de l'enseignant, pendant le cours faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer Q Si oui, à quel moment Q Des exemples précis peut être ? Que pensez-vous de ce recours Q

EN: donc euh je vais répondre par la dernière question, je pense que ce recours n'est pas légal, donc euh je sais ce que je fais mais, je vous dit la vérité, je fais recours à l'arabe pendant le processus de l'enseignement apprentissage, je me retrouve obligée parfois, je vous ai dit avant l'exemple, l'illustration, l'euh, les gestes, rien ne sert à expliquer, donc je me retrouve obligée de donner le mot ou bien d'exprimer l'idée en arabe, parce qu'on a des, des élèves de très, un niveau très très bas/

EQ: donc, on précise, quand on dit arabe, on précise l'arabe de scolarisation Q

EN: l'arabe standard/

EQ: classique ou dialecte Q

EN: l'arabe classique, moi je fais l'arabe classique, j'explique le mot en arabe classique.

EQ: Alors, le cas contraire, est ce que vous pensez que l'apprenant a assimilé Q C'est à dire est ce qu'il est satisfait de euh du cours ou bien de la leçon, c'est à dire quand vous vous exprimez, ou bien vous expliquez en français, typiquement en français. Est-ce que le l'élève en sortant de la classe est satisfait de son cours, est ce qu'il a bien assimilé Q

EN: dans mon cas, donc le recours à l'arabe est oui indispensable et donne de bons résultats, l'élève est euh comprend mieux quand je fais recours à l'arabe.

EQ: Très bien, donc euh, bon la 4ème et dernière question concernant les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, invitent-elles à recourir à d'autres langues que le français? C'est à dire dans l'élaboration de ces activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves? Q

EN: les cultures ou les langues Q

EQ: les langues et les cultures, là on est dans le plurilinguisme, le pluriculturel.

EN: donc les exercices sont variés, je varie les exercices chaque année, je renouvelle mes exercices. Mes exemples pardon, mes exemples ont une grande relation avec la culture de l'élève, ses traditions, son dialecte, tout ce qui est proche de lui parce que c'est le seul moyen que je trouve pour mieux expliquer la leçon, pour le toucher, pour le motiver, pour l'euh l'attirer à me suivre, sinon il comprend pas. Si je prends des exemples hhh vastes, originaux, l'élève, il me suit pas, si je touche à son vécu, je touche à vie quotidienne, à ce qui le concerne, il va être d'abord motivé, ensuite, il va suivre et euh il va chercher à comprendre.

EQ: à votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère ? Q Des exemples précis Q

EN: pardon, j'ai, j'ai pas suivie

EQ: C'est à dire euh les tâches qui véhiculent les langues et les cultures, ces tâches que vous allez donner, qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère, du français c'est-à-dire ? Q

EN: pas beaucoup, parce que ils n'ont pas euh l'horaire du français programmée n'est pas beaucoup donc c'est insuffisant, je vois que c'est insuffisant, ça peut aider mais c'est insuffisant, ça reste insuffisant.

EQ: ça reste insuffisant. Donc euh, d'autres exemples Q

EN: sur le recours à la langue et xxxxxx

EQ: toujours sur les tâches que vous donnez concernant euh la langue et la culture Q

EN: c'est dans le cadre du projet, je leur demande de faire des projets et je trouve qu'ils sont intéressés. Parce que, je leur demande de faire des euh des par exemple des reportages de xxx sur des endroits où ils vivent c'est à dire par exemple euh xxx donc ça permet à l'élève de un

peu sortir de euh de xxx de euh d'ajouter euh d'apprendre d'être autodidacte.

EQ: Très bien, donc, je vous remercie de m'avoir consacré du temps euh, avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque, peut-être à faire, une suggestion sur le contenu de notre discussion ? Q

EN: donc euh, je trouve que faire recours, à la culture ou tradition au vécu de l'apprenant Facilite, favorise l'apprentissage de la langue française, ça c'est essentiel, on fait recours à la langue arabe malgré nous. Moi, je ne veux pas le faire, mais je me trouve dans les situations obligée, je suis obligée de le faire à part ça, je vous souhaite un bon courrage, merci à vous et bonne continuation.

EQ: je vous remercie.

Entretien n°2

Transcription

EQ: Bonjour, je me présente, Karima BOUGHANIA, doctorante didactique en langues à l'université de Mostaganem, je prépare une thèse de doctorat en socio-didactique sur le plurilinguisme des pratiques enseignantes. L'objectif de cet entretien est de comprendre les spécificités des pratiques enseignantes dans la région de Mostaganem. Notre entrevu prendra environ 15 à 20 mn. Si vous ne voyez pas d'inconvénient je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat. Alors, vous allez commencer par vous présenter. Parlez-moi un peu de vous, de votre expérience, pourquoi vous avez choisie d'enseigner la langue française, votre parcours universitaire et professionnel, quelles sont les langues que vous maîtrisez ou bien que vous parlez etc...Q

EN: euuh, bonjour, euh, je me présente, xxssaha Mohamed Amine, je suis enseignant au lycée de Sirat, euh, qui se trouve à 20 km de Mostaganem. Euuuh, pour parler de mon parcours

euuh, j'ai débuté euuuh , euuuh ma licence, ma 1ère licence c'était euuh sciences commerciales euuh option finance puis euuh j'ai, j'ai entrepris des études en espagnol à l'institut xxx d'oran et en 2009, j'ai refait mon bac et je me suis inscrit en, en littérature française au xxxgime à l'xxxxx, et euuh, j'ai terminé mes études en 2014. J'ai intégré, le corps des enseignants euh, début euh 2014 euh, fin 2014 euuuh, comme je vous le disais euuh, je suis enseignant depuis 3 ans au lycée de Sirat.

EQ: Alors euuh, on pose la 1ère question sur les langues des apprenants et les interactions en classe, euh. Dans vos classes, quelle langue parlent les apprenants entre eux ? Est ce qu'il ya des langues qui apparaissent mis à part le français dans les interactions de cours de français ? C'est à dire, parlent-ils dans d'autres langues que le français avec euh vous pendant le cours ? Si oui, pourquoi ? Dans quelles circonstances ? Et comment jugez-vous le

recours des apprenants à leur langue maternelle pendant le cours de Français Q

EN: euh, et bien à travers mes, ma petite expérience, j'ai constaté, que euh, dans mon lycée qui se trouve à Sirat, c'est un petit village, j'ai constaté que les euh apprenants, euuh n'avaient pas les outils, le vocabulaire, euuh riche pour euh parler euuh la langue française. Euh et par conséquent euuh, je trouve que ils ont recours à d'autres langues comme la langue Arabe euh, l'anglais, euh pour euuh s'exprimer quand ils n'arrivent pas à trouver euuh le mot euh dans la langue française, ils vont employer un autre mot en langue arabe ou bien en langue anglaise.

EQ: L'arabe standard ou le dialecte Q

EN: Le dialecte. Le dialecte.

EQ: D'accord.Q

EN: Et' euuh, j'essaye de euuh de euuh, de lui donner la réponse, c'est à dire le mot en français. Il va le répéter après moi, pour euuh, enrichir euuh, notamment son vocabulaire.

EQ: Donc, et comment jugez-vous le recours des apprenants à cette, à leur langue maternelle ? Pendant ce cours ou bien pendant.... Q

EN: Euuh, je pense que euuh une des raisons, c'est à dire qu'ils n'ont pas, ils sont dans un petit patelin, c'est à dire dans un petit village, ils n'ont pas euuh, ils ne vivent pas dans un bain linguistique euh qui va favoriser euuh la langue française à mon avis.

EQ: xxx, vous jugez ça comment ? Q

EN: Euuh, il faudrait que euh, je ne sais pas, les gens, il faudrait qu'ils euh, qu'ils fassent beaucoup de lectures, moi, je leur conseille de euh lire beaucoup pour enrichir euh leur vocabulaire.

EQ: D'accord ! Donc on passe à la question suivante concernant les pratiques langagières de l'enseignant. Alors, pendant le courss, faites-vous d'autres recours à d'autres langues que le français pour expliquer ? Q

EN: euuh,

EQ: si oui, à quel moment ? Q Des exemples précis peut être Q Que pensez-vous de ce recours ? Q

EN: Euh, dans les cas extrêmes pour ma part, je trouve que euh opter pour une autre langue euh c'est à dire l'arabe dans la majorité des cas c'est dans les cas extrêmes. C'est à dire quand ils n'arrivent pas à comprendre, j'essaye d'expliquer euuh en langue française, s'ils n'arrivent pas à comprendre, j'essaye de trouver d'autres solutions que de parler en langue arabe. C'est à dire dessiner un tableau euuh essayer de schématiser euh etc...

EQ: Dans le cas contraire, est ce que vous sentez que l'apprenant a assimilé le courss ? C'est à dire, est ce que vous sentez la satisfaction de de vos apprenants ? C'est à dire euuh, en présentant votre courss rien que, qu'avec la langue euh, enfin, qu'en français ? Est-ce que vous sentez que euh xx Q

EN: Non pas forcément, parce que euh, d'abord l'euuh, la classe, elle n'est pas homogène, c'est à dire, il y'a des excellents, il y'a des moyens et il y'a beaucoup euh qui ont des difficultés euh à comprendre euh ce que je dis en en langue française. Et donc euh, j'essaye par tous les moyens de de trouver d'autres solutions pour euuh faire comprendre le courss en trouvant des des substituts plus lexicaux euuh, euuh schématiser euh, faire des plans euh sur le tableau euuuuh, utiliser l'xx xx répéter euuh, répéter le courss ou bien avec d'autres méthodes, de d'autres expressions, reformuler, etc... pour essayer de faire euh transmettre le message euh d'une manière ou d'une autre.

EQ: D'accord ! Donc, on passe à la dernière question concernant les activités et les tâches proposés. EN ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, invitent-elles à recourir à d'autres langues que le français ? Q

EN: Euh, pas forcément ! J'essaye de de trouver des des activités euuh, euuh simples euuh et qui sont abordables euuh, euuh et accessibles à leur niveau.

EQ: Des exemples Q

EN: euuh, par exemple, utiliser des, des exercices simples, des exercices à trou euuuh pour euuh sintetiserun cours etc...

EQ: Donc euh, dans l'élaboration de ses activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves ? Q

EN: oui euh, j'essaye de, euh de trouver des textes et des activités qui calquent euh, si je puis dire à leur environnement etc... ! C'est à dire euh, je pourrais pas concevoir euh que qu'un apprenant qui habite au Sahara, on puisse lui faire un cours euh ou bien lui donner un texte qui parle de Paris ou bien de Mostaganem, une ville côtière, euh, est... ça, c'est très important, il faudrait que les enseignants, trouvent des textes qui euuh, qui ont des similitudes avec euh leur milieu social, euh, leur vécu, leur culture etc...

EQ: D'accord ! À votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants facilitent l'appropriation de la langue étrangère ? Q

EN: euuh, pas forcément ! C'est à dire oui mais euuh...

EQ: Des exemples précis Q

EN: mais euh, je pense que euuh, pour euuh pour enseigner une langue euuh, euh, n'importe quelle langue va véhiculer sa propre culture. Et donc euh, il ne faut pas s'attarder sur notre propre culture pour faire enseigner une autre langue. C'est-à-dire euh, il faut trouver le juste milieu, l'équilibre entre la culture de l'apprenant et la culture véhiculée par la langue elle-même.

EQ: Hum ! Des exemples précis Q

EN: Euuu, par exemple euuh, parfois, euuh dans les activités ludiques, j'essaye de euuh dans les activités ludiques, dans les activités ludiques, j'essaye de euuh de euuh par exemple euuuh, trouver des des des exercices euuh qui parlent notamment euuh de la culture française euuh, la gastronomie française, euuh parfois quand on va quand ils vont, je vais leur donner des poèmes et ces poèmes ce sont des poèmes euuh d'auteurs euuh français et euuh d'auteurs classiques mais qui sont simples, c'est à dire qui vont véhiculer des thèmes qui sont assez simples pour euh pour la compréhension de l'apprenant.

EQ: C'est très intéressant! D'autres exemples. (Rire)

EN: Euuuuh, par exemple le euuuh, les mots croisés. Par exemple quand je termine un cours, par exemple euuh, je fais simple pour euh exceptionnellement pour euuh les classes de terminal, par exemple quand je fini euuuh une séquence euh qui va parler du texte historique etc.. j'essaye de euh de voir euh les caractéristiques de revoir les caractéristiques d'un texte historique à travers les mots croisés.

EQ: Très bien. C'est bon Q Ben... je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque, par exemple, une suggestion euh sur le contenu de notre discussion quelque chose comme ça Q

EN: euh, grosso-modo, en général, je voudrais euuuh dire que euuuh, euuuh, les apprenants algériens, ont du mal surtout dans les, les en dehors des villes, c'est à dire dans les villages, ils ont des difficultés euuuh, euuuh en langue française, et j'invite euuh les responsables concernés à trouver des, des solutions euuuh alternatives pour euh remédier à ce problème et merci.

EQ: Ben, je vous remercie.

Entretien n°3

Transcription

EN : Bonjour à vous. Voilà, je suis enseignante de français au lycée de Mazagran, j'ai une quinzaine d'années d'expérience, je euh, j'ai un bac plus quatre en plus de deux ans de master. J'ai choisi de faire ce métier par amour pour la langue, par amour pour l'enseignement. Je parle euh français et arabe et un peu anglais. Beaucoup plus à l'oral anglais qu'à l'écrit.

EQ : On passe à la question suivante euh sur les langues des apprenants, les interactions en classe. Alors, dans vos classes, quelle langue parlent les apprenants entre eux **Q** Est-ce qu'xxxx **Q**.

EN : Généralement, ils parlent euh le français et un peu d'arabe parfois.

EQ : l'arabe classique ou dialectal ? **Q**

EN : Parfois, c'est l'arabe classique d'autres fxx et un peu l'arabe dialectal.

EQ : Hm d'accord. Euh est ce qu'il y'a des langues qui apparaissent mis à part le Français dans les interactions de cours de français ? **Q**

EN : À l'oral non, mais à l'écrit on voit souvent l'anglais.

EQ : Parlent-ils dans d'autres langues avec vous en cours ? **Q**

EN : Non, c'est généralement le français bien sûr, mais parfois, ils euh, ils ont des difficultés à s'exprimer en Français donc euh, ils se permettent de parler un peu, un mot ou deux en arabe et pas plus.

EQ : D'accord. Et comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue pendant le cours de Français Q

EN Euh, sincèrement, je ne vois pas trop d'inconvénients puisque euh, puisqu'ils ont cette, c'est une langue étrangère pour eux, donc faire rappel à leur langue maternelle, euh pas vraiment une barrière du moment que ç'est un mot ou deux mots durant un cours pas plus.

EQ : Euh, on passe à la question suivante sur les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours, faites-vous le recours à d'autres langues que le Français pour expliquer la leçon Q

EN: Non. Je pense qu'un prof ne doit pas faire appel à d'autres langues, par contre il peut permettre à l'élève de s'exprimer s'il à des difficultés. Juste pour euh, de mettre en confiance c'est tout, mais un prof de français doit parler uniquement en français.

EQ: Et que pensez-vous euh de ce recours euh pendant les cours de français Q recours à la langue maternelle Q

EN : Eh ben quand c'est l'élève lui-même, je ne vois pas d'xxx, je ne vois pas d'inconvénient.

EQ : Non, ici, on parle de l'enseignant.

EN : Ben, on ne doit pas encourager ! Normalement !

EQ : Hm, alors, le cas contraire, est ce que vous sentez que l'apprenant à assimilé le cours, c'est-à-dire vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q

EN: sincèrement, tout dépend des euh mm, des élèves qu'on a. Par exemple avec les S avec les xxx, les classes scientifiques et les classes de langues, les techniques math, généralement, je suis vraiment satisfaite mais avec les classes de lettres.

EQ: Alors, une dernière question sur les activités et les tâches proposés. EN ce qui concerne

Les activités proposées en classe, inviterez-t-elle à recourir à d'autres langues que le Français Q

EN: Non. À l'oral, c'est généralement, des dialogues, des productions orales qui font, qui font appel à la langue française, à l'écrit, c'est pareil, donc, on fait pas appel à d'autres langues.

EQ: Hhm, et dans l'élaboration de ces ... des activités justement, prenez-vous en considération la culture de ces apprenants Q

EN: La culture des apprenants, est prise en considération déjà avant l'élaboration du cours. Donc, on connaît nos élèves, et, avant de euh de prendre le risque de choquer un élève en choisissant par exemple un contexte euh, un texte plutôt qui ne convient pas, donc on prend en considération la culture à avance, bien à l'avance.

EQ: Des exemples Q

EN: Des exemples ! Par exemple, euh, euh, quand on est en tant qu'enseignante à la périphérie de la ville, donc le euh texte choisi doit prendre en considération la situation, l'environnement de l'élève. Je ne peux pas parler de certaines scènes qui pourraient choquer un élève.

EQ: Bien, donc, à votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q

EN : C'est-à-dire ↓ Quand on dit des taches... Q

EQ : vous pensez, des taches que vous allez donner, des projets et euh, des travaux, euh... Q

EN: Ben, c'est normal, euh, par exemple, pour euh, les classes euh scientifiques, quand on leur donne des projets, c'est normal que ça va développer un peu leur esprit culturel. Mmm. C'est tout à fait normal. Sinon Q

EQ : D'accord. Donc, je vous remercie de m'avoir consacré du temps, euh, avez-vous quelques choses à ajouter ? Une remarque à faire ? Une suggestion ? Concernant le contenu de notre discussion Q

EN : Ben, je vous souhaite bon courage.

EQ : Merci !

EN : Au revoir.

Entretien n°4

Transcription

EN: Bonjour, bon c'est Monsieur xx xx, enseignant de Français xxx en 3eme année, voilà, j'ai choisi la langue française à l'université dès la 1^{ère} année parce que j'avais toujours cette passion, cet amour envers cette langue, pourtant, j'étais scientifique au lycée, et voilà, mon parcours c'est le suivant, euh 4 ans de euh licence voilà, et après 2 ans de master euh bon avant le master, j'ai enseigné pendant 6 ans euh comme étant PEM et après, j'ai préparé mon master, j'ai eu master 1 en 2014 et voilà, je prépare actuellement la thèse de Doctorat. Voilà, c'est ça.

EQ: Donc, euh, votre parcours euh professionnel Q

EN: Bon là c'est 6 ans euh au collège et euh, je suis actuellement au lycée 3^{ème} année, voilà, je suis titulaire et voilà euh.

EQ: Quelle région Q

EN : La région c'est Achâcha, donc, c'est une région où euh, la langue française n'est pas vraiment la bienvenue hein ! Mais bon, j'essaye de faire de mon mieux pour euh changer cette euh image, cette attitude, euh, ce préjugé envers cette langue. Voilà.

EQ : Donc, on passe à la question suivante sur les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, quelle langue parlent les apprenants entre eux Q

EN : Xxx, souvent c'est le parler algérien, c'est, c'est le parler algérien m, j'essaye euuh, je leur exige parfois de euh, de parler entre eux en français puisque j'enseigne la langue française. Bon, pour la 1^{ère} année, euuh, je les ai hein si j'ose dire parce que euuh au début, ils n'étaient pas vraiment très intéressés, mais après, je leur disais voilà euh, si on apprend

une langue c'est euh c'est une, c'est un outil, c'est une arme, voilà euh, de plus et il faut changer cette image de euh de dire que la langue française c'est la langue du colonialisme, etc...

Et avec le temps, euh, j'ai commencé à avoir le résultat, j'ai un peu euh réussi dans cet exercice ou euh dans la mesure où euh les élèves commencent à s'intéresser, commencent à aimer la langue française et commencent même à chanter en français. Et là, là vraiment, j'étais très content parce que, je me suis dit, voilà euh j'ai un peu réussi là où c'est difficile de réussir. Parce que la zone ou la région où j'enseigne c'est vraiment difficile de leur euh faire aimer la langue française. La...

EQ: Est ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis à part le français dans les interactions de cours Q

EN : Oui, oui, parfois, parfois, c'est, l'anglais, hein, euh j'essaye d'éviter le maximum de traduire en arabe euh, je leur dis un mot et après je leur dis le mot en anglais et ils arrivent à comprendre. Parfois, c'est, c'est des mots très connus en anglais mais euh, euh, peu connus en français. Xxx, je fais recours à l'anglaise et...

EQ: Des exemples précis Q

EN : Bon, des exemples précis euh, je sais pas mais euh, là ça me vient pas de des exemples...

EQ : Vous parlez des Xxx Q

EN: Oui, oui euh, y'a aussi l'espagnol, parce que, j'ai des élèves euh du polsario hein, euh qui n'ont pas fait le français pendant euh leur parcours durant leur primaire, et le collège. Ils viennent au lycée directement, donc, pendant leur primaire, ils font l'espagnol et pendant le collège aussi à Tindouf, et quand ils viennent chez nous, euh, ils viennent avec un euh, un bagage très, très pauvre à... à ... à... en français donc, j'essaye de faire de mon mieux avec eux et ... et parfois, je suis obligé de leur parler en espagnol, pour ne pas parler en arabe. Pour éviter l'arabe donc euh si j'ose dire c'est un, euh, c'est une passerelle l'espagnol parce

que euh, j'ai appris l'espagnol à travers la télé et donc, euh, j'essaye de communiquer avec eux en espagnol. Ils arrivent à me comprendre et parfois euh, euh, ils me font apprendre des mots en espagnol par exemple, je leur dis euh arrêtez d'écrire ou arrêtez d'écrire et ils ne comprennent pas qu'est-ce que ça veut dire arrêtez d'écrire. Leurs amis, hein les algériens, leur expliquent qu'est-ce que ça veut dire en arabe et après, je me suis dit, tiens ! Pourquoi pas, leur demander en espagnol, je dis voilà ! comment on dit ça en espagnol Q il m'a dit, XXXX, donc euh, hein, et ça y est, ça s'est devenu une habitude, quand je parle au algériens, je leur dis arrêtez d'écrire "MAHFOUD XXX !", donc sayé, euh, hein, il comprend qu'est-ce que ç veut dire euh, euh, ça, il, il, arrêté d'écrire.

EQ : Alors, comment jugez-vous le recours des apprenants à leurs langues pendant les cours de français Q C'est à dire les Polizarios xx à l'espagnol ou à l'anglais à... Q

EN: Oui, oui, je voulais euh. Mon jugement envers le recours à la langue maternelle, je le trouve tout à fait normal et naturel. Parce que, un sujet parlant, il se réfère toujours à sa langue mère, maternelle hein, bon, on dit maternelle ou bien sa 1^{ère} langue avec laquelle il a commencé à penser, à parler, à réfléchir, etc... et c'est tout à fait normal et, et nous on a vécu ça, on a souvent vécu ça comme étant des apprenants, et toujours on cherche. "Et comment on dit ça en arabe?" "et comment on exprime ça en Arabe?" Et je trouve ça naturel, parce que euh c'est ... c'est le seul moyen de comprendre la langue étrangère. Voilà.

EQ : Donc, on passe à la question sur les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer Q

EN : Oui, je viens de, de le dire, de, de le citer euh, parfois en ... en anglais, hein, c'est souvent en anglais, euh rarement en arabe et, et, et euh dans des cas particuliers en espagnol avec les Polizario bien sûr ! Donc euh l'anglais beaucoup plus, je le sais parce que les élèves de 1^{ère} année, ils vont passer en 2^{ème} année pour faire langues et ils sont, ils sont brillants en anglais et ça ça m'a aidé, j'ai eu une licence en anglais, donc ce qui fait, je fais entre les 2 langues hein, entre ... je joue entre les 2 langues l'anglais et ... et le français. Et pour le cas particulier des Polizarios euh, j'ai appris pas mal de mots euh pour leur expliquer qu'est ce

qui faut faire, qu'est ce qui faut pas faire etc... en espagnol, voilà.

EQ : À quel moment, vous faites recours et, et...Q

EN : Pas toujours hein, pas toujours, c'est souvent, en ... en français, par moment, en anglais hein, rarement en arabe, très rare hein, là où je vois que vraiment, pas moyen, y'a pas moyen, j'essaye de dessiner, d'expliquer, de faire des gestes mais y a pas moyen. Je ... je dis le mot en arabe. Et parfois même eux, eux ils, ils me ramènent des mots "monsieur, qu'est-ce que ça veut dire ça exactement en arabe?", et parfois même, y'a, y'a, y'a problème de, de xxx "monsieur, normalement ce mot, ça veut dire ça ? Et j'ai cherché dans le dictionnaire, j'ai trouvé ça en arabe, voilà ça veut dire ça !". Je leur dis non ça dépend le contexte, le mot change de sens euuuuh en changeant du contexte. Donc ça dépend du contexte dans lequel on l'a utilisé. Voilà.

EQ : Donc, que pensez-vous de ce, ce recours Q Est-ce que, c'est une solution Q

EN: Bon, pour eux, c'était une solution mais euh, je parle de ... de... je vais parler de moi même hein, c'était une solution, maintenant ce n'est plus une solution parce que euh, quand je lis en arabe, je lis en arabe et quand je lis en français euh ... j'ai, j'ai, j'ai acquis, j'ai appris ce qu'il faut en français, donc ce qui fait j'essaye d'exprimer les choses en français. J'essaye de comprendre les mots en français, mais pour eux hein, pour les élèves, je comprends ça parce que, ils ont pas vraiment un niveau hein, qui leur permet de euh, d'expliquer ou bien de comprendre un mot en français hein... un mot en français, l'explication dans le dictionnaire en français, parfois, ils n'arrivent pas à, à comprendre l'explication du mot, donc ce qui fait c'est tout à fait naturel, ils vont chercher la traduction. Pour eux, la traduction ... c'est une solution idéale, c'est, c'est, c'est la seule solution pour eux, parce que, ils ont pas un niveau vraiment, euh très développé pour euh comprendre le...le français xx xx, le mot en français dans un dictionnaire en français. Donc, ils ont recours à... à... au dictionnaire de traduction.

EQ : Alors, le cas contraire, quand, vous expliquez le cours en français, est ce que vous sentez euh, que votre apprenant ou bien vos apprenants ont assimilé le cours Q C'est à dire

est que vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q

EN : Oui, oui, pas toujours, mais souvent, parce que euh, on peut détecter ça à travers les exercices d'applications ou bien à travers la synthèse si on a une compréhension de l'écrit, ou bien à travers une synthèse si on a une compréhension de l'oral, ou bien à travers un exemple d'exercices d'applications hein ! Un cours de syntaxe, de grammaire, etc.... Vers la fin, à travers des exercices d'applications, je peux détecter si vraiment ils ont assimilé, s'ils ont bien compris la leçon d'aujourd'hui, c'est à dire, ils arrivent à appliquer facilement sans aucun problème donc voilà. Mais généralement ça passe. Parfois ça passe pas donc euh, euh, le lendemain euh, je change de méthode à travers un exercice, et parfois hein et comme ça euh, on essaye de combler les lacunes de, de, de nos élèves. Voilà.

EQ : Une dernière question sur les activités et les tâches proposés. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviterez-t-elles à recourir à d'autres langues que le Français Q

EN: Oui, bon, pas toujours parce que on enseigne une langue donc ce qui fait, il faut, faut la respecter hein ! Un professeur de français, il doit enseigner une langue française, mais parfois euuh, les supports utilisés, y'a des mots en anglais, parfois, hein, y'a des mots en anglais peut être euuh, et, et j'essaye d'expliquer ces mots en anglais, en français, hein, j'essaye...

EQ : Là, on parle des activités !

EN : Oui, oui, dans les activités, il y a, parfois, par exemple, si on fait un arrêt sur image, hein on trouve " made in Algeria ", je leur dis, voilà, ça, c'est fait en Algérie, par exemple, sur une image, on fait un arrêt sur image, rare ou il y a l'anglais, mais s'il y'a l'anglais, j'explique y'a pas de problème, j'explique, je leur dis, voilà qu'est-ce que ça veut dire ça, voilà.

EQ : dans l'élaboration de ces activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves Q

EN: Ah oui, oui, oui, oui ! Bien sûr, bien sûr ! Euuuh, j'ai par exemple utilisé euh, le film de "l'âge de glace" ah oui, pardon. Le film de "l'âge de glace" où il y'a des passages, c'est un peu gênant pour euh la région où dans laquelle j'enseigne, j'exerce... pour moi c'est tout à fait normal et naturel, pourtant c'est un dessin animé 3D mais ça répond pas vraiment à leur culture, donc j'essaye de...de sauter ces passages...

EQ : Censure...

EN : Oui, voilà, la censure, pour ne pas gêner mes apprenants parce que euh, j'ai passé 9 ans dans cette région, je comprends bien sûr leur culture, leur tradition et je respecte leur tradition, donc c'est pour ça, j'enlève les passages qui sont un peu gênant pour eux et surtout c'est des ados, donc il faut faire attention à ça. Il faut...pour pas leur exposer n'importe quoi... voilà, j'essaye de faire de la censure pour respecter leur culture. Voilà., c'est très important. Sinon, ils vont détester le tout, et l'enseignant, et la langue, et le lycée.

EQ : À votre avis, les tâches qui mobilisent les langues et les cultures des apprenants, est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q

EN: Les tâches

EQ: Les tâches qui véhiculent les langues, les tâches que vous donnez, les projets, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants. Est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q Des exemples Q

EN: Oui, oui, oui, oui, oui, bien sûr ! Euuuh, je leur, je leur ai proposé euh une chanson pour la fête du 16 avril, je leur disais, est ce que vous êtes motivés pour chanter cette chanson Q On a fait la chanson dans la... l'activité de la compréhension de l'oral, le déserteur, le déserteur, bon, c'est quelqu'un qui a écrit un poème, une lettre à son président de la république pour lui dire que... qu'il n'est pas d'accord pour partir à la guerre contre les algériens euh, non je suis pas sur terre pour tuer des pauvres gens... je me rappelle des passages comme ça. Et depuis... et depuis, ils commencent à chanter dans les couloirs cette chanson, je leur disais,

est ce que vous pouvez chanter cette chanson le jour de la fête du 16 avril ? On m'a dit oui, on a essayé 2, 3 fois, 2, 3 essais hein dans une salle euuh, où il y'a une fille qui dirige l'équipe hein, le groupe et heu, le jour du 16 avril, j'avais peur hein, j'avais peur parce que je me suis dit peut être, ils ne vont pas réussir hein, elle hein, parce que ç'est une fille, normalement, c'est les filles qui s'intéressent euuh.....

EQ : À la chanson Q.

EN: À la chanson et à la langue française. J'ai 3 garçons dans ma classe et le reste c'est des filles. Et voilà, j'ai affiché sur le... l'ordinateur les paroles et il y'avait la musique seule, hein, seule où y'a pas des paroles, et j'ai lancé la chanson, j'ai lancé la chanson. Elle commençait à chanter et vraiment, ils ont réussi cette exercice. C'était la première dans ce lycée depuis son ouverture en 2011 je crois. C'était la première, c'était une première pour ce lycée où les élèves arrivent à chanter une chanson en Français. Voilà. Donc euh les tâches proposées, parfois ça motive l'élève à apprendre. Euh, par exemple lors de l'activité de, de l'oral, il faut pas se contenter toujours de... d'un, d'un débat hein, voilà, un sujet, on va discuter ou bien euuh d'un texte euh dit hein xxx. Parfois, c'est, c'est, c'est dégoûtant, c'est, c'est ennuyeux. Donc, je me suis dit, tien, pourquoi pas une chanson, pourquoi pas une chanson et parfois une vidéo hein ! Euuu, l'année passée euuh, avec des élèves de 2^{ème} année, j'ai utilisé dans le projet du voyage du récit une vidéo de, qui parle de TCHAD hein, on m'a dit Monsieur, on, on a jamais entendu parler de TCHAD. Vous savez, le TCHAD, c'est un pays qui se trouve en Afrique et c'est un très beau pays. Un journaliste français qui a fait une vidéo de euuh je sais pas, de 10 mn peut être oui, mais où il a passé 21 jours, 15 jours plutôt à... à... à... au TCHAD au TCHAD pardon, et il a visité des endroits et à travers la vidéo, ils ont euuh appris, euuh des mots en français euuh qui parlent de tourisme, qui parlent de voyage, qui parlent de l'escale, comment on fait l'escale euuh dans un aéroport et je sais pas moi euuh comme on dit le voyage à travers les... les... les chameaux hein ! C'est le minaret hein ! Il a fait 15 jours de minaret. Ce déplacement à travers les, les chameaux ou d'autres espèces de chameaux. On dit d'autres espèces de chameaux hein...

EQ: Dromadaire Q,

EN: Dromadaire, voilà ! Les dromadaires, parce que en Afrique il y'a des dromadaires. Donc, je leur disais déjà. On est tombé dans ce problème, “ écoutez, il y'a dromadaire, il y'a chameau, chameau, c'est xx xx, il a 2 courbes, dromadaire c'est en Afrique, il a 1 seule euuh...

EQ : Bosse/

EN: Bosse, voilà ! Une seule bosse, et bon, à travers cette vidéo, ils ont compris qu'est-ce que ça veut dire, dromadaire qu'est-ce que ça veut dire euh chameau et comment on appelle voyage à travers les dromadaires, c'est le minaret et euuh, voilà euuh. Ils ont appris pas mal de mots à travers cette vidéo. Voilà, c'est ça.

EQ : Très bien, donc, je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque à faire ou une suggestion sur le contenu de notre discussion Q

EN Oui, oui, juste une chose. EN ce qui concerne le culturel, la plupart des enseignants, moi-même parfois, j'oublie le culturel quand j'enseigne une langue et on se contente toujours de, euh du syntaxe hein, du côté linguistique voilà. De syntaxe, de grammaire, de compréhension de l'écrit, etc... et on oublie souvent, souvent on oublie le côté culturel et vraiment, c'est, c'est, c'est dommage parce que un élève qui maîtrise le français, mais qui maîtrise pas la culture française, c'est vraiment dommage, c'est du gâchis pour moi. Pourquoi, ne pas apprendre et la langue, et le culturel et la culture l'autre. Parce que, en apprenant la culture de l'autre, on, on, à travers cette culture, à travers l'apprentissage de cette culture, on arrive à comprendre l'autre, on arrive à... à cohabiter avec l'autre, à... à accepter l'autre. Voilà.

EQ : Je vous remercie.

EN : Je vous en prie.

Entretien n° 5

Transcription

EQ: Parlez-moi de vous, de votre expérience. Pourquoi vous avez choisi d'enseigner la langue française Q votre parcours universitaire et professionnel et quels sont les langues que vous parlez ou bien vous maîtrisez Q à vous.

EN: Ok. Donc bonjour je suis Mohamed Maamer Cheikh, enseignant au lycée Khadra Bachir et j'enseigne depuis 11 ans et --- j'ai passé heu 5 ans, 5 ans, eu 6ans au primaire, 3 au cem et 3 ans au lycée plus les cinq années à l'université j'avais eu ma licence à l'université en langue française. Et je maîtrise la langue française et la langue arabe classique plus le dialecte et plus un petit peu le kabyle.

EQ : C'est bon Q donc on passe à la question suivante concernant les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux Q

EQ : Donc la langue avec laquelle les apprenants se contactent et se communiquent c'est bien beaucoup plus la langue arabe que la langue française et beaucoup plus le dialecte ...

EN: Alors la langue arabe, pardon. La langue arabe, il y a la langue standard, il y a le dialecte. Il faut bien préciser ça.

EQ: Très bien. Est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis-à-part le français dans les interactions de cours de français, par exemple c'est-à-dire parlent-ils d'autres langues dans le cours . Par exemple l'anglais, l'espagnole, le, le euh comme j'ai dit le dialecte, l'arabe standard, etc. si oui, dans quelles circonstances et comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue maternelle pendant les cours de français Q

EN: Oui, automatiquement, les élèves ont beaucoup le goût et la motivation vers la langue

anglaise que la langue française et parfois ils font la comparaison concernant les mots et le vocabulaire entre la langue française et la langue anglaise mais généralement ils parlent en anglais.

EQ: Des exemples précis Q

EN : Des exemples tels que par exemple quand on parle du euh par exemple d'un mot déjeuner etc, ils font la comparaison par exemple fast food etc, etc. Par exemple.

EQ : Alors et comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue pendant le cours de français ? Vous les jugez comment Q

EN : En première position, c'est que les élèves n'ont pas c'est que les élèves n'ont pas de base en langue française. En deuxième position, c'est que les élèves ont le goût envers beaucoup plus la langue anglaise que la langue française. En troisième position, les élèves rencontrent assez de problèmes avec les professeurs, surtout au côté de la relation et surtout euh au niveau psychique.

EQ: D'accord. Alors on passe à la question suivante sur les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours, faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer Q si oui, à quel moment ? des exemples précis peut-être et que pensez-vous de ce recours Q

EN: Généralement quand je fais mon cours donc je le fais en langue française automatiquement parce c'est une langue et c'est une exigence et quand il y aura ce appelle des difficultés ou bien des situations problèmes je m'interviens généralement en arabe concernant les exemples. Voilà.

EQ : est-ce que c'est l'arabe standard ou le dialecte Q

EN : L'arabe euh le dialecte.

EQ : D'accord. Eh le cas contraire. Est-ce que vous sentez que l'apprenant, c'est-à-dire quand vous euuuh vous expliquez le cours tout en français, est-ce-que vous sentez que l'apprenant a assimilé le cours, c'est-à-dire est-ce-qu'il est satisfait, vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q

EN : Oui et je sens la satisfaction à un pourcentage de 70 pour cent mais je sais déjà au fond de moi que les élèves n'ont rien appris parce que la transmission du savoir de la langue française se fait en français et non pas en arabe.

EQ : D'accord. Donc la dernière question sur les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviterait-elle à recourir à d'autres langues que le français ? Les exercices par exemple.

EN : Non ! généralement quand je m'interviens, je m'interviens à l'aide des jeux en français pour que les élèves puissent avoir assez de bain linguistique et de vocabulaire pour qu'ils puissent communiquer, se contacter.

EQ : C'est-à-dire des méthodes ludiques

EN: Voilà ! généralement.

EQ : Donc, dans l'élaboration de ces activités, justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves , ... du moment où vous êtes à Picar, à Khadra Q C'est ça Q

EN: Oui Khadra. Oui généralement. Mais quand vous savez bien que le milieu familial joue un rôle très important, que les élèves n'ont pas assez de culture et ne sont pas un petit peu à la hauteur de heu , ils ne font pas de lecture pour pouvoir contacter parler concernant la culture française.

EQ: Alors, à votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est-ce qu'ils facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q des exemples précis

EN: Non ! Pas encore. Je vois qu'il y a trop de trou concernant les programmes et concernant l'application, surtout du système et de la méthode ; surtout cette méthode nouvelle. Der cette l'approche par les compétences ; c'est que le professeur se trouve toujours en écart avec ses élèves.

EQ: D'accord. Je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, par exemple une remarque, une suggestion concernant le contenu de notre discussion Q

EN : Oui. Donc, je n'avais de remarque que de vous encourager concernant votre thèse de doctorat. Parce que vraiment prof ancienne et vous êtes notre chère et je souhaite, inshallah, une bonne continuation et un très bon parcours pour vous.

EQ : Merci ! merci ! et je vous remercie.

EN :Je vous en prie.

Entretien n°6

Transcription

EQ: Avant vous allez vous présenter. Vous allez euh parlez-moi de vous, de votre expérience, votre parcours professionnel et universitaire et quels sont les langues que vous parlez ou bien vous maîtrisez Q

EN: Donc je vous remercie de m'accorder cette chance pour parler un peu de moi. Donc je m'appelle BEKHICHE Abdelkader, professeur de d'enseignement secondaire de langue française au lycée de Sidi Ali, Abel Baqi Ben Ziane. Donc titulaire d'une licence de langue française à l'université de Mostaganem depuis 2003. Actuellement je pense que ... d'abord les langues que je maîtrise, je maîtrise trois langues parce que j'étais élève de langues étrangères : je maîtrise l'anglais ; l'espagnole et le français et concernant

EQ : Votre parcours professionnel

EN : Donc je suis titulaire au secondaire depuis presque 12 ans et j'aime mon métier tant que professeur de français

EQ : Oui, c'est ça. Pourquoi vous avez choisi le français Q

EN: Bon j'ai choisi le français parce j'avais des enseignants qui m'ont encourager à faire cette cette profession et puis aussi mes frères c'étaient des personnes qui aimaient surtout s'exprimer en langue française et euh j'aime aussi la culture française, surtout, parce que j'ai connu, j'ai lu des roman et des poèmes qui m'ont donné cet envie d'être un professeur de français. Donc j'ai un rêve de suivre, de continuer mes études pour perfectionner les connaissances, surtout dans le domaine de didactique et cette année inchallah je vais essayer de m'inscrire en première année master pour faire un projet que je souhaite exaucer euh ...

EQ : Inchallah.

EN : Inchallah, oui.

EQ : Donc sans tarder on passe à la deuxième question concernant les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux Q

EN : Oui. Dans la région là où j'habite, à Sidi Ali exactement, surtout le lycée où j'enseigne, il y a des , y a des, des , si vous voulez des ptits villages, ou bien des douars malheureusement ils n'ont pas un bon niveau en français c'est-à-dire il y a beaucoup d'éléments mis en jeu qui ont poussé ces apprenants de s'exprimer en arabe surtout parce que il y a des euh , ils vivent dans des conditions très difficiles et même au niveau de euh, au niveau de par exemple, au niveau des professeurs ,c'est-à-dire le recrutement des professeurs de français au primaire, ils ont un problème, c'est-à-dire ... généralement les profs, ils sont souvent absents, c'est-à-dire des fois ils ne trouvent des enseignants pour enseigner.

EQ : Il y a un manque.

EN: Il y a un manque, y a un manque de de d'effectif.

EQ : Euh, est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis-à-part le français dans les interactions de cours de français Q

EN: J'ai remarqué surtout euh l'usage de l'anglais parce que on a remarqué que les élèves récemment, ces dernières années utilisent plus l'anglais que le français. Ben la raison, moi j'ai essayé de faire une petite enquête : ils disent qu'en anglais on se sente à l'aise et on apprend cette langue si vous voulez à un âge un peu avancé c'est-à-dire euh...

EQ : Il y a internet peut-être

EN: Il y a internet ... je ne sais pas. Peut-être, c'est une publicité si vous voulez que font beaucoup de personnes par rapport à l'apprentissage de l'anglais euh et même parfois ils

trouvent que les supports proposés dans les manuels difficiles par rapport à leur niveau c'est-à-dire les élèves n'arrivent à comprendre le contenu du support c'est pour cette raison ils ont un problème avec le français. Des fois ; ils utilisent l'arabe parce que ils n'arrivent pas à exprimer couramment, des fois ils sont un peu timides et ils trouvent des difficultés de prononciation ...

EQ: Pardon, dans quelles circonstances ils s'expriment en arabe et en anglais Q

EN : Ils s'expriment en arabe et en anglais quand on fait une expression orale c'est-à-dire quand on demande à l'élève de s'exprimer oralement sur un sujet d'actualité euh des fois il a un blocage un blocage pour donner euh

EQ: S'exprimer/

EN : Oui, s'exprimer ; ils utilisent des mots en arabe ou bien des mots en anglais. Des fois, pardon, même dans leurs écrits euh au lieu d'écrire par exemple « et » euh conjonction de coordination, ils utilisent « and ». C'est un mot si vous voulez répété chez les apprenants

EQ: Alternant Q

EN: L'alternance, oui. Euh

EQ : Là, on se focalise sur l'ora Q.

EN : Sur l'oral, oui je sais. Même des fois eum on se sent que le niveau des élèves, le niveau des apprenants pardon euh a beaucoup baissé par rapport au euh par rapport les anciens, il y a euh il y a une grande si vous voulez il y a un grand problème d'apprentissage.

EQ : Et on sait pas où se trouve la faille dans l'apprenant, l'enseignant ou la méthode d'enseignement Q

EN : Je pense que euh que le changement si vous voulez le changement continu des méthodes a

euh et le le le changement des méthodes et surtout surtout les manuels les manuels scolaires et même le manque des outils si vous voulez les outils d'enseignement ça veut dire on doit s'adapter euh c'est-à-dire à leur vie. Ça veut dire on doit euh proposer, par exemple, des micros, des des je ne sais pas des outils informatiques un petit peu pour s'avancer.

Wer : Comment jugez-vous le recours des apprenants à la langue maternelle pendant le cours de français Q

Wé : Personnellement, je pense que euh c'est tout à fait normal parce c'est une c'est une langue le français c'est une langue c'est une deuxième langue

Wer : Vous les jugez comment ? Est-ce que c'est une solution ? est-ce que c'est bien pour l'apprenant Q

EN: Pour moi c'est pas bien pour l'apprenant parce que ça risque de perdre la langue et de perdre de perdre euh si vous voulez avec le temps et euh le recours à la langue maternelle euh va créer va créer un conflit culturel c'est-à-dire l'élève euh va se trouver entre deux si vous voulez entre deux langues c'est-à-dire il va euh il va avoir euh un même psychiquement il se sente mal-à-l'aise l'élève.

EQ: D'accord. Troisième question sur les pratiques langagières de l'enseignant. Alors pendant le cours, faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer ? si oui, à quel moment Q des exemples précis peut-être Q

EN: Pour être franc euh des fois on a besoin d'utiliser des quelques mots en arabes parce que euh tout dépend tout dépend du niveau des élèves en classe en sachant très bien que il y en a trois niveaux différents , trois niveaux différents et on a des élèves qui sont intelligents et un milieu favorable pour l'apprentissage du français et malheureusement qui n'ont pas étudié le français euh pendant pendant le cycle primaire donc à ce moment-là on est obligé d'utiliser des mots en arabe pour faciliter la tâche.

EQ : D'accord. Donc que pensez-vous de ce recours Q

EN : Toujours la même attitude. C'est-à-dire...

EQ: Maintenant, c'est l'enseignant qui fait recours et non pas l'apprenant.

EN:Euh oui.

EQ : Donc que pensez-vous de ce recours Q

EN : Je pense que l'enseignant doit trouver d'autres d'autres moyens pour euh pour transmettre le message c'est-à-dire pour enseigner. Pour éviter l'usage de l'arabe pendant une leçon de langue française c'est-à-dire pour qu'il soit qu'il soit crédible eh, pour qu'il soit confiant de lui eh , il doit trouver d'autres moyens pour expliquer mieux en français qu'à d'autres langues.

EQ: D'accord. Le cas contraire. Est-ce que vous sentez que l'apprenant a assimilé le cours c'est-à-dire est-ce qu'il y a une euh vous sentez la satisfaction de l'apprenant en sortant de la classe Q

EN :Euh, emmm, euh non! Euh des fois

EQ : C'est-à-dire quand vous expliquez le cours qu'en français, est-ce que vous sentez que votre apprenant a assimilé le cours Q

EN: Les apprenants généralement en langue fraç pendant une séance de langue française ils ont toujours euh si vous voulez un doute par rapport à ce que dit euh pas un doute mais euh il y a une certaine hésitation, c'est-à-dire ils sont un peu gênés par euh par euh si vous voulez les mots surtout quand le niveau est très élaboré c'st-à-dire l'élève se sente un peu gêné par rapport les mots et les propos utilisés par l'enseignant ça veut dire euh

EQ : xxx

EN: Non. Des fois des fois, pardon, des fois l'élève, des fois l'élève n'arrive pas à comprendre ce qu'il dit son enseignant. Tout à fait EUH tout à fait normal. C'est parce que il a un déficit lexical ça veut dire il n'a pas un vocabulaire assez riche pour comprendre ce qu'il dit l'enseignant. C'est tout à fait normal quand il sort de la classe il n'est pas il n'est pas euh satisfait.

EQ : D'accord. Donc une dernière question sur les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviteraient-elles à recourir à d'autres langues que le français Q

EN : Pas forcément. Euh des fois l'élève euh quand il quand il euh fait par exemple, des fois l'élève quand il fait un projet un projet euh pédagogique par exemple on demande aux élèves de faire euh de faire

EQ: Avant le projet. Là on parle des activités Q

EN: Des activités /

EQ: Oui. Le projet c'est après.

EN : En classe

EQ : Oui.

EN : Euh...

EQ: Des exercices par exemple Q

EN : Des exercices euh des fois par exemple euh on donne aux élèves des exercices par exemple euh je cite des exemples : les mots génériques et les mots spécifiques par exemple. Ils ne euh, des fois ils ne comprennent pas, les élèves ; des mots euh ils commencent à à chercher le mot avec d'autres langues. Par exemple euh les mots génériques et les mots spécifiques, quand tu dis à l'élève « les crustacés ». « Les crustacés » il comprend pas qu'est-

ce que ça veut dire les crustacés, ça veut dire tu es obligée de euh de lui donner des exemples. Par exemple ; tu lui dis « crevettes, langoustes, langoustines », exemple. A ce moment-là, l'élève va comprendre qu'est-ce que ça veut dire. Donc l'enseignant doit avoir cette intelligence de de faire passer le message à son apprenant.

EQ: Euh dans l'élaboration de ces activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves Q

EN : Oui bien sûr. Quand quand je fais des activités je dois faire allusion à ce que les élèves euh le milieu si vous voulez ou bien l'environnement où vivent où vivent les élèves. c'est tout à fait normal. Moi je propose par exemple euh aux élèves de faire des recherches ou des activités pour euh améliorer leur niveau par exemple. Euh des chansons par exemple euh des activités ludiques, les mots-croisés. Ça veut dire ces activités peuvent euh si vous voulez avoir un effet sur le niveau des apprenants.

EQ : A votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est-ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue française ou étrangères ? des exemples précis Q

EN: Oui ces tâches peuvent avoir un part pour améliorer le niveau des apprenants en ce qui concerne l'apprentissage du français. Par exemple euh le théâtre. Le théâtre est un moyen très important qui aide les élèves de s'exprimer couramment le français. Euh ils apprennent par cœur un passage et le fait de le euh de répéter ce passage plusieurs fois ils commencent d'avoir une bonne prononciation et l'enseignant à ce moment-là il doit jouer un rôle très très important pour l'aider. Aussi euh par exemple dans des des euh dans les projets pédagogiques. Dans les projets pédagogiques, par exemple, euh par exemple le euh le texte historique par exemple on demande à faire des recherches, des enquêtes sur des personnalités historiques en Algérie. Euh, eh, par exemple des couhada par exemple des moudjahidine qui ont laissé leur trace dans euh dans dans le parcours de la révolution et aussi dans les cérémonies si vous voulez nationales. Des cérémonies nationales ou des cérémonies religieuses, à l'occasion de aïd el adha par exemple ou aid el fitro, on demande aux élèves de

s'exprimer oralement : ce qu'ils font avec leurs familles dans ces moments. Voilà ! euh autre activité euh par exemple euh euh s'exprimer sur euh sur les traditions et les mœurs de la région. Par exemple nous, dans notre région, à Sidi Lakhdar, comme un endroit très connu ; Sidi Lakhdar Benkhrouf, donc les élèves vont nous parler d'un endroit euh assez célèbre dans tout le territoire national. Donc parler de ses poésies, parler de ses souvenirs ; etc.

EQ : Donc, je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque, une suggestion concernant le contenu de notre discussion ?

EN : Moi j'ai une petite remarque concernant l'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie. Je pense qu'il faut qu'on fasse ou bien il faut que le gouvernement fasse un réaménagement au niveau du programme, au niveau du choix du support c'est très important. Même au niveau de la formation des enseignants parce que on a besoin d'être d'être d'être formé d'une autre manière en choisissant si vous voulez les méthodes didactiques les plus adéquates eh, qui marchent avec leurs cultures et qui marchent avec notre xxx

EQ : bein euh ::: merci.

EN : je vous en prie.

Entretien n°7

Transcription

EQ : Si vous n'y voyez pas d'inconvénients, je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat. Donc vous allez commencer par vous présenter. Parlez-moi de vous, de votre expérience. Pourquoi vous avez choisi de faire français ou bien d'enseigner la langue française Q votre parcours universitaire et professionnel et quels sont les langues que vous parlez, vous maîtrisez Q

EN: Oui ! Bonjour ! Alors je me présente ; c'est madame Tedjine Fatima Zohra, je suis professeure d'enseignement secondaire de langue française, euh :::: j'ai obtenu ma licence classique promo 2000 à Mostaganem puis mon master qui en FOS , français sur objectif spécifique, promo 2015. Voilà ! Alors j'enseigne le français actuellement au lycée , lycée Mohamed KHMISTI, euh actuellement euh j'ai une classe de troisième année langues, bon terminales, voilà. Alors concernant mon parcours universitaire, donc je suis, j'ai obtenu mon master et je compte bien sûr terminer mes études supérieures pour le doctorat. Bon si Dieu le veut bien sûr. Alors, madame, pour nos classes : alors concernant en classe/

EQ: On passe à la première question euh sur les langues des apprenants, sur les langues des apprenants et les interactions en classe. Alors dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux Q

EN : Alors pour être franche avec vous, madame, en classe, la quasi-totalité des apprenants parlent l'arabe dialectale entre eux parmi, euh pardon, hormis quelques éléments qui parlent en français vu leur niveau social, niveau culturel bien sûr, les parents qui sont cultivés, euh ::::: le niveau social aussi qui compte donc bien sûr euh sachant que j'exerce mon métier dans un lycée, Mohamed KHMISTI, là où il y a des parents, la majorité des parents sont cultivés, bien placés, des cadres. Voilà et c'est la ville, c'est le centre-ville exactement. Voilà !

EQ : Alors est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis-à-part le français dans les interactions de classes de cours de français, Q

EN: Alors, mis-à-part le français oui ! Dans quelques classes qui font la traduction avec l'anglais, voilà ; il y a l'anglais, y a l'arabe classique aussi. Donc dans quelques cours, donc ils font appel à l'anglais lorsque je demande, moi personnellement, je demande euh je dis par exemple quand je parle d'un mot en français là où il s'agit d'un emprunt :: donc ils font la traduction, voilà. Dans quelques classes, bon euh :::: je vais dire pour les langues, spécialement pour les classes de langues ou bien les classes scientifiques en première année là où il y a que les élites.

EQ : Et dans quelles circonstances parlent-ils dans d'autres langues Q

EN: Alors circonstances c'est quand on fait appel par exemple, ça dépend du cours c'est-à-dire on croise un mot là où l'origine du mot par exemple euh :::: et qu'ils disent « Madame ! ça c'est l'anglais, ça ce n'ai pas le français! ». Là, on parle des emprunts ; on ouvre la parenthèse et on parle des emprunts entre les langues soit l'anglais ou soit l'arabe.

EQ: Des exemples peut-être Q

EN : beh des exemples heu :::: comment dirai-je heu :: je sais pas moi quand on dit :::/

EQ : Week-end, fast-foot...

EN : Non non non c'est pas ça ! Lorsqu'il s'agit d'un texte scientifique, un texte explicatif par exemple ; ça dépend du texte-support qu'on traite. Voilà c'est tout.

EQ : Alors comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue maternelle pendant les cours de français Q

EN : Bon le recours à la langue maternelle heu heu heu j'vais être franche avec vous madame parce que ils ont l'habitude de le faire peut-être quand je suis avec les élèves de première année par exemple peut-être qu'ils ont l'habitude de faire ça en classe avec leurs professeurs au cem. Voilà ! et si il s'agit par exemples de classes de terminales, c'est-à-dire ce n'est pas mes élèves, ce n'est pas mon produit, peut-être qu'il le faisaient encore avec un autre professeur alors que moi je ne le fais jamais, voilà ! Bon peut-être à ça ; peut-être parce que il ne sait pas c'est-à-dire s'exprimer en français. Voilà, des lacunes, il y a des problèmes ::::: voilà ! c'est tout ce que 'peux vous dire madame.

EQ: Donc on passe à la question suivante concernant les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours, faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer ? si oui, à quel moment Q

EN: Alors, heu ::::: moi jamais je ne fais recours à la langue maternelle et quand il y a une ambiguïté ou bien des élèves qui restent passifs heu je préfère faire le mimique heu :: l'image ou bien je dessine sur le tableau ou bien quand quelqu'un traduit en arabe je dis « oui oui ça c'est bon, c'est ce que je voulais dire » c'est-à-dire c'est à lui de dire des fois c'est-à-dire pour confirmer qu'il a compris. Voilà ! c'est tout ! mais moi jamais ! de ma part, jamais !

EQ : Et à quel moment Q

EN : Ben lorsqu'il s'agit d'une ambiguïté. « Madame j'ai pas compris ce mot ! » L'autre va dire : « Oui, on a pas compris ce mot ». donc là je passe au mimique, à l'image ou bien je dessine ou bien la démonstration par exemple. Voilà !

EQ : Alors que pensez-vous de ce recours Q L'enseignant à la langue maternelle.

EN :heu ::::: Personnellement, moi je suis contre ça parce que on ne peut pas apprendre à l'élève à parler le français correct avec le recours à la langue maternelle. On est là dans une classe pour apprendre le français correct. Voilà ! à s'exprimer correctement. Voilà. On essaye, on fait des efforts. Alors, quand un élève me dit « Madame, heu :: je sors », non « Je

vais aux toilettes ». je lui dis : Non, il faut pas dire ça ! Madame, est-ce que je peux sortir ? Voilà. Je fais recours à ça ; je corrige à mes élèves ; je fais des efforts pour qu'ils ne parlent jamais l'arabe. C'est pas parce que je suis contre l'arabe, mais on est là pour apprendre le français et le français se perd dans nos établissements. Et ça c'est dû à quoi ? C'est dû aux professeurs aussi qui font appel à ça, à la traduction. Alors, elle elle prononce un mot en français, elle le dit en arabe ou bien elle le dit en arabe, elle le traduit en français alors que c'est faux, c'est pas comme ça. Alors, et c'est à cause de ça qu'on n'arrive pas à faire la production écrite ; l'élève n'arrive pas à formuler un paragraphe de trois à quatre phrases correctement avec sujet, verbe, complément, point.

EQ : Alors le cas contraire. C'est-à-dire quand vous expliquez votre cours en français, est-ce que vous sentez que l'apprenant a assimilé son cours, c'est-à-dire est-ce que vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q

EN: Alors, de ma part :: ce que je fais en classe, alors, quand je parle français et je sens et je vois l'ambiguïté dans les yeux de mes apprenants, qu'est-ce que je fais ? Je reformule. La reformulation ! Avec un lexique simple, très simple. Alors et il y a aussi le mimique, les gestes qui aident le professeur à transmettre son message. Et croyez-moi ça se passe très très très très bien. Voilà. Question d'habitude. Alors si on s'habitue à un professeur qui ne parle jamais l'arabe, il va faire des efforts. Voilà. Ça, c'est par expérience. Maintenant, si il prend l'habitude de faire la traduction : je suis là pour traduire ; je serais là pour traduire ; je serais plus un professeur de français alors qu'on a un programme à accomplir. Voilà ! C'est ça !

EQ : Alors une dernière question sur les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviteraient-elles à recourir à d'autres langues que le français Q C'est-à-dire les activités, les exercices que vous donnez à vos élèves.

EN: Alors heu non ! Les activités que je propose en classe, elles ne m'inviteraient à recourir à d'autres langues que le français. Je prête attention, je prépare mon cours d'après mes apprenants, d'après le niveau de mes apprenants. C'est ça ce que dois, le professeur de français doit, ou bien n'importe quel professeur de n'importe quelle matière doit préparer ses activités d'après le niveau de ses apprenants. Voilà ! C'est pas d'après le programme ou

d'après le manuel scolaire. Il faut faire des efforts, ne serait-ce qu'un seul exercice avec une phrase simple. Je dis « maman prépare un gâteau ». La forme passive : « Le gâteau a été préparé :: et préparé par :: le gâteau est préparé maman ». Une phrase très simple pour vu que mon apprenant apprenne à reformuler de la forme active à la forme passive. C'est ce que je fais.

EQ: D'accord, ok. Dans l'élaboration de ces activités justement prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves Q

EN: Alors dans mes classes :: je ne suis pas en présence de différentes cultures par la simple raison on n'a pas des élèves venant d'autres régions ou d'autres pays et par conséquent l'aspect interculturel est tout à fait absent dans nos citadelles scolaires. Voilà. Moi je pense que l'interculturalité est présente :: bon, puisqu'il y a toujours cette relation, il y a l'Histoire entre nous et la France et que l'interculturalité se trouve en France dans les classes, les classes heu françaises, là où il y a l'émigration. Là ; on trouve l'interculturalité et dans nos classes, je ne pense pas qu'elle existe. Alors c'est ça.

EQ : Bon, à votre avis, les tâches qui mobiliseraient les langues et les cultures des apprenants, est-ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère ? des exemples précis Q

EN: C'est-à-dire Q Je n'ai pas bien compris la question.

EQ : D'accord. On a toujours des tâches qui mobilisent ou bien qui véhiculent des langues et des cultures de nos apprenants ; est-ce que ces tâches facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q

EN: Ecoutez madame ! Ça, ça dépend des des compétences du professeur et ça dépend de l'expérience et ça dépend de de de la foi du professeur. Maintenant un professeur qui aime son métier :: il va fournir des efforts, il a des apprenants, alors il va faire une étude, les ambiguïté de ces apprenants. Maintenant ; si je vois que mes élèves sont médiocres, je dois m'approprier à leur niveau. Alors j'vais vous donner un exemple. Par exemple j'ai eu l'année

passée une classe de deuxième année langues :: D'accord Il y avait heu dans le programme, le projet du théâtre. Il y avait trois séquences : une ambiguïté qui ne sert à rien. Alors qu'est-ce que j'ai fait moi ? J'ai appelé à quelques apprenants qui :: heu pratiquaient le théâtre :: alors qu'est-ce qu'ils faisaient ? Ils ont élaboré des scènes :: alors j'ai fait sortir mes élèves dans le jardin, ils ont présenté ces scènes de théâtre devant les apprenants, les autres apprenants, alors les autres ils étaient motivés, « Madame, pourquoi pas nous ? Ils ont, alors qu'est-ce qu'ils ont fait ? Ils ont créé comme des p'tites scénettes comme ça, y avait ehhh :: se présentaient en plein public. Donc voilà. Déjà là c'est c'est c'est construire sa personnalité. Et là, c'est la prononciation aussi. Alors, ils ont fait des efforts, ils ont appris par cœur. Je m'en fou ! L'essentiel c'est que là il a appris par cœur. Là, ce que j'vais évaluer c'est sa prononciation. Voilà. Très bien. L'articulation aussi, mais là on va pas faire l'articulation, comment se mettre en public, parler et essayer de parler devant des gens comme ça heu faire des grimaces, faire des gestes, les habits, le décor, et tout ça. Ils étaient libres. Voilà. Et j'étais contente, j'étais satisfaite ! Alors, actuellement ils sont en troisième année langues et j'espère que tout le monde aura son bac nchallah. Voilà.

EQ : Beh je vous remercie de m'avoir consacré du temps .Avez-vous quelque chose à ajouter, une petite remarque, une suggestion concernant le contenu de notre discussion ou quelque chose comme ça Q

EN : Alors heu :::: fff moi, j'encourage ces ces ces gens de de recherches heu surtout en matière de didactique et j'aimerais bien que ces heu ces ces ces ces projets de recherches, j'vais dire ces projets de recherche, c'est--à-dire ces recherches qui vont s'appliquer dans le terrain c'est-à-dire c'est un produit de terrain, moi, ce qu'on cherche c'est un produit de terrain pour faire sortir les élèves de cette classe de quatre murs et là on voit le professeur qui vient. Qu'est-ce qu'il fait ? heu :::: il, iiiil :: c'est-à-dire il :: comment dirai-je heu ::::: on aimerai bien avoir une méthode pour que nos apprenants prononcent le français, parlent le français, s'expriment en français. Voilà. C'est-à- dire c'est pas toujours la théorie, la théorie. On aimerait bien la pratique. Faut qu'il y ait un changement dans le programme. Pourquoi pas nos élèves ne sortent pas les sorties pédagogiques ? il y a le théâtre par exemple. Heu pourquoi pas assister c'est-à-dire sortir assister à des séminaires à la fac pour voir comment ces professeurs, ces docteurs de de de en matière de didactique ou bien linguistique ou bien

littérature ; comment qu'ils parlent, comment qu'ils préparent leurs communications. Ça les motive. Il faut qu'il y ait de la motivation pour nos apprenants. Voilà. :: Pour nos apprenants et pour nos professeurs. Voilà merci.

EQ: Je vous remercie.

EN : je vous en prie.

Entretien n° 8

Transcription

EQ: Si vous n'y voyez pas d'inconvénients, je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat. Donc vous allez commencer par vous présenter. Parlez-moi un peu de vous, de votre expérience. Pourquoi vous avez choisi d'enseigner la langue française Q De votre parcours universitaire et professionnel et quels sont les langues que vous parlez ou bien vous maîtrisez Q

EN: D'accord.

EQ : A vous.

EN: Heu je m'présente. Monsieur Nafoussi heu bon j'vais commencer par mon parcours scolaire heu ::: j'ai fait DEA en informatique, j'ai travaillé comme :: administrateur dans une administration avant d'être enseignant j'ai choisi l'enseignement et j'ai fait une autre spécialité à l'université, c'est la langue française. Heu :: pour la langue française, j'ai une licence classique de langue plus un master de spécialité FOF, français sur objectif spécifique. Voilà. J'ai choisi l'enseignement parce mon père était enseignant avant moi et j'aime la langue française depuis que 'étais enfant, j'ai toujours aimé la langue et je rêvais d'être enseignant de français. C'est pour ça que j'ai changé de travail de l'administration vers l'enseignement. Voilà.

EQ : D'accord. Votre parcours professionnel, actuellement vous êtes

EN : Je suis enseignant dans le lycée de Stidia :: heu :: j'enseigne les première année et deuxième année, j'ai deux niveaux de classes : c'est les première année et deuxième année secondaire.

EQ : D'accord. Donc on passe à la question suivante ou bien avant de passer à la question suivante quelles sont les langues que vous maîtrisez ou bien vous parlez Q

EN : Alors je parle l'arabe et le français. Voilà. C'est les deux langues que je parle. J'ai pas d'autres spécialités comme espagnole ou bien anglais ou bien

EQ : D'accord. Donc on passe à la question suivante sur les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, quelles langues parlent les apprenants entre eux Q

EN : Alors entre eux, généralement, ils parlent le dialecte arabe heu :: c'est la langue maternelle qu'ils utilisent à la maison. Voilà. Ils parlent un peu arabe, un peu français, c'est un mélange de tout. Heu :: déjà pour la première année, la première leçon comme vous le connaissez c'est les langues en Afrique. Alors il y a environ , alors on essaye de parler un peu des langues qui se trouvent en Algérie et c'est un mélange de tout. Vous avez ce qu'on appelle le amazigh, heu :: le kabyle, le touareg heu heu le chaoui :: heu :: et c'est un mélange de tout ; l'arabe, le français ::. Vous savez comme l'Algérie était colonisée par d'autres pays il y a :: on trouve toujours un mélange de tout. Il y a l'espagnole, le turque heu :: et c'est un mélange et on essaye de parler un peu de tout ça et l'interaction des langues entre-elles dans la vie courante de tous les jours plus :: heu :: leurs avis et leurs points de vue sur ça et l'origine des langues en Algérie. Voilà.

EQ: D'accord. Est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis-à-part le français dans les interactions de cours de français Q

EN : Beh oui ! Il y a beaucoup de langues. Heu :: généralement c'est l'amazigh : l'origine de la langue en Algérie, l'amazigh heu :: l'espagnole un peu, l'anglais parce c'est la plus utilisée sur internet. C'est là qu'ils utilisent sur internet et c'est c'est un mélange de français, anglais, espagnole et tout ça/

EQ : Et dans quelles circonstances vos apprenants parlent-ils ces langues Q

EN: Dans les circonstances de recherche. Quand j leur donne un travail à faire à la maison ::

ils aiment utiliser d'autres mots , d'autres langues heu :::généralement c'est des mots empruntés. Empruntés de la langue espagnole vers heu :: heu :: je ne sais pas moi :: le français heu ou bien l'anglais vers le français ou bien le français vers l'arabe, etc. c'est des langues ou bien des mots utilisés dans plusieurs pays en même temps.

EQ: D'accord. Comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue pendant les cours de français Q

EN : Beh je trouve ça c'est normal parce que heu :: c'est une langue qu'ils connaissent depuis leur jeune âge. C'est la langue maternelle et c'est normal que qu'ils utilisent la langue maternelle pendant le cours. Moi, je leur demande de ne pas utiliser l'arabe ou bien la langue maternelle mais c'est plus fort qu'eux et ::: c'est normal. Je trouve ça c'est normal. Voilà.

EQ: D'accord. Une question sur les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours, ou bien pendant votre cours, faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer la leçon Q

EN : Heu :: parfois je suis obligé de recourir à d'autres langues parce que :: j'veais donner quelques exemples. Par exemple les sigles. Si vous avez par exemple USA, United States of America. On est obligé de leur dire le mot en anglais. Et c'est comme ça que ils apprennent d'autres mots en anglais pendant le cours de français.

EQ: D'accord. Qu'en pensez-vous de ce recours Q

EQ: Heu :: je trouve ça normal parce que on obligé. On ne peut pas dire les Etas Unis d'Amérique. « Etats » E alors qu'on leur apprenne que c'est USA. Le sigle de l'Amérique c'est USA. On est obligé d'utiliser autres langues dans la langues française pour apprendre quelques mots, quelques sigles ou bien quelques concepts parfois.

EQ : **Alors** dans le cas contraire, vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q Si vous expliquez qu'avec la langue française, est-ce-que vous sentez que votre apprenant a assimilé le cours en français Q

EN: Non. Parfois :: je suis obligé d'utiliser l'arabe pour qu'il soit satisfait à cent pour cent. Heu bon. Moi, j'utilise une méthode : c'est d'utiliser le dictionnaire. Quand il y a un mots un peu difficile à faire comprendre, je leur demande d'ouvrir le dictionnaire, de chercher le mot dans le dictionnaire. Si après, ils n'ont pas compris le mot, j'utilise la langue maternelle et je leur explique en arabe et c'est comme ça qu'ils sortent satisfaits et je pense qu'ils vont mémoriser ça dans leurs têtes pour la vie.

EQ : Alors une dernière question sur les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviteraient-elles à recourir à d'autres langues que le français Q

EN: Ah oui. Surtout les activités que je leur donne concernant les exposés ou bien les projets à faire à la maison ensemble en groupes. Heu ils sont obligés d'utiliser d'autres langues heu surtout quand le thème a un rapport avec d'autre traditions ou bien d'autres cultures. Ils utilisent les langues maternelles, des mots heu de la langue du pays dans lequel ils vont faire des recherches ou bien heu :: je n'sais pas moi. Par exemple ; je vais donner un exemple c'est mieux/

EQ : Ça c'est concernant les tâches. Nous, on parle des activités.

EN: Ah les activités ! Alors les activités, ils n'utilisent pas d'autres langues. Généralement c'est la langue française. C'est des activités dans la classe. Ils vont pas faire des recherches sur internet ou bien faire des des recherches dehors sur des livres ou bien :: c'est des activités instantanés qu'ils vont faire directement sur leurs cahiers pour corriger après sur le tableau. Alors c'est ::: c'est c'est c'est comment dire la langue française qui est xxxxx dans ce point.

EQ : Et dans l'élaboration de ces activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves Q

EN : Oui. Bien sûr ! il y a des thèmes que j'évite. Des thèmes idéologiques. Quand il y a

un rapport avec la religion, je préfère ne pas entrer dans ce jeu. Heu :: je choisis des thèmes de culture générale pour ne pas froisser parce qu'il y a des élèves qui sont un peu trop heu :: comment dire, j'vais pas utiliser le mot « complexé » mais heu ::: qui aiment que que que leur cours ou bien leur leçon soient ::::

EQ : Dépourvu Q

EN: Dépourvu de de de choses qui ont un rapport avec la religion. Voilà.

EQ : D'accord. A votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est-ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q

EN: Bien sûr. Bien sûr. Les tâches que je leur donne les aident pour comprendre mieux, apprendre la langue heu ::: et en plus de ça ils comprennent un peu la culture, les traditions de cette langue parce qu'on peut pas dissocier la langue à sa culture. On apprend une langue avec sa culture. Voilà.

EQ : Donc des exemples précis Q

EN: Alors ::: pour les exemples ; quand on parle de traditions et de culture générale heu ::::. Bon ! je vais prendre l'exemple de la spécialité culinaire, les spécialités. Si je donne par exemple un travail à faire en groupes de parler heu d'un pays ou bien d'une capitale dans le monde ; ils vont un peu parler de la culture, des spécialités de cette ville ou bien heu de cette capitale, etc. Et parfois, ils nous parlent ou ils nous sortent quelques spécialités culinaires et c'est comme ça qu'on apprend un peu des langues, des mots heu utilisés dans cette spécialité, dans cette culture heu qu'on connaît pas nous, les Algériens d'autres pays. Comme par exemple, si je prends par exemple la Torqida en heu ::: heu ::: en Brazil heu au Mexique. La torquida, c'est une spécialité culinaire utilisée là-bas. Heu le tacos. Alors, c'est des mots qu'on trouve pas ici en Algérie. Voilà. Et c'est des mots utilisés heu au Mexique généralement, en Amérique peut-être et heu qui sont en train d'être empruntés par d'autres pays.

EQ : C'est bon Q Donc je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Avez-vous quelque chose à ajouter, une remarque à faire ou une suggestion sur le contenu de notre discussion Q

EN: Heu ::: je vous remercie avant tout, de m'avoir posé ces questions. Et c'est avec plaisir que j'ai l'honneur de répondre et je vous souhaite bonne chance pour le :: doctorat.

Entretien n° 9

Transcription

EQ : Alors bonjour je me présente Karima Kouadria doctorante en didactique des langues à l'université de Mostaganem je prépare une thèse en doctorat en socio didactique et sur le pleuri-linguistes et les pratiques enseignantes. L'objectif de cet entretien est de comprendre les spécificités des pratiques enseignantes dans la région de Mostaganem notre entretien prendra environ 15min, si vous ne voyez pas d'inconvénients je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien afin de le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat. Donc vous allez donc vous présenter, parlez-moi un peu de vous. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner la langue française Q Euh votre expérience, votre parcours universitaire et professionnel et quelles langues vous maîtrisez ou bien vous parlez Q

EN : Alors c'est c'est ... Je me présente c'est M ... professeur d'enseignement secondaire de Français euh ayant obtenu la licence d'enseignement de français en 93 depuis je suis enseignant et euh depuis 2 années je suis professeur formateur

EQ: Très bien

EN: pour le choix de la langue française je considère que c'est peut-être par amour parce qu'en fait nous différemment de cette génération avions grandi avec des voisins français à l'âge de 6/7 ans et depuis je me rappelle avoir eu de très bon enseignants et de là j'ai eu peut-être la chance de suivre une vocation c'est pour cette raison que j'ai choisi d'être professeur bon euh depuis beaucoup de concepts ont changé, depuis que je suis enseignant beaucoup de choses ont changé je ne sais pas.. De toute façon est-ce qu'il y a d'autres questions Q

EQ: Donc les langues que vous parlez vous maîtrisez Q

EN : Ah les langues que je parle je maîtrise précisément je vais être franc avec vous, moi je

ne maîtrisais que le français, un petit peu d'anglais mais j'ai la maîtrise du français l'arabe je ne l'ai connu qu'à partir du français c'est-à-dire que j'avais d'énormes difficultés à l'école à comprendre la grammaire arabe (nakhmou ?) je ne comprenais rien et c'est par la suite que j'ai eu affaire à partir de la grammaire française que j'ai pu faire des traductions pour comprendre ce qu'est la grammaire arabe et aussi peut-être aujourd'hui je me dis que je me suis beaucoup amélioré en arabe parce que je lis un peu plus le coran je lis les structures en arabe j'ai bon à partir de la presse peut-être à partir de là je dirais que je suis bon je suis pas très très bon en arabe mais quand même je suis pas assez mauvais voilà .

EQ : Très bien pour l'anglais et l'espagnol Q

EN : Pour l'anglais et l'espagnol l'anglais un petit peu j'ai des connaissances en anglais je peux comprendre euh parfois c'est plus simple problème d'expression c'est-à-dire que je n'arrive pas à m'exprimer mais je comprends ce qu'on dit, l'espagnol non c'est une langue que que approximativement quand on parle j'arrive à faire des associations des mots latins qui sont qui sont ressemblant à ceux du français voilà mais pour comprendre les structures parfois c'est assez difficile

EQ : D'accord donc on passe à la question suivante sur les langues des apprenants les interactions en classe dans vos classes quels langues parlent les apprenants entre eux Q

EN: Enfin les apprenants entre eux parlent la langue euh la langue dialectale pas la langue maternelle c'est la langue dialectale.

EQ: Dialectal Q

EN : C'est pas la langue arabe donc la plupart du temps c'est soit tout dépend du niveau des élèves du niveau social des élèves euh par exemple les classes mathématiques j'avais des élèves qui avait euh un très bon niveau donc certains se permettaient même de s'exprimer couramment en français entre camarades pour d'autres ce n'est pas le cas et tout dépend aussi de la filière vous avez les filières longues et vous savez il y a un problème d'orientation

euh on un niveau tout juste moyen vous voyez ce qui fait que ils n'ont pas les moyens de s'exprimer non seulement ils n'ont pas les moyens de s'exprimer ils n'ont pas une problème la culture de leurs filière et c'est là le problème ils n'ont pas la culture de la filière donc ils s'expriment la plupart du temps en langue maternelle euh et la langue maternelle bien sûr c'est un code switching c'est c'est c'est c'est c'est l'arabe, le français les un petit peu d'espagnol c'est les termes qu'on apprend assez vite parfois ils arrivent à faire des associations quand on parle en français mais euh globalement globalement les élèves ne maîtrisent plus le français même euh même en filière de spécialité hein.

EQ: D'accord. Est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis à part le français dans les interactions de cours de français Q

EN: Très rarement très rarement j'ai vu des élèves parfois vous savez la seule qui intervient c'est la langue arabe euh parfois des élèves vous comprennent c'est la même chose ils comprennent ce qu'ils vous dites mais euh n'arrive pas à s'exprimer donc euh ils vous dit directement la réponse en arabe quoi que la réponse soit juste elle est donnée dans un autre code hein ils n'arrivent pas à s'exprimer il y a un problème d'expression parfois psychologique hein parfois il est psychologique

EQ : Psychologique

EN : Psychologique oui vous trouvez que parfois j'ai constaté que certains de nos élèves arrivaient à imiter leurs professeurs en rigolant hein en situation de détente c'est psychologique mais quand il se met dans le bain officiel soi-disant il arrive difficilement à s'exprimer euh et c'est un problème de complexes c'est un problème (inaudible).

EQ: Donc les langues qui apparaissent y'a que l'arabe dialectal Q

EN: Je n'ai vu que l'arabe dialectal hein sinon le français y'a certains élèves qui sont bon en français mais sans plus.

EQ : Même pas l'anglais Q

EN: Même pas l'anglais non très rare c'est très rare. Bon c'est un fait rarissime hein de voir un élève s'exprimer parfois c'est dans un cadre bien déterminé où un élève peut s'exprimer avec son professeur d'anglais euh en lui lançant une petite phrase dans un cours wela c'est tout mais sans plus.

EQ : D'accord alors comment juger vous le recours des apprenants alors à l'heure leurs langue maternelle dans les cours de français Q

EN : Le problème de recours le problème de recours des apprenants à leur langue maternelle est devenu une affaire de culture le problème ne touche pas seulement le secondaire c'est à dire qu'à la source qu'à la source il faut voir vous êtes en train de toucher le problème le plus important que nous avons aujourd'hui le problème de l'interférence l'interférence linguistique l'interférence de la langue mère oui que c'est très important aujourd'hui les les les élèves ne ne ne sont pas capable il ne font pas des traductions à partir de la première année primaire donc il vient avec cette culture-là vous pouvez lui changer d'état d'esprit et puis vous avez aujourd'hui il faut dire ce qu'il en est vous avez des étudiants euh qui qui utilisent des expressions ou des professeurs qui utilisent des expressions euh qui sont purement euh purement des interférences de langue maternelle « relevez moi du texte yajbadni relevez moi du texte » ça se dit pas ça se dit pas il y a beaucoup d'autres expressions au lieux de euh

EQ : Au lieu de dire//

EN : oui, au lieu de dire « relevez du texte carrément identifiez euh relevez moi euh euh relevez moi jbadli euh c'est c'est c'est une forme d'interférence et et il y en a beaucoup d'autres

EQ : D'autres exemples précis s'il vous plait Q

EN : Bah je j'essayerais de m'en rappeler de tout façon au fur et à mesure car j'en ai relevés certaines et je m'en rappelle pas pour l'instant mais il y a beaucoup d'interférences dans le discours courant vous savez pourquoi il y a une explication toute simple c'est que la génération bon je vais euh la génération d'élèves que nous avons aujourd'hui euh et aussi la génération d'enseignants que nous avons aujourd'hui c'est une euh génération indépendante et puis il faut dire que c'est ce qu'il en est c'est que après euh après les années 80 euh la génération de professeurs universitaires aussi laisse à désirer que je me permet des des des des vous savez pourquoi l'explication elle est toute simple c'est le mode de recrutement c'est le mode de recrutement on recrute des gens qui peut-être ne sont pas compétents aussi un problème de formation (bonjour) il y a aussi un problème de formation pour l'ensemble des enseignants (silence) haha chez nous c'est uje histoire de complexes parce que on est pas arrivés à se dissocier du du du français comme étant langue étrangère le problème il est là tous les manuels que nous avons ne présente des des des textes des analyses en français des explications en français que si vous prenez d'autres nations plus développés que la nôtre par exemple en France vous savez le français il est l'anglais il est expliqué par le biais du français il y a des explications et et euh et cela ne crée pas pour autant des interférences et euh non seulement cela ne crée pas des interférences cela permet aussi à l'élève de de de mieux comprendre ça pourrait être une solution sans que chez nous on arrive pas à dissocier entre le français langue étrangères et français

EQ : xxxx

EN : langue langue seconde oui si le français langue étrangère peut permettre aux élèves par le biais d'une autre langue et officiellement ça a été fait il y a 5 années on nous a envoyés des des des euh des circulaires ministérielles qui nous a demandés de faire attention et de permettre aux élèves parfois de faire de temps en temps de faire des traductions pour permettre à l'élève de c'est une forme d'adaptation je pense que ça ne posera pas de problème euh nous aussi on parle en arabe mais on parle aussi en français donc le problème ne va pas se poser en principe à priori hein il ne va pas se poser.

EQ: D'accord on passe à la question suivante sur les langues euh non on passe à la question

suiivante sur les pratiques langagières de l'enseignant alors pendant le cours faites-vous recours à d'autres langues que le français pour expliquer la leçon Q

EN : Euh parfois il arrive

EQ : Si oui à quel moment Q

EN : Un moment donné euh un moment donné bon mais il ne s'agit pas d'expliquer en arabe euh parfois même lorsque vous euh allez donner une explication une interprétation l'élève n'arrive pas à comprendre donc vous allez essayer de de de de faciliter l'explication bon à un à un moment donné il y a un blocage qu'il s'agit de blocage vous n'avez pas d'autres solutions donc vous allez recourir automatiquement à la langue maternelle bien-sûr vous n'allez pas donner des explications à ces détails vous n'êtes pas professeur d'arabe mais juste l'idée pour faire permettre à l'élève d'associer ce que vous êtes entrain de dire en français de faire des analogies et de comprendre ce que vous êtes en train de dire pour arriver peut-être à vous allez essayer de le recadrer pour qu'il reprennes euh.

EQ : Recours à la langue euh à l'arabe classique ou euh dialectale Q

EN: Non parfois c'est la langue dialectale parce que les élèves la plupart du temps euh sont sont sont sont spontanés parfois il nous arrive aussi d'expliquer en langue classique voilà le mot en arabe ce que voudrez dire et le problème qui se situe à ce niveau bah c'est que vous avez même parfois des élèves qui ne comprennent pas l'explication en arabe.

EQ : D'accord, des exemples précis Q

EN: Je sais pas, des exemples précis de de de de recours à la langue arabe ? (silence) Euh tout dépend tout dépend de la situation bah je sais pas si il s'agit d'une inférence ou d'une interprétation

EQ : Euh que pensez euh que pensez-vous de ce recours de l'enseignant à la langue

maternelle Q

EN : le recours de l'enseignement Q

EQ : De l'enseignant maintenant on est dans le on est dans le recours de l'enseignant

EN : Le recours à la langue maternelle ne doit pas dépasser certaines limites euh c'est c'est des écarts dans ces dans certains contextes c'est des écarts maintenant si vous avez eu une très bonne classe euh des élèves qui comprennent très bien le français et qui s'exprime assez correctement en français vous n'êtes pas obligés de faire euh de passer à ce recours là tout dépend de la situation de la classe comme nous l'avons dit auparavant c'est c'est juste en situation de blocage qu'on peut on peut intervenir et de manière très limitée pour aussi ne pas toucher comment dire l'image du prof euh qu'on est hein on est professeur de français on est pas professeur d'arabe

EQ : XXXX

EN : Donc le recours euh doit être limité sinon de manière officielle wela si on va demain choisir d'autres manuels pour une deuxième wela une troisième génération on pourrait toutefois toutefois trouver parfois certaines expressions expliqués en arabe officiellement comme ça le professeur n'aura pas de recours à la langue maternelle c'est possible hein c'est-à-dire si l'élève demain trouvera un texte en français où y'a deux ou trois phrases (incompréhensible) pour expliquer certains mots ou certaines expressions le professeur n'aura recours à la langue maternelle et ça ne va pas poser de problèmes pour le pour pour l'interférence l'interférence ne disparaîtra jamais du moment que du moment que nous nous ne parlons pas cette langue dans la société il n'y a pas y'a pas de pratique du français dans la société même le français que nous parlons que nous parlons c'est un français qui est un peu châtié si vous allez en France (inaudible à cause du vent) parce que nous on a appris la langue officielle pas pas la langue parlé c'est aussi un autre apprentissage à faire si il y a lieu de le faire.

EQ : D'accord donc le cas contraire quand euh quand vous expliquez euh votre cours quand

français est ce que vous sentez que euh l'apprenant a assimilé à ben assimilé son cours c'est-à-dire est ce que vous sentez la satisfaction de vos apprenants en sortant de la classe Q

EN: Oui nécessairement très c'est très intéressant parfois il vous arrive d'expliquer une expression en arabe et ça peut orienter ça peut orienter l'ensemble des élèves sur la suite euh de de l'explication du cours entier parfois c'est très nécessaire il faut aussi savoir faire de la traduction la plus importante euh en cours de de séance c'est-à-dire tout dépend de l'objectif du cours que vous avez choisis un moment donnée si vous sentez que c'est nécessaire d'expliquer pour continuer l'analyse de votre cours wela pour que les élèves arrivent à comprendre et je ne vois pas de de rejet de la part des élèves pour c'est assez positif parce qu'ils comprennent ils comprennent ce que vous avez dit la plupart du temps qu'est-ce qu'ils font ? Il font l'opération inverse ils comprennent ce que vous avez dit mais ils reformulent en arabe et c'est la même chose euh ils ne comprennent pas ce que disent le professeur mais ils n'arrivent pas à s'exprimer c'est une opération totalement inversée donc euh ils parlent eux en en arabe euh donc je crois que le processus peut aussi être inversés pour les professeurs ça ne m'a pas poser de problèmes même pour l'apprenant hein qu'ils comprennent en arabe l'essentiel c'est qu'il a fait son cours assez correctement maintenant euh euh dissocier le problème il est là est ce qu'on est en train de parler de l'apprentissage elle-même euh parce que chez nous apparemment on est en train de voir euh que la plupart du temps on ne s'intéresse plus à l'apprentissage de la langue on est que dans un cadre officiel où où où on nous demande tout simplement de préparer nos élèves à passer un examen officiel c'est tout. L'apprentissage de la langue devient euh devient comment dire euh l'ordre de cet apprentissage est secondaire pour ne pas dire qu'il n'a aucune importance.

EQ: D'accord une dernière question sur les activités et les tâches proposés alors en ce qui concerne les activités que vous proposez en classe inviterez t elle a utilisé d'autres langues que le français Q

EN : Les les activités qui sont proposés euh parfois parfois on a les mains scellés pour ne pas dire la plupart du temps on a les mains scellées pourquoi parce que vous ne pouvez pas aussi proposer des activités d'intelligences qu'on qu'on euh n'existe pas dans le le le le le quand

elle n'existe pas dans le le le programme officiel c'est vous avez une orientation vous avez déjà une première orientation mais par rapport à cette orientation vous allez choisir une certaine progression mais la plupart du temps la progression que nous choisissons c'est une progression qui ne nécessite pas un effort mental c'est à dire que euh la plupart du temps l'élève travaille sur la mémorisation où euh c'est des questions d'ordre général on ne pousse pas l'élève à réfléchir la preuve cette année vous avez corrigés déjà la question de compréhension et vous êtes rendus compte que la plupart des élèves n'étaient pas capable d'y répondre donc euh dans certains contextes oui quand les élèves ont un bon niveau oui on pourrait procéder par cela pour pousser des élèves à à à réfléchir à produire parfois ils font des associations en arabe mais euh mais la plupart du temps euh les questions n'oblige pas les questions qui sont proposés par rapport à ce qui est des orientations du du du ministère c'est des questions qui ne poussent pas la plupart du temps les élèves à à utiliser d'autres langues c'est les explications qui nous poussent à le faire c'est tout.

EQ: Alors dans l'élaboration de ces activités justement prenez-vous en considération les différentes cultures des apprenants Q

EN : Ah oui bien sûr c'est totalement c'est très important les les les l'élaboration parce que on parle de la socialisation des codes c'est à dire que tout simplement ce qu'on est en train d'enseigner ne doit pas être totalement étranger même en terme de valeur par rapport à ce qui est proposé réellement parce que oui le problème il est là euh l'école aujourd'hui n'arrive plus à véhiculer des valeurs parce qu'elles sont réels vous parlez d'honnêteté alors que l'honnêteté n'existe pas dans la cours mashî dans la classe donc euh euh on essaie on essaie de de d'établir par rapport au niveau culturel et social des élèves mais la plupart du temps vous savez il y a aussi un problème euh de connaissance parce qu'il y a pas seulement le problème culturel lorsque vous abordez une question de connaissance c'est très simple vous parlez de Martin Luther King à un professeur d'anglais et euh vous vous découvrez étonnamment le professeur ne connaît pas le personnage donc vous êtes un petit peu choqué parfois je le dis à mes propres élèves ils ont des connaissances ils écoutent le rap donnez-moi l'histoire de cette musique ils n'ont pas de connaissance ils n'ont pas de connaissances sur eux donc donc c'est un problème aussi de culture c'est un problème de culture de l'apprenant,

nous aussi on s'adapte par rapport à ces situations là et la plupart du temps pourquoi on intervient plus euh bon parce que les les les les les élèves que nous avons hum ne sont pas ils n'ont pas des connaissances assez riches ils n'ont pas des connaissances assez riche en en en matière de culture euh même pas scolaire je parlerais de culture scolaire le cursus tahoum il n'a pas été terminé à euh il n'a pas été assimilé à avant juste le cursus hein parler de culture d'élèves qui lisent dans d'autres langues etc il y a très peu d'élèves qui le font sinon très peu d'enseignants aussi qui le font.

EQ : D'accord un dernier point

EN: Oui

EQ : Et je vous laisse tranquille

EN : He he il n'y a pas de problème.

EQ : A votre avis les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants est ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue maternelle euh la langue étrangère pardon des exemples ? C'est-à-dire les tâches qui mobiliseraient les langues et les cultures des apprenants. Est-ce qu'elles facilitent l'appropriation des langues étrangères Q

EN : Oui elles peuvent faciliter la tâche de l'appropriation de la langue étrangère mais y'a aussi ici beaucoup de paramètres qui rentrent en jeu. Y'a des paramètres que nous ne maîtrisons pas euh des paramètres qui sont liés à l'environnement de l'apprenant à son milieu social comment qu'il a grandi, son entourage social vous avez beaucoup d'apprenants qui ne se situe pas par rapport à ce niveau là parce que euh en fait y'a une vraie problématique qui se situe à ce niveau vous savez euh nous sommes professeurs et le problème auquel nous sommes confrontés le plus le problème numéro un c'est que parfois on parle de traduction, pourquoi on fait de la traduction ? Parce que l'élève n'a pas l'âge mental de son apprentissage euh on parle d'âge mental réellement euh quel un élève de quinze ans doit avoir les tels et tels connaissances le prouve ce qu'on appelle le profil d'entrée le profil de sortie et quand

vous avez en terminale un élève qui a un profil de euh d'entrée d'un d'un élève de deuxième année moyenne donc euh il y a déjà une contradiction manifeste il y a un décalage et ce décalage fait que vous ne pouvez pas ni ni ni ni ni vous produire ni ni faire assimiler à l'élèves les connaissances de son programme et lui-même ne se retrouve pas parce qu'il n'est pas ah qu'il n'a pas de connaissances assez riche dans dans la langue.

EQ : Bah je vous remercie de m'avoir consacré du temps euh avez-vous quelque chose à ajouter Q Une remarque à faire ou bien une suggestion concernant le contenu de notre échange Q

EN : Eh le contenu de la discussion il est très important il touche un point nodale qui est très très important c'est surtout l'association et la dissociation entre langues mères et et langue française considérés comme langue étrangère dans notre pays et elle devrait le rester en euh seulement les orientations n'ont pas suivies ce ce ce cette euh cette recommandation pour l'instant euh ce qui se fait n'est est un détachement progressif par rapport à la langue euh mère et ce détachement progressif fait qu'aujourd'hui en autonomie nous sommes travaillons en interne c'est à dire que nous n'avons plus plus d'encadreurs français des étrangers, on a des encadreurs algériens à tous les niveaux donc c'est ta c'est à ce niveau-là que ta réflexion doit se faire puis il y'a autre chose je je je j'ai une remarque à faire c'est que l'université pour l'instant ne joue pas son rôle je vais vous dire pourquoi madame elle ne joue pas son rôle. Parce que ce travail là euh ça m'étonne on a des socio et des psycholinguistes à l'université et puis aucun travail n'a été fait en en comment dire un travail écrit euh pour aider les collègues professeurs à matérialiser leurs connaissances sinon c'est des travaux qui sont comme le vôtre mais qui sont

EQ : Ils doivent être enterrés après.

EN: Ils doivent être enterrés après. Donc on en tire par profit et on laisse les enseignants et euh même les élèves livrés à eux même voilà globalement.

EQ : Je vous remercie

EN: Je vous en prie, il n'y a pas de soucis.

Entretien n° 10

Transcription

EQ : Notre entrevue prendra environ 15 à 20 minutes. Si vous n'y voyez pas d'inconvénients, je vais procéder à l'enregistrement de notre entretien pour le transcrire par la suite tout en garantissant l'anonymat. Alors vous commencez par vous présenter. Parlez-moi un peu de vous, de votre expérience, les langues que vous parlez ou bien vous maîtrisez, votre parcours universitaire et professionnel, etc. A vous.

EN : Je me présente : BOUDJELA Yamina, enseignante au lycée Zerrouki. Donc, j'ai une licence d'enseignement en langue française et je me suis déjà inscrite trois fois au magister. Donc, ma spécialité c'est sciences du langage. Donc j'ai déjà travaillé sur le bilinguisme et les emprunts, les calques chez donc :: les emprunts chez les élèves de terminales, 3as. Donc parfois les élèves emploient heu des expressions identitaires, des expressions idiomatiques, des cas d'expressions identitaires heu si je m'exprime bien heu pourquoi ? parce que tout cela dépend de leur culture parce que parfois ils pensent en arabe et rédigent en français/

EQ : Pardon ! là, on ne parle pas des apprenants. On va parler de vous, les langues que vous parlez, vous maîtrisez d'abord et après on passe à la question suivante

EN: Donc je parle heu heu ::: je maîtrise la langue arabe étant donné que j'étais lettre et le français c'est ma spécialité et un peu de l'anglais. Donc, j'aimerais bien dorénavant apprendre l'espagnole.

EQ : Pourquoi pas. On passe à la question suivante concernant les langues des apprenants et les interactions en classe. Dans vos classes, heu quelles langues parlent les apprenants entre eux Q

EN : Donc ::: chez les scientifiques donc ils ont un penchant vers la langue française mais il

y a un problème chez les lettres et philo. Donc les lettres et philo, ils alternent. Donc, ils ont cette alternance codique. Donc, quand ils parlent parfois heu dans l'expression écrite surtout, donc ils emploient des expressions /

EQ: Qu'est-ce que vous voulez dire par alternance codique Q

EN : « Alternance codique » : dans une même phrase, ils ont parfois l'alternance courte et parfois l'alternance longue. Parfois l'alternance courte quand ils ont dans un énoncé de la langue française donc un emprunt en arabe. Et l'alternance durable quand il y a un mélange : mot à mot. Voilà.

EQ : Donc ils alternent entre les deux langues, entre l'arabe et le français. Est-ce qu'il y a des langues qui apparaissent mis-à-part le français dans les interactions de cours de français Q

EN: Non. Parfois même /

EQ : C'est-à-dire parlent-ils dans d'autres langues avec vous en cours Q Si oui, pourquoi Q Dans quelles circonstances Q

EN : Parfois même quand ils démarrent dans l'écriture de la date, donc il y a un problème

EQ : Excusez-moi. Là, on est dans l'oral pas dans l'écrit.

EN : L'oral ! Ah oui ! Donc ils ont un problème d'anglais aussi. Donc ils alternent aussi l'anglais. Voilà. Donc, il y a un immense problème. Donc ils emploient des mots en anglais parfois. Voilà.

EQ : Oui. C'est tout Q Que l'anglais Q

EN : Bon l'arabe, l'anglais.

EQ : Et quand vous dites arabe ; c'est l'arabe classique ou heu le dialecte Q

EN : Parfois c'est un mélange. Parfois l'arabe dialectale, parfois l'arabe classique.

EQ : Très bien. Heu comment jugez-vous le recours des apprenants à leur langue c'est-à-dire à leur langue maternelle pendant les cours de français Q

EN: Donc :: La question n'est pas tellement/

EQ : Comment jugez-vous ce recours Q C'est-à-dire quand l'apprenant fait recours à la langue maternelle. Comment jugez-vous ça Q Est-ce que c'est bien, ce n'est pas bien Q Vous trouvez que c'est une solution Q C'est une issue pour /

EN : Non. Parfois, ils ont un handicap. Parfois, ils ont recours à la langue arabe. Parfois même des élèves qui sont pas timides, ils essayent voilà de heu ::: de :: de parler en arabe, voilà. De parler xxx des efforts. Voilà.

EQ : Des exemples /

EN : Des exemples Heu :: par exemple, les emprunts. Voilà. Ils empruntent voilà des mots. Quand un mot leur échappe en langue française donc ils ont recours aux emprunts. Voilà.

EQ : Quelles langues Q

EN : Heu ::: des emprunts :: heu de l'arabe en français.

EQ: Alors on passe à la question suivante sur les pratiques langagières de l'enseignant. Pendant le cours de français, faites-vous recours à d'autres langues pour expliquer Q

EN : Parfois non ! Si je vois un élève vraiment vraiment bloqué, je lance le mot en arabe. Et ça c'est un conseil de l'ancien inspecteur de français, monsieur ZEGRAR.

EQ : C'est-à-dire vous faites une traduction.

EN : Voilà. Une traduction.

EQ : Des mots Q

EN: Pas traduction. Le mot ! C'est-à-dire le mot, je le lance en arabe. Parfois j'explique et quand je vois que l'élève est vraiment bloqué, heu j'explique par l'intermédiaire des gestes ; parfois je laisse l'élève donner le mot en arabe et si je vois vraiment vraiment, la nécessité, vraiment l'élève bloqué donc je m'exprime en arabe.

EQ : A quel moment vous faites ça exactement Q

EN: Heu :: surtout en expression écrite. Dans la préparation de l'écrit. Voilà.

EQ: Alors voilà. Que pensez-vous de ce recours Q Quand vous faites recours à la langue arabe ou à d'autres langues Q Que pensez-vous de ce recours Q

EN: Mais le recours n'est pas /

EQ : Est-ce que vous trouvez ça :: enfin c'est une solution Q

EN : Chez les lettres, oui ! Avec les scientifiques, j'ai pas de problèmes mais chez les lettres oui.

EQ : Le cas contraire. C'est-à-dire quand vous expliquez votre cours qu'en français, est-ce-que vous sentez la satisfaction de vos apprenants Q C'est-à-dire est-ce qu'ils ont assimilé vraiment le cours ::: qu'en français Q

EN: Ça dépend ! ça dépend de la classe. En tout cas, avec les lettres et philo donc ils adorent heu :: donc cette interprétation de l'arabe parce qu'ils ont pas un bon niveau. Mais les

scientifiques non. Au contraire, ils aiment que je parle en français.

EQ: D'accord. Une dernière question sur les activités et les tâches proposées. En ce qui concerne les activités que vous proposez en classe, inviteraient-elles à recourir à d'autres langues que le français Q

EN : Parfois. ::: Parfois parce qu'il y a même des mots anglais, parfois y a même des mots anglais en relation avec le français, les mots techniques par exemple.

EQ: Des exemples Q

EN : Par exemple heu ::: Facebook, Twitter. Voilà, je sais pas ::: heu :: Messenger ::: voilà. Donc, on a besoin de ces mots techniques parce que la technique, elle est faite en anglais surtout.

EQ : Tout à fait. Dans l'élaboration de ces activités justement, prenez-vous en considération les différentes cultures des élèves Q

EN: Oui. Parce pas de ::: j'ai des ::: on peut dire qu'on a trois catégories de niveaux. Donc, il y a ceux qui apprennent le français dès leur jeune âge ; donc c'est milieu familial qui favorise ça. /

EQ : C'est-à-dire le bain linguistique Q

EN : Il y a d'autres élèves qui ont une culture livresque et d'autres qui ne lisent pas et même le milieu familial ne favorise pas ça. Voilà donc trois catégories d'élèves/

EQ : Issus d'un bain linguistique très pauvre. A votre avis, les tâches qui véhiculent les langues et les cultures des apprenants, est-ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère ? Des exemples précis Q

EN : Pouvez-vous heu ::/

EQ : A votre avis, les tâches qui véhiculent, les tâches qui mobiliseraient les langues et les cultures des apprenant, est-ce qu'elles facilitent l'appropriation de la langue étrangère Q

EN : Bien sûr ! Elles facilitent ! Bien sûr !

EQ : Oui. Donc des exemples précis :::: sur ça

EN : euh::: Langue étrangère. :: le fait de lire par exemple des journaux. Moi, j'incite voilà mes élèves à lire les journaux. :::: Parce que les journaux donc heu ::: facilitent heu heu:: l'apprentissage à la langue étrangère.

EQ : Là, je précise le facteur culturel/

EN : Bien sûr. La culture a une relation avec l'apprentissage.

EQ : On dit que toute langue véhicule une culture. C'est ça Q

EN: Voilà ! Une culture.

EQ : C'est bon Q

EN: C'est bon.

EQ : Beh je vous remercie de m'avoir consacré du temps. Beh je vous demande si vous avez une remarque à faire, une suggestion ou ajouter quelque chose à ma discussion, concernant le contenu de notre entretien Q

EN: Donc on remarque que chez nos élèves, bon je parle de ma spécialité surtout, j'ai un penchant vers ma spécialité ; les élèves ils aiment alterner. Et aussi heu quand ils parlent, ils heu ::: ils pensent toujours en arabe et rédigent en français, ils rédigent et parlent en français/

EQ : Là, c'est la culture qui s'impose.

EN : C'est la culture qui s'impose voilà. Donc c'est toujours la présence des calques, d'expressions idiomatiques. Donc, des expressions sur le moule de la langue maternelle. Ils commencent à : :: voilà :: à alterner. Voilà.

EQ : Beh je vous remercie !

EN : Je vous en prie.

Annexe 5

Transcription orthographique des cours

Cours 1 : Récit de voyage

EN : Alors :: pour la première phrase euhh : bon / lisons le texte de Djelfa à Laghouat Djelfa 31 mai nous sommes arrivés hier à Djelfa après cinq journées de marches presque toujours en pleine par un bout de temps il fait assez chaud pour me convaincre que nous sommes ? depuis cinq jours en sable toujours (X) géographiquement le Sahara commence à c'est-à-dire que là finie la région montagneuse alors ::: juste là ici quel est le temps qui domine - **APP1** :Présent – **EN** : Nous sommes le Présent – **APP2** : le présent – **EN** : très bien c'est le présent de la narration donc le présent de l'indicatif mais là l'auteur est en train de raconter de narrer une aventure ::: un voyage donc c'est quel présent -**APP3** : narrer- **EN** : donc le temps qui domine dans le premier paragraphe c'est le présent de narration – **APP4** : narration -**EN** : donc c'est le présent de narration donc parmi les caractéristiques de la nouvelle que ce qu'on a déduit la nouvelle d'anticipation est caractérisée par -**APP5** : la narration – **EN** : la narration -**APP6** : la description – **EN** : la description et le temps qui domine -**APP7** : le présent de narration -**EN** : le présent de narration c'est-à-dire ça n'a rien avoir avec l'imparfait et le passé simple donc c'est X un autre temps c'est le présent de narration :: on termine ::: à ? le Sahara commence et finie c'est la région montagneuse ::: j'aimerais j'aimerais c'est quel temps une terre à cultiver qu'on appelle *etelle* :: j'aimerais – **APP8** : présent –**APP9** : conditionnel présent **EN** : c'est le conditionnel le conditionnel présent a :: alors vous avez vu le conditionnel c' est le -**APP10** : future – **APP11** : madame futur – **APP13** :madame pourquoi on emploie pas l'imparfait et le passé simple :::cest une nouvelle madame .**APP14** : (rire) hargateg

EN : c'est le futur plus la terminaison -**APP12** : imparfait -**EN** : et quelle est sa valeur :::: quelle est sa valeur :: on entend parler du conditionnel quand est ce qu'on emploie le conditionnel : je m'excuse y a même des enseignants quand on leur demande quand est ce qu'on emploie le conditionnel ils ne savent pas ::: le conditionnel :: ça va rester graver dans vos têtes ou dans vos mémoires :: le conditionnel c'est le future plus / comme ça vous allez bien comprendre / je ne sais pas si vous vous rappelez les élections entre François Hollande et SARKOZY vous vous rappelez ? -**APP13** : oui – **EN**: dans les infos quand il y a eu les élections / le journaliste qui interviewé François euhh qui a interviewé SARKOZY – **APP14** :

SARKOZY – **EN** : et les arabes les pures scientifiques se sont penchés vers HOLLANDE X pourquoi / parce qu'il n'a pas employé dans son discours / il a employé le futur / il doit employer le futur il y a que le bon Dieu qui doit employer le futur **Rabi seghanou** on doit employer le futur plus **inchallah** :: non ça ne se fait on doit employer le conditionnel pourquoi :: quand je dirai / je viendrai chez toi ce soir tu vas partir chez ta maman tu vas lui dire ou bien chez ton oncle tu vas lui dire je viendrai chez toi / si tu lui dis je viendrai avec / ai c'est que tu es sûre de toi :: mais est ce que tu es sûre de toi X on le sait pas / tu vas partir / peut être que tu seras renverser par une voiture :: c'est le bon Dieu qui a fait ça mais si tu dis je viendrai :: avec ais c'est que tu as employé le futur plus la terminaison et c'est là tu as employé / on appelle ça le conditionnel présent- **APP14** : présent – **EN** : à l'université il y a des thèses qui ont été rejetées X des mémoires **moudakirate** :: vous connaissez que ce que ça veut dire des mémoires- **APP15** oui **EN** : des doctorants des étudiants des mastérants ont été rejetés par ce qu'ils n'ont pas employé le conditionnel x tu dois employer le conditionnel tu vas rendre ça veut dire tu vas enfin les valeurs du présent du conditionnel tu vas rendre employer le conditionnel dans des consignes c'est-à-dire quand je dis :: bon j'ai donné des exemples des exemples il // y a des trucs qui m'échappent aide moi Dalila à donner des exemples **APP16** : des exemples xx - **EN** : parce exemple :: je fais des recherches et moi je prépare une thèse de doctorat par exemple quand je dis :: j'arriverai ai et après ça je ne vais pas arriver à ça comme si **Rabi seghanou** il te dit **neti** tu le dis sans dire **inchallah** en français on ne dit pas **inchallah** tu ne vas pas partir avec des français et dire est ce que les français vont te comprendre -**APP17** : non – **EN** : tu es dans un labo ou dans congrès :: tu vas présenter ton travail et tu vas dire les résultats **inchallah** ils ne vont pas comprendre que ce que ça veut dire **inchallah** que ce qu'elle dit celle-là :: mais si tu vas employer j'arriverais ais hein c'est le doute :: la valeur du conditionnel parmi les valeurs du conditionnel le doute :: tu vas le faire ou non c'est ça c'est-à-dire même si tu n'arrives pas ton travail est accepté :: même si tu ne vas pas partir dîner chez ton oncle tu vas employer le conditionnel :: tu ne vas pas utiliser le futur :: le futur tu es sûr tu es sûr de toi :: je vais-je vais par exemple un jeune qui veut se marier avec une femme qui est une blonde qu'elle vit la bas qui des papiers :: passeport rouge et tout :: il va écrire :: marierai avec ai :: avec le bon Dieu il va lui dire attends tu vas voir :: **APP18** : attends -**EN** : ça va être le contraire tu vas voir -**APP19** : le contraire -**EN** : tu vas te marier avec quelqu'un de moche de parce que

c'est le bon Dieu qui commande parce que tu n'as pas employé le conditionnel ça c'est nous et les arabes on dit **inchallah- APP20 : Inchallah -EN** : c'est clair :: tou =t le monde a compris l'emploi du conditionnel // **TAPP** : oui **EN** : donc le conditionnel alors Fodil c'est très intéressant quand on écrit le futur le verbe à l'infinitif – **TAPP** : infinitif – **EN** : je :: tu :: nous mon écriture est un peu illisible donc on écrit le verbe à l'infinitif si il s'agit du verbe au futur on écrit ça :: mangerai mangera mangerons- **TAPP** : mangerez -**EN** : mangeront ont alors // ça c'est le futur / alors le conditionnel on doit avoir une nouvelle d'anticipation au moins ou bien présent de narration ou bien le conditionnel présent :: c'est le conditionnel présent dans la terminaison est le futur plus ::: xxxx ça c'est le conditionnel présent c'est clair pour tout le monde – **TAPP** : oui – **EN** : donc si on va récapituler que ce qu'on va dire pour la nouvelle d'anticipation il y a le récit de voyage il est caractérisé par la narration et la description – **TAPP** : la narration et la description – **EN** : le temps qui domine c'est le présent de narration et le conditionnel – **TAPP** : présent – **EN** : le conditionnel présent encore de Djelfa à Laghouat le 31 mai que ce que vous remarquez ici – **TAPP** : le temps - **EN** : alors parmi les caractéristiques de la nouvelle d'anticipation :: on a les indicateurs spatiotemporels/ spatio il s'agit de l'espace :: hein ... wahran ..Djelfa ..Laghouat ...la classe dehors .. Et temporel : c'est le temps on la description et la narration on le présent de la narration et on a le conditionnel présent et on les indicateurs de lieu et les indicateurs de temps c'est clair :: c'est bon -**APP 21** : oui Madame – **EN** : alors on termine le texte XXX géographiquement le Sahara commence à Boghar c'est-à-dire que là finie la région montagneuse de terre cultivable :: j'aimerais à dire cultivée qu'on appelle le **Telle** :: c'est quoi le **Telle** :: est ce que vous avez déjà entendu parlé du **Telle** hein- **APP22** : **ketba** donne-moi ton nom hein -**APP22** : Harchaoui – **EN** : Harchaoui vas-y – **App22** : **Kateba Ramliya-** -**APP 23** : **koutbane ramlya-**

ENS1 : **QUOI ! en français stp, j'ai dit il est strictement interdit de parler arabe en classe** :::

-**ENS1** : Ok on termine, alors les habitants du Sahara euhh, on avait des voisins du Sahara :: les habitants du Sahara nous appelle euhhh :: nous quand on les reçoit :: ils appellent nous les gens du **Telle** :: nous on est appelé les gens du **Telle** :: alors tous les gens qui habitent ici ce sont des gens du **Telle** :: alors les gens du **Sahara** :: vous n'avez jamais entendu dire les **Telle** // est ce que c'est en français ou en arabe – **TAPP** : en arabe -**EN** : c'est en arabe

donc c'est un mot en arabe qui est dans un texte en français on appelle comment // donc c'est un mot en arabe qui a été emprunté à la littérature française à la langue française :: on appelle comment :: **les Moudjahidines** :: on dit **les Moudjahidines** en français on dit le **Gourbi** en français :: donnez-moi d'autres -**APP23** : le Sahara -**EN** : le Sahara très bien encore :: vous allez trouver ici encore un mot **Boghar Kifare** les garçons dés fois :: hein vous ouvrez le frigo et vous ne trouvez rien :: vous dites **El kifare rahe fel Dar** oui ou non ça vous arrive ou pas c'est **El kifare** -**APP23** : les **Toleba** – **EN** : les Tolba :: quand on trouve ces mots en arabe dans un texte en français :: on les appelle comment ::: personne c'est la langue arabe qui a emprunté des mots à la langue française on les appelle comment :: on les appelle // ça comme ... tu peux sortir si ça ne t'intéresse pas d'accord/ donc tu peux sortir-**APP24** : **semhili** – **EN** : pas de soucis on travaille avec les gens sérieux :: ceux qui veulent travailler :: alors on a **Telle** on a **Tolba** on a **Kifare** on a le **Sahara** est un mot en :: en arabe :: vous êtes comme à l'université vous êtes libres :: les élèves qui veulent assister restent :: considérez-vous comme des majeurs et vaccinés :: alors donnez-moi des emprunts en langue anglaise souvent – **APP25** : **Ki ma hena negoulou Felahe** c'est en arabe maintenant c'est en anglais -**APP26** : activité -**APP27** : activité ça se dit en anglais et en français -**APP28** : français anglais – **APP29** : football – **APP30** : Basketball -**APP31** : Handball- **EN** : le Handball Hand la main et ball et ballon le foot c'est le pied :: donc ce sont des mots anglais qu'elle a prêté encore :: le foot le handball donc tout ce sont des mots empruntés à la langue française est ce qu'on peut traduire football – **TAPP** : non – **EN** : on ne peut pas les traduire donc ce sont des mots de la langue anglaise qu'elle a prêté à la langue française pardon un exemple encore – **APP33** : Pizza – **EN** : Pizza c'est un mot en anglais – **APP34** : **bessahe nekatbouha** en français- **EN** : pizza pizzaiolo c'est italien hein :: on dit pas une sandwich un sandwich le nom est masculin est ce qu'on peut traduire un sandwich en français non -**TAPP** : non-**EN** : on les emprunts en arabe on vu les exemples :: de Djelfa à Laghouat s'il vous plait :: on a vu le mot Tell :: le **Tell** vient du mot viendrai de **Taly**-**APP34** : Tell -**EN** : **Tell** vient de **Taly** les derniers on est les derniers alors **Tell** viendrai **de Taly** qui veut dire dernier :: le Sahara se rend donc pays vaste et plat ou **El Sehoure** est plus facilement appréciable le **Tell** serait le pays montagneux quoi qu'il en soit le Sahara ne veut pas devenir :: c'est le monde général d'un pays d'un grand pays :: donc le Sahara ce n'est pas désert :: c'est un endroit inhabité quand tu dis **El kifare** c'est la même chose :: donc on va voir le champs lexical du mot ou

bien les mots de la même famille que Sahara **Boghar Kifare** on va les trouver après alors // j'en suis où il est peuplé sur certains points mais désert sur certains autres les nom de file à file -**APP35** : **falafile** -**EN** : on peut dire **el kifare** ou **koufalate** suivant les habités .. Habitable normalement en hivers inhabité ou inhabitable or il y a fort : c'est-à-dire à la mer de sable qu'au-delà de toute // ça c'est le premier paragraphe vous allez trouver Djelfa 31 mai donc Djelfa c'est un -**TAPP** : lieu - **EN** : et le 31 mai c'est un temps -**TAPP** : Temps - **EN** : très bien là ou on suit un point très important que vous allez expliquer avec votre enseignante après :: je vais vous donner un exemple et après elle va vous expliquer explicitement imagine un pays de terre et de pierre vive ... comme de la terre à poterie – **APP36** : imaginaire -**EN** : non- **APP37** : comparaison – **EN** : alors comme est un outil de la comparaison donc que ce qu'on trouve quels sont les éléments qui composent la phrase on a oui- **APP38** : comme de comparaison -**APP39** : compara ble compare – **EN** : et comparé le comparant et le comparé très bien – **TAPPA** : comparant – **EN** : très bien donc cette phrase quand il y a trois éléments on a la comparaison quand on supprime un élément elle devient quoi – **APP40** : compare – **EN** : on enlève l'outil de la comparaison que ce qu'elle devient = on a une phrase qui se compose de comparé et comparant si je dis une phrase plus pertinente plus en bas si je dis comme elle est sèche sans une herbe ::: on dirait aplatie avec ::: je vais la faire sortir du texte on a la comparaison par exemple je dis elle est belle comme une fleur normalement vous avez compris – **TAPP** : oui Madame – **EN** : j'étais claire dans mon français ah vous avez assimilé ou j'ai dit des mots un peu **se3abe** – **TAPP** : non – **EN** : j'étais très :: je ne voulais pas trop metre un niveau et m'adapter à votre niveau.

Cours 2 : Le fantôme du Parc Juchi –

EN : alors on change le titre on change le titre le fantôme du Parc Juchi par quoi je peux changer le titre ce titre que ce qu'on a dit c'est quoi comme histoire est ce que c'est une histoire vraie – **TAPP** : non – **EN** : donc je peux dire une histoire – **APP1** : imaginaire – **EN** : une histoire imaginaire hein une histoire imaginaire i : m : g : n : a : i : r : e XXX- **APP2** : e – **EN** : il y a combien de paragraphe dans le texte – **APP2** : quatre- **EN** : il y a quatre paragraphe .. un deux trois et – **APP3** : quatre- **EN** : et quatre très bien :: quatre alors un le dix-huit 2 mai soudain pardon soudain 3 mai quatre on regarde oui ou non parce que **hadouk ta3** les tirets les phrases **ta3** le tirets c'est un dialogue hein c'est un dialogue ce sont des gens qui parlent allez je descends en bas :: journaliste ou écrivain :: journaliste ou écrivain – **TAPP** : écrivain ...Jimmy lee Kiliane pourquoi c'est un écrivain comment vous avez que c'est écrivain-**TAPP** : il y a pas de date – **EN** : très bien il n y a pas de date et vous avez livre :: la forêt hantée ça c'est quoi – **APP4** : son œuvre – **EN** : son œuvre c'est – **APP5** : **Ketab**- **EN** : **Ketab ta3ahe** son livre son livre son œuvre très bien vous écrivez en bas TDV :: TDV type discours visé :: type discours visé alors type c'est ce texte c'est un texte narratif **serdi** qui raconte qui raconte voilà qui raconte une histoire imaginaire un texte narratif Djouher en arabe que ce que ça veut dire -**APP6** : **Serdi ou ikhbari**- **EN** : **hein serdi** vous le dites plus fort voila alors discours pardon subjectif est ce que vous voyez le je dans le texte – **APP7** : oui – **EN** : subjectif explicite c'est-à-dire il y a le je dans le texte visée la visée ici c'est de créer le fantastique hein le fantastique c'est-à-dire c'est quoi une histoire fantastique - **APP8** : **3alama** – **EN** : **rai3a** :: **3aji**- **TAPP** : **3ajiba** – **EN** : voilà :: fantastique une histoire fantastique c'est-à-dire une histoire presque imaginaire d'accord – **APP9** : fantastique créée -**EN** : crée le fantastique visée c'est crée qui veut dire quoi – **APP10** : **masnou3a** – **EN** : créée une visée et c'est un texte narratif deux r narratif hein narratif de type narratif pourquoi f pourquoi f -**APP11** : masculin- **EN** : voil ::a le masculin c'est f et le féminin c'est ve ve exemple donnez-moi un exemple nef avec neuf avec neuf alors une maison une maison une maison neuve neuve un **khémare** ou bien un châle un **khemare** parce que le mot **khémare** n'a pas d'équivalent en langue française on dit châle ou bien fou – **TAPP** : foulard – **EN** : foulard mais chez nous est que que le foulard est un **khémare** non vous voyez parce que ça n'a pas d'équiva d'équivalent nous le **khémare** c'est le **khémare** et le foulard c'est le foulard :: le foulard on peut le porter dans la maison lorsqu'on prend une douche oui ou non

mais le **khémare** on ne le met lorsqu'on prend une douche d'accord donc le châle ou le foulard on dit le foulard j'ai acheté un foulard neu- **TAPP** : neuf – **EN** : un foulard neuf neuf neuf d'accord alors j'ai acheté une robe une robe – **APP12** : neuve – **EN** : une robe neuve le féminin de f c'est v alors le fantôme du parc c'est quoi le parc est ce qu'il y a un parc à Mostaganem – **APP13** : oui – **EN** : oui il y a le jardin ou le parc d **el 3arssa** oui ou non il y a un parc qui va ouvrir peut être cette année Mostaland il est mieux que celui d'Oran hein - **APP14** : ça y est **bedawo el el** – **APP15** : **mazale mazale** – **APP16** : **bedawo yessiyo fihe rekbou fihoume li yessan3ou** -**EN** : ils ont dit juin ils ont dit juin ils ont dit peut être le mois de juin le parc Mostaland -**APP17** : les animaux **gae makache fel jazayere** – **EN** : des hôtels il y a un zoo il Ya la.- **APP18** : **kebire gae en Algérie**- **EN** : ah c'est le plus grand en Algérie je ne le sais pas voilà il va ressembler un peu de celui de France ::: comment il s'appelle celui de France comment il s'appelle Disney Disney land ou euro land – **APP19** : **chefteha** – **EN** : **neti cheftiha ana** je suis rentrée -**APP20** : **dakhlete** et **rekebete fi** les jeux **tssawrete** – **EN** : vous êtes au paradis et même quand vous sortez et vous avez fait des jeux vous trouverez des photos hein vous appuyez sur un bouton **hata** vous vous voyez vous trouverez vos photos **yweroulek** vos photos c'est très joli :: vous allez vous voir comment ;; parce que vous ne pouvez pas vous voir quand vous sortez vous avez fini vous sortez vous allez voir vos photos c'est très joli hein et ce qui est dans euro Disney vous payez juste l'entrée -**APP21** : les jeux **batele**- **EN** : et les jeux sont gratuits tous les jeux c'est gratuit mais la rentrée et euh : eu :h hh -**APP22** : **oudekhli tekhalssi et tela3bi** – **APP22** : **chehale tenkamelek** – **EN** : 80 euro la rentrée **hein kifahe** -**APP23** : **melione** madame – **EN** : **Hawo yaheee** – **APP24** : **bezaf** – **EN** : **hawo** vous payez seulement la rentrée mais à l'intérieur tu fais ce que tu veux **bessahe** la chaîne **neta rake hena** le début **rahe et hena** et **fin rak fi** Mesra :: - **APP25** : **tessema nehare kamel et hea fi** la chaine – **EN** : ah oui c'est-à-dire quand vous rentrez dans le parc vous sortez à une heure du matin nous on est sorti à 1 h du matin on est rentré à 8h du matin pour faire beaucoup de chaines on ne peut pas faire tous les jeux – **APP26** : **mabraweche draheme**- **EN** : **fi Paris wahe jaye fi** Marne la vallée Marne la vallée **tedou RER** plus /// **yehe** – **APP27** : **te3ichi tema inchallah** //alors ils ont même dit à mostaland ils vont faire ça ils vont faire seulement la rentrée voilà **yegouli beli laaa balak** mille dinar **tekoune wahed el** mille dinar **el dakhla wahe** ça va être peut être **mille dinar dakhla** mille dinar -**APP28** : **Zaama tedoukhli mechi kima wahran tekhalssi tikiyate tela3bi gae** les jeux -**EN** : **wahe**

-APP28 : arjaye nehare li halou – APP30 : la neti rouhi ghir felile – APP31 : Zaama yehalou – EN : la/// ils vont ouvrir – APP32 : parc tae wahra we yehale fe lil felil yejou sehab wahran et fel nhar hors wilaya **Allah yejib el khir – EN : alors le fantôme du parc** Juchi le dix huit octobre je rentrais chez moi après une journée banale d’une lycéenne hein :: lycéenne qui est au lycée une fille qui est au lycée je passais par pardon par le grand parc de Juchi où j’avais l’habitude de me promener j’avançais plus loin dans la parc il y avait beaucoup de forêts je ne reconnaissais plus rien autour de moi je voulais revenir sur mes pats mais sans succès j’étais perdu la nuit commençait à tomber il faisait de plus en plus froid j’entendais des bruits de plus en plus bizarres venant des branches d’arabes une brume épaisse :: la brume c’est le brouillard **dbab** épaisse se forma j’avais la chair la chair :: de poule comment est la chair de poule **-APP33 : heuu – EN : comment est la poule est ce qu’on a la même peau que la poule – APP34 : el bouchera -EN : Non ah bon la chair de poule quand est ce que nous avons la chair de poule quand on a quand est ce qu’on a la chair la chair quand est ce qu’on a la peau comme la peau quand on a – APP35 : peur – EN : quand on a peur hien on a la chair de poule d’accord :: soudain j’aperçu par les branches un jeune garçon qui semblait avoir mon âge il était beau il avait les cheveux d’un gris étincelant et des yeux rouges **-TAPP : hahah (rire) - EN : et des yeux écarlates qui brillent il portait une verste noire mon cœur se serra en espace d’un instant je me mis à mourir :: pardon à courir je me mis à courir derrière lui sans aucune -TAPP : raison – EN : raison hé :: attends attends moi cris -ai-je mais il était déjà loin hiya kante tejri mourahe -APP36 : hadi matkhafche- EN : hadi matkhafeche** elle a criait **twaghate** crier c’est hurler mais il était déjà loin et ne pouvais plus m’entendre il était loin je continuais à courir derrière lui je tombais j’avais trébuché sur une pierre je me relevais et je continuais à courir la brume commençait à se dissiper je vis une immense maison grande et sombre qui avait un cimetière comme jardin j’entendis une voix qui me disait libère moi donne-moi ton sang et ton âme pure j’entendais **-TAPP : Madame-EN : je couru vers la porte de la rentrée vers une pièce grande et sombre je montais les escaliers au milieu arrive la haut il y avait un long couloir triste avec cinq portes :: j’ouvris la première porte et je revis le petit garçon avec une femme inconsciente dans ses bras tout deux couverts de sang /// je me mis à hurler de terreur il me regarda et me dis tu n’aurais jamais regardé ça tu vas mourir je partis en courant dévaler les escaliers arrivé vers la porte je le vis me suivre arrivé vers la forêt je le vis devant moi où comptes tu y aller****

// nulle part / menteuse tu as peur tu es effrayé n'est-ce pas // non tu te trompes l'odeur du sang qui est de ta blessure dans ma jambe je vis une égratignure du sang mince j'ai dû me la faire quand je suis tombée je ne pouvais plus me levée j'avais trop peur pour pouvoir bouger toujours la nouvelle est ce qu'elle est finie est ce qu'elle est finie **laaa koune ya3tihalkoume nehar el bac tahasslou** vous terminez l'histoire -**APP37 : nekmlouha- EN : tekmlouha men3andkoum** terminer l'histoire que ce qu'il a fait le petit garçon que ce qu'il a fait alors on vous parle de qui on vous parle de qui // on vous parle de qui – **APP38** : une jeune femme – **EN** : une jeune fille pas une jeune femme une lycéenne une lycéenne seize ans dix-sept ans une lycéenne **hawo hadi fel** programme **3andekoume fel** programme – **APP39** : jamais **tahete** – **EN** : jamais **tahete tahete** mais **balak tihe el sena** jamais **tahete** ça ne veut pas dire- **APP40 : se3iba** – **EN** : on parle de qui on parle d'une jeune lycéenne que ce qu'elle fait ou est ce qu'elle va – **APP41** : dans le parc – **EN** : non elle ne va pas dans le parc ou va-t-elle quand vous du lycée ou vous partez quand vous sortez vous partez ou chez vous mais quand elle sort du lycée elle passe elle passe par le parc est ce que c'est compris quand vous rentrez chez vous vous passez par je ne sais pas donc elle passe donc sa maison elle est là le parc il est là et elle elle passe par le parc elle est obligée de passer par le parc alors quand elle est passée par le parc que ce qu'elle a trouvé que ce qu'elle a trouvé – **APP42** : un garçon – **EN** : un petit garçon que ce qu'elle a vu dans le parc un jeune un jeune -**APP43** : un jeune garçon – **EN** : un jeune garçon de son âge de quinze ans seize ans que ce qu'il a ce garçon de son âge il avait les yeux -**APP44** : rouges- **EN** : est ce qu'il y a des personnes qui ont les yeux rouges -**APP45** : non- **EN** : donc c'est un garçon c'est un fantôme donc elle a vu c'est un fantôme donc elle a vu un fantôme elle elle croyait elle voulait lui parler donc elle a vu elle voulait lui parler donc que ce qu'il a fait que ce qu'il a fait **howa** comem c'est un fantôme que ce qu'il fait un fantôme – **APP46 : yakhtafi -EN** : il disparaît il disparaît le fantôme **yakhtafi** mais elle que ce qu'elle a fait lui il est parti et elle que ce qu'elle a fait elle a couru elle a couru pour l'attraper ça veut dire qu'elle a peur est ce que elle a peur est ce que ça veut dire elle a peur – **APP47** : courageuse – **EN** : ça veut dire elle est courageuse mais attention le courageux **yejibha ghir fi** – **TAPP : fi rouhahe** – **EN : hein** le courageux donc faites attention ne jetez pas les textes on en a besoin et le programme aussi il a besoin fermer - **TAPP** : fermeture – **EN** : très bien ouvrir -**TAPP** : ouverture -**EN** : très bien encore former celui qui forme c'est un for ::- **APP48** : Formation – **EN** : formateur comme moi je suis un

formateur même je peux former les professeurs c'est celui qui peut former et le nom d'action c'est formation quand on a plus de vingt dans l'enseignement on devient professeur formateur d'accord mois de vingt professeur responsable de classe de – **APP49** : matière – **EN** : non matière il faut être responsable de la formation comme moi Monsieur Kacemi Monsieur Kacemi est le responsable de matière il ne peut pas être formateur – **APP50** : et le responsable de classe Madame contrôleur – **EN** : on va refaire cambrioler cambrioler contrôler le nom d'agent et le – **APP51** : Madame **dernaha** – **APP52** : **sayi dernaha wahe dernaha hia gatli 3awediha** Madame **dernaha contrôle contrôle** cambrioler quand les maisons sont fermées des immigrés on est cambriolé – **EN** : cambrioleur et le nom d'action c'est cambriolage age cambriolage donc c'est eur / age hein que ce qu'il ya terminez terminez si vous n'avez pas fini terminez d'écrire si vous avez fini écrivez la date d'aujourd'hui aujourd'hui on va apprendre à écrire un fait d'hivers comment on va écrire un fait d'hivers hien vous allez vous-même être un journalise comme des journalistes vous allez être des journalistes il a besoin d'être boxé 3azimi – **APP52** : une ou deux tu seras – **TAPP** : (rire) -**EN** : ah oui une ou deux – **APP52** : **zoudje** – **EN** : je passe allez blesser blessure alors le nom d'agent je passe les tortues Ninjas faites vite ça y est c'est fini je passe je passe allez allez fait divers production écrite pour apprendre comment écrire un fait d'hivers production écrite ou préparation à l'écrit préparation à l'écrit c'est-à-dire production écrite ça y 'est allez préparation à l'écrit c'est à partir de cette grille rédigez un fait divers la grille c'est celle la alors qui quoi quand où comment – **APP53** : comment – **EN** : alors qui c'est trois jeunes délinquants trois jeunes voyous trois jeunes délinquants trois jeunes voyous c'est-à-dire des voleurs des malfaiteurs trois jeune délinquants donc délinquants veut dire – **APP54** : malfaiteur – **EN** : malfaiteurs hein c'est-à-dire des personnes – **APP55**: graissé – **EN** : qui agressent des agressent agressent graisser veut dire mettre de la graisse mettre de la graisse agresser donc trois jeunes délinquants cambriolaient une – **APP56** : un bijoutier – **EN** : une bijouterie un bijoutier qui **fi la rue** de Lyon est ce qu'il a un local ce bijoutier – **TAPP** : non – **EN** : il a une table ce bijoutier c'est un bijoutier de la rue la semaine non – **APP57** : dernière – **EN** : non la semaine li **dkhaltou fiha** je pense li **kebelha wahe kebelha keblha** c'est-à-dire la dernière semaine de mars la dernière semaine de mars samedi peut être – **APP58** : samedi madame - **EN** : alors vous êtes rentrés le deux samedi premier avril alors quand samedi le premier avril deux mille dix-sept où à Mostaganem à Mostaganem – **APP59** : centre-ville **EN** : au centre-ville

c'est ça qui faisait un petit peu – **APP60** : cagoulés wahe cagoulés - **EN** : trois cagoulés comment – **APP61** : sont fi loto bayeda wallah ki ma negoulek – **EN** : kane m3ahoume Ayemen - **TAPP** : (rire) – **EN** : saha Ayemen – **APP61** : nessibi madame – **EN** : Rake daye benthou – **TAPP** : (rire) - **EN** : Aymen a une sœur qui est mariée- **APP61** : wah – **EN** : ta maman **matbanche** ta maman **matbanche** tout est faux **fi hayeth** tout est faux S'il vous plait s'il vous plait – **APP62** : demi- sœur – **EN** : bah une demi sœur voila la demi sœur soit du papa soit de la maman – **APP61** : khti mne rda3a – **TAPP** : (rire) – **EN** : voila ils ont bu le même lait (rire) hé Rajaa chutt – **APP61** : jabou tae cha jabi la bombe – **APP63** : film américain – **EN** : utiliser les bombes **la cr-** **APP64** **hadouk li tafou el nar biha li kane gadeb tabla hadek darouhalou** – **APP65** : Madame **tae che** »**ale fiha trois mille six cent wakila gelbouha** – **EN** : **Ki yegalbouha fiha 3afssa ki yegalbouha** – **APP61** : **Khadem tae tabla 3rafe wahed yessekene fel swika jaye kima hak khchine et cha3rou twile déjà 3arfou men 3ayenihe cheta galou galiu beli meba3de dahe el sbitar kabousse daweh** – **APP66** : **jawo tahou 3lihe** – **APP61** : **tahou 3lihe sabouhe mekessele et zatela et el kabousse tehtahe** -**EN** ; Ayemen est partout **kayene** partout - **TAPP** : (rire) – **EN** : il est partout kane fe lycée kane mine brakawo – **App67** : speeder man – **TAPP** : (rire) - **EN** : la bombe la chromogène une bombe à la chromogène -**APP61** : **galek wahed teba3houme hata el wahran** – **EN** : allez de la bombe pour faire quoi avec de la bombe – **APP69** : pour – **EN** : pour rendre aveugle n'oubliez pas que c'est dans le centre il y avait beaucoup de personnes qui passaient par là et qui ont assisté en direct en live // alors Nekaa /// **EN** : le titre le titre regardez comment j'écris le titre alors regardez avec moi le titre regardez est ce que tout le monde voit -**TAPP** : oui Madame- **En** : il doit être noir il doit être gros et gras gros et gras en noir foncé que ce que vous devez faire vous devez l'écrire en crayon et vous devez le faire comme ça – **APP70** :**Mandirouche** – **EN** : vous le mettez comme ça et après vous le colorier en noir vous le colorier en noir ça va faire comme le journal il faut que ça fasse comme **fdans** le journal un titre dans le journal alors cambriolage- **APP71** : Madame Madame **Mebaade nekatbou** – **EN** : voilà alors Cambriolage alors le titre gros et gras gros et gras gras ça veut dire foncé ensuite regardez que ce que je fais vous n'écrivez pas suivez suivez regradez comment je fais suivez que ce que j'ai mis j'ai mis un trait au milieu par ce que je dois écrire comme ça je dois écrire comme ça on appelle l'écriture en – **TAPP** : colonne – **EN** : l'écriture en colonne je vais l'écrire en colonne je vais commencer je

vais l'écrire en colonne la première – **APP72** : la première lettre – **EN** : bien sur la première lettre en majuscule vous allez écrire trois jeunes malfaiteurs et là je vais ajouter quelque chose je vais ajouter l'âge - **APP73** : Madame **nebdawo** – **EN** : hein âgés alors âgés de vingt-quatre ans ont cambriolé hier matin alors regardez ce que je suis en train d'écrire suivez suivez – **APP74** : **hena hena** – **EN** : **hena nedarte ana tartigua** le dimanche bel dimanche parce que le jour de l'agression ce n'était pas le jour c'était le lendemain hien **hena fel** le journal on va écrire le deux quatre on va pas écrire où ça s'est passé mais suivez suivez posez vos stylos et suivez alors on cambriolé hier matin quoi un un bijoutier j'ai fini ça c'est le premier paragraphe cette histoire s'est passée le samedi à Mostaganem cette histoire os'est passée à Mostaganem où à Mostaganem pas à Arsa pas à beymouth où à Mostaganem – **APP75** : dans le centre-ville – **EN** : dans le centre-ville et je peux mettre la rue de la rue de lyon hein hein ça c'est une rue qui a été appelée depuis la France comme ça vous avez finis hien maintenant je vais dire comment ça s'est passé maintenant ces jeunes ont utilisé une bombe – **APP76** : une bombe – **EN** : une bombe à lacrymogène – **APP77** : **negoulou dayerine** cagole et gae – **EN** : oui ces jeunes étaient cagoulés cagoulés ces jeunes étaient cagoulés comme **les harki wakte el istiamare mettaint** tous des cagoules – **APP78** : **baché mayearfouhoumeche** – **EN** : pour ne pas dire c'est lui c'est elle comme ça il ne peut pas être reconnu après parce que Harki peut être un voisin en mettant une cagoule il ne peut être reconnu après alors ces jeunes étaient cagoulés et ont utilisé des bombes à lacrymogène parce que s'ils n'avaient pas utilisé ces bombes à lacrymogène ils ne pouvaient pas parce que la bas la bas - **APP79** : **bessahe kifache houma mayehragouhoumche** – **EN** : il y avait beaucoup de personnes ont pouvait facilement les arrêter – **APP80** : **yekhafou yekhafou** – **EN** : je ne sais pas ce n'est pas normal parce qu'il y avait beaucoup de tables ils ont laissé toutes les tables ils sont partis à cette table pourquoi surmènent – **APP81** : **yaarfahé yaharfahé** - **EN** : **chekoune yekhawenek** – **APP82** : **jarek- TAPP** – **ghir li yaarfek** – **APP83** : Madame **yessaknou fi zouje fi sewika** – **EN** : par exemple tu as un portable d'accord tu as un portable qui sait que tu as un portable ici ta copine – **APP83** : mes amis – **EN** : c'est votre place – **APP84** : non Madame tu ne peux dsavoir tu ne peux savoir hawo – **EN** : on ne te vole pas si on te connaît pas vous avez votre maison dans votre maison votre maman cache ses bijoux qui sait que ses bijoux sont cachés dans tel endroit la famille le voleur c'est toujours c'est vraiment rare que quelqu'un qui ne te connaît pas c'est vraiment rare que quelqu'un qui ne te

connait pas alors que vous vous n'avez rien alors qu'il doit savoir que vous avez alors vous avez des amis que vous faites rentrer à la maison vous croyez qu'ils sont gentils mais eux que ce qu'ils font – **APP85** : ils regardent – **EN** ; ils regardent – **APP86** : Darouha le Aicha Madame leame li fate darouhalha – **EN** : un jeune yedi fi le lycée – **APP87** : **chekoune** – **EN** : **matgoulouliche chekoune** un jeune da **maahe wahed** le lycée et cet ami il le faisait rentrer chez lui à la maison et cet ami son frère est un voleur **yaarfouhoume et mayahadrouche** e cet ami qui quand il rentre à la maison yehki le mou **taarfi ki dayerine et cha andhoume** que ce qu'ils ont il lui dit **wine wine nedakhlou aya yedihe el dar darelha le plan de la maison et waktache yedakhlou ou babahe ou mou waktache yejou** parce que **alahe** c'est un enfant qui vient avec **lui et yegaadou fel dar donc ça y est rahe arefe comment ça se passe et c'est comme ça hadek ouled dar li jabe** les voleurs et on la volé – **APP88** : Madame – **EN** : **hein** - **APP89** : **hekilna bache nefahmou kayene dyare yetchabhou kayene deyare yetchabhou** – **EN** : la plus part du temps le voleur c'est quelqu'un que vous connaissez c'est rare **wine yekoune** le voleur est un étranger d'accord ces jeunes étaient cagoulés et ont utilisé la bombe à lacrymogène point la police les a arrêter ou elle ne les a pas arrêter elle les a arrêter quand même on termine la police a arrêté le voleur elle a arrêté un voleur après enquête la police a arrêté le voleur **hawo like tezide chuiya** parce que c'est peu alors après une enquête la police a arrêté le voleur que ce que tu m'as dit oui il faut rajouter bah oui il faut rajouter si vous faites seulement cela c'est peu oui ou non – **TAPP** : oui – **EN** : la police a arrêté les voleurs ces jeunes avaient vingt-quatre ans – **APP90** : **wahe** même si ce sont de fausses informations – **EN** : même si des fausses informations toujours la date et le journal le journal donc El watan le deux quatre deux mille dix-sept hien – **APP91** : dire **echourouk** **EN** : **dire ki ma tebghi** allez Monsieur **rahe baghi chehoude et rahi bahi neta Selimani dire ghire hadi rahe andek** six points **chehoud neta bela chehoud andek** six points chuuutt allez je répète vous allez à avoir faire le même en sept point je vais vous vous donner un même fait divers à partir d'une grille je vous donne la grille et vous allez faire le même je répète comment écrit- on un fait divers on commence par on commence par – **APP92** : titre – **EN** : non par le cadre ensuite Ines – **APP93** : le titre – **EN** : comment est le titre – **TAPP** : Gros gras - **EN** : gros et gras hein – **APP94** : Madame on dit qui – **APP95** : **wahe** – **EN** : ensuite alors dans le titre je mets qui quoi où alors agression d'une vieille femme à Oran qui quoi où ensuite je mets qui quoi où et la colonne alors l'écriture en

colonne et – **APP97** : et à la fin – **EN** : et enfin je dois mettre le titre du journal le titre du journal est obligatoire EL Watan EChourouk bon vous mettez EL Watan c'est le plus – **APP98**- Madame – **EN** : ça y est ça y est deux termine d'écrire termine **neghaloulha chuutt** venez par-là venez derrière chacun son texte si tu peux toi laisser tu laisses si ti ne peux pas tu fais tu mets le truc c'est à toi de voir qui n'a pas de texte il manque combien deux ou trois il manque combien – **APP99** : trois trois – **EN** : trois – **APP100** : quatre – **EN** : ça y'est tout le monde à un texte – **APP101** : oui Madame terminez d'écrire terminez d'écrire Mezadja terminez d'écrire et arrête de parler **chutt Ayemen rani nehoufe fik hebelte chuiya** ça y est – **TAPP** : Non – **EN** : ça y est – **TAPP** : non – **EN** : ça suffit Ayemen tu as terminé d'écrire – **APP102** : **bakili ghir hadi**- **EN** : fais vite écris chutt – **APP10** : Madame je sors – **EN** : vas y **ça y** est allez ceux qui ont terminé vous lisez vos textes je vous ai donné un texte je vous ai donné un fait divers dire avouer c'est dire avouer un secret c'est divulguer c'est le contraire de cacher dissimuler c'est le contraire de cacher alors six ans de prison pour avoir pris le mot hotdog à la lettre tout le monde sait que ce que ça veut dire hotdog – **TAPP** : oui – **EN** : c'est quoi un Hotdog- **TAPP** : des saucisses – **EN** : des saucisses dans un dans un pain voilaa c'est ça un hotdog par rapport au hamburger le Hamburger c'est da la viande hachée salade et mais le Hotdog c'est des saucisses on dit aussi des merguez donc le Hotdog c'est du pain avec des saucisses par rapport à nos merguez sont plus – **APP103** : Merguez c'est halal – **EN** : oui merguez c'est Halal alors que le Hotdog ne sont pas halal ils sont haram (rire) au lieu de Halal et Haram que ce qu'on dit alors que ce qu'on dit au lieu de dire ça que ce qu'on peut dire le merguez c'est interdit haram c'est péché aussi péché aussi c'est péché dans notre religion c'est Haram c'est interdit de manger de – **APP104** : de la viande du Porc – **EN** : ça peut être de la viande du porc d'accord les saucisses mais les merguez ça peut être mais même la forme n'est pas la même les saucisses sont plus gros les merguez sont plus fins c'est plus petits et nous quand on les met dans la poile - **APP 105** : oh oui – **EN** : ils deviennent comme chez nous et les saucisses c'est moi c'est kamilia ah – **APP106** : non Madame t'es belle- **TAPP** : (rire) **EN** : elle n'est pas là et quand elle reviendra tu sauras boxer alors on termine pour le Hotdog alors six ans de prison pour avoir pris le mot Hotdog à la lettre parce que si on prend le mot Hotdog en anglais ça veut dire – **APP107** : **Hare** – **EN** : Hot ça veut dire chaud dog ça veut dire chien donc chaud alors un tribunal marocain a condamné six ans de prison un homme qui vendait de la viande de chien

en faisant croire à ses clients que c'était de la viande de vache – **APP108 : kayene yegoulhoume** vache – **EN** : a-t-on appris ce vendredi par une source judiciaire ça c'est passé chez nous au mois de ramadan à Oran ils ont vendu de la viande d'âne à Oran ils ont vendu de la viande d'âne alors plusieurs ânes ont été égorgés ils ont été vendus au marché – **APP109 : Herame la hetame henya kouchi herame sema3te biha** – **EN** : par ce que l'âne il a des dents l'âne a des dents **andehe ghir goudamiyine hemare** Madame- **EN** : s'il vous plait mais moi je sais que nous on ne mange pas tout ce qui ont tous les dents ce qui mangent les animaux par ce qu'on mange pas le lion il y a une aya on ne mange pas ceux qui ont les dents – **APP111** : bessahe Madame on mange le mouton – **EN** : le mouton n'a pas de dents – **TAPP** : si Madame **andahe** – **EN** : **mena et mena** – **TAPP** : **andahe derousse tani** – **EN** : il faut demander je pense **maandahche nibane** -**APP112** : **chefete bouzoulouf andehe messetfine** – **EN** : **maandahche nibane maandahche nibane je pense kawatie kawatie hen manakouchou** S'il vous plait je pense il y a une **Aya** il faut demander à votre prof de sciences je pense **hourimate alayekoume le kawatie saha mayetata** c'est clair **je ne** sais pas il faut demander à votre prof de sciences de **ala hawo le guetta tani andeha les griffes les griffes neti takli ghir jaja (rire)** allez allez Akram **ajebha ghir chaarahe ghir maa chaarahe metkhabete Akram marakeche maana rake ghir maa chaarek** allez ça y est ça y est ça y est arrêtez moi ce arrêtez moi ce discours religieux a -t-on appris le vendredi de source judiciaire mais ses complices qui chassaient ces chiens avant de les abattre on été condamnés d'une peine de huit mois huit mois c'est peut – **APP113** : oui Madame – **EN** : quatre ans de prison par le même tribunal de Casablanca le principal accusé a été condamné aussi a versé une somme de mille dirham neuf cent euro – **APP114** : Casablanca **wine jaya- EN : fi maricane (rire)** avait été arrêté après une dénonciation dans le quartier de Casablanca le Maroc en possession d'une grande quantité de viande la viande canine et de saucisses a varié aya ils faisaient même des saucisses de chien il a avoué lors de l'enquête il a dit c'est moi il a avoué lors de l'enquête avoir procédé au mélange de la viande à des produits chimiques viande de chien à des épices **bache yebannhalhoume** – **APP115** : **Zaafraan (rire)** – **EN** : attention au boucher quand vous acheter il faut jamais changer de boucher voila il ne faut pas changer – **APP116** : Madame **jedi andou bouchi tae mine winta jamais yebdelahé** – **EN** : c'est bien hien – **APP117** : Madame **le bouchi li andou yeatik** – **EN** : **cha yaatik la viande meliha yaatik de la** bonne viande même il te donne des conseils

ne prends pas ça ne prends pas ça par ce qu'il sait que tu es une cliente voilà alors il a avoué lors de l'enquête avoir procédé le mélange de la viande canine aux produits chimiques pour dissimuler l'odeur et les os par ce que attention l'odeur et la couleur ce n'est pas la même chose par ce que la couleur de la viande n'est pas rouge foncée elle est rose elle est rose mais si jamais elle est rouge foncée ça veut que c'est le cheval yeji rouge foncé vers le marron ou bien c'est les chiens c'est ou qui ont de la viande très rouges parce que la viande du mouton ou du bœuf elle est moins rouge elle est rose quand il est quand il est frais voilà elle est rose dans les quartiers populaires du Maroc comme souika comme Tijdid là ou il y a des pauvres c'est normal **naatouhme** la viande de chien (rire) aussi bien qu'à Casablanca qu'à Rabat Rabat **rebatte** les saucisses grillées sont les plats les plus favoris des pauvres ceux qui n'ont pas d'argent lorsqu'ils partent au resto ils mangent des saucisses grillées des chiens qui sont les moins chers – **APP120** : Madame **chekoune chafehoum** – **APP121** : les contrôleurs – **EN** : La viande normalement quand vous la manger vous pouvez savoir si elle est – **APP122** : **khouya** rahe yeaayete baghi nahdare maahe – **EN** : **cha baghi tegoulahe** fais vite (rire) fais vite fais vite allez kamilia on t'écoute – **APP123** : le tribunal marocain a condamné un restaurant qui vendait de la viande de chien- **EN** : bien Wassila - **APP124** : ces quatre chassés les chiens avant de les abattre ont été condamnée de peine de huit mois à quatre ans dok jibou quinze la moyenne – **EN** il y a beaucoup de gens qui ne gagnent pas beaucoup d'argent mais ce qui est bien au Maroc qui a beaucoup de sociétés françaises eux l'économie chez eux c'est l'économie française par exemple si vous partez au Maroc il ya Lidel il y a carrefour il ya Kiabi il y a toutes les maintenant il y a Kiabi à Alger à Oran mais les magasins ont n a pas comme carrefour hein -**APP124** : Madame kayene carrefour – **EN** : **wine** carrefour à Ager non ça c'est UNO ça c'est Ardis attention quand je vous dis Carrefour quand vous rentrez à l'intérieur il n y a aucun produit algérien ça veut tous les produits français sont de le Carrefour donc au Maroc le carrefour c'est que des produits français ce qui est bien au Maroc c'est l'économie européenne existe eux ils laissent nous nous non a différence c'est ça – **APP125** : **Madame bani israile bani israile** – **EN** : entre l'Algérie et la France nous on laisse pas nous on laisse pas celui qui a carrefour en France **wel** ane Amérique **wela** il aimerait bien venir en Algérie ouvrir un carrefour lui il veut c'est l'Algérie qui ne veut pas ce n'est pas lui c'est l'Algérie – **APP126** : kima Rebab- **EN** : ça n'a rien avoir avec Rebrab il va fermer avec carrefour carrefour c'est-à-dire si on a des carrefour chez nous les produits algériens ne seront

plus vendus c'est pour ça et même et avec même tout le monde va acheter des produits européens mais même il va baisser les prix si vous allez chez Uno et vous voulez acheter un produit européen vous voulez acheter une boîte d'esquimaux par exemple par exemple – c'est huit cent dinars mille dinars mais si Carrefour rentre il va le vendre au même prix de chez lui c'est-à-dire vous allez acheter à trois cent dinars ou quatre cent donc qui va être perdant dans l'affaire c'est L'Algérie ce sont les investitures étrangères oui ou non voilà maintenant au Maroc pourquoi il y a du tourisme parce que les européens quand ils descendent au Maroc ils achètent les produits européens français et pas chers d'accord avec leurs produits avec des prix presque les mêmes presque les mêmes marque de glace egandas c'est une marque allemande par ce que l'Allemagne dans les marques ça n'a rien à voir avec la France ni avec les autres pays pare ce que l'Allemagne **françae matbenche maaha français** c'est pour ça et même les magasins qui ne vend pas trop cher en France Lidel qu'il y a c'est magasin allemand et les produits qui a dans les magasins ce sont des produits allemands un c'est les meilleurs produits et deux ils ne sont pas chers la marque elle est vendue à un euro c'est pourquoi les allemands sont très intelligents par ce que la marque par ce que la marque elle est sponsorisée elle est plus chère mais si vous achetez la même chose sans marque c'est moins chère mais si la même chose vous prenez deux boîtes de gâteaux les mêmes gâteaux c'est le même goût c'est la même chose celui là c'est cinq euros et celui là c'est non non Adidas vous ne pouvez pas faire la même chose vous partez chez H et M et Primark c'est le même pantalon – **APP127** : c'est une autre marque – **EN** : par exemple atmosphère atmosphère c'est neuf euros dix euros et H et M c'est trente euros mais c'est la même chose par exemple Camailieu Primark Camailieu c'est plus cher Primark moins cher par ce que ça n'a pas de marque c'est une marque moins chère donc les allemands ont joué sur ça et maintenant Primark tout le monde achète chez Primark – **APP128** : Madame c'est la tendance – **EN** : c'est des choses tendances et oui as cher au lieu d'acheter un pantalon chez Camailieu vous achetez quatre chez Primark et des couleurs et plusieurs couleurs alors on va faire les questions – **APP129** : Madame Kinder c'est allemand – **EN** : Kinder c'est français Lu c'est français tout ce qui est Lu les marques allemandes c'est clair Lind c'est français zara c'est français H et M c'est français Chanel c'est français évidence c'est Yves Rocher c'est français les Primark l'idée elle est allemande mais ils ont été faits par les anglais partout vous avez en Espagne vous avez des Primark partout vous avez des Primark partout il y a des Primark

un Primark c'est quoi vous avez le prix de la marque et c'est moins cher vous avez des prix de la marque et c'est moins cher Allez Amina – **APP130** : le restaurateur mélangeait de la viande canine à des produits chimique pour massacrer – **EN** : masquer masquer **mechi** massacrer (rire) – **EN** : voilà est ce qu'ils ont dit il le mélangeait avec des produits chimique il ne mélange pas avec de la viande bovine sils achetaient de la viande bovine et la mélangeait avec la viande canine **khasser** il ne gagne rien ha **yebiaulhoum** de la viande on sait pas ferme ton portable **khok rahe arefe beli rake tekra goulou** Madame **ala tenaache yeayetelek la khok mahboul mataayetliche bel jema** alors je disais vous écrivez mélanger à des produits chimiques je ne sais pas ce que je voulais dire à Mzadja vous allez manger des pizza par exemple si vous avez des personnes qui ne mangent pas de la viande si vous mangez de la pizza il n y a pas de la viande fraiche – **APP131** : Madame **kayene kayene** – **EN** : qui qui – **APP132** : parisien – **EN** : mais est ce que tu es sur même là tu n'es pas sur – yeh ah bon – **APP133** : Madame la fraise le chocolat – **EN** : ah bon de la viande donc Soudani que ce qu'il y a donc vous allez manger des pizza manger des pizza sans viande manger des pizza poulet c'est mieux la vous êtes sur là même la viande qu'on a acheté on est pas sûr qu'elle soit congelée déjà **hiya** elle est malade elle est congelée et on a la laisse vous voyez que c'est mauvais il est préférable de manger des pizza poulet ou des pizza sans même des pizza thon sont les meilleurs allez Soudani on t'écoute - **APP134** : Madame Madame - **EN** : Allez allez Soudani dans les quartiers – c'est faux les saucisses a base de viande canine c'est faux canine c'est la viande de chien c'est-à-dire dans les quartier populaires ils achètent des merguez mais ce sont des merguez de bœuf pas des merguez de chien – **APP135** : **bessahe yebioulhoum** le chien dans le quartiers populaires ils achètent le plat favoris le plat préféré **ta3houme** les saucisses grillées par ce que au Maroc la nourriture n'est pas trop chère c'est comme la France vous rentrez dans un restaurant vous manger ce que vous voulez cinquante mille **taana** c'est pas cher la nourriture au Maroc c'est pas cher le seul pays où la nourriture est chère c'est chez nous en Algérie allez vous corrigez vous mettez c'est-à-dire si vous changez la phrase vous mettez viande canine ils ont rajouté viande canine dans la phrase hein à base de viande de bœuf ils ont changé viande canine – **APP136** : Madame viande canine c'est quoi – **EN** : chien vous enlevé canine et vous mettez bœuf la viande canine c'est la viande de chien enlevé canine et mettez bœuf comme si vous acheté de la karantika chez nous hien donc c'est au Maroc les pauvres ils achètent des casse-croûte avec

des saucisses grillés c'est as cher saucisses grillées c'est le casse-croûte le moins cher si comme si on achetait de la karantika chez nous hien c'est pa cher au Maroc vous mangez ce que vous voulez et vous payé même pas mille dinar **taana** le Maroc au Maroc vous mangez vous mangez et **mebaade yegoulek achera dirham tenkhlaa mataamenche rassek** c'est pas cher casse-croûte ils t'ouvrent le pain ils te mettent viande hachée merguez du fou kebda et il te met beaucoup ce n'est même pas deux cent dinar **taana** et **houma** ce n'est pas les petots morceaux ce n'est pas ça non c'est les grands morceaux vas y la nourriture ce 'n'est pas **cher Tounes mechi cher tani Tounes makla ghalaya** la est ce que tu es partie et c'était cher yeh la Tunisie je ne suis pas partie mais le Maroc oui **galouli** tounes ce n'est pas cher est ce que vous avez manger dehors el **hare** tounes mantigouche naklou mklethoume **yeharou – APP137 : el hnouda tani – EN :** le Maroc c'est trop bon hien – **APP138 :** bache **yejibou siyaha – EN :** hein na **tani galouli** la Tunisie ce n'est pas cher une amie est partie en Tunisie elle m'a dit ils mangent seulement à midi il n y a pas le soir ils mangent seulement à midi ils prennent un sachet avec eux ils mangent le soir mais la Tunisie le Maroc c'est **homa** ils mangent très bien le matin is mangent très bien le matin les tunisiens les marocains vas-y Yousra – **APP139 :** B- **EN :** allez cinquièmes c'est la B mettez un cercle alors vous mettez le restaurateur corrigez sixième le principal accusé c'est le restaurateur mettez le restaurateur c'est le nom allez septième c'est bien c'est nouveau allez septième allez Touaoula on t'écoute – **APP140 :** qui chassait les chiens – **EN :** très bien réécrivez la phrase en commençant par sans **vous** avez C au lieu du pluriel vous mettez chacun de vous prends sa chaise et il a descend en bas là ou ils vont faire la fete ne faites pas de bruit

Cours : Nouvelle d'anticipation

EN : la question que je pose est la suivante d'après ce que vous avez fait avec votre enseignante et d'après s'il vous plaît et après vos prérequis c'est-à-dire ce que vous avez comme connaissances vous avez fait en première année la nouvelle la nouvelle c'est quoi – **APP1** : c'est un essai imaginaire – **EN** : très bien c'est un récit imaginaire cette fois ci ce n'est pas le récit imaginaire c'est un autre genre de récit c'est la nouvelle d'anticipation donc pendant les vacances vous avez fait des voyages vous êtes partis à Oran y en a certains parmi vous qui sont partis à l'étranger euhhh en Algérie – **APP2** : Tiaret – **EN** : moi cette semaine je vais partir à Naama à Mechria à Naama hier j'étais dans un autre monde il n'y avait même pas à comparer c'est l'incomparable hier j'étais à Doubaï et cette semaine je vais partir à Naama après à Relizane après à Media – **APP3** : ohhh homane – **EN** : bah c'est obligé dans le cadre du travail selon vos prérequis quelle est la définition d'anticipation c'est-à-dire comment vous définissez l'anticipation parce exemple que chose que j'anticipe par exemple à l'Aid el kebir je vais anticiper e vais acheter le mouton dix jours à l'avance donc je vais anticiper l'achat du mouton c'est-à-dire **nessebek** – **APP4** : **newejede** la question que je vous pose vous êtes partis en voyage pendant les vacances de mars vous avez fait quoi vous êtes partis où par exemple vous êtes partis à Benyahi – **APP5** : oui Madame Mascara – **EN** : je connais très bien Benyahi – **APP6** : A Sirat – **EN** : tu es partie à Sirat je ne connais pas – **APP7** : **fiha dawra** – **EN** : peux-tu nous décrire Sirat moi je ne connais pas Sirat moi je passe par Sirat – **APP8** : ha heda Mesra (rire) – **EN** : non moi je ne connais pas Sirat je connais Sirat je passe par Sirat je ne connais pas derrière ce qu'il y a part Sirat vous êtes partis où – **APP9** : Batena -**APP10** : Alger Alger – **EN** : à Alger est ce qu'il a quelqu'un qui peut me décrire Alger tu es partie où à Alger que ce que tu as vu que ce que tu as remarqué pendant ta visite à Alger les endroits -**APP11** : **mechi kima hena** - **EN** : alors tu peux me décrire Alger c'est une c'est la capitale- - **APP12** : différent Madame – **APP13** : mouvement Madame – **EN** : s'il vous plaît un par un n'essayez pas de parler tous en même temps essaie de parler plus fort à respecter – **APP14** : c'est plus civilisé qu'à Mosta – **EN** : c'est plus civilisé qu'à Mosta - **APP 15**: c'est une grande ville – **EN** : c'est une grande ville – **APP16** : elle est belle – **EN** : elle est belle oui alors elle est belle alors – **APP18** : le jardin kayene bezafe Bab – zouar – **EN** : oui le centre commercial de Bab zouar Ardis et tout – **APP19** : El harach Benaknoun – **EN** : alors que ce qu'elle fait – **APP20** : elle décrit – **EN** : elle décrit là

elle est en train de décrire Alger regardez elle est partie à Alger elle est en train de décrire Alger comme quoi c'est une belle ville et comme quoi c'est la capitale il y a beaucoup de monuments il y a un beau jardin beaucoup de gens ensuite que ce que tu as fait à Alger – **APP14** : le shopping – **EN** : tu as fait le shopping après essaie de formuler une phrase plus longue n'essaie pas de jeter des mots essaie de formuler des phrases sujet verbe complément oui – **APP15** : j'ai fait du shopping – **EN** : j'ai fait du shopping encore – **APP16** : visiter des quartiers la famille Madame **raki teamri fiya** – **EN** : oui j'ai visité la famille encore tout à l'heure tu as dit quoi – **APP17** : j'ai visité Makame El Chahid- **EN** : tu as visité Makame El Chahid oui quoi encore alors là vous étiez en train de décrire Alger est grande Alger est belle est maintenant vous êtes en train de dire j'ai fait du shopping j'ai visité les monuments vous en train de faire quoi – **APP18** : narrer – **EN** : quand on est en train de raconter en train de narrer on est en train de narrer très bien ce que tu as fait à Alger donc il s'agit d'un voyage du moment qu'il s'agit d'un voyage on est dans le récit de voyage il s'agit d'un récit de voyage que ce qu'on trouve dans un récit de voyage on trouve – **APP19** : la narration – **EN** : la description est la narration selon vos prérequis vous avez fait la description vous avez fait la narration alors quels sont les temps employés auparavant la nouvelle en première année vous avez fait la nouvelle alors quels sont les temps qui domine dans la nouvelle – **TAPP** : passé simple – **EN** : le passé simple dans la nouvelle on narre avec le passé simple on utilise quand le passé simple on l'utilise quand je vous donne un exemple l'enseignante expliquait le cours le passé ait les élèves écoutaient la leçon c'est toujours l'imparfait soudain le directeur entrait ou bien entra – **TAPP** : entra Madame – **EN** : est-ce qu'on dit entrait – **TAPP** : entra Madame – **EN** : pourquoi on dit entra entra c'est le – **APP21** : futur yawedi la passé - **EN** : c'est le passé simple alors l'action était comment – **TAPP** : soudain – **EN** : quand j'explique le cours quand j'explique le cours l'action est comment je suis en train d'expliquer le cours d'anticipation est ce que ça durer je suis en train d'expliquer – **TAPPA** : non – **EN** : non depuis tout à l'heure je suis en train d'expliquer est ce que c'est la même durée que le directeur entre en classe – **TAPP** : non – **EN** : alors la maitresse expliquait la leçon donc depuis des heures des heures on explique la leçon donc l'imparfait est pour les actions – **TAPP** : longue – **EN** : longue et le passé simple pour les actions courtes il était une fois une petite qui habitait hein pour – **APP21** : le conte – **EN** : avant de narrer je suis en train de décrire hien donc l'imparfait c'est pour les actions longue et pour la description le

directeur entra pour les actions – **TAPP** : courtes – **EN** : courtes c'est concernant la nouvelle aujourd'hui on est dans la nouvelle d'anticipation on va je vais renvoie au texte du Djlefa à Laghouat et on va voir remarquer qui domine je ne sais pas si vous avez fait le temps qui domine avec votre enseignante ah pas encore je vais vous lire un passage de Djlefa à Laghouat nous sommes arrivés hier à Djlefa dans le texte sortez vos livres de Djlefa à Laghouat rien que pour la première phrase page quatre-vingt-douze donc sortez vos livres mets-toi avec quelqu'un qui n'a pas de livre

La nouvelle d'Anticipation suite

EN : Bon vous relevez du texte des mots appartenant au champ lexical d'anticipation chacun à son texte prenez vos textes chacun à son texte – **APP1** : je n'ai pas de texte – **EN** : la dernière fois tu étais là comment ça se fait tu n'as pas de texte – **APP2** : Madame moi aussi comment – **EN** : comment tu n'étais pas là tu étais là la dernière fois allez vite alors prenez le texte et vous relevez les mots qui renvoient au champs lexical d'anticipation pardon pardon pas le champs lexical de l'anticipation pardon on va rester une heure allez vite pardon – **APP3** : **winahe** – **EN** : pas le champ lexical d'anticipation vous le laissez aussi Smail il est absent aussi Bettahar Mokhtari – **APP4** : Maitresse – **EN** : alors qui veut commencer allez on va pas rester une heure s'il vous plait allez allez allez Fodil premier paragraphe le champs lexical de la science-fiction que ce que tu as trouvé bien – **APP5** : planète – **EN** : donc planète on a quoi aussi- **APP6** : métal – **EN** : métal alors ensuite – **APP6** : matière matière première – **EN** : matière première oui ensuite regardez dans le troisième paragraphe alors que ce qu'on le plus puissant chalimo géant alors ça ça relève de la science-fiction oui – **APP7** : des dessins – **EN** : attendez oui que ce qu'on aussi- **APP8** : les jeunes – **EN** : non encore encore le monde de la science-fiction regardez le mot sur terre galactique galactique ça vient de quel mot – **APP9** : galaxie – **EN** : galaxie donc galactique ça relève de l'espace que ce qu'il y a aussi un quart d'heure avant de s'embarquer dans la dernière fusil fusil très bien non c'est à destination de – **APP10** : la terre – **EN** : la terre oui au milieu de la fumée il voyait un petit bout de cratère dans le métal cratère dans le métal oui ensuite vous avez alors voila les mots qui renvoient au lexique de la science-fiction alors activité numéro deux les garçons tirez les tables non **makache** et ce n'est pas la peine que je redise ça j'ai horreur quand je travaille et les gens tripotent leur téléphone je m'en fiche ce n'est la peine **terssali wahed ki tebani naathoulek** sinon je donne à Monsieur Djami et vous venez le chercher après j'ai horreur de

ça horreur de ça ce n'est pas vrai bien activité deux vous mettez les indicateurs de temps alors complétez les phrases suivantes par les indicateurs de temps qui conviennent à ce moment-là vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il vous plaît Omar ouvre la fenêtre ça va ça va doc je vais effacer le tableau alors les races blanches et jaunes ont envahis le monde total la fumée loin // l'hibernation de la terre était en plein donc je programmerai de devoir le mardi par le mercredi d'accord- **TAPP : inshallah inshallh** -**APP11 : Madame cheta dirina fel devoir** – **EN** : pardon on corrigera le devoir le mercredi le mercredi je viendrai un peu en retard parce que je risque de partir chez le médecin je viendrai vers dix heures le temps que je finisse mais ce n'est pas la peine que vous vous s'absentiez les absents ont toujours tort vous connaissez ce proverbe les absents ont toujours tort moi les absences je me souviendrai jusqu'à la fin- **APP 12** : Madame le mercredi – **EN** : oui ça y est – **APP13** : Madame les compo – **EN** : pas encore je ne sais pas j'ai dit j'arriverai en retard ça y est oui Boumziza retourne je n'ai pas dit discuter j'ai dit faites l'exercice pas une heure pardon je n'ai pas compris – **APP14** : on met tous les verbes – **EN** : non on peut corriger – **TAPP** : non – **EN** : c'est normal vous discutez vous charmez (rire) allez alors première phrase alors – **APP15** : avant que – **EN** : non non lisez bien la phrase – **APP16** à ce moment à ce moment -**APP17** : pendant pendant – **EN** : non non hé vous n'allez pas parler tous réfléchissez – **TAPP** : il y a il y a Madame Madame – **APP18** ; attendez – **EN** : j'ai oublié là j'ai oublié de donner l'Afrique avait à ce moment dominé le monde j'ai oublié ici bien bon lorsque vous trouvez des articulateurs vos cochez maintenant la terre – **TAPP** : soudain – **EN** : non non quand on dit jusqu'à il faut que j'ai le verbe au subjonctif pardon je ne peux pas trouver le subjonctif par contre je peux le trouver là tu peux le trouvez quelque part c'est longtemps la terre c'est dans l'obscurité totale même pendant le jour alors que qu'il y a regardez le temps quel temps il y a – **APP19** : passé simple – **EN** : très bien alors alors c'est le passé c'est le temps des actions alors soudain très bien soudain c'est l'élément qui modifie l'histoire bon dans le vaisseaux une hibernation artificielle voila regardez que ce que j'ai quel le mode – **TAPP** : subjonctif- **EN** : subjonctif très bien jusqu'à ce que voila jusqu'à ce qu'il soit arrivé à destination très bien donc après on – **APP20** : après – **EN** : non – **APP21** : pendant – **EN** : très bien pendant la grande les Android étaient deux cents ont pris le pouvoir dans notre planète – **APP22** : il y a – **EN** : il y a maintenant une année et la dernière donc pas cependant avant que ces extraterrestres ne débarquent chez nous la vie était monotone et routinière voilà

activité numéro trois vous mettez les temps du récit alors quels sont les temps du récit on fait le rappel qui veut faire le rappel quand on a fait la structure - **APP23** : l'imparfait - **EN** : très bien on a l'imparfait passé simple activité quatre vous mettez le temps du récit il y a combien alors - **APP24** : trois - **EN** : trois donnez-moi les trois - **TAPP** : passé simple imparfait et - **EN** : le temps du récit bon on a deux qui vont ensemble quel est le premier temps c'est le présent de narration c'est le présent de l'indicatif la valeur donc narrative donc c'est le présent de narration chacun de ces trois temps ont un rôle le présent de narration l'imparfait sert à la description et le passé simple il sert à quoi **Neksseme bi allah la tekhalssouha** - **APP25** : je ne parle pas - **EN** : je ne parle pas de toi vous bougez vous sortez de la classe et vous aurez mois cinq au compo et vous ne venez plus chez moi est ce que c'est clair c'est clair - **APP26** : oui Madame - **EN** : le passé **goulna** c'est le temps des actions alors lors surveillez-vous hein alors rappelez-vous que ce qu'on a dit pour la structure du récit on a dit dans la première partie la présentation des personnages donc vous avez le déroulement des événements il commence par un élément modificateur donc par un jour soudain et là le passé simple donc c'est le mode c'est le temps des actions donc la troisième partie la situation finale on a le retour à la situation l'emploi de l'imparfait vous devez dégager ces trois parties si vous n'avez pas d'élément modificateur et essayez de suivre le passé où commence la situation initiale où commence le déroulement des événements ou termine le passé vous avez la situation finale elle peut être en une phrase elle peut être en paragraphe quand connaît pas l'élément modificateur allez y chercher le temps prenez un crayon et surlignez tous les temps si vous mettez l'imparfait dans une couleur et le passé simple dans une couleur ça va vous aidez d'accord et une fois que vous n'avez d'élément modificateur il y a pas soudain il n'y a pas tout à coup que ce que je fais je me rabats sur le temps là ou commence le passé c'est les actions la description est achevé d'accord la même chose pour la situation finale après je dois changer la situation finale faites attention bien alors mettez entre parenthèses mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient alors bien sur vous avez imparfait passé simple elle être tellement pauvre qu'elle jouer n'ayant même pas un verre d'eau à offrir à son invité elle ouvrir ses veines pour donner un bol de son sang c'est un texte de science-fiction bien sûr vous terminez allez sortez sortez

Annexe 6

Tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1 : représentations de la langue française dans la société algérienne

Tableau 2 : description du niveau de compétence A

Tableau 3 : description du niveau de compétence B

Tableau 4 : description du niveau de compétence C

Tableau 5 : échelle des niveaux de compétences

Tableau 6 : échelle des niveaux de compétences de communication

Tableau 7 : conventions inhérentes aux corpus

Tableau 8 : distribution de l'alternance codique en classe de FLE

Tableau 9 : prépondérance des alternances unitaires chez l'enseignante

Tableau 10 : prépondérance des alternances segmentales

Tableau 11 : les alternances inter- interventions

Tableau 12 : relevé des AC unitaires dans l'interaction enseignante
/apprenants dans le cours

Tableau 13 : profils des sujets de l'enquête

Tableau 14 : informations sociodémographiques des enseignants

Tableau 15 : informations professionnelles des enseignants

Tableau 16 : Triangulation des données

Tableau 17 : Groupage des données récoltées lors des enquêtes

Figures

Figure 1 : progression des niveaux de compétences

Figure 2 : schéma représentant les étapes d'une recherche

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

Figure 4 : gestion des alternances codiques entre enseignante et les apprenants

Figure 5 : typologie des profils par rapport au recours à L 1

Figure 6 : Etapes de la démarche pratique

Figure 7 : Caractère de la démarche adoptée

Figure 8 : dynamique de traitement des corpus

Résumé

Nous nous intéressons au rôle de l'école dans le développement langagier et identitaire de ses acteurs sociaux et à la perspective de mettre en place des modalités d'intégration de la diversité linguistique et culturelle afin de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques d'enseignement.

Notre recherche implique la perspective d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels en lien avec la langue de scolarisation.

Nous examinons aussi les corollaires que sont les taches et les activités ainsi que leur impact sur le rendement des apprenants.

الملخص

نحن مهتمون بدور المدرسة في التنمية اللغوية وهوية ممثليها الاجتماعيين وفي آفاق إنشاء طرق لدمج التنوع اللغوي والثقافي من أجل تعزيز الذخيرة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات في ممارسات التعليم.

يتضمن بحثنا إمكانية دمج التنوع اللغوي والثقافي في لغة التعليم. نقوم أيضا بفحص المهام والانشطة وتأثيرها على أداء المتعلم.

Abstract

We are interested in the role of the school in the language development and identity of its social actors and the prospect of setting up modalities for integrating linguistic and cultural diversity in order to enhance the plurilingual and multicultural repertoires in practices education. Our research involves the prospect of integrating linguistic and cultural diversity and enhancing the plurilingual and multicultural directories related to the language of schooling. We also examine the corollaries that are stains and activities as well as their impact on learner performance.