

LES REPRÉSENTATIONS DES MARQUES DE PLURILINGUISME DANS LES PRODUCTIONS LANGAGIÈRES EN CLASSE DE FRANÇAIS CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES AU CYCLE SECONDAIRE¹

Résumé : L'étude du rôle que peut jouer les langues maternelles ou les autres langues qui constituent le répertoire linguistique des apprenants et des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues représente un enjeu didactique important. Notre objectif est de mener une réflexion autour du rôle et du statut de(s) L1 en classe de français au secondaire. Cette étude adoptera, d'une part, une perspective sociolinguistique afin de tenter de décrire le contexte algérien et, d'autre part, une perspective didactique qui examinera les types de représentations qui animent les acteurs de la classe de langue vis-à-vis de l'acceptation ou du rejet de l'usage des langues connues en classe de français lors de la réalisation des activités complexes comme l'écriture. Au-delà de cette question, nous postulons qu'il faut trancher le nœud gordien : un transfert efficace ou même un passage réussi à la norme académique en L2 est conditionné par la réconciliation de l'usage social avec l'usage scolaire et la prise en charge didactique de la diversité linguistique en Algérie qui participe d'une situation de plurilinguisme complexe.

Mots- clés : plurilinguisme, représentations, diversité linguistique, transfert L(s)1/L2, stratégies rédactionnelles

REPRESENTATIONS OF MARKS OF PLURILINGUALISM IN LANGUAGE PRODUCTION IN FRENCH CLASSES AMONG TEACHERS AND STUDENTS IN THE SECONDARY CYCLE

Abstract: The study of the role those maternal languages or other languages that constitute the linguistic repertoire of learners and teachers can play in the process of teaching / learning languages, represents an important didactic challenge. Our objective is to reflect on the role and status of L1(s) in secondary French class. This study will adopt, on the one hand, a sociolinguistic perspective which will try to describe the Algerian context and on the other hand, a didactic perspective which will examine the types of representations which animate the actors of the language class as to the acceptance or rejection of the use of known languages in French class when carrying out complex activities such as writing. Beyond this question, we postulate that the Gordian knot must be cut: an effective transfer or even a successful passage to the academic norm in L2 is conditioned by the reconciliation of social use with school use and the taking in didactic charge of linguistic diversity in Algeria which is part of a situation of complex multilingualism.

Keywords: plurilingualism, representations, codswitching, linguistic diversity, transfer L1/L2.

Notre article s'inscrit dans un cadre didactique et a pour objectifs de repérer à la fois du consensus et des conflits qui entourent l'usage plurilingue en classe de français. Pour cela nous nous intéresserons au rapport à la langue des différents acteurs de la classe de langue, à travers l'analyse de leurs représentations, en tant qu'elles sont associées à des usages et à des compétences dans des langues de statuts différents. Notre étude s'appuiera sur un corpus constitué de discours sur les pratiques extrait d'une enquête de terrain qui s'intéresse aux multiples voies qu'emprunte le plurilingue dans l'acquisition d'une L2.

Les questions de représentations et de plurilinguisme sont intrinsèquement liées à l'enseignement des langues et leur thématisation constitue un centre d'intérêt majeur en

¹ Halima **Rahmani Bouzina**, ENS d'Alger, halima_rahmanibouzina@hotmail.com

didactique. L'étude des représentations linguistiques a l'intérêt de nous offrir à la fois des éléments d'explication et des pistes de recherche sur la façon dont s'ordonnent les langues en classe. C'est en effet une façon d'approcher la manière dont les groupes d'enseignants et d'élèves – différents mais protagonistes – parviennent à percevoir la multiplicité des faits linguistiques, à les organiser et à leur donner une cohérence dans la réalisation des activités, et cela plus encore dans le processus d'enseignement /apprentissage de la L2. De surcroît, ces analyses, en nous permettant d'identifier les profils hétérogènes et variés du plurilingue en devenir, contribuent à démythifier le plurilinguisme parfait. En effet, « grâce à ces recherches, ce sont nos rapports au langage et aux langues qui sont remis en cause et par conséquent notre conception du lien entre langue (s) et enseignement » (Hélot, 2008 : 11).

Nous considérons la classe comme une situation de communication potentiellement plurilingue dans laquelle l'enseignant est perçu comme un locuteur plurilingue et les apprenants comme des plurilingues virtuels (Causa, 1996). À l'instar de toute situation de communication caractérisée par un contact de langues, cette configuration a des répercussions au niveau de l'enseignement/apprentissage en général, et en particulier au niveau de la LE, en l'occurrence le français. En effet, cette situation particulière rend possibles d'éventuelles marques transcodiques repérables dans les discours oraux ou écrits en classe de FLE, leur présence pouvant signaler le besoin de résoudre un problème qui se manifeste de différentes façons.

Les caractéristiques de cette situation nous conduisent à nous interroger sur les représentations relatives à l'usage plurilingue des enseignants en exercice au secondaire et des élèves. Dans quelle mesure les enseignants prennent-ils en compte le déjà-là du répertoire linguistique des apprenants (les L1, arabe scolaire) ? Perçoivent-ils la possibilité du transfert L1/L2 ? Telles sont les questions qui motivent notre enquête destinée à cerner les leviers et les freins susceptibles de promouvoir ou d'entraver l'usage plurilingue en classe de français et le développement de stratégies de transfert L(s)1/L2.

L'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français notamment, des rapports complexes oscillant entre évolution et stigmatisation dont nous donnerons un aperçu à travers la recherche que nous présentons et qui s'intéresse aux représentations du plurilinguisme des enseignants et des apprenants lorsqu'ils s'expriment à propos du recours aux langues connues (langues maternelles et arabe scolaire) dans la réalisation des activités de français et en particulier de l'écriture.

Nous commencerons par apporter quelques précisions sur le contexte dans lequel s'inscrit notre travail et montrerons à cette occasion comment la place singulière qu'occupe chaque variété dans le plurilinguisme algérien entraîne des phénomènes de communication observables tant dans les domaines sociaux que dans le domaine scolaire. Puis nous exposerons nos choix théoriques et méthodologiques et les conditions de notre recueil de données. Nous présenterons les éléments recueillis et les commenterons en attirant l'attention sur le fait que les phénomènes d'usage plurilingue sont perçus négativement dans le milieu scolaire malgré l'intérêt qu'ils présentent pour le renforcement des apprentissages et la motivation du transfert inter-langues.

I. Le contexte algérien : un plurilinguisme complexe et diversité

I.1. L'Algérie, un terrain plurilingue

On ne peut réfléchir à la didactique des langues en faisant l'impasse sur les caractéristiques sociolinguistiques des terrains concernés. Il convient au contraire de décrire le contexte, entendu au sens de *terrain*, d'envisager la diversité des situations plurilingues et pluriculturelles, car une didactique ne peut être que contextualisée. S'interroger sur les contextes en didactique des langues revient en somme à envisager les phénomènes

didactiques comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent (Blanchet & Assela-Rahal, 2008).

La situation sociolinguistique algérienne est particulièrement plurielle. Depuis des siècles, la société algérienne connaît des croisements culturels et est le site du déploiement de plusieurs systèmes linguistiques et de plusieurs variétés linguistiques qui au sein de la société coexistent, se rencontrent et se mélangent.

Historiquement, le berbère ou le tamazight est la langue des habitants originels ou la langue du sol. Il se décline en plusieurs variétés réparties à travers tout le pays en fonction de la répartition de la population, avec trois grandes régions de concentration, à savoir le nord, le sud et les sud-est (Queffelec et al. 2002) où elle constitue la langue maternelle des habitants. Depuis 2002, le tamazight est officiellement « langue nationale » et sa variété écrite (standardisée) est enseignée dans les établissements scolaires des zones berbérophones majeures. L'arabe dialectal, arabe algérien ou encore *darija* est une langue essentiellement orale avec des variantes régionales. Elle est considérée comme étant la langue maternelle de la majorité de la population algérienne (Ibid.). Les variétés de tamazight et l'arabe algérien sont les langues de la première socialisation pour les Algériens, c'est à travers elles que se forge l'imaginaire linguistique de l'individu et son univers affectif (Taleb Ibrahim, 1995).

L'arabe standard, langue nationale et officielle, est *une langue institutionnelle* qui tend à s'imposer dans l'administration, l'enseignement, les médias. Elle n'est pas utilisée dans la communication quotidienne mais est apprise à l'école. En effet, dès son arrivée au cours préparatoire ou en première année primaire, l'élève algérien est scolarisé dans cette langue.

Le français est une langue étrangère au statut privilégié dans la société algérienne (Queffelec et al, *op.cit.*), et ceci à différents niveaux : économique, social, éducatif, etc. Dans le système éducatif, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire. Notons aussi qu'à l'université, la langue française est la langue d'enseignement dans certaines filières.

I.2. Un plurilinguisme riche et complexe

Officiellement, l'Algérie est un pays plurilingue depuis 2002 dans la mesure où il reconnaît deux langues nationales : l'arabe et le tamazight. Or, il s'agit d'une situation de plurilinguisme hiérarchisée où l'arabe officiel jouit d'un statut institutionnellement supérieur à celui de langue nationale accordé au tamazight. Les locuteurs algériens vivent, en effet, dans une société multilingue où les langues maintiennent des rapports conflictuels, vu la cohabitation difficile entre les deux normes dominantes (l'arabe standard et le français) et la stigmatisation des parlers populaires (l'arabe dialectal et le berbère) (Taleb-Ibrahimi, *op.cit.*)

Les frontières entre les différentes langues d'Algérie ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. L'usage des différentes langues se situe sur un continuum, si bien que « les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, selon les situations et les représentations des locuteurs, s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction » (Abbes-Kara et al., 2013 : 180). Avec sa manière éclectique, voire créative de vivre le plurilinguisme et d'investir ses ressources, le locuteur algérien s'est forgé une posture de plurilingue qui lui est propre.

Taleb Ibrahimi (*op.cit.*) considère que la place du français, ses rapports avec les autres langues, couplés aux relations qu'entretiennent les autres variétés langagières entre elles, font que l'Algérie se trouve confrontée à *une situation de plurilinguisme complexe* en raison de l'imbrication des variétés en présence tant sur le plan des domaines d'utilisation

que sur celui des pratiques effectives des locuteurs. Abbas Kara décrit ainsi cette situation complexe :

« Les langues présentes en Algérie co-interagissent, s'influencent entre elles de par les usages polyfonctionnels qu'en font les locuteurs ; cela les expose à des reconfigurations qui se manifestent par des phénomènes linguistiques tels l'alternance codique, les emprunts, la créativité lexicale et autres. En effet, les pratiques langagières des Algériens s'offrant au regard de l'analyste abondance des mots dont l'apparence « morphosémantaxique » (Hagège, 1986 : 332) est du français tels que [tabla] « table », [busta] « poste », [likul] « l'école », etc., mais qui ne sont pas perçus (sociolinguiste ou didacticien) se posent en un continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent : l'extrême comme tel par les locuteurs eux-mêmes, lesquels ne perçoivent qu'une langue, matériau langagier mis à leur disposition, qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens. C'est ce à quoi aboutit l'analyse de D. de Robillard (2001a : 26) : " On pourrait essayer de traduire cela en disant que là où le linguiste à l'impression de voir utiliser **des langues** (matériaux préaffectés), le locuteur utilise **de la langue** (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation). » (Abbas Kara, 2010 : 80)

La situation sociolinguistique spécifique à l'Algérie a des répercussions sur le comportement verbal des locuteurs algériens, dont les apprenants des langues étrangères font partie. Cette pluralité linguistique a donné à ces locuteurs la possibilité de choisir entre plusieurs langues qui constituent leurs répertoires linguistiques et cela à chaque fois qu'ils sont appelés à s'exprimer soit à l'oral ou à l'écrit.

I.3. De la compétence plurilingue aux stratégies d'appui et de transfert à l'école

Considérant, d'un point de vue didactique, que « toute langue non maternelle est une langue étrangère (...) elle n'est la langue première de socialisation ni la première dans l'ordre d'appropriation linguistique. » (Cuq, (dir.), 2003 : 150) et qu'« une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci » (Besse, 1987 : 40), nous pouvons dire que l'apprenant algérien n'est pas scolarisé dans sa langue maternelle. En principe, l'enseignement, projet de société, prend en compte les objectifs sociaux et les intérêts des individus et vise d'abord à favoriser la socialisation ainsi que « la prise de conscience de l'altérité et de l'égalité » (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.*, : 55). Or, à l'école algérienne, les langues premières n'ayant pas de statuts officiels, elles ne sont pas instituées comme médiums d'enseignement. La langue de scolarisation n'est donc pas une langue de première socialisation. La scolarisation se fait en arabe standard, considéré comme une langue institutionnelle, nationale et officielle. Or bien qu'elle soit proche de l'arabe algérien, elle est méconnue par l'enfant arabophone avant son entrée à l'école et, encore plus par l'enfant berbérophone. Le français fait partie de la mosaïque *linguistique* et y assume des fonctions multiples :

« C'est ainsi qu'en Algérie le français a un triple statut : première langue étrangère dans le cycle primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifique à l'université, langue de communication professionnelle, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. » (Abbas-Kara & Kebbas, 2012: 36)

Le français faisant partie de l'environnement social de l'enfant algérien, il vient amplifier le plurilinguisme scolaire des apprenants dès l'âge de 8 ans et s'imbrique progressivement à leur comportement langagier et cognitif. Face à cette mosaïque, des phénomènes de contact de langue tels l'emprunt, le calque ou l'alternance codique surgissent dans les

communications tant orales qu'écrites des individus de différents milieux (social, universitaire, professionnel et scolaire) à tel point que les chercheurs le qualifient de stratégies de communication (Morsly 1996 ; Abbes-Kara, 2004 ; 2010 ; Abbes-Kara & Kebbas, 2012). Or cette situation linguistique a manifestement des conséquences sur les pratiques langagières des élèves en classe de langue qu'il importe d'analyser.

Face à des situations sociolinguistiques de cet ordre, la recherche en didactique s'intéresse aux relations qu'entretiennent la langue à apprendre et celles déjà connues ou en usage et tente de comprendre certains recours à des manifestations de plurilinguisme par les acteurs de la classe, tels que l'alternance codique ou encore l'emploi des langues maternelles. En effet, dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère le recours à la langue maternelle par les enseignants et leurs apprenants en classe semble être naturel. S'intéressant à cette question, Stoltz estime que :

« Pendant les dernières décennies, plusieurs études donnent ainsi une image plus nuancée de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère. L'hypothèse principale de ces études est que la langue maternelle non seulement ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif. » (Stoltz, 2011 : 25)

En effet, dans cet espace plus restreint qu'est l'école, la cohabitation linguistique fait que la classe de LE représente une situation de communication de contact de langues par excellence (Causa, 2002), autrement dit, une situation dans laquelle enseignant et/ou apprenant peuvent être amenés à utiliser plus d'une langue.

2. Quelques éléments de théorie

2.1. L'alternance codique

L'alternance codique fait partie des phénomènes les plus fréquemment observés chez les locuteurs plurilingues. Elle se manifeste par « le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes. » (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.* : 17-18)

L'alternance codique signale tout d'abord l'existence d'un répertoire plurilingue chez les locuteurs qui en usent et que Beacco définit de la façon suivante :

« Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler (...) et ainsi servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification. » (Beacco, notions clés, CECRL : 1).

Au-delà de l'information qu'elle apporte sur le répertoire du locuteur, l'alternance codique est également un signe de la compétence de communication du locuteur, dans la mesure où elle est « la manifestation la plus évidente du plurilinguisme (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.*, : 195), or le plurilinguisme est défini comme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication » (Ibid).

L'alternance codique s'inscrit donc dans le fonctionnement de la communication et il s'ensuit que, dans le domaine de l'enseignement, l'emploi de plusieurs langues par l'enseignant est une pratique naturelle semblable à celles qu'on observe dans toute situation de communication où se produit un contact de langues (Causa., 1996 ; 2002). A ce propos, Dabène avait déjà constaté qu'« on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut été plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées» (1994 : 87). Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres : « pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe. » (Causa, 2002 : 75). Dans cette optique, dans des situations de forte demande d'échange communicatif, « les passages dynamiques d'une langue à l'autre, sont l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue » (Causa, 2007 : 8), et doivent donc être considérés comme une « stratégie d'enseignement/apprentissage » (Ehrhart, 2002 : 4).

Le recours aux langues connues, notamment les langues maternelles, permet de faire gagner en efficacité la communication, aussi bien du côté de l'élève, pour qui elle peut servir de « langue d'appui » (Castellotti, 2001) que du côté de l'enseignant. Dans cette optique, nous adhérons à l'idée que les ressources langagières multiples des interactants puissent être mises à profit en classe de FLE. Nous considérons qu'il s'agit d'une stratégie d'appui qui « consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun » et où que « les passages d'une langue à l'autre deviennent dynamiques » (Causa, 2002 : 73).

En outre, l'usage de l'alternance codique peut représenter un intérêt didactique dans une perspective d'intégration des apprentissages. Il s'agit alors de s'appuyer sur les systèmes linguistiques dont dispose déjà l'apprenant, ou même sur « *son expertise linguistique* » comme le dit Moore (2001). Cela consiste à partir du connu pour amener l'apprenant à réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner et complexifier ses stratégies d'apprentissage ou à en construire de nouvelles qui débouchent sur un transfert de compétences.

2.2. Le transfert en didactique des langues

Le transfert, dans une approche cognitive, peut se définir comme la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996 : 20). Il mobilise, selon Cuq (2003 : 240), « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. ». Dans le cas de l'apprentissage des langues, il s'agit donc du réinvestissement dans une langue cible de compétences discursives et d'opérations langagières – comme par exemple, les habiletés narratives ou la capacité à catégoriser, spécifier, opposer, thématiser – développées lors de l'acquisition de la langue première. Le transfert, que Cuq oppose à l'interférence, est donc l'une des conditions d'un apprentissage de qualité, selon Pelardeau, Forget et Gagné (2010 : 191).

Plusieurs arguments font valoir que la notion de transfert a sa place dans la didactique du plurilinguisme. En effet, selon Gajo (2008), d'une part, les langues doivent être envisagées globalement comme étant naturellement reliées entre elles pour ne former qu'un ensemble du curriculum linguistique et, d'autre part, le répertoire pluriel visé par la didactique doit être considéré comme évolutif et en perpétuelle restructuration par les apprentissages. La notion de transfert est également adoptée par les chercheurs qui travaillent dans le domaine des approches plurielles. Un certain nombre d'auteurs francophones s'intéressent donc à la transférabilité d'un point de vue

didactique : « la didactique du plurilinguisme (...) est une didactique transférentielle, elle se veut transversale par rapport aux différentes matières linguistiques sans pour autant remplacer les didactiques spécifiques (de l'anglais, de l'espagnol, etc.) » (Meissner, 2008 : 233). Dans cette optique, il s'agit donc que la didactique, dans un souci de rentabiliser les apprentissages, s'attache à sensibiliser les apprenants aux langues et aux cultures et à exploiter systématiquement leurs pré-acquis.

Notons en dernier, que « [Les] transferts linguistiques (entre L1e et L2e), [...] se produisent à tout moment où un apprentissage utilisant la L2e va demander aux élèves de s'appuyer sur les compétences langagières et discursives déjà construites en L1 (nommer des objets, poser une question, raconter une histoire ; ...) pour apprendre à le faire en L2 » (Noyau, 2014 : 4) et que le processus du transfert se produit à toutes les étapes de l'apprentissage : il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996 : 20).

2.3. Les représentations

Il existe un large consensus dans la sociolinguistique du contact de langues et la didactique du plurilinguisme pour admettre que, dans les cas de plurilinguisme complexe, les représentations ont un effet sur les pratiques et les répertoires (Blanchet, 2003 ; Zarate, 1993). Cette notion transversale intéresse nombre de sociolinguistes et de didacticiens qui s'attachent à examiner l'enseignement/apprentissage en intégrant le point de vue des apprenants, mais aussi, de manière propédeutique, celui de leurs enseignants.

Parler de représentations en didactique, c'est reconnaître le « déjà-là » des apprenants, étroitement lié au contexte qui les entoure, et avec lequel ils élaborent un raisonnement pour expliquer le monde et aborder les savoirs, comme l'explique Cohen-Azria qui précise qu'en didactique la notion de représentations concerne « [I]es systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. » (Cohen-Azria, 2007). La didactique des langues est donc particulièrement concernée, puisque la tâche d'enseignement ne se réduit pas à faire acquérir un savoir linguistique constitué : il s'agit également d'amener les apprenants à s'approprier les variétés d'usages contextualisés, ce qui rend plus significatif et essentiel le rôle des représentations qu'elles soient cognitives, linguistique ou sociales (Castelloti, 2001).

En ce sens, il est important d'insister sur la variété des représentations en fonction des macro-contextes d'apprentissage, qui concernent les rapports entre les langues dans la société élargie ou dans la classe, et celles relatives aux micro-contextes, qui concernent directement les activités de classe et les dynamiques des opinions et d'apprentissage (Ibid.).

En effet, les images que les apprenants se construisent sur la langue à la suite de leurs expériences, leurs observations de faits, leur accumulation d'idées agissent de façon indubitable sur le processus d'enseignement-apprentissage ; elles « déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti et Moore, 2002), en outre, les représentations d'une langue favorisent « des topiques et des objets de discours (...), elles donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans la pratique langagière » (Ibid.) Ainsi, la manière de se représenter et d'appréhender une langue a des retombées sur les conduites mises en œuvre lors de l'apprentissage de cette langue. En somme, les représentations définissent largement les stratégies employées au moment d'aborder un enseignement ou un apprentissage d'où notre intérêt à les explorer auprès des protagonistes de la classe.

3. Démarche de recherche

3.1. Choix méthodologiques

Il existe plusieurs modalités de recueil des représentations sociales, la plupart issues des sciences humaines et sociales. Bonardi et Roussiau (1999) nous en présentent les principales dont l'entretien non directif ou semi-directif et le questionnaire d'enquête qui est « l'outil d'analyse privilégié dans l'étude des représentations sociales » (p.35) qui permet une administration standardisée.

Nous soutenons avec Abric (1994) qu'une réalité objective n'existe pas en soi et que toute réalité est représentée, reconstruite, appropriée par le groupe et intégrée à son système de valeurs. Le discours des enquêtés que nous analysons ne véhicule pas, la réalité objective de la situation mais les représentations que les enseignants et les apprenants construisent à propos de cette réalité.

Cela dit, l'usage du questionnaire ici a une visée à la fois descriptive et explicative : comprendre comment sont liées telles ou telles représentations, mettre à jour des systèmes de corrélation, et, parfois, de causalité. Il nous permet d'enquêter rapidement auprès de l'ensemble de la population retenue, estimée relativement large, en proposant à tous les sujets enquêtés les mêmes questions et consignes ; atténuant ainsi les biais inhérents à notre subjectivité d'enquêteur. Le rapport résultat-investissement paraît satisfaisant comme le souligne BOUKOUS en résumant les principaux avantages du questionnaire comparé à d'autres outils.

« Le questionnaire est en effet bien souvent plus pratique et plus efficace [...], il présente surtout l'avantage de permettre de travailler avec un échantillon plus large [...]. Le caractère standardisé du questionnaire permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions ; de ce fait, la personnalité, l'humeur ou les préférences de l'enquêteur n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche. En bref, le sujet enquêté maîtrise mieux les réponses à des questions formulées dans un questionnaire [...] ». (Boukous, 1999 : 24).

Plusieurs auteurs, dont Abric (1994) et De Rosa (2005), s'entendent pour dire que l'étude des représentations sociales devrait nécessiter des approches pluri-méthodologiques tant quantitatives que qualitatives et le croisement des données issues d'un entretien et d'un questionnaire est donc fortement recommandé. Dans le champ de psychologie sociale la complémentarité entre l'entretien et le questionnaire qui participent des méthodes interrogatives se trouve donc privilégiée. Dans le champ de la sociolinguistique, la diversité des approches méthodologiques est également considérée comme souhaitable, pour des raisons qui sont propres à ce domaine de recherche. En effet, la sociolinguistique est une science de terrain, et c'est l'hétérogénéité des terrains étudiés qui rend nécessaire la diversité des méthodes d'enquêtes. Ainsi, comme l'a montré l'étude faite par Maurer (1999), la majorité des enquêtes privilégient l'association entre questionnaire et entretien. Il remarque également l'émergence d'une méthode de recherche relativement proche de l'entretien : le débat, dont l'avantage spécifique est d'amoindrir le degré de formalité interactionnelle.

Par ailleurs, l'examen des recherches recourant au concept de « représentations » révèle que l'objet sur lequel porte les représentations n'est pas le même selon les chercheurs.

Selon Maurer (2016), sont en effet recueillies et analysées par les chercheurs :

- des représentations relatives au répertoire linguistique des locuteurs et permettant d'apprécier le degré de plurilinguisme déclaré des enquêtés et, partant, celui d'une société (« Quelles langues parlez-vous ? »)[...]

- des représentations portant sur les situations d'usage social des langues dans la vie courante, avec des informations sur la grégarité de certaines langues – utilisation presque exclusivement familiale, ou leur véhicularité – utilisation dans les lieux publics, avec des personnes de langue 1 différente [...]
- des représentations concernant de manière spécifique les modes d'acquisition des langues, les stimulants de leur apprentissage et de leur utilisation, les compétences à l'oral et à l'écrit, les habitudes de lecture et d'écriture. On peut parler ici non de représentations des langues mais de représentations de l'apprentissage des langues, ce qui est sensiblement différent.
- enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux[...] (B. Maurer .*op-cit.*, 2016 : 7-8)

Force est de constater que s'intéresser aux représentations revient à faire un choix parmi plusieurs objets possibles. Dans notre recherche, même si les représentations relatives au répertoire linguistique de nos enquêtés et au système de valeurs qu'ils construisent en contexte plurilingue nous intéressent, notre focalisation porte sur les représentations de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, nous recourons au départ à une enquête par questionnaire, puis par entretien à usage complémentaire qui selon Blanchet et Gotman (2007 : 43) : « [...] sert à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire [...] [Il permet] alors l'interprétation des données déjà produites ». Nous avons opté ainsi pour une technique d'enquête combinée qui permet de collecter un grand nombre de données au niveau individuel et au niveau du groupe.

Déroulement de l'enquête

Pour réaliser la partie empirique de cette recherche, nous avons mené notre enquête durant le mois de Février 2019 auprès d'enseignants et de lycéens de trois lycées publics situés dans la ville de Chlef (située à 200 Km au sud-ouest d'Alger). Cette enquête en trois volets a été réalisée au moyen de questionnaires et d'entretiens. La rencontre avec les enseignants s'est déroulée en marge d'un séminaire de formation continue pour les professeurs de l'enseignement secondaire (PES).

Le premier volet a pris la forme d'une enquête par questionnaire auprès de 35 enseignants PES de français et 94 élèves de 3^e année secondaire (3AS) langues étrangères. Le questionnaire adressé aux PES est composé de trois parties. La première traite des variables indépendantes des sujets ; la seconde explore leurs représentations à l'égard de l'usage des langues connues (les L1, arabe scolaire) lors des activités de français et des traces transcodiques qui figurent dans les productions des élèves ; la dernière partie est consacrée à leurs perceptions des stratégies rédactionnelles appuyées par un transfert L1/L2, à l'importance qu'ils accordent à la systématisation de ces dernières et à la didactisation de la variation linguistique en classe.

Un questionnaire adressé aux élèves¹ a constitué le second volet. Ce questionnaire était scindé en deux parties : une partie portant sur les pratiques linguistiques quotidiennes des élèves, un autre sur les stratégies qu'ils emploient lors de l'écriture en L2 et des représentations qu'ils se font de ces pratiques. Ce questionnaire a été traité sous l'angle des informations quantitatives qu'il nous apportait.

Le troisième volet était destiné à compléter les informations issues du questionnaire adressé aux élèves. En effet, nous avons considéré que nos choix opérés dans le questionnaire pourraient limiter les possibilités d'expression chez nos enquêtés et que la langue ainsi que

¹ Le questionnaire passé aux élèves est rédigé en deux langues (français, arabe). Il a été présenté et expliqué lors d'une séance de discussion afin de lever toute ambiguïté.

la manière dont sont rédigées les questions pouvaient risquer d'influencer leurs réponses. C'est pourquoi nous avons cherché à obtenir davantage de précisions et d'explicitations pour certaines réponses relevées dans le questionnaire en recourant à l'entretien de groupe¹. Pour ce faire, nous avons divisé la population initiale en sous-groupes et repris les questions principales du questionnaire et celles dont les réponses nous ont semblé ambiguës ou sommaires. Lors de cet entretien, à caractère compréhensif, nous nous sommes abstenue d'inférer des points de vue personnels et nous avons adopté une stratégie d'écoute. Nos relances se sont limitées à une simple reprise d'une réponse avec une demande de l'éclaircir ou de la développer. Les données orales recueillies ont été enregistrées et traitées dans l'analyse.

4. Traitement et analyse initiale des données

Les enseignants enquêtés sont titulaires d'une licence ou d'un master de langue française ; ils ont une expérience professionnelle de durée différente. Le groupe d'élève est composé de lycéens dont le statut social est majoritairement moyen et dont la situation professionnelle des parents est hétérogène.

Nous avons procédé à l'analyse intégrale de toutes les réponses au questionnaire et identifié les items dominants. Le corpus issu de l'entretien est plus copieux puisque nous avons délibérément choisi une démarche qui favorise la production de discours en interaction avec des pairs. Pour cela nous nous sommes inspirée des travaux de Py (2000) qui considère que les représentations émergent souvent sous des formes langagières bien ancrées dans l'imaginaire linguistique collectif et font ensuite l'objet de négociations et de reformulations. Le choix des extraits analysés, dont ceux exposés ci-après, s'est fait en fonction de leur pertinence. L'analyse de ce corpus a été opérée à partir d'outils puisés essentiellement dans le paradigme interactionniste, en privilégiant l'approche énonciative qui s'inscrit dans le sillage de Kerbrat-Orecchioni (2002). Dans la présentation qui suit, les occurrences des items sont calculées à partir des réponses au questionnaire et les extraits illustratifs correspondants sont tirés du corpus de l'entretien.

Nous nous référons dans la catégorisation des réponses des PES, aux travaux de Ehrhart (2002)² qui énumère trois grands types de comportements chez les enseignants :

- le *puriste* qui refuse tout emploi de la L1 par les élèves,
- le *modéré* qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation,
- l'*utilisateur actif* dont l'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves.

Les réponses des élèves enquêtés attestent majoritairement de leur besoin de s'appuyer sur leurs langues connues à un moment ou un autre de la réalisation des activités de L2, notamment les plus complexes à l'instar de l'écriture. Ils disent emprunter souvent le même cheminement utilisé dans les langues connues pour réaliser des tâches en L2 (planifier, trier, introduire, relier, etc.) et penser en leurs L(s)1 pour ensuite traduire en L2.

Les mélanges de langues sont une caractéristique du locuteur bi-plurilingue. Ils font cependant encore souvent l'objet de représentations négatives. La majorité des termes désignant ce phénomène, pourtant très fréquent, ont des connotations dépréciatives (*mélange, métissage, hybridation, contamination*) et ont le défaut de traiter les langues

¹ Py (2000), Matthey (2000), Elmiger (2000), Serra (2000) et Duchêne (2000) privilégient cette technique qui mobilise plusieurs interactants et dépasse l'entretien semi-directif.

² Sabine Ehrhart a établi un modèle pour décrire les comportements langagiers effectifs des enseignants que nous avons pris pour catégoriser lesdits comportements tels que décrits dans les propos des enseignants interrogés.

comme des entités stabilisées (Gadet & Varro, 2006 : 15). Les résultats de notre enquête ne contredisent en rien ce constat et donnent à lire clairement les perceptions négatives des enseignants interrogés. La majorité voit dans l'usage des langues d'appui un simple indice d'incompétence et s'attache fermement à l'emploi de la langue française dans la totalité de la communication comme objectif d'enseignement et indice de qualité.

Quant à la minorité d'enseignants avançant des perceptions modérées sur la question, il faut distinguer ceux qui tolèrent l'usage plurilingue de ceux qui le recommandent. Les premiers justifient ainsi leur utilisation :

- En évoquant les défaillances du système éducatif et le besoin d'adaptation avec la réalité

E40 : « Je ne peux pas les empêcher de me répondre en arabe, même le dialecte circule en classe de français, cela est devenu le mal nécessaire vu le niveau des élèves »

E2 : « voir de nos jours un enseignant qui ne parle à ses élèves qu'en français et des élèves qui ne lui répondent qu'on français est une illusion : on est obligé d'utiliser l'arabe »

- En évoquant leur déficit et leur manque d'expérience

E1 : « C'est ma première année d'exercice, je viens de commencer et j'ai beaucoup de problème à parler uniquement en français avec mes élèves, j'utilise toutes les langues que nous connaissons les élèves et moi pour arriver au but »

Pour les enseignants recommandant l'usage des langues connues, la question est d'abord d'ordre pragmatique :

E 18 : « J'utilise l'arabe algérien, le tamazight ou l'arabe académique selon les besoins de mes élèves et je vois en cela une bonne passerelle qui m'assure la compréhension, la participation des élèves et l'économie du temps mais je suis souvent critiqué par les collègues, mes supérieurs et certains parents d'élèves »

Les résultats montrent dans leur ensemble une distance entre les perceptions des élèves et celles des enseignants. Certaines questions relatives aux recours aux langues sources peuvent susciter des réponses convergentes des enseignants puristes, à savoir ils évoquent le problème de qualité des productions, de la légitimité de l'usage plurilingue, de la distance entre les langues et de la forme exclusivement orale de la langue maternelles comme frein au transfert. Nous allons présenter ces résultats et ferons une analyse critique des arguments avancés par les enquêtés.

5. Résultats et discussion

5.1. Compétence partielle et problème de qualité

Une partie importante des enseignants, soit 30 sur 35 ou 85.71%, déclare qu'ils préfèrent reformuler les idées en vue d'en simplifier la langue, diriger les élèves vers l'utilisation des dictionnaires, ou donner une boîte à outils développée. Ils vont jusqu'à réécrire eux-mêmes les passages en français ou des éléments de ceux-ci dans une séance de coécriture plutôt que de recourir aux langues sources pour aider les élèves à produire des passages personnels. Or, quelque parfaits que soient ces passages, on peut considérer que leur présence dans les textes se fait au détriment de la qualité de l'apprentissage du français car l'enseignant se substitue à l'apprenant et prend en charge une partie importante du travail langagier qui devait contribuer à l'apprentissage. Dans certains cas, ces enseignants

suppriment l'activité de production sous prétexte que leurs élèves ne sont pas en mesure d'écrire.

- E 23 : « Donner des indices, des exemples, faire des gestes et des mimiques me semble plus adéquat. »
- E 12 : « Je n'accepte aucune trace d'autres langues que le français dans les productions de mes élèves (...) »
- E 03 : « (...) comment voulons-nous qu'ils apprennent une langue par l'intermédiaire d'une autre ? Cela est source de confusion, tout se mélangera dans leurs cerveaux et sur leurs copies. »

Dans leurs propos, que nous rapportons ci-dessous, des enseignants emploient des termes forts à l'instar de « sabir », « handicap », pour parler de traces des langues sources dans les productions en langue française. Ils considèrent également que c'est « anti-pédagogique », « confus » et que « ce n'est pas naturel » du point de vue de la communication et de l'appropriation. Ces items reviennent dans les discours de 19 enseignants, soit 54.28%.

- E 25 : « Si on apprend le français il ne faudrait pas passer par aucune autre langue, ce n'est pas une méthode, c'est **anti-pédagogique** »
- E 10 : « Déjà le français qu'on enseigne n'est pas le français littéraire que nous avons étudié pendant notre formation, venir le défigurer en le mélangeant à d'autres langues et dialectes c'est inventer **un sabir** et former des analphabètes »
- E 11 : « (...) ce **n'est pas naturel** de mélanger les langues, lorsqu'on apprend une langue il faut se rapporter aux pratiques langagières naturelles, le mélange est artificiel, c'est **un handicap**. Ce n'est plus une langue, plutôt des formes hybrides **d'aucune qualité**. »

Les variables indépendantes, tel que l'âge, la formation académique et l'expérience professionnelle sont étroitement liées au sujet et nous ont permis d'expliquer l'attitude des enseignants vis-à-vis du recours aux langues sources. Les variables en question indiquent que la majorité des enseignants interrogés qui ont une position plutôt négative à l'égard de cette pratique ont pour la plupart une expérience égale ou dépassant 15 ans dans l'enseignement et ont été formés à partir de la méthode directe qui bannit toute utilisation des langues sources en classe de langue cible.

Ce refus d'utiliser les langues sources en classe de français par les enseignants a pour correspondant une auto-restriction et une auto-culpabilisation chez les élèves. Ils sont 44 élèves sur 94, soit plus de 47% à exprimer cette attitude.

- A 13 : « Nos parents maîtrisent le français parce qu'ils l'ont appris sans passer par l'arabe, alors je fais comme eux... **Pour ne pas utiliser l'arabe**, j'écris des phrases courtes et des textes courts, **je dis juste ce que je sais dire en français** ou je laisse des trous lorsque je ne trouve pas le mot. »

Ces derniers lorsqu'ils adoptent l'usage plurilingue considèrent qu'ils font ce qu'il ne faut pas faire.

- A 11 : « J'essaye **d'oublier** les mots que je sais en arabe et je fais des efforts pour me faire comprendre en français »
- A 23 : « La plupart du temps je pense en arabe et j'écris puis **je fais ce qu'il ne faut pas faire** je traduis mot à mot en français »
- A 55 : « J'essaye de **m'empêcher** de penser ou de parler en langue arabe mais **je n'arrive pas**, ça vient à moi automatiquement »

Cette représentation imprègne largement les réponses des élèves. Ainsi environ la moitié des élèves évoquent leurs langue(s) source(s) comme un élément qui interfère malgré eux et

qui gêne leur apprentissage du français et leur expression en cette langue. Cette image qu'ils ont des langues sources comme langues interdites en classe de français témoigne du discours pédagogique restrictif véhiculé par les enseignants.

Cette position, tant du côté des enseignants que celui des élèves signale une conception de l'apprentissage des langues qui ne fait pas la place à la notion de *compétence partielle*. Or les chercheurs dans le domaine de l'appropriation des langues en milieu plurilingue insistent sur le fait qu'il est rare que les locuteurs développent des compétences égales ou totales dans leurs différentes langues (Coste, Moore & Zarate, 1997), d'où la notion de *compétence partielle*, comme maîtrise imparfaite à un moment donné et dans une langue donnée. Celle-ci devient partie intégrante d'une compétence plurilingue – au caractère évolutif, donc dynamique – qu'elle enrichit (Castellotti & Moore, 2010). L'apprenant est un plurilingue en devenir et sa compétence partielle fait partie de sa compétence plurilingue qui n'est que provisoirement déséquilibrée et dont la configuration évolue, s'amplifie de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres. Par ailleurs, les compétences mises en œuvre par un individu pour communiquer langagièrement dans une langue ne sont pas simplement juxtaposées et sans rapport avec celles qu'il peut avoir dans une autre langue.

En effet, on considère que le locuteur se construit un répertoire langagier qui comprend l'ensemble des compétences qu'il possède dans les langues auxquelles il a accès. Aussi, grâce à la compétence partielle qu'il possède, un individu peut-il tirer parti de ce répertoire selon ses besoins et ses objectifs. Ainsi, dans le CECRL (2001 : 133-134), c'est la notion de compétence partielle qui domine, permettant ainsi d'appréhender les ressources langagières de l'apprenant dans une vision plutôt fonctionnelle basée sur l'ensemble du répertoire langagier à disposition de l'apprenant. La didactique du plurilinguisme valorise les compétences partielles des apprenants en les incitant à les mobiliser, à s'appuyer sur ces compétences pour « activer des capacités réflexives » et « construire les passerelles destinées à faciliter leur accès à la langue de communication et de scolarisation commune » (Castellotti & Moore, 2010).

5.2. Pénalisation et légitimité de la présence d'autres langues en classe de français

Les enseignants estiment que l'usage d'autres langues en classe, notamment les langues maternelles, réduit l'enseignement du français et démotive les élèves.

E13 : « Utiliser l'arabe dans une activité de français est une restriction injuste, une nouvelle pénalisation que subit cette langue après l'arabisation totale de l'école algérienne. »

E21 : « [...] comment veut-on motiver les élèves pour apprendre le français par l'utilisation de l'arabe ? Cela risque de tuer le goût de lire, d'écrire le français, c'est démotivant »

E24 : « Je sais que les élèves trainent leur langue maternelle en classe mais dès qu'il s'agit que le moment de classe je leur dit : faisons comme si elle n'est pas là »

La question du temps consacré au français semble pertinente vu d'abord l'importance de l'exposition à la langue dans le processus d'acquisition et vu, aussi, la réduction brutale du volume horaire consacré à l'enseignement du français depuis la mise en pratique de la politique d'arabisation. Chose qui n'était point sans impact sur le niveau des populations scolarisées. Mais ces propos d'enseignants ne prennent pas en compte la réalité sociolinguistique algérienne où plusieurs variétés coopèrent dans la communication au quotidien. Il est également à noter que ces propos n'accordent aucune place aux arguments qui ont été développés par les nombreux travaux portant sur les atouts du plurilinguisme et sur la nécessité de le didactiser.

En effet, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, la représentation de l'apprentissage des langues comme un processus cloisonné où chacune des langues serait

apprise dans sa totalité par un monolingue en série est abandonnée au profit d'une conception dynamique, selon laquelle des compétences plurilingues et pluriculturelles se construisent progressivement depuis l'enfance et s'enrichissent au cours de la vie (Coste et al., 1997 ; Carton & Riley, 2003).

Cette perspective sur l'acquisition des langues constitue l'un des fondements du paradigme auquel se réfèrent actuellement les recherches et les préconisations en matière de pratiques comme en témoigne le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et les travaux récents (Balsiger et al., 2012 ; Candelier et al., 2012), avec la notion d'éveil aux langues et la rédaction d'un « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures ». Dominant ainsi le champ de la réflexion, la perspective plurilingue poursuit la reconsidération du rôle des L1, mais également des autres langues apprises, pour en faire des ressources utiles à exploiter dans l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue. Les recherches proposent d'observer les réussites, et de les expliquer en fonction des L1 et des transferts de compétences possibles. Dabène a mis en lumière la complémentarité des compétences en plusieurs langues – et à des niveaux différents. Elle a avancé en reconsidérant les travaux de Py, qu'on doit aujourd'hui parler d'une « compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non plus d'exclusion réciproque » (Dabène, 2004 : 151-152).

Cela dit, traiter de l'enseignement/apprentissage dans un milieu plurilingue comme c'est le cas en Algérie conduit à réfléchir à une approche intégrée dans l'enseignement des langues, à travers laquelle on peut développer une compétence langagière composite, où langues premières, secondes, étrangères et langues « autres » en général se nouent entre elles sur un continuum, voire sur un réseau cognitif et sociolinguistique, tout en rejetant l'idée d'un enseignement par juxtaposition de systèmes linguistiques.

5.3. Proximité typologique et bases de transfert

Dans les programmes de français au secondaire algérien (MEN, 2005 : p.3), le transfert est abordé dans le cadre de l'interdisciplinarité et se focalise sur les compétences transversales. Ces derniers sont peu explicités dans ledit programme, ce qui permet de penser qu'ils ne sont pas d'ordre linguistique. Notons que les concepteurs du programme déclarent que le transfert est un but de l'apprentissage du français au secondaire et qu'il est conditionné par l'ouverture des enseignants à l'interdisciplinarité. Cela dit aucune modalité pratique n'est indiquée aux enseignants.

De leur côté, les enseignants avancent qu'ils trouvent le recours aux langues maternelles ou à l'arabe standard vain vu la différence entre les systèmes linguistiques. Ces sujets tolèrent davantage l'usage d'autres langues étrangères (anglais, espagnol) en classe de français en raison du rapprochement des systèmes et des statuts de ces langues avec le français. En outre, les éléments recueillis révèlent que ces enseignants ne voient ni la possibilité de transfert de certaines stratégies utilisées en langues sources pour aider les élèves en difficultés dans le domaine de l'écrit, ni l'utilité des initiatives d'enseignement de stratégies semblables. Ils étaient 17 sur 35 à émettre des propos de même teneur que les suivants :

E 11 : « [...] sauf quelques emprunts, **tout est différent entre le français et l'arabe. S'il n'y a pas de contiguïté** ni d'analogie **linguistique, il n'y aurait pas de rapprochement pédagogique**, à mon avis, il vaut mieux chercher le soutien d'autres langues étrangères. »

E 23 : « [...] les langues des élèves ne sont pas européennes, elles n'ont pas **une base commune** avec le français »

La proximité typologique est en effet un élément facilitateur mais c'est une condition d'ordre linguistique qui n'est pas propre au contexte de langues génétiquement

apparentées (Angelis & Selinker, 2001). L'activité de transfert est en effet une opération psycholinguistique et même psychoculturelle, par conséquent redevable de paramètres qui vont au-delà de la parenté génétique inter-langues, même si celle-ci est indéniablement facilitatrice. Cette approche est appuyée par les études de Herwig (2001) sur « les bases de transfert » et ceux de Leung (2005).

Les bases linguistiques de transfert sont personnelles ; certains auteurs font mention d'autres critères plus centrés sur l'apprenant. Dans cette perspective, Angelis (2005) s'intéresse au rôle psycho-typologique et expose que la maturité métalinguistique de l'apprenant serait plus déterminante encore que la proximité typologique dans le choix de la base de transfert tandis que Cenoz (2001) introduit l'âge comme facteur de détermination de la base de transfert.

Par ailleurs, la notion de distance entre les langues (ou de proximité) est estimée subjective car « la distance et la perception de la distance sont deux choses différentes et l'évaluation subjective de ces divergences par l'apprenant sera alors bien plus significative » (Klein, 1989 cité dans Dabène, 1996). En somme, les recherches récentes soutiennent l'idée selon laquelle la distance linguistique ne semble pas être le facteur déterminant qui influe sur le transfert des compétences d'une langue à une autre langue, surtout lorsque la compétence visée n'est pas une compétence linguistique.

Cela dit, Cummins a développé une théorie de l'interdépendance reposant sur l'idée d'une base commune aux différentes langues. En d'autres termes, bien que les propriétés de surface des langues différentes soient clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences et de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre même très dissemblables (Cummins, 2014).

5.4. L'écriture comme une relation langues maternelles orales/français écrit

La grande majorité des enseignants interrogés, soit 28 parmi 35, estime que les langues maternelles des apprenants algériens sont des dialectes oraux qui ne peuvent pas favoriser un transfert de compétences vers le français écrit.

E 19 : « [...] les langues orales **perturbent** les langues écrites. Il faut interdire aux élèves l'utilisation des dialectes »

E 21 : « Je ne pense pas que l'emploi des langues **maternelles de l'élève exclusivement orales** l'aidera pour l'apprentissage du **français dont la forme écrite** est déjà assez compliquée pour les français natifs. **Cela n'a rien de scientifique.** »

Cette perception, qui complète la précédente, nous intéresse, notamment par sa double dimension sociale et didactique. Selon Cummins (2014, *op.cit.*), en considérant le principe de l'interdépendance et de la base commune aux langues différentes, l'usage d'une *langue minoritaire* n'entraîne pas de conséquences négatives pour le développement de compétences académiques dans la langue dominante.

Les postulats de Cummins sur l'interdépendance des différentes langues ont été reconduits et confirmés par d'autres chercheurs dans des contextes plurilingues où une partie des langues est à tradition orale (Akiguet-Bakong, 2007 ; Noyau, 2014). Ainsi, Noyau (2014) dans un article qui valorise l'impact des langues à tradition orale sur l'entrée dans l'écrit en langue seconde écrite, affirme qu'un enjeu éducatif essentiel de la première scolarisation, quel que soit le contexte, est de comprendre l'entrée dans l'écrit avant d'apprendre l'écrit. Le langage oral constitue une médiation vers la littératie.

Par ailleurs, Cummins a souligné l'importance des langues parlées à l'enfant, ce qu'on nomme *l'input* dans l'apprentissage de la seconde langue, car même dans les sociétés avancées plongées dans l'écrit, l'oral est le premier instrument servant à structurer la conscience linguistique et métalinguistique des individus. Cependant, comme le dit Noyau (2014) les mondes de la littéracie et de l'oralité ne sont pas strictement opposés, mais ces deux mondes sollicitent et entraînent chez les individus des capacités cognitives différenciées, ce qui a des conséquences sur la nature et le déroulement des apprentissages scolaires qui se traduisent dans la politique éducative (Troadec, 1999).

5.5. Les transferts inter-langues comme processus continu

Les élèves pensent prendre leurs langues premières pour point de départ pour écrire. Ils étaient 33 sur 94 à déclarer cela.

- A 18 : « **Je commence par une phrase initiale en arabe.** Je cherche les mots que je vais utiliser pour formuler les phrases et je la traduis en français. »
A 45 : « Lorsque le prof nous explique la consigne d'écriture et nous parle du thème en langue arabe, **je peux faire un bon plan à partir de mes informations ce qui me permet d'écrire le texte demandé.** »

Ces propos bien qu'ils dénotent une perception dictionnaire et classificatrice selon laquelle il existerait une correspondance quasi systématique entre les différentes langues, témoignent du souci d'avoir les langues premières pour langues d'ancrage en tant que « valeur sûre » (Castellotti, 2001) qui vient au secours du manque de compétence en langue française et en écriture, en particulier. Ce qui renforce davantage cet usage c'est le fait que les langues premières sont partagées au même titre et à un degré de compétence important (notamment les langues maternelles) par l'ensemble des apprenants et l'enseignant ; elles sont aussi en temps normal les langues de communication de la classe et de la société, réalité qui résiste à l'artificialité de la situation scolaire. Force est de constater que les élèves sollicitent leurs langues premières dans les stades initiaux de l'écriture afin de débloquer celle-ci ou même de la planifier, ce qui nous renvoie à une dimension métacognitive des stratégies rédactionnelles. Dans le second passage, il s'agit de « **faire un bon plan à partir de mes informations** », l'allusion ici à l'environnement extrascolaire et à l'expérience rédactionnelle de l'élève dans d'autre discipline est claire, nous pouvons parler de construction de stratégie rédactionnelle au sens de « *connaissances qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (Gaonac'h, 1987 : 111). Il s'agit donc des connaissances sollicitées par le sujet pour acquérir un savoir, interagir lui-même avec la matière, choisir les actions appropriées en fonction de la tâche à accomplir et transférer ses habiletés dans d'autres situations.

Solliciter les langues premières pour planifier une rédaction et récupérer des informations peut traduire l'utilisation d'une stratégie de (« *knowledge transforming strategy* ») du modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) qui se traduit par « connaissances-transformation ». Ce modèle nous présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. Le transfert à ce niveau participe à placer l'élève au rang des scripteurs experts qui consacrent suffisamment de temps à la planification et accordent beaucoup d'importance à l'organisation du travail. Ils utilisent une stratégie plus complexe qui leur permet d'intégrer les informations récupérées dans la mémoire à long terme en fonction des contraintes du discours pour les intégrer de façon cohérente dans le texte. L'écriture se présente alors comme un processus de réécriture aux moyens plurilingues où les langues connues, vécues et revendiquées comme moyen de communication, sont sollicitées pour planifier, organiser et mettre en mot.

Du côté des enseignants, les perceptions marquent d'autres objectifs :

E 5 : « Je n'hésite pas à utiliser les langues maternelles avec mes élèves pour **revérifier leurs acquisitions**. Je le fais souvent lors du **compte rendu de l'écrit** où j'explique aux élèves le **sens des mots** qu'ils ont mal utilisés et les **règles de syntaxe** qu'ils **auraient dû respectées** dans leurs paragraphes »

Le recours aux langues premières représente l'étape terminale ayant pour objectif de vérifier l'acquisition de ce qui a été fait initialement en langue française ou encore en étape de remédiation lors du compte rendu de la production écrite. Les enseignants ignorent ainsi l'usage des élèves qui, déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisés » dans leurs L1 (Miled (1998 : 51), attribuent à ces langues un rôle dynamique et les convoquent dans les différentes étapes du processus de production. Le transfert est donc inhérent au processus d'apprentissage dans toutes ses étapes (Develay, 1996, *op.cit.* : 20) ; faire correspondre les perceptions des enseignants à celles des élèves et de surcroît établir des usages négociés ne peut que favoriser une acquisition plus efficace des compétences.

Conclusion : convertir l'école à la diversité linguistique

En termes de politique éducative, l'évolution récente du système éducatif algérien s'inscrit au sein d'un mouvement impulsé à la fois par « des politiques de mondialisation »¹ et par des dynamiques sociales promues par les sociétés civiles. L'analyse de la demande sociale, des représentations sociales de l'École, de la relation famille-école-société incite à relativiser le processus d'imposition de normes. « Le nouvel ordre scolaire mondial » se construit en parallèle d'une dynamique sociale qui réinterprète la réalité. La tendance à l'uniformisation des systèmes au profit d'une idéologie scolaire dominante se heurte à la résurrection ou à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes. Cela dit, comme le notent les concepteurs du programme d'enseignement du français dans le secondaire : « l'École algérienne ne peut fonctionner en vase-clos. ». Ils développent en effet l'argumentation suivante :

L'analyse des tendances mondiales en matière d'éducation met en relief l'importance de l'enseignement des langues étrangères et cela, à la lumière des considérations suivantes :

- les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;
- la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles ;
- l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.

Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle. (MEN, 2008 : 17)

Promouvoir le plurilinguisme est la manifestation d'ouverture la plus importante de notre école. Toutefois, il est à noter que le plurilinguisme tel qu'il est présenté dans ce texte

¹ Pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu (2002) qui refusait l'emploi de ce terme, car parler « de mondialisation comme s'il s'agissait d'un phénomène naturel » ne permet pas de saisir cet objet sous l'angle de l'approche sociologique, et il proposait l'expression « politique de mondialisation ». cf Bourdieu, P.2002 « Pour un savoir engagé », *Le Monde diplomatique*, février : 3.

d'orientation récent ne prend pas en considération la situation sociolinguistique réelle du pays ; il s'agit d'une conception formelle qui ne semble pas en mesure de parer aux carences dues à la politique d'arabisation. Cette politique officialisée depuis l'indépendance dans toute « une armada de textes » consacrant le monolinguisme et allant « à l'encontre des répertoires verbaux pluricodiques/ plurilingues des locuteurs algériens » (Abbas Kara, 2010, *op.cit.* : 79).

Comme nous l'avons signalé plus haut, le plurilinguisme algérien est loin d'être simple. La négligence de la réalité sociale par la politique éducative a de lourdes conséquences :

« [...] lors de la première année primaire, l'arabe classique est enseigné comme une langue nouvelle et toute référence à la langue dialectale est bannie sous prétexte que c'est la langue de l'oral et que celle-ci nuirait à l'apprentissage de la norme. C'est pour cette raison que la langue arabe imposée comme Sur norme et le français normé que l'on tente d'enseigner par la suite et qui ont été longtemps véhiculés par des universitaires, escamotent les réalités linguistiques qui prennent et reprennent quotidiennement corps dans les usages composant une multi-expressionnalité vivante. » (*Ibid.* : 81)

L'école se dresse comme un lieu important où fonde et se transmet l'image de la société globale. Depuis l'indépendance, le système d'enseignement algérien ignore la réalité sociale du pays et les effets des lois d'évolution socioculturelle en persistant à constituer comme tels les usages dominés de la langue et en consacrant l'usage dominant comme seul légitime. Les enseignants en raison de leur statut de fonctionnaires d'Etat, sont les premiers à relayer le discours épilinguistique dominant au sein de l'école ; c'est ainsi que nous pouvons lire dans les propos des enseignants interrogés lors de notre enquête une ignorance de la légitimité et des mérites des langues maternelles –vécues et revendiquées comme langues de socialisation – dans la vie scolaire. Les propos ne témoignent que de restrictions abusives aux risques d'impacts aliénants sur les apprenants. Bourdieu (1982 : 49-50) constate à ce sujet que c'est sous la pression continue des différentes institutions d'Etat, dont l'école, que les gens maîtrisant les dialectes, les langues et possédant des compétences linguistiques confirmées, ont été contraints à collaborer à la destruction de leur instrument de communication, du moins dans des milieux idéologiquement définis.

« [...] dans le contexte algérien, les apprenants sont en majorité plurilingues et c'est l'institution scolaire ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tentent de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique, politique et identitaire si bien que les L1 sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptées aux réalités du terrain [...] c'est donc le projet originel d'une arabisation du système éducatif qui a d'emblée écarté de l'usage l'arabe dialectal, les différentes variantes du tamazight ainsi que le français parlé algérien en focalisant sur l'arabe conventionnel scolaire, en ouvrant la voie à l'écart et par la suite à **la distance entre intelligence linguistique sociale et intelligence linguistique scolaire.** » (Abbas Kara, 2010, *op.cit.* : 81)

L'hiatus ainsi décrit complexifie la situation. Trancher le nœud gordien consisterait à mener une réflexion autre sur le rôle des langues de première socialisation dans la scolarisation, tout en mettant en place les outils qui peuvent donner aux variétés algériennes, partagées et assumées la possibilité de devenir réellement des langues scolaires.

A partir de toutes ces données, et, en guise de conclusion, nous pouvons dire que, majoritairement, les enseignants considèrent l'usage plurilingue en classe de français comme étant sans intérêt et ne voient pas comment l'insérer dans le contexte scolaire algérien. Or, malgré ce rejet manifesté par les enseignants, le recours des élèves aux langues connues est inévitable. Cet usage stratégique articule différents moments du déroulement de l'activité de production écrite. L'interdépendance globale des langues et l'ancrage des contenus d'enseignement de L2 dans la réalité socioculturelle des apprenants

stimulent chez ces derniers des rapprochements. Cela les pousse à reconduire en L2 des connaissances linguistiques et procédurales mises à l'épreuve préalablement dans leurs langues sources. Néanmoins, l'usage plurilingue serait loin de représenter le ferment susceptible de provoquer un transfert de compétences efficace et de renforcer les apprentissages, s'il ne bénéficie pas d'un enseignement des stratégies de mobilisation des ressources.

Les concepteurs des programmes de français au secondaire rattachent le transfert de compétences transversales à l'ouverture des enseignants sur l'interdisciplinarité. Cependant, il semble vain de demander aux enseignants de guider l'usage plurilingue en classe ou des manipulations favorisant le transfert sans les sensibiliser aux enjeux inhérents à ces pratiques, ni leur indiquer des modalités pratiques d'intervention ni les former à la didactique du plurilinguisme. Une telle formation vise avant tout l'acquisition d'une posture et engage l'école comme institution. Cependant, l'école algérienne contribue à instituer une rupture entre la vie réelle et le monde scolaire, entre l'identité sociale et la posture cognitive de ses inter-actants et s'attache à enseigner, en cloisonnement, une forme épurée des langues.

Redonner aux langues en contact dans le contexte algérien la place qui leur revient, exige d'adapter l'école à la réalité linguistique des apprenants :

« Cela passerait par un dispositif d'intervention qui tienne compte de la variation et donc laisserait aux locuteurs le choix d'user des langues en fonction de leurs besoins communicatifs. C'est à cette condition que les « *phénomènes langagiers issus de situations plurilingues trouveront leur place et ne seront plus considérés comme des aberrations par les pédagogues.* » (Kara, 2004 : 38) et serviront de transition vers l'apprentissage de la norme qui reste à définir dans un contexte linguistique aussi multiforme que mouvant [...]. » (*Ibid.* : 85)

En somme, il faut convertir l'école à la diversité linguistique et prôner une didactique de l'appropriation. Il s'agit, également, d'amener l'enseignant à porter un regard nouveau sur les langues premières des apprenants, le sensibiliser au fait que le perfectionnement linguistique et l'acquisition de la norme académique en L2 est un processus de tâtonnement et de rapprochement de systèmes, basé sur l'élargissement des pré-acquis et non sur le rejet des langues quotidiennes. Ces propositions peuvent être intégrées aux objectifs de la formation initiale ou continue des enseignants.

Références bibliographiques

Abbes-Kara. A-Y., 2004, « L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », in Boyer, H. (éd.), *Langue et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne-Pratiques, représentations, gestions*, Paris, l'Harmattan, p.31-38.

Abbes-Kara. A-Y., 2010, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 2010/1, p. 77-86, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm> (consulté le 11/12/2019).

Abbes-Kara. A-Y., Kebbas M., 2012, « Le français en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ? », *Socles*,1, p. 35-44.

Abbes-Kara A-Y., Kebbas M. Et Cortier C., 2013, « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie? Vers une approche de la complexité » in Colonna R., Becetti A. Et Blanchet Ph. (dirs.), *Politiques linguistiques et plurilinguistiques : Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan, p.177-195.

Angelis (De) G., Selinker L., 2001, « Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind » in Cenoz J., et al., (éds.), *Cross-Linguistic Influence dans Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 42-58.

Angelis (de) G., 2005, « Interlanguage transfer of function words », *Language Learning*, 55, p. 379-414.

- Akigut-Bakong S., 2007, « Effets du transfert de connaissances entre langues à tradition orale et langue écrite sur l'utilisation des pronoms en français », *Bulletin de psychologie*, 492/6, p. 545-552, disponible sur <https://doi.org/10.3917/bupsy.492.0545> (consulté le 11/12/2019).
- ABRIC J.-C., 1994, « Méthodologie de recueil des représentations sociales » dans ABRIC J.C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 59-82.
- Balsiger C., Betrix Kohler D. & Pietro (De) J.-F., 2012, in Perregaux C., (dir.), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- Beacco J.-C., 2021, *Notions clés (répertoire linguistique), Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Volume complémentaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, disponible sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (consulté le 7/6/2022).
- Bereiter C., Scardamalia M., 1987, *The Psychology of Written Composition*, New York, Routledge.
- Blanchet A., Gotman A., 2007, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Ed Armand Colin.
- Blanchet Ph., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité » » *Cahiers de sociolinguistique*, 1/ 8, p. 279-308, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-279.htm> (consulté le 11/12/2019).
- Blanchet Ph. & De Robillard D., (dir.), 2003, « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Rennes, PUR.
- Blanchet Ph. & Assela- Rahal S., (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Bonardi Ch., Roussiau N., 1999, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.
- Boukous A., 1999, « Le questionnaire » in Calvet L.-J. & Dumont P. (dirs.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.15-24.
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Candelier M., De Pierto J.-F. (Coord.), 2012, *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10_12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf?ver=2012-10-27-111500-303 (consulté le 11/12/2019)
- Carton F. & Riley P., 2003, *Le français dans le monde. Recherches et applications : Vers une compétence plurilingue*, Paris, CLE International.
- Castellotti, V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, p. 9-37.
- Castellotti V., Moore D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/255602221> (consulté le 11/12/2019).
- Castellotti V., Moore D., 2010, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Conseil de l'Europe Strasbourg, disponible sur file:///C:/Users/HP/Downloads/Valoriser_mobiliser_et_developper_les_re.pdf (consulté le 20/12/2020).
- CAUSA M., 1996, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*, 4, p.111-129
- 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.
- Causa M., 2007, « enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique », *Le Français dans le Monde*, 351, p.18-19.
- Cenoz, J., 2001, « The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition », in J. Cenoz, et al., (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, Multilingual Matters, Tonawanda, NY, p. 8-20.
- Cohen-Azria C., 2007, « Représentations », in Reuter Y., (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, p. 197-202.
- Conseil de l'Europe, *C a d r e Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division

- des langues vivantes, Les Editions Didier, Strasbourg, 2001, disponible sur <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 3/12/2022).
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997 disponible sur : <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 20/12/2020).
- Cummins J., 1991, « Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children », in Bialystok E. (éd.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge University Press, p.70-89.
- Cuq J.P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, Clé Internationale.
- Dabene L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabene L., 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », *Études de Linguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier, p. 393-400.
- Dabene L., 2004, « Un réaménagement conceptuel riche de prolongements », in L. GAJEO et al., (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier Coll. L.A.L., p. 151-152.
- Develay M., 1996, « Didactique et transfert », in Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. (dirs.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- Ehrhart S., 2002, « 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 » Dans SUAREZ L., et al., (éds). *Proceedings/Actas. Second International Symposium on Bilingualism*. Vigo : Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo, CD-Rom, p.1-14.
- Elminger D., 2000, « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, p. 55-76.
- Elminger D., Matthey M., 2006, « La diglossie vue du "dedans" et du "dehors" : l'exemple de Bienne et d'Evolène », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43, p. 23-47.
- Gadet F., Varro G., 2006, « Le scandale du bilinguisme », *Langage et société*, 116, p.10-24.
- Gajo L., 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. » in Conti V., et Grin F., (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p.131-150.
- Gaonac'h, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Helot, C., 2007, *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Helot, C., 2008, « Penser le bilinguisme autrement », in Hélot C., Benet B., Ehrhart S., Yung A., (éds.), *Penser les langues autrement*, Frankfurt, Peter Lang, p. 9-27.
- Herwig A., 2001, « Plurilingual lexical organization : Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation » in Cenoz J. et al., (Ed.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, *M u l t i l i n g u a l M a t t e r s*, Tonawanda, NY, p.115-137.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1999, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Leung Y-I., 2005, « L2 vs. L3 initial state : A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. », *Bilingualism : Language and Cognition*, 8, p. 39-61.
- Meissner F.-J., 2008, « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage » in Conti V., Grin F., (éds.), *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension*, Genève, Editions Georg, p. 229-250.
- Miled M., 1998, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, *Projet de programme de français de la 1^{ère} AS*, Alger, ONP.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, *Bulletin officiel de l'éducation nationale. Lois d'orientation sur l'éducation nationale n°08 04 du 23 janvier 2008*, Alger, disponible sur : <http://www.education.gov.dz/fr/ressources/documents-reglementaires/>
- Maurer B., 1999, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique », in Calvet L.-J., Dumont P., (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.167-190.

- Maurer B., 2016, « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques », *Circula : revue d'idiologie linguistiques*, 3, ÉDUS, 6-20 disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03185327/document>.
- Morsly, D., 1996, « Alger plurilingue », *Plurilinguismes*, 12, p. 47-80.
- Noyau C., 2014, « Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. », *Recherches Africaines*, 14, p.169-198.
- Poth, J., 1999, « La didactique des langues nationales africaines par les jeux traditionnels et le travail productif », *CIPA Mons / ACCT, Guide pratique Linguapax*, 8, disponible sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118788> (consulté le 11/12/2020)
- Py B., 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques » *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, p. 5-20.
- Queffelec A. et al., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- Rosa (de) A., 2005, « Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales », in Abric J-C., *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Érès, p. 81- 117.
- Rutherford, W., 1983, « Language typology and language transfer » in Gass S -M., Selinker L., (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, p. 358-370.
- Stoltz J., 2011, « l'alternance codique dans l'enseignement du FLE, étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée », *Linnaeus University Dissertations*, 53, disponible sur : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:424694/FULLTEXT01.pdf> (consulté le 11/12/2020)
- Taleb-Ibrahimi Kh., 1995, *Les Algériens et leur (s) langue (s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, El Hikma.
- Troadec B., 1999, *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.

Halima **RAHMANI BOUZINA** enseigne à l'université et prépare un doctorat en didactique du français à l'École Normale Supérieure des lettres et sciences humaine d'Alger d'où elle a obtenu auparavant une Licence et un Magistère. Ses travaux portent sur l'enseignement/apprentissage des langues en contextes plurilingues, sur les questions relatives à la littéracie et au contact de langues.