

L'IMPACT DU PLURILINGUISME SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES IDENTITÉS LINGUISTIQUES¹

Résumé : En considérant les spécificités du contexte sociolinguistique algérien, nous aborderons dans le cadre de cet article la pluralité linguistique dans le milieu scolaire. Autrement dit, nous poserons la question de l'impact de la diversité linguistique au plan social sur les représentations linguistiques et les identités langagières des protagonistes de la relation didactique. À travers cette réflexion qui vise l'étude des manifestations langagières en termes de représentations et de rapport aux langues, nous voulons aboutir à des suggestions didactiques fondées sur des paradigmes méthodologiques inhérents à la didactique du plurilinguisme de manière générale et à la sociodidactique de manière particulière.

Mots clés : Pluralité linguistique, représentations linguistiques, identité, didactique du plurilinguisme, sociodidactique.

THE IMPACT OF PLURILINGUISM ON LINGUISTIC REPRESENTATIONS AND IDENTITIES

Abstarct: By considering the specificities of the Algerian sociolinguistic context, we will approach within the framework of this article the linguistic plurality in the school environment. In other words, we will question the impact of linguistic diversity at the social level on the linguistic representations and linguistic identities of the protagonists of the didactic relationship. Through this reflection, which aims to study language manifestations in terms of representations and their relationship to languages, we want to arrive at didactic suggestion based on methodological paradigms inherent in the didactics of plurilingualism in general and in socio-didactics in a particular way.

Keywords: Linguistic plurality, linguistic representations, identity, didactics of plurilingualism, Sociodidactic.

Introduction

Aujourd'hui tout être social est citoyen du monde. Il est appelé à interagir sans cesse avec les autres même si les systèmes de référence sociolinguistiques sont fondamentalement différents. De gré ou de force, les individus et par conséquent les langues cohabitent et parfois se confrontent en créant entre eux une sorte de tension et de conflit sociolinguistiques. C'est pourquoi, la nécessité de développer des compétences plurilingues favorisant l'échange avec autrui n'est plus à démontrer. Cela dit, le produit linguistique est loin d'être neutre : il représente le reflet d'une couleur de pensée et articule clairement les schèmes interprétatifs d'une certaine réalité sociale. Chaque langue est en effet une forme particulière de la conception du monde sous-tendant inéluctablement un particularisme

¹ Naoual **Bourkaib Saci**, Université Blida2, sacinawel@yahoo.fr

culturel et identitaire. Pour le sujet plurilingue, il se définit par conséquent à travers l'ensemble des répertoires linguistiques déterminant en grande partie sa personnalité. Sous cet angle et en considérant le cas de l'enseignant d'une langue étrangère et de l'apprenant plurilingue, quel serait l'impact de la cohabitation territoriale des langues en Algérie sur les représentations et les identités linguistiques de ces deux partenaires de la relation didactique ? En abordant cette problématique, notre objectif est d'aller vers un enseignement/apprentissage des langues qui doit aujourd'hui plus que jamais, s'orienter vers une didactique du plurilinguisme et de la pluri-culturalité en termes d'interaction et de cohabitation harmonieuse des langues et des cultures. Dans le cadre de cette contribution, nous allons dans un premier temps, présenter brièvement le paysage sociolinguistique algérien pour passer ensuite à la notion de didactique du plurilinguisme. Nous aborderons également la question de la pluralité linguistique en Algérie en relation d'un côté, avec les représentations linguistiques des enseignants de français et d'un autre côté, avec l'identité des apprenants. Dans un deuxième temps, nous rendrons compte du protocole de recherche mis en place en vue de répondre à notre problématique. Dans un troisième et dernier temps, nous allons faire des suggestions didactiques qui découleront directement des résultats et des conclusions auxquels nous aurons aboutis en reprenant les travaux de Laurent Gajo (2018). En somme, notre objectif à travers cette entreprise est d'aller d'une situation sociodidactique donnée jusqu'à la mise en place d'une méthodologie éducative spécifique.

1. Bref aperçu du paysage sociolinguistique algérien

L'Algérie est un pays multilingue dans la mesure où plusieurs langues se partagent la même sphère géographique : la langue officielle et nationale est l'arabe standard (l'arabe appris à l'école/langue d'enseignement : désormais L1) et on reconnaît depuis 2002, le tamazight comme deuxième langue nationale ; de plus même si l'arabe algérien et le français ne jouissent ni du même statut, ni de la même reconnaissance officielle que les deux précédentes langues, ils sont omniprésents dans le répertoire langagier des Algériens. D'un point de vue sociolinguistique, cette pluralité linguistique se définit par rapport à la cohabitation des langues dans un même espace social indépendamment des statuts « politiques » qu'on attribue à chacune d'elles. Dans le même sillage, A.-Y. Abbes-Kara (2004 : 33) atteste que :

« La situation linguistique de l'Algérie peut être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance à nommer la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal ».

Pour illustrer cet état de fait, Mouloud Mammeri (1985 : 153) parle d'un

« Algérien berbérophone qui travaille à Alger. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue et dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il y ait des pièces qu'ils lui

arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français ».

En somme, l'état de plurilinguisme dans la société algérienne de manière générale est un fait attesté par de nombreux sociolinguistes, en l'occurrence KH. Taleb Ibrahim (2006) qui affirme que « les pratiques langagières des algériens de manière générale sont plurilingues et s'organisent selon un continuum incluant plusieurs sphères langagières que connaît la société algérienne ». Ce qui signifie que le locuteur algérien choisit entre plusieurs langues qu'il possède et qu'il manipule selon des degrés de maîtrise différents, en fonction de la situation dans laquelle il se voit impliqué.

2. Du contexte sociolinguistique à la didactique du plurilinguisme

Si nous avons choisi d'établir la relation entre ces deux domaines de recherche, c'est parce que comme l'attestent P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah - Rahal (2008), toute réflexion en didactique des langues doit rendre compte de l'hétérogénéité des comportements humains et des représentations des sujets dans les contextes sociaux où ces sujets observés évoluent. En ce sens, la question des contextes se trouve désormais au centre des problématiques que peuvent poser les recherches en didactique des langues. C'est ainsi que plusieurs phénomènes abordés d'un point de vue didactique ne peuvent être compréhensibles que lorsqu'on les observe par rapport à leur réalité contextuelle en tant qu'objet de perception et de signification. Dans ce même ordre d'idée D. Coste (2007 : 416) atteste que : « la didactique du plurilinguisme en contexte semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire pour la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports, des représentations auxquelles elles donnent lieu, des pratiques langagières effectives en dehors de l'école ». D'où la nécessité d'évoquer le concept de contextualisation qui renvoie d'un point de vue sociodidactique à la prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques (l'ensemble des réflexions sur la didactique), P. Blanchet (2009).

De plus, il est indéniable qu'aujourd'hui, les didacticiens parlent de didactique du plurilinguisme plutôt que de didactique des langues pour la simple raison qu'on ne peut plus concevoir aujourd'hui l'enseignement/apprentissage d'une langue indépendamment de l'ensemble des langues en présence dans un contexte socio- didactique donné. En effet, Jacqueline Biliez (1998), atteste que « les usages dans les sociétés modernes se mélangent et s'articulent les uns aux autres. Et donc inéluctablement, le locuteur se construit des répertoires langagiers plurilingues qui ne se juxtaposent pas mais qui s'articulent dans une entité langagière cohérente ».

Par conséquent, parler de Didactique du français en Algérie implique nécessairement une approche de cette langue en relation avec l'ensemble des langues en présence dans le contexte scolaire (en l'occurrence l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe standard, etc.). D'où le concept de didactique du plurilinguisme qu'on emploie à juste titre dans le cadre de toute réflexion sur le contexte scolaire algérien.

3. Les représentations linguistiques en milieu scolaire

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, V. Castellotti et D. Moore (2002) soulignent la nécessité de tenir compte des représentations sociales du sujet enseignant ou apprenant parce qu'elles apportent des réponses à certains comportements qui peuvent être de prime abord flous et incompréhensibles. Pour le psychosociologue G. N. Fischer (1987 : 118), « la représentation est avant tout un processus social permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales ». En ce sens, les représentations sont porteuses de sens. Elles aident les gens à communiquer, à agir et à réagir dans un environnement donné. Elles engendrent donc des opinions, des attitudes et des comportements. Même si la notion de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre, nous considérons l'attitude comme étant une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet alors que les représentations comme l'ensemble des images que se construit/se forge le sujet autour d'un objet donné.

Parce que les représentations que nous avons des langues influencent inévitablement nos attitudes envers ces langues (J.-C. Beacco et M. Byram, 2002), nous nous sommes intéressée à la mission éducative en termes de tâche ou de conduite que s'attribuent les enseignants de français en Algérie. En fait, en prenant le cas d'un enseignant de français langue étrangère, on est amené à penser qu'il pourrait être face à une situation, du moins qu'on puisse dire, problématique. En effet, V. Castellotti et D. Moore (2002 : 38) expliquent que l'enseignant d'une langue étrangère est confronté à une double mission : « D'un côté apprendre à ses élèves en quoi ils sont membres d'une communauté donnée (et donc décrire l'Autre qui se distancie des valeurs de sa communauté d'appartenance) et d'un autre côté, lui faire découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent ».

4. L'identité en milieu éducatif

Bourdieu (1990 : 141) définit l'identité comme étant le système des sentiments, des stratégies et des représentations rendant une personne semblable à elle-même et différente des autres. Ce concept renvoie selon B. Olivier (2009 : 7) à « l'image que nous faisons de nous, à la fois dans ce que nous avons de spécifique, voire d'individuel (la carte d'identité), et dans ce que nous avons de commun avec les autres, ainsi que l'image que nous faisons des autres, ce en quoi ils sont différents de nous ». De manière générale, l'identité en psychologie, c'est cette entité « psychique » qui d'une part nous distingue des autres dans notre singularité et d'autre part, elle marque notre appartenance à un groupe social de par les valeurs que nous partageons avec ce groupe. En sociologie, l'identité renferme le rapport entre le collectif et l'individuel, elle se construit à travers des classifications, des statuts sociaux, des relations intra-groupales et inter-groupales. En ce sens, la notion d'identité est liée à une pratique qui n'est pas seulement individuelle mais sociale. Elle se construit dans des appartenances à des groupes aussi hétérogènes soient-ils.

Abdenour Arezki (2008) précise alors que l'identité fondamentale chez tout sujet social est l'identité linguistique : c'est bien dans et par la langue que l'être puis le groupe

construisent leur identité : c'est à travers la parole que le sujet-locuteur recherche de l'attestation de sa propre existence en communiquant avec l'Autre, donc soit en s'inscrivant, soit en se distinguant d'une communauté linguistique, qu'on confirme et atteste l'existence de soi. Autrement dit, c'est par la langue qu'il se distingue et en elle qu'il se fonde. Sous cet angle, dans un contexte multilingue comme celui de l'Algérie, la question des identités est cruciale, notamment dans un contexte scolaire où les plusieurs langues-cultures se côtoient, notamment au niveau de l'école.

En effet, la question des identités de manière générale et des identités linguistiques de manière particulière se pose avec acuité dans le contexte scolaire algérien. Parce que l'école a un rôle de premier plan à jouer dans la création d'un climat inclusif qui favorise à la fois le bien-être sur les plans identitaire et émotionnel, chez les apprenants quelle que soit leur sphère d'appartenance (Fazel, 2015 ; Pastoor, 2015), il est primordial de comprendre la manière dont se réalisent la reconnaissance et l'acceptation de l'autre en classe de langue étrangère.

5. Méthodologie de la recherche

Nous nous sommes posé la question suivante : quelle finalité assignerait l'enseignant de français en Algérie à sa mission éducative : promouvoir la culture de l'élève ou bien imprégner l'élève de la culture étrangère ?

En considérant le cas particulier des enseignants de français dans le cycle secondaire algérien (désormais **PES**), nous voulons savoir si le contact des langues en contexte social algérien génère chez eux, des représentations négatives sur la cohabitation des langues et des cultures dans l'espace-classe et si au niveau de leur pratique enseignante, il traçait des frontières étanches entre les langues premières (avec toutes valeurs identitaires algériennes qu'elles portent) et la langue étrangère, et donc la culture de l'Autre. Notre objectif est de saisir la manière dont les enseignants de français déclarent gérer l'altérité linguistique et culturelle au niveau de leurs classes, c'est-à-dire cerner les conceptions de la mission éducative et des principes éduco-idéologiques qui sous-tendent les interventions éducatives chez les enseignants concernés par l'enquête.

Pour ce faire, nous avons demandé à dix (10) PES de raconter leur histoire personnelle avec les langues et les cultures et avec leur enseignement. Concrètement, comme le dit M. Molinié (2006), nous avons mis l'enseignant de français en situation de produire une forme particulière de récit de soi, qui consiste à retracer son rapport aux langues et à relater ses expériences d'enseignement. Suite à quoi, nous avons collecté dix biographies langagières autour de ces deux axes. Dans un premier temps, chaque enseignant a raconté son « histoire avec la langue et la culture françaises », en l'occurrence l'âge où il a commencé à parler cette langue ; la fréquence approximative de l'emploi du français par rapport à celles des autres langues qu'il connaît et ce dans un intervalle d'une journée ; les différents contextes où il la pratique ; ce qu'elle représente pour lui ; ce que représente pour lui certaines valeurs de la culture française. Dans un second temps, nous avons demandé à l'enseignant de relater son histoire avec l'enseignement de cette langue, notamment son ancienneté dans l'enseignement ; les écrivains et poètes qu'il aimerait étudier avec ses élèves ; les sujets de rédaction qu'il souhaite aborder avec eux ; les sites touristiques français / étrangers (historiques) qu'il souhaite visiter avec ses élèves ; les champs et aspects culturels

inhérents à cette langue qu'il voudrait traiter en classe.

Pour l'analyse des discours collectés, nous nous sommes inspiré des travaux de Savoie-Zajc (2003), en l'occurrence « l'analyse de contenu thématique » et ceux de Bardin L. (1996) qui considèrent l'analyse thématique comme étant une pratique méthodologique permettant le classement d'objets à partir de critères objectifs et en fonction de caractéristiques communes. Nous nous sommes également référée à la théorie du noyau central établie par Abric (1994). En partant du principe qu'une représentation sociale se définit par son contenu et son organisation, le simple repérage du contenu d'une représentation ne suffit pas à la reconnaître et à la spécifier, c'est l'organisation de ce contenu qui est essentielle. L'étude des représentations nécessite :

- le repérage du contenu de la représentation ;
- l'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie ;
- la détermination du noyau central et des éléments périphériques.

Pour ce faire, Arbric (1994) explique qu'à la base de toute représentation se trouve un noyau central qui se distingue des autres par une plus grande saillance, autour duquel s'organisent de nombreux éléments dits périphériques. Ces derniers peuvent être plus ou moins proches du noyau central : plus l'élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Par contre, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : tels que les jugements ou les croyances personnelles. Au final, l'étude des représentations sociales consiste d'une part à repérer les éléments constitutifs de la représentation et d'autre part, à connaître l'organisation de ces éléments en repérant le noyau central et les éléments périphériques. En définitive, notre analyse des représentations linguistique consiste à construire des significations implicites ou explicites du discours en faisant ressortir des thèmes représentatifs en termes de récurrences ou correspondances, de similitudes et de différences dans leur discours.

Par ailleurs, pour se constituer une idée sur les identités des apprenants algériens, se manifestant selon Philippe Blanchet par des indices emblématiques entre autres linguistiques, nous avons mené une enquête auprès de dix (10) collégiens algériens avec lesquels nous avons réalisé des entretiens semi-directifs autour de leur rapport aux langues-cultures qu'ils pratiquent. Les deux principaux axes abordés avec les enquêtés ont porté d'une part, sur leurs perceptions des langues et des parler en présence dans leur environnement (maison, quartier, ville, collège, etc.) et d'autre part, sur leurs propres pratiques langagières et les contextes qui déterminent leurs choix linguistiques.

Convaincue que « dans les situations de contacts de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant dans la mesure où ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques », Daniel Moore (2008), nous sommes partie de l'idée qu'il existe en chaque locuteur un ensemble de représentations qui conditionnent son rapport à sa propre langue et à celle des autres. L'ensemble de ces représentations constitue chez les individus, un imaginaire relativement stable (d'un point de vue synchronique) sous-tendant leur identité que nous tenterons de cerner à partir des discours épilinguistiques définis par Thiry Bulot (2005) comme étant des faits discursifs relatifs aux jugements portés par les locuteurs sur leurs pratiques discursives.

À partir d'une analyse qualitative des données collectées, nous tenterons de cerner ce rapport aux langues d'une cohorte d'enseignants de français et d'élèves au cycle moyen algérien. Même si cet échantillonnage est réduit, il nous permettra de saisir de manière significative les principes sous-tendant les représentations linguistiques d'un groupe choisi de façon complètement aléatoire.

6. Pluralité linguistique et représentations linguistiques des PES observés

L'analyse des données collectées suite à une enquête par le biais de la technique de la biographie langagière des enseignants de français au cycle moyen algérien, nous a révélé que :

- les enseignants ont des représentations positives à l'égard du français : ouverts sur la culture française, ils s'intéressent à l'Histoire, la littérature, la musique, cinéma, etc. ;
- ils déclarent être fortement imprégnés d'une double culture franco-algérienne ;
- ils assignent à l'enseignement du français la finalité de former un citoyen algérien ouvert sur la culture d'autrui, la culture du monde dans sa dimension universelle (mis à part un seul aspect culturel où les enseignants s'expriment de manière radicale : c'est l'aspect religieux qui fait l'exception : ils déclarent tous, catégoriquement, ne jamais l'aborder en classe avec leurs élèves).
- De manière générale, l'analyse des discours a montré que les enseignants de français s'attribuent le rôle de médiateurs culturels entre leurs élèves (avec toute la dimension identitaire que cela implique) et la culture de l'Autre. Donc, ils ne se cloîtent pas dans l'image du protecteur de valeurs identitaires nationales mais ils défendent un esprit d'ouverture sur d'autres cultures. Aussi, les pratiques enseignantes déclarées témoignent de valeurs socioculturelles qui dépassent les frontières territoriales.

En définitive, l'analyse des représentations des enseignants vis-à-vis des langues et de leur enseignement n'a pas révélé de profils de personnes acculturées (glorifiant la culture de l'Autre au détriment de la sienne ou dont la culture d'origine a été assimilée par une culture étrangère). Au contraire, les enseignants se valorisent dans leur mission de médiateur entre d'un côté, l'algérianité qui reste fondamentalement la composante de leur identité et celle de leurs élèves et d'un autre côté, l'étrangeté de l'Autre.

7. L'impact de la diversité linguistique sur l'identité des apprenants algériens interrogés

L'analyse des discours épilinguistiques des élèves a révélé que :

- ils font des comparaisons intragroupes, s'identifient à des groupes sociaux (famille, amis, quartier, etc.) et se construisent une identité linguistique en relation avec chaque groupe social auquel ils appartiennent. En marquant d'abord leur appartenance à un groupe, ils déclarent par la suite parler l'arabe algérien et pour d'autres le kabyle comme leur maman, papa, frères et sœurs, ils disent aussi

mélanger les langues comme leurs amis du quartier ou leurs camarades du collège ; et qu'ils utilisent l'anglais comme le font les facebookeurs ;

- en parallèle, ces mêmes élèves, lorsqu'ils parlent de leur rapport aux langues, font des comparaisons intergroupes en témoignant d'une conscience collective, d'une identité qui dépasse la sphère de leur environnement immédiat (c'est-à-dire leur famille, amis, quartier, etc.) en évoquant la dimension communautaire, notamment la notion d'appartenance à un pays, à une religion (l'islam) ou à une nation. Ces sphères d'appartenances se manifestent au niveau linguistique par une sorte de discours «de l'institution » sur les langues, ce que nous appellerons le discours « instrumentalisé » à des fins politico-éducatives tel qu'il est enseigné aux élèves, par exemple : je parle l'arabe littéraire, c'est la mère de toutes les langues ; l'arabe, c'est la langue notre pays, c'est grâce à elle qu'on a l'ouverture islamique ; etc.

De manière synthétique, l'analyse des discours épilinguistiques nous a permis de voir chez les élèves interrogés, une représentation identitaire plurielle dont la dynamique s'est manifestée à travers leurs discours. En effet, les élèves (dans leur grange majorité) déclarent mobiliser plusieurs langues, voire les mélanger selon les situations rencontrées ; leur discours témoigne donc d'une identité plurilingue qui comme le dit si bien Annie Pilote (2006 : 97) : « n'est pas vu comme un état de confusion, mais une réponse stratégique et une volonté de produire une identité cohérente relativement à des expériences langagières hétérogènes ».

En définitive, d'un point de vue de «la sociolinguistique des discours », en reprenant les termes de Thiry Bulot (2005), un point de vue qui problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive, nous voyons bien ici comment la pluralité linguistique au plan social se traduit dans des identités linguistiques plurielles au niveau du sujet algérien : l'alternance codique (code switching) ou les langues mêlées, métissées ou en contact (code mixing). Ces manifestations linguistiques, relevées à partir de notre corpus, traduisent des réalités culturelles diverses de la société algérienne et témoignent d'une sorte de consensus identitaire qui se manifeste au niveau de l'identité personnelle par les représentations d'un soi plurilingue et d'une conscience d'un soi plurilingue qui s'accepte et se confirme. En reprenant l'expression du linguiste Abou Elimam (2006), les élèves observés ne présentent pas de profils d'auto-odi, c'est-à-dire le profil d'un sujet qui se hait et qui dévalorise son identité affective ; bien au contraire, tous les élèves interrogés valorisent leur pluralité linguistique ; leurs discours a révélé des identités linguistiques plurielles pleinement assumées : une manifestation d'une conscience plurilingue dans les pratiques langagières effectives avec une mise en valeur du plurilinguisme.

Alors concrètement, en partant du fait que l'enseignant de français s'attribue la fonction de médiateur culturel et que les identités plurielles caractérisent les apprenants algériens, comment pourrait-on conceptualiser une approche didactique où la pluralité linguistique serait un levier pour l'enseignement/apprentissage des langues de manière générale et du français de manière spécifique dans le contexte algérien ?

8. Implications didactiques : pour une éducation plurilingue à l'école algérienne

Pour répondre à la question des retombées didactiques, nous allons vous faire part de la

conférence de Laurent Gajo (février 2019), intitulé Didactique du FLE et didactique du plurilinguisme : quelles intersections ? Et dans laquelle il reprend le contenu de ses travaux de 2018 et 2015. Il pose exactement la même question que nous et il propose de réfléchir en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte plurilingue en tenant compte du contact de langues et non de chaque langue en particulier. Il propose de raisonner en traçant un axe en abscisses et en coordonnées du moins vers le plus :

- l'axe horizontal représente un état de compétence langagière : du monolingue au plurilingue ;
- l'axe vertical représente l'approche de cette compétence : de la dimension linguistique ou structurale (ce qu'il appelle « en mention ») à la dimension pragmatique ou contextuelle (ce qu'il appelle « en usage »).

Donc, si on fait avancer le curseur de la gauche vers la droite et de haut vers le bas, on va de plus en plus, de l'approche grammaticale chez le monolingue jusqu'aux approches bi- ou plurilingue et d'intercompréhension des langues et de la didactique intégrée des langues. Il explique alors que dans ce cadre typologique dans lequel peuvent s'inscrire les différentes approches didactiques, la meilleure approche didactique est celle qui s'inscrit dans le cadran haut/gauche du schéma. Cela signifie que la meilleure approche serait celle qui considère la ou les langues en usage (c'est-à-dire les langues mobilisées dans une tâche langagière donnée) en tenant compte de l'ensemble des langues qui entrent en contact dans un contexte donné. Dans cette optique, la meilleure façon d'enseigner le français dans un contexte algérien consisterait à partir des pratiques langagières réelles dans leurs dimensions plurielles et pluriculturelles, telles qu'elles se sont manifestées lors de notre enquête, pour aboutir à une conceptualisation, c'est-à-dire à une représentation au plan cognitif du mode de fonctionnement de la langue à apprendre.

De manière schématique, la mise en pratique de cette approche est reprise sous forme d'une continuité « horizontale ». Gajo (2018) explique que toute activité linguistique peut être abordée en classe sous forme de tâche discursive qui se réalise dans une sorte de continuité (à l'horizontal) qui part de l'usage jusqu'à la conceptualisation.

Ce travail sur la langue passe donc par plusieurs étapes :

- l'activité linguistique et dans ce cas pour l'apprenant algérien elle serait plurilinguistique;
- l'activité épilinguistique (discours spontané sur ce qui est produit : activité métalinguistique inconsciente) ;
- la réflexion, et là elle serait plurielle, c'est-à-dire qu'elle inclurait l'ensemble des connaissances des langues et sur les langues ;
- la conceptualisation.
- Ce qui est intéressant à souligner dans l'approche de Gajo (2018), c'est que dans un contexte plurilingue, le travail linguistique est alors un travail plurilingue fondé sur :
- la contrastivité (un plurilinguisme à travailler en mention, c'est-à-dire en comparant 2 systèmes linguistiques) ;
- l'alternance (un plurilinguisme à travailler en usage, c'est-à-dire sur la parole telle qu'elle se trouve réalisée).

Dans ce cas, le travail plurilingue en mention (par la contrastivité L1/L2) ou en usage (par

l'alternance des langues acquises) peut véritablement être considéré comme un levier d'apprentissage en partant d'une problématisation posée au niveau de deux ou plusieurs systèmes linguistiques jusqu'à une conceptualisation au niveau du fonctionnement de ces deux systèmes.

A titre d'exemple, en reprenant une partie de notre recherche doctorale (2016), citons le cas de l'approche des temps verbaux en 1^{ère} année secondaire. L'idée est que pour conjuguer un verbe donné (dans un texte par exemple), l'enseignant part de l'expression de la temporalité à partir des langues pratiquées et acquises par les élèves, puis il leur demande de construire une valeur aspectuo-temporelle en se représentant mentalement l'action dans son déroulement, en la localisant dans le temps et en la situant par rapport à un repère donné ou par rapport à d'autres actions éventuelles. Ce premier travail, même s'il est guidé par l'enseignant, il se réalise au plan cognitif par l'élève lui-même. Au plan linguistique, la première représentation cognitive construite par l'élève prendra des formes linguistiques diverses, provisoires, et dans plusieurs langues.

Le travail épilinguistique, suggéré par Gajo (2018) prendra, pour nous, la forme d'une discussion sur l'expression de la temporalité en L2 par comparaison à la L1. D'une prémisse intentionnelle qui repose sur la volonté du sujet d'exprimer un fait dans le temps, en passant par la prémisse cognitive où apparaît le savoir linguistique qui doit être mis en place pour réaliser le but, jusqu'à la forme linguistique finale, l'élève aboutit à une conceptualisation en suivant, selon Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002), un raisonnement de type :

- si mon but est de rendre compte d'un procès X qui se produit au même moment où je parle;
- si en arabe l'action qui se produit au même moment où je parle correspond au présent momentané ;
- si en français le présent momentané prend la forme verbale du présent de l'indicatif ;
- alors je donne au procès X, la forme verbale du présent de l'indicatif.

En somme, dans une perspective didactique dite « convergente ou intégrée » du français langue étrangère et de l'arabe, langue de scolarisation en Algérie, il s'impose désormais de réfléchir sur les enseignements/ apprentissages des langues en contact comme un « tout » homogène, interdépendant et construit sur une toile de fond méthodologique commune.

Pour ne pas conclure...

En reprenant la réflexion de B. Maurer (2010) qui atteste que dans les sociétés africaines, la compétence plurilingue est souvent de règle mais le plurilinguisme des sujets n'est pas pris en charge par l'institution scolaire, nous comprenons bien que la construction d'une didactique du plurilinguisme dans le contexte éducatif algérien est toujours un chantier. Le défi est donc de parvenir à un décloisonnement des compétences plurilingues, en mettant en place des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent l'optimisation de "l'atout plurilingue".

Références

- Abric, J.-C., 2001, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- Abdenour Arezki, 2008, « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursif », *Synergies Algérie* n° 2, pp.191-198
- Bardin, L., 2007, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Beacco, J.-C. & Byram, M., 2003 (édition revisitée en 2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques <http://www.coe.int/t/dg4/linguistique>.
- Biliez Jacqueline, 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-Lidilem.
- Billiez, J., 2005, « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », In Prudent, L. F., Tupin, F. & Wharton, S. (éds). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne – Fribourg : Peter Lang, collection Transversales, pp. 323-340.
- Blanchet P., 2009, *Contextualisation didactique* : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université* 14- 02, <http://www.bulletin.auf.org>
- Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal, S. (dirs.), 2008, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, éd. Archives Contemporaines et AUF, Paris, (pp.183-203)
- Bourdieu P., 1990, *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- Bulot, T., 2003, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », *Cahiers de Sociolinguistique*, no 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.99-110.
- Bulot, T., 2003, *Les frontières et territoires intra-urbains : évaluation des pratiques et discours épilinguistiques*. [Le città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane / Multilingual cities. Perspectives and insights on languages and cultures in urban areas], Udine, Forum in corso di stampa.
- Bulot T., 2005, « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine », *Revue de l'Université de Moncton*, Volume 36, Numéro 1, p. 219–253
- Castellotti, V. & Moore, D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, pp. 107-132.
- Castellotti, V. & Moore, D., 2008, *Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ?* Dans Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (Agence universitaire de la Francophonie), pp. 183–203.
- Coste, D., 2005, « Quelle didactique pour quels contextes ?, Enseignement du français au Japon, » n° 33, pp. 1-14. Coste, D., 2006, *Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français* », in Castellotti, V. et Chalabi, H., pp. 11-25.
- Coste, D., 2007, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?*, communication au colloque international de la FIPF : « Le cadre européen, une référencemondiale »?
- Coste, D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Cahiers de l'Acedle*, 7, N°1, pp. 141–165.
- Elimam, A., 2006, *L'exception linguistique en didactique*, éd. Dar El Gharb, Alger.
- Fischer G.-N., 1987, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Gajo, L., 2018, « Modes d'enseignement bilingue à l'université : enjeux didactiques et sociopolitiques », In H. Knoerr, A. Weinberg & C. E. Buchanan (Eds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 1-27). Ottawa, Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.
- Gajo, L. & Steffen, G., 2015, « Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de

- l'enseignement bilingue précoce », *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* 71/4, 471- 499.
- Griggs, P., Carol, R. & Bange, P., 2002, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée* 2, Vol. VII, pp.25-38.
- Mammeri, M., 1985, « L'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie », in *Culture vécue, Culture du peuple, Revue dérive*, n° 49.
- Maurer, B. 2010, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 |2010.
- Molinié M., 2006, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, Français dans le monde, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, pp.171-189.
- Moore, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Olivier, B., 2009, « Les identités collectives : comment comprendre une question politique brûlante ? » in *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation*, Hermès, pp. 7-27.
- Pilote, A., 2006, « Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV, no 1, p. 39-53.
- Savoie-Zajc, L., 2004, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Saci N., 2016, *Vers des perspectives métacognitives dans l'enseignement/apprentissage des temps verbaux du français*, thèse de Doctorat en didactique des langues, dirigée par Pr Bentaïfour B. et Saadi D., soutenue à l'ENS de Bouzaréah.
- Taleb El Ibrahim KH., 2006, *L'Algérie : co-existence et concurrence des langues*, L'année du Maghreb, CNRS éditions, Dossier « L'espace euro-maghrébin », pp. 207-218.

Madame Naoual **BOURKAIB SACI**, maître de conférences à l'Université Blida2, membre du laboratoire de recherche en linguistique et en sociodidactique du plurilinguisme (Lisodip-Bouzaréah). Elle a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche.