

Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie

par ASSELAH-RAHAL Safia (CREDILIF, Université Rennes 2 et LISODIL, Université d'Alger), BENHOUBOU Nabila (ENS d'Alger et LISODIL), BLANCHET, Philippe (CREDILIF Université Rennes 2), KEBBAS Malika (ENS d'Alger et LISODIL), LOUNICI Assia (LISODIL, Université d'Alger), MEFIDENE Tassadit (CREDILIF Université Rennes 2 et LISODIL Université d'Alger), ZABOOT Tahar (Université de Tizi-Ouzou).

1. Présentation du projet

Cette communication présente de façon synthétique les principaux résultats d'un programme de recherche réalisé conjointement par des chercheurs du département de français de l'université d'Alger-Bouzaréah, dont l'équipe a été intégrée au laboratoire LISODIL (*Laboratoire de Linguistique, Sociolinguistique et Didactique des Langues*) lorsqu'il a été créé et avec la collaboration de T. Zaboot du département de français de l'université de Tizi-Ouzou), ainsi que des chercheurs du CREDILIF de l'université Rennes 2 (*Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie*, EA 3207 ERELLIF)¹. Il s'est déroulé pendant quatre ans (2000-2004) et a bénéficié de la reconnaissance et du soutien du *Comité Mixte d'Evaluation et de Prospective* de la coopération inter universitaire franco-algérienne (programme CMEP 01 MDU 540). Ce programme a permis à différents chercheurs de confronter des données nouvelles et des modèles scientifiques récents portant sur la didactique des langues, les situations plurilingues et les relations entre ces deux ensembles, à partir du terrain algérien.

Objectifs de la recherche

Ce projet s'inscrit dans une problématique qui croise sociolinguistique et didactique en Algérie. En effet, c'est grâce aux travaux menés sur le plurilinguisme et les contacts de langues, d'une part, et grâce au recadrage théorique auxquels ces études mènent, d'autre part,

¹ L'ensemble du programme fait l'objet d'un rapport de recherche déposé dans les deux universités et au CMEP. Il sera publié en 2006 aux Editions Modulaires Européennes (Belgique).

que la sociolinguistique joue dorénavant un rôle fondamental pour poser de nouveaux repères dans l'enseignement des langues (dites « maternelles, secondes, étrangères... »)².

Partant de la constatation du plurilinguisme de la société algérienne, au sein de laquelle le français est très présent, nous nous sommes proposés d'engager une étude approfondie sur le rôle du français (dit « LV1 ») dans l'apprentissage de l'anglais (dit « LV2 ») en Algérie. Cette réflexion a eu un double avantage. Celui, d'abord, de revêtir un aspect inédit (la réflexion didactique portant sur la situation algérienne a généralement négligé cette question et la réflexion didactique en générale a peu étudié le rôle d'une « langue tierce » dans l'enseignement des langues « étrangères »), ensuite celui de mettre à jour les nombreux paradoxes et enjeux concernant le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne.

Cette recherche a utilisé comme lieux d'enquêtes des classes de collèges (8^{ème} AF) et de lycées (3^{ème} AS Lettres et Langues Etrangères) de l'enseignement public, réparties dans différentes régions³ : Alger, Blida, Koléa (wilaya de Tipaza), Tizi-Ouzou.

Nous avons essayé de décrire et d'analyser les fonctionnements des classes de langues vivantes étrangères dans l'enseignement moyen et secondaire, afin d'identifier les recours possibles à diverses ressources linguistiques, particulièrement l'éventuelle place occupée par le français comme médiateur de l'apprentissage d'une autre langue étrangère, principalement l'anglais.

Autour de cette observation centrale, trois questions fondamentales ont été soulevées :

- que disent les instructions officielles algérienne concernant l'enseignement du français, de l'anglais et des langues en général ?
- quelle serait la fonction des alternances de langues attestées dans les classes et dans la société algérienne en général, par exemple, « arabe / français / anglais » en classe ?
- quelle didactisation et quels dispositifs pédagogiques sont-ils à l'œuvre ou souhaitables dans un tel cas ?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons posé les objectifs suivants :

² Voir bibliographie.

³ Nous avons tenté de travailler avec des classes de collèges / lycées à Ouargla mais malheureusement nous avons été confrontés à des difficultés administratives qui nous en ont empêché. Les observations et conclusions de notre étude portent donc principalement sur les zones urbaines et semi-urbaines du nord de l'Algérie (où est concentré l'essentiel de la population). Il manque ainsi des enquêtes en zone plus « rurale » du sud algérien, mais nous pensons que, toute proportion gardée et sous réserve d'adaptations, la question du plurilinguisme s'y pose également.

- Identifier le rôle du français, langue étrangère déjà présente dans la société algérienne, dans l'enseignement et l'apprentissage d'une autre langue vivante étrangère, notamment l'anglais, de loin la plus répandue. Nous avons, néanmoins pris en compte d'autres classes de langues étrangères : l'allemand et l'espagnol, pour le lycée, où celles-ci restent rares, et d'autres langues présentes dans la société algérienne (notamment arabe « classique », « arabe dialectal » ou *darja*, variétés du *tamazighe* (ou « berbère »).

- Comprendre les fonctions pédagogiques diverses des langues présentes dans la situation sociolinguistique algérienne.

- Analyser les représentations qu'ont les enseignants et les apprenants des langues qu'ils utilisent et de leur plurilinguisme.

- Comparer les textes officiels et la réalité quant à l'usage des langues étrangères.

A plus long terme et en conclusion, cette recherche souhaite proposer des modalités d'enseignement efficaces car adaptées aux pratiques (socio)linguistiques observées dans les classes et dans la société algérienne.

2. Observations en classes d'anglais

Echanges engagés par l'enseignant :

Nous pouvons dire que la plupart des échanges sont engagés par l'enseignant. Celui-ci constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où il gère sa dynamique et son organisation.

Extrait n°1

1. P1 : il y a des absents/
2. E1 : oui madame
3. P1 : who is absent/
4. E1 : zaidi
5. E2 : madame/ j'efface le tableau /
6. P1 : on attend votre camarade qui est parti chercher la brosse\

Nous remarquons dans ce premier extrait que le français est utilisé comme langue de régulation de l'activité. L'enseignante comme les élèves utilise le français dans ce moment de mise en place du cours et c'est l'enseignante elle-même qui initie l'échange dans cette langue (1), même si elle reformule sa question en anglais (3).

Extrait n°2

L'enseignant explique l'énoncé de l'exercice d'expression écrite :

1. P2 : you enter in the restaurant what do you do /
2. E1, E2, E3, ... : on va s'asseoir
3. P2 : you sit in the table\ he serves you the dishes
4. E1, E2, E3, ... : les déchets (rires)
5. P2 : the plates what do you find in the menu/
6. E2 : frites omelettes
7. E1 : la salade madame
8. P2 : you don't understand my question I repeat what do you find in the menu/ (en utilisant les mimiques cette fois avec les mains)
9. E3 : speciality salades plates drinks
10. P2 : that's all /
11. E1 : madame les prix/
12. P2 : yes the price you finish what do you do/
13. E4 : on appelle le serveur
14. P2 : you ask the waiter
15. E4 : on demande l'addition\

Dans cet extrait, comme dans le précédent, nous observons un échange qui fait intervenir l'anglais et le français. La dynamique de l'échange repose sur les questions en anglais de l'enseignante mais les élèves répondent en français. Leurs réponses manifestent qu'ils comprennent les questions mais qu'ils n'ont pas encore les ressources linguistiques suffisantes pour enchaîner en anglais.

Extrait n°3 :

L'enseignante entre en classe.

1. P3 : et vos camarades sont où/
2. E1 : ils sont en bas madame
3. P3 : va les appeler et ne tarde pas
4. E3 : madame/ quand on va faire le devoir/
5. P3 : la semaine prochaine\

Dans l'extrait n°3, l'enseignant P3 engage un échange entièrement en français avec son élève. Afin de gérer les activités de la classe, donner des consignes ou organiser un devoir, l'enseignant communique directement avec les élèves en français. Le changement de langue correspond dans ce cas à un changement d'activité langagière.

Extrait n°4

1. P4 : what do you notice/ qu'est-ce que vous remarquez/
2. E1 : il est rentré il a demandé directement la chorba
3. P4 : oui sans consulter le menu
4. P4: we start with a soup une entrée d'abord ok/

Dans ce cas, le schéma ternaire typique de l'échange scolaire (initiation-réponse-évaluation) est initié en anglais par l'enseignant mais l'initiation est reformulée immédiatement en français. La suite de l'échange (réponse et évaluation, 2 et 3) se déroule en français et l'enseignant repasse à l'anglais pour initier un nouvel échange en (4) selon les mêmes modalités qu'en (1). Ce type de routine constitue une trace discursive des représentations des activités d'enseignement- apprentissage à l'œuvre dans cette situation et du contrat didactique qui lie l'enseignant et les élèves.

Echanges engagés par les élèves :

Les interventions des élèves dans la classe envers leurs enseignants sont faites exclusivement en français. Elles sont souvent faites dans un but bien précis : soit pour demander une information sur l'activité en cours (extrait 5 et 6) voire une traduction (extrait6, ligne3).

Extrait n°5

1. E1 : madame/ je fais tout l'exercice/
2. P1 : no
3. E2 : madame/ je monte au tableau /
4. P1 : one minute\

Extrait n°6

Il s'agit de la correction d'un devoir

1. E3 : on explique madame /
2. P6 : on n'explique pas we don't explain

3. E6 : madame/ je n'ai pas compris/
4. P6 : quoi /
5. E6 : the question
6. P6 : les trois facteurs qui influencent l'arrêt de l'eau the three factors that influence how much water every country has on ne recopie pas le texte la question est claire il fallait mettre des tirets\

Dans ces 2 extraits, on retrouve la stratégie de l'enseignant qui « double » ses interventions, on remarque également que les régulations de l'activité s'énoncent en français dès qu'elles nécessitent davantage de verbalisation que dans l'extrait 5.

Dans l'extrait suivant, le contexte arabe de cette classe d'anglais se marque dans l'utilisation d'un terme arabe qui désigne un plat courant. Notons que ce changement de langue ne fait l'objet d'aucun commentaire métadiscursif :

Extrait n°7

1. E5: what is coriander/
2. P4: it is like in french le coriandre you put it in the chorba
3. E1, E2, E3,... : hchich
coriandre
4. P4 : yes it is
5. E3 : madame/ je n'ai pas de stylo
6. P4 : tu n'as pas de stylo / qui peut lui donner un stylo/
7. E5 : moi madame
8. E7 : madame/ comment on dit « qu'est ce que vous avez pour aujourd'hui / »
9. P4: what do you have for eating today/
10. E7 : madame/ comment on dit « qu'est-ce que vous voulez / »
11. P4: what do you want to eat /

Dans cet extrait, l'enseignante enchaîne en anglais, langue choisie par l'élève pour poser sa question. Dans son intervention, l'enseignante renvoie l'élève à son expérience quotidienne en faisant référence à un plat traditionnel algérois (chorba). Il s'agit ici d'une alternance référentielle qui « *consiste à changer de langue pour désigner un concept ou une réalité quelconque* » (Rafitson, 1998). Un groupe d'élèves donne l'équivalent en arabe algérien pour montrer qu'ils ont bien compris l'explication de l'enseignante, ce qui constitue une aide

supplémentaire pour les camarades qui n'avaient peut être pas encore saisi l'explication. A nouveau, cette alternance ne fait l'objet d'aucun commentaire, ce qui montre bien son caractère non marqué. La suite de l'échange montre à nouveau le recours au français pour des activités de régulation (5-7) et son statut de langue source pour ces élèves qui apprennent l'anglais (8-10).

Echanges engagés entre les élèves

La plupart des échanges entre élèves se font en arabe algérien, rarement en français, et jamais en anglais. Dans ce dernier extrait (il s'agit de la correction d'un exercice), E1 se plaint de ne pas être interrogé. E2 lui demande de lui expliquer ce que vient de dire l'enseignante. Au moment où l'enseignante donne la parole à E2, celui-ci ne comprend pas ce qu'elle lui demande et c'est E1 qui traduit discrètement en arabe algérien afin de lui venir en aide.

Extrait n°8 :

1. E1 : txzEr fija u matqulif

elle me regarde mais elle ne m'interroge pas.

2. E2 : wafnu ?

Quoi

3. E1 sinon, nqulu pommes de terre.

on dit

4. P2: correct the last.

5. E2: quoi?

6. E1 : libaδdha.

la suivante

Ce que nous pouvons déjà conclure partiellement, c'est que la majorité des enseignantes préconise un bi ou plurilinguisme dans leur classe et qu'il apparait indispensable de recourir au français, puisque c'est la langue médiatrice pour la compréhension, pour déclencher l'échange avec les élèves.

3. Synthèse de l'ensemble des résultats

L'ensemble des résultats chiffrés de l'enquête menée auprès des élèves de 8° AF et de 3° AS dans les villes d'Alger, de Kolea, de Blida et de Tizi-Ouzou sont consignés dans le tableau qui suit.

Villes	ALGER		KOLEA		BLIDA		TIZI-OUZOU		TOTAL	
	Nbre élèves/ 18	%	Nbre élèves/ 65	%	Nbre élèves/ 66	%	Nbre élèves/ 31	%	Nbre élèves/ X	%
En Algérie	3	16,66	38	58,46	51	77,27	-	-	92/149	61,74
Dans le quartier	2	11,11	2	3	7	10,60	-	-	11/149	7,38
Comme LM	2	11,11	9	13,84	20	30,30	-	-	31/149	20,80
Avec la mère	9	50	14	21,53	29	43,93	1 4	45,16	66/180	36,66
Avec le père	7	38,88	27	41,53	45	68,18	1 2	38,70	91/180	50,55
Avec les enseignants	13	72,22	49	75,38	59	89,39	3 1	100	152/180	84,44
Avec les camara des de classe	11	61,11	7	10,76	26	39,39	2 1	67,74	65/180	36,11
En cours de LE	18	100	65	100	65	98,48	-	-	148/149	99,32

Il convient de noter tout d'abord que dans toutes les pratiques linguistiques correspondant aux chiffres ci-dessus, le F est toujours associé à l'AD, à l'AC et/ou au B (K ou chaoui).

Les données du tableau montrent que :

- le F fait partie du paysage linguistique algérien au même titre que l'AD et le B pour la majorité des élèves questionnés (61,74 %). Certains d'entre eux déclarent même avoir le F pour langue maternelle (20,80 %) ;

- même si les élèves déclarent que le F est une langue parlée en Algérie, rares sont ceux qui déclarent le parler dans leur quartier (7,38 %). Lors des entretiens semi-directifs, les élèves interrogés ont déclaré que « cela ne se faisait pas ». La pratique du F est quasi-inexistante dans le quartier du fait des représentations sociales et/ou individuelles. Ce qui revient le plus souvent dans les propos de nos informateurs c'est que cela ne se fait pas dehors, que c'est une pratique dévalorisante aux yeux de l'entourage : le mot « honte » revient souvent. Cette pratique est également peu répandue avec les camarades de classe (36,11 %). Les élèves préfèrent s'exprimer entre eux en AD et/ou AC. Selon leurs déclarations, la pratique de l'AD et de l'AC est plus facile pour eux ou mieux comprises par leurs camarades. Certains déclarent utiliser l'A par « habitude » ou parce que c'est la « 1^o langue » et celle « apprise en premier ». Les élèves qui utilisent le F avec leurs camarades le font en alternance avec l'AD et/ou le B ;

- ils sont plus nombreux à déclarer parler le F avec leurs parents. De manière générale, la pratique du F est plus répandue avec le père (50,55 %) qu'avec la mère (36,66 %). Ceci s'explique par la profession exercée par le père ou par la formation qu'il a suivie ;

- quasiment tous les élèves interrogés (99,32 %) utilisent le F en classe de LE surtout lorsqu'il s'agit de demander des explications. Selon certains élèves, cette pratique est encouragée par les enseignants de LE eux-mêmes. Lorsqu'ils s'adressent à leurs enseignants en dehors des cours, 84,44 % des élèves utilisent le F avec les enseignants de F, d'AN, d'ALM, d'ESP mais en alternance avec l'AD, l'AC et le B.

L'ensemble des données chiffrées consignées dans le tableau ci-dessus montrent que le F est associé, plus ou moins largement, aux pratiques linguistiques des élèves interrogés. Ces pratiques sont bilingues, voire même plurilingues que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors. En classe de LE, il est indéniable que le F est majoritairement pratiqué, il joue le rôle de langue source.

Parmi les représentations associées au français chez les jeunes revient souvent celle du français « langue féminine » plus facilement employée par les filles que par les garçons (alors que son usage est déclaré plus fréquent avec les pères qu'avec les mères). Nous avons voulu vérifier l'impact du paramètre « sexe » sur l'ensemble de ces résultats. Le tableau qui suit rend compte de cette répartition des données.

Résultats par sexe	FILLES		GARCONS	
	Nbre	%	Nbre	%
En Algérie	57/113	50,44	40/58	68,96
Dans le quartier	13/126	10,31	14/76	18,42
Comme LM	24/113	21,23	10/58	17,24
Avec le père	57/126	45,23	39/76	51,31
Avec la mère	50/126	39,68	22/76	28,94
Avec les enseignants	105/126	83,33	66/76	86,84
Avec les camarades de classe	50/126	39,68	16/76	21,05
En cours de LE	111/113	98,23	55/58	94,82

Les totaux figurant dans le tableau ci-dessus ont été calculés en fonction des chiffres suivants :

- pour les filles : **126** (Alger, Blida, Kolea, Tizi-Ouzou) ou **113** (Alger, Blida et Kolea) ;

- pour les garçons : **76** (Alger, Blida, Kolea, Tizi-ouzou) ou **58** (Alger, Blida et Kolea).

Les données ci-dessus font apparaître que les garçons sont plus nombreux à déclarer que :

1) le F est une langue qui fait partie du paysage linguistique algérien : 68,96 % contre 50,44 % pour les filles ;

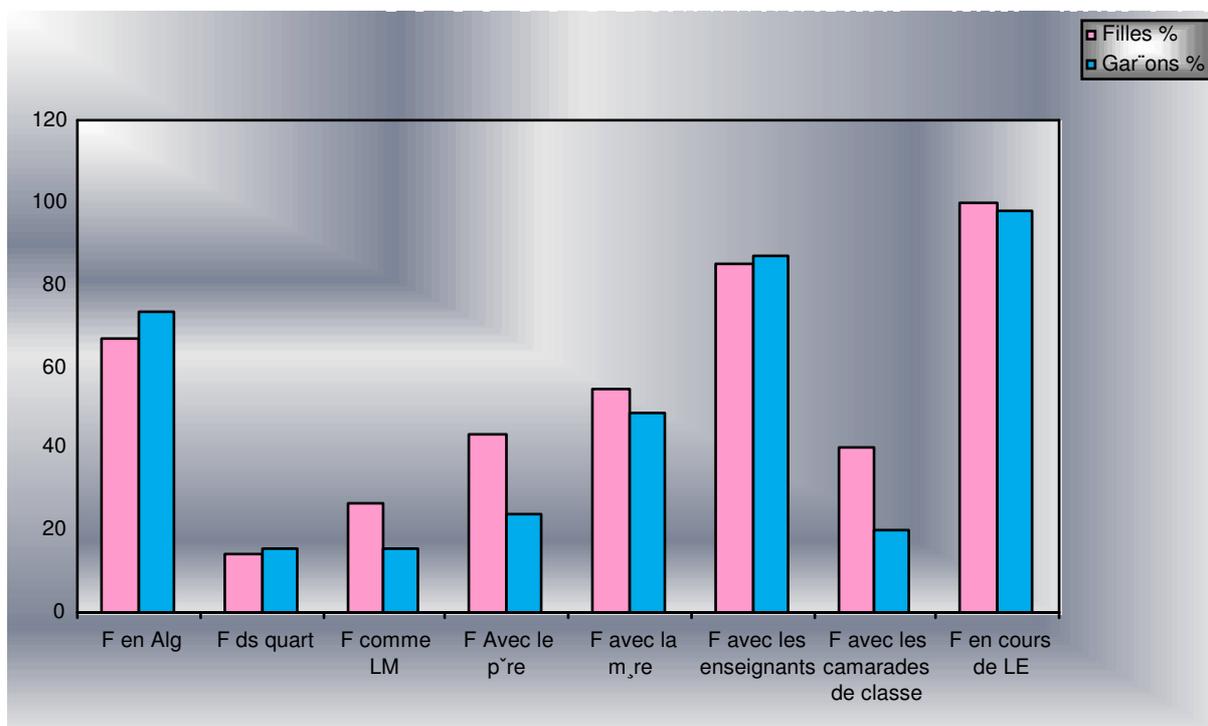
2) le F est une langue qu'ils utilisent dans leurs échanges linguistiques de proximité (le quartier) : 18,42 % contre 10,31 % pour les filles ;

3) ils utilisent le F avec leur père (51,31 % contre 45,23 % pour les filles) et avec leurs enseignants (86,64 % contre 83,33 % pour les filles).

Par contre, la proportion de filles est plus importante en ce qui concerne l'utilisation du F :

1) comme langue maternelle : 21,23 % contre 17,24 % pour les garçons ;
2) avec la mère (39,68 % contre 28,94 % pour les garçons) et avec les camarades de classe (39,68 % contre 21,05 % pour les garçons) ;

3) en cours de LE : 98,23 % contre 94,82 %.



L'histogramme ci-dessus montre cependant que les écarts ne sont pas suffisamment importants pour que l'on puisse en déduire globalement, c'est à dire pour les quatre régions de l'enquête, que le sexe est un paramètre déterminant dans la pratique déclarée du F.

L'importance de ce paramètre diffère d'une région à une autre (cela a été montré dans les résultats de l'enquête par région).

De manière générale, ce qui apparaît nettement, c'est que la pratique du F est partout attestée mais pas uniformément répandue dans l'environnement social immédiat (quartier et famille) que ce soit pour les filles ou pour les garçons : les pourcentages dépassent rarement les 50 %. Malgré cela, on peut constater que le F est pratiqué par la quasi totalité des élèves interrogés, que ce soit avec leurs enseignants ou durant le cours de LE.

La pratique du F est donc une donnée importante dans le cadre scolaire, une donnée dont il conviendrait de tenir compte tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des autres LE.

4. Propositions pour une didactisation du plurilinguisme algérien

« Normalement, les individus acquièrent une langue, et quelquefois plus d'une, dans le processus de socialisation qui commence dès la naissance : l'acquisition des langues est ainsi un élément profond du développement d'un sentiment d'appartenance à un (ou plusieurs) groupes sociaux et culturels. L'acquisition des langues comprend donc l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir. La profondeur de cet engagement et l'identification avec des groupes et des individus qui parlent d'autres langues dépend non seulement de l'acquisition des langues mais de nombreux autres facteurs individuels et sociaux, ainsi que des modalités d'apprentissage. » (Beacco, J.-C., 2003 : p.34)

La rentrée scolaire 2003 n'a pas été en Algérie une rentrée comme les autres. Elle a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif⁴.

Sur le plan de l'organisation du système quelques changements apparaissent concernant directement l'enseignement des langues :

- La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire (mise en place prévue pour la rentrée 2004/2005),

- La durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans,

- L'enseignement de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) se fait dès la première année du moyen (au lieu de la deuxième selon l'ancien système fondamental).

Sur le plan du contenu, l'objectif de la réforme est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement des langues en général et notamment des langues étrangères. La politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire (dans les années 70) fait que le français a perdu la place prépondérante qu'il occupait auparavant dans ce domaine. La modification des programmes des langues étrangères, et des langues en général (arabe et berbère compris), ainsi que des modes d'organisation de leurs enseignements introduit donc la perspective plurilingue que veut se donner la réforme du système éducatif, et qui permet ainsi de sortir à la fois de l'alternative dichotomique arabe - français et de l'alternative réductrice monolinguisme - bilinguisme.

Au vu des résultats de notre programme de recherche, ces changements nous apparaissent importants étant donné qu'ils portent sur la partie centrale de notre questionnement. En effet, il s'agissait pour nous d'identifier le rôle du français (première langue étrangère enseignée à l'école et langue fortement présente dans la société algérienne) dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, c'est-à-dire second degré d'identifier les fonctionnements et l'importance du plurilinguisme algérien. Cela implique bien sûr un intérêt particulier pour la « didactique du plurilinguisme » telle que définie plus haut :

⁴ La commission nationale pour la réforme de l'éducation a rendu un rapport général au Président de la République en 2001. Le rapport a été adopté (avec quelques amendements) et la rentrée 2003 a été choisie pour marquer le coup d'envoi de cette réforme.

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. » (Conseil de l'Europe, 2001 : p. 11).

Cela implique qu'un élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un « débutant » partant de zéro du fait qu'il possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue et que, de toute façon, ce qu'il apprendra, c'est à étendre son répertoire et ses compétences plurilingues déjà là.

L'enseignement des langues étrangères se fait depuis déjà longtemps par l'approche communicative qui vise le développement de quatre habiletés fondamentales interdépendantes (compréhension et production orales et écrites) et qui accorde désormais une grande place à l'interculturel. L'alternance de langues est aussi une composante très importante de cette approche communicative interculturelle plurilingue, qui considère d'ailleurs que « l'erreur » ou, pour le dire de façon plus rigoureuse, les tâtonnements, font partie du processus d'apprentissage.

Ainsi, les nouveaux manuels d'anglais conçus pour le collège en Algérie intègrent la dimension plurilingue des apprenants. En effet, dans le manuel de 1e AM, un glossaire bilingue arabe / français est proposé à la fin du livre. Dans le manuel de 2e AM, certains exercices comportent la consigne suivante : *translate into a language you know (Arabic, Tamazight, French)*.

Dans le même sens, les nouveaux programmes de langues de 1e AM, publiés en avril 2003 et rédigés en français, portent sur quatre langues en même temps : arabe, amazighe, français, anglais. Les orientations méthodologiques sont clairement de type socio-constructivistes, visant des compétences communicatives. Les textes distinguent les places différentes des quatre langues dans la société algérienne, même si des stéréotypes ou des approximations discutables subsistent. Ainsi le programme de « français langue étrangère »

(alors que l'Algérie a participé au sommet des états francophones de Beyrouth en 2002) vise des compétences très élevées, alors que les compétences visées en anglais restent instrumentales : l'écart est significatif même en tenant compte du décalage de début d'apprentissage. Dans les documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, on note par exemple : « Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme un étape intermédiaire dans l'apprentissage » (p. 35) ou encore : « la compétence du 'bien parler' peut se définir comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication » (p. 40). Dans les documents d'accompagnement des programmes d'anglais, présenté comme « deuxième langue étrangère » (p. 72), on note : « L'introduction d'une deuxième langue étrangère à ce niveau se fonde sur ses acquis antérieurs [il s'agit de l'élève] (en langue d'enseignement et en langue étrangère 1) ».

Des grilles d'autoévaluations sur le modèle du *Portfolio* européen des langues se trouvent à la fin de chaque projet. Elles sont rédigées en anglais et permettent à l'élève d'évaluer ses compétences et de faire le point sur la somme de ses connaissances. Les concepteurs des manuels ont compris qu'ils devaient dispenser désormais un savoir-faire en cohérence avec un savoir être.

Il ne s'agit certes pas encore d'une véritable sociodidactique du plurilinguisme. Les langues et leur enseignement restent massivement distincte et rien n'indique que les compétences visées sont celles de plurilingues et non de monolingues. Mais, si l'on compare ces nouvelles orientations aux programmes précédents (analysés *supra*), on mesure l'importance du changement de cap, lequel permet désormais d'envisager de passer à une étape plus affirmée.

Partant de là, il nous semble important de voir quels sont les principes à retenir pour une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien. Car les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarche pédagogique, du plurilinguisme des apprenants dans l'enseignement / apprentissage des langues. De fait, notre recherche a montré que ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable. Il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

Ce sont les recherches somme toute récentes en didactique du plurilinguisme qui ont étudié principalement l'introduction des pré-acquis linguistiques et culturels des apprenants dans les stratégies didactiques et pédagogiques. Or, comme nous l'avons déjà souligné à propos des modalités d'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien, il s'avère que la dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage a été omise jusqu'ici (comme dans beaucoup d'autres systèmes éducatifs, par exemple en France).

Il est indispensable de s'intéresser aux langues de « départ » et aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants dans leur contexte familial et social. Celles-ci peuvent et doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, c'est-à-dire dans l'extension multidimensionnelle de leur répertoire linguistique. Par ailleurs, un des principes fondamentaux à retenir pour une didactique du plurilinguisme est de doter les apprenants des moyens leur permettant « la communication interculturelle ». En effet, didactique du plurilinguisme et didactique interculturelle allant de pair, il s'agit d'intégrer le savoir « hétéroculturel » des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, intégrer dans l'espace scolaire les différences de langues et de cultures et les modalités de gestion de ces différences. Il faut développer la conscience et la réflexion des élèves quant à la diversité et à la rencontre des langues et des cultures. Il est nécessaire de proposer des activités, des observations menées non seulement en direction de la langue maternelle des élèves, des différentes langues maternelles lorsque l'univers scolaire se présente comme linguistiquement hétérogène, mais également en direction des autres langues présentes à des degrés divers dans l'environnement des élèves. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur le répertoire plurilingue des élèves, de la société algérienne et de ses partenaires. Cela est d'autant plus nécessaire dans la mesure où, dans une situation de plurilinguisme, il y a un écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et les pratiques linguistiques variées de l'environnement quotidien. Aussi dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'enseignant doit prendre en compte le parler propre de l'élève car « une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle »⁵. Il s'agit également de retenir comme principe l'usage raisonné de l'alternance codique, sachant que celle-ci est une conséquence et un indicateur de la pluralité linguistique. Il est vrai que si les changements

⁵ Dabène Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994, p. 154

de langues jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langues étrangères, leur présence obéit à une grande diversité d'une classe à une autre.

La didactique du plurilinguisme doit être indissociablement accompagnée d'une didactique de l'interculturalité. Nous emprunterons alors les principes⁶ suivants qui sont fondamentaux dans le domaine de l'apprentissage interculturel :

« l'**exemplarité** des efforts pédagogiques pour permettre aux élèves de comprendre les cultures étrangères et les problèmes de toute communication interculturelle. L'apprenant doit comprendre que la culture de sa famille, de son environnement et de sa nation ne représentent qu'une ou peut-être deux formes culturelles parmi quelques milliers d'autres qui existent. » mais également avoir pour principe d' « enseigner une compétence interculturelle à travers une réflexion sur les langues et les cultures pour notre propre pratique communicative personnelle : *A quoi me sert ma langue maternelle ? ...mon anglais ? ...mon dialecte ? ...ma langue préférée scolaire ? Qu'est-ce que cela signifie quand mon camarade parle une autre langue que la mienne avec sa famille ? ... quand il n'a pas de droit de l'utiliser en classe ? Est-ce qu'il y a des similitudes et des dissimilitudes entre sa langue et la mienne ? Est-ce que j'arrive à comprendre des langues étrangères que je n'ai jamais apprises sous leur forme écrite ? Est-ce que le fait que mon camarade parle une langue que je ne comprends pas signifie qu'il est profondément différent de moi ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas vraiment bien exprimer dans ma propre langue et qu'on exprime mieux dans une autre langue que je connais ? »*

C'est pourquoi une didactique du plurilinguisme tend vers « des concepts pédagogiques qui ouvrent la bipolarité traditionnelle du travail en classe de langue entre 'une' culture de départ (privilegiée) et 'une' culture cible (privilegiée) en faveur de cultures tierces. Celles-ci peuvent être celles des pays voisins, des langues déjà apprises à l'école ou celles des enfants de familles étrangères. Les méthodes ouvertes du travail en classe correspondent à la composition multiculturelle de nos populations scolaires. Une didactique qui ouvre les yeux des élèves non seulement pour voir une ou deux langues et leur cultures, mais qui leur permet, à travers une compétence réceptive plurilingue, la rencontre avec plusieurs cultures se mettra au service d'une pédagogie en faveur de la paix »⁷.

Des propositions didactiques et des outils pédagogiques concrets existent. Il serait trop long et probablement fastidieux de les lister ici (voir par exemple Beacco et Byram, 2003 ; Blanchet, 1998 ; Castellotti, 1997 et 2001 a et b ; Coste *et alii* 1997, Moore et Castellotti,

⁶ Idem, op cit

⁷ ibid

1999 ; le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* ; les divers *portfolio des langues*, etc.).

L'essentiel reste de les exploiter pleinement, ce qui ne va pas sans une formation adaptée des enseignants qui y seront amenés et une large communication vers les parents d'élèves et la société en général sur la pertinence de cette nouvelle éducation à la pluralité linguistique.

4. Conclusion

Sur le plan scientifique ce projet a permis d'évaluer et de comprendre en profondeur une situation originale particulièrement porteuse d'enseignements. Le bilinguisme préalable ou parallèle comme moyen d'enseignement et d'apprentissage d'une nouvelle langue n'a pas fait l'objet de recherches précises jusqu'à présent. Aussi l'intérêt de cette recherche est donc d'accroître les progrès récents des connaissances scientifiques portant sur la didactique des langues et le plurilinguisme fonctionnel (issu des travaux de J. Gumperz et D. Hymes, de Lüdi et Py).

Bibliographie citée

- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe⁸.
- BLANCHET, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain, Peeters.
- CASTELLOTTI, V., (Dir.), 2001a, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V., 2001b, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, DLE.
- [Conseil de l'Europe], 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1^e ed. 1996 ; 2^e ed. corr. 1998. Paris, Didier⁹.

⁸ Téléchargeable en version intégrale ou de synthèse sur : http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Guide/

⁹ Téléchargeable sur <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

- COSTE, D., MOORE D., et ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- MOORE, D. et CASTELLOTTI, V., (éds), 1999, *Alternances des langues et construction de savoirs = Cahiers du Français Contemporain n°5*, Fontenay/Saint-Cloud, ÉNS-Éditions.