

Reçu le: 05/03 / 2025 Accepté le: 21/01 / 2026 Publié le: 31/01 / 2026



Rôle des représentations sociales dans la gestion de la pluralité linguistique en classe de FLE

✉ ASKRI Boubaker ¹
askriboubaker34@gmail.com
Ecole Normale supérieure de Bouzareah
/ Algérie

✉ ASSELAH RAHAL Safia
safrahal@yahoo.fr
Université d'Alger 2 Bouzareah

دور التمثيلات الاجتماعية في إدارة التعدد اللغوي داخل قسم اللغة الفرنسية كلغة
أجنبية

✉ أصلاح رحال صفية
safrahal@yahoo.fr
جامعة الجزائر 2 / الجزائر

✉ عسكري بوبكر
askriboubaker34@gmail.com
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة / الجزائر

¹ L'auteur correspondant : ASKRI Boubaker

ABSTRACT:

Cet article explore le rôle des représentations de la pluralité linguistique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), en associant les approches de la didactique professionnelle et de la didactique des langues. Il vise à éclaircir l'impact de ces représentations sur les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE et à envisager leur intégration dans la formation des enseignants pour mieux les préparer aux réalités professionnelles. Pour cela, une approche qualitative a été mise en œuvre, combinant des observations en classe et des entretiens d'explicitation et semi-directifs menés auprès de deux enseignantes aux profils distincts : une débutante et une expérimentée. Cette double démarche permet d'examiner comment l'expérience professionnelle influence les représentations et leur impact sur les décisions pédagogiques.

Mots-clés : représentations, pluralité linguistique, didactique professionnelle, pratique professionnelle, enseignement-apprentissage.

ملخص البحث

يستكشف هذا المقال دور تمثيلات التعددية اللغوية في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، من خلال الجمع بين مقاربات التعليميات المهنية وتعليميات اللغات. ويهدف إلى توضيح تأثير هذه التمثيلات على الممارسات البيداغوجية لأساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، كما يسعى إلى إدماجها في تكوين المعلمين لإعدادهم بشكل أفضل للواقع المهني.

ولهذا الغرض، تم اعتماد مقارنة نوعية تجمع بين ملاحظات داخل الفصول الدراسية ومقابلات توضيحية وشبه موجهة أجريت مع معلمتين ذواتي خبرات مختلفة: إحداهما مبتدئة والأخرى ذات خبرة طويلة. يسمح هذا النهج المزدوج بدراسة كيفية تأثير الخبرة المهنية على التمثيلات وانعكاسها على القرارات البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: التمثيلات، التعددية اللغوية، التعليميات المهنية، الممارسة المهنية، التعليم والتعلم

1. Introduction

Les représentations, collectives ou individuelles, sont inhérentes à toute situation de travail. L'enseignement des langues, et particulièrement des langues étrangères, n'est pas exempt de l'influence de ces systèmes de représentations. Pour l'enseignant de FLE (français langue étrangère), les représentations peuvent être envisagées comme des outils structurants pour leurs comportements d'enseignement et d'apprentissage, comme le souligne (Charlier, 1989). Ainsi, la compréhension de ces représentations et de leur évolution s'avère cruciale pour optimiser la formation des futurs enseignants de FLE et la rendre adéquate aux enjeux du milieu professionnel.

En Algérie, une classe de Lettres et Langues étrangères est souvent le théâtre d'une cohabitation de plusieurs langues, entraînant des phénomènes issus du contact linguistique entre la langue première (langue de socialisation) des apprenants et les langues de scolarisation telles que l'arabe standard, le français, l'anglais et l'espagnol. Les enseignants de FLE doivent donc apprendre à gérer ces interactions linguistiques afin de faciliter l'apprentissage, comme le mentionnent (Asselah-Rahal & Blanchet (dir.), 2007, p. 32).

Cette situation nous conduit à réfléchir sur la notion de « conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1996) où le praticien utilise ses connaissances, notamment procédurales, pour agir et adapter son intervention aux diverses situations rencontrées. La conceptualisation n'est pas seulement pertinente vis-à-vis de l'action enseignante, marquée par une nécessité de distanciation critique et réfléchie, mais aussi en ce qui concerne les processus d'enseignement-apprentissage où elle est fondamentale, indépendamment de l'approche cognitive.

La conceptualisation dépend fortement de la situation de travail qui, selon Pastré (2011), se caractérise par sa singularité, son caractère événementiel et son aspect expérientiel. Ces situations sont toujours des occasions d'apprendre et entraînent une transformation du sujet, que l'on peut interpréter comme une construction ou un développement de son expérience et de sa compétence. Dans l'enseignement des langues, ces situations coïncident souvent avec des instances d'alternance codique, marquées par l'utilisation de la langue première des apprenants.

De ce fait, l'enseignement de FLE dans un contexte de diversité linguistique contraint l'enseignant à gérer plusieurs types de représentations : celles liées à sa profession (les collègues, les parents d'élèves, les conditions d'exercices liées à son poste, les conseils des formateurs, le jugement des supérieurs et celui des élèves, ...) (Baillauquès-Breuse, 2012) et d'autres d'ordre sociolinguistiques, celles qu'il se forge des conceptions du contact avec d'autres langues et en élabore, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique. (Castellotti & Moore, 2002).

Face à cette complexité, la question centrale de notre étude est de savoir comment ces représentations influencent la gestion professionnelle de la pluralité linguistique en classe de FLE. Cette question est cruciale pour analyser les représentations des enseignants sur la pluralité linguistique à différents stades de leur carrière (trois ans et dix-huit ans de service) et comprendre la corrélation entre ces représentations et leurs pratiques effectives.

2. Contexte de la recherche

Le cadre théorique auquel nous nous référons est un croisement entre la didactique professionnelle et la didactique des langues. L'inscription de notre recherche dans la première s'explique par son objectif qui se traduit dans la professionnalisation de la formation des futurs enseignants de FLE en fournissant des informations susceptibles de professionnaliser la gestion de la pluralité linguistique. Quant à la seconde, elle nous fournit les outils propices pour mieux appréhender les situations et les représentations sociales² analysées, nous permettant ainsi de comprendre les enjeux de l'enseignement de FLE dans un contexte plurilingue. Dans ce sens, Pastré (2011) avance :

La question est (...) pertinente pour la didactique professionnelle : analyser l'activité et son apprentissage, y repérer un procès de conceptualisation dans l'action sont des dimensions génériques. Mais quand on veut préciser, pour un domaine particulier, quels sont les concepts organisateurs de l'action, on est amené à passer à une analyse spécifique à chaque domaine. (Pastré, 2011, p. 57)

3. Outils d'investigation

3.1 Observation, entretiens d'explicitation et entretiens semi-directifs

Pour mieux cerner notre question de recherche, nous avons mené une étude qualitative qui articule observation de classe et entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) . L'observation de la pratique pédagogique de deux enseignantes : une novice³ (03 années d'enseignement) et une expérimentée⁴ (18 années de service) nous permet de répertorier les situations d'enseignement-apprentissage intéressantes à analyser pour mieux appréhender notre problématique de recherche.

Quant aux entretiens d'explicitation « aident à la verbalisation qui permet précisément la mise au jour des démarches intellectuelles pré-réfléchies qui s'opèrent en situation » (Faingold, 2012, p. 165). Ces entretiens proposent un questionnement susceptible de nous donner accès aux schèmes organisationnels qui guident l'action des deux enseignantes face à des situations de pluralité

² Jodelet (1989) les définit comme étant « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »

³ Elle enseigne dans le lycée de Tahri Miloud de Sidi Khatab, Wilaya de Relizane.

⁴ Elle enseigne dans le lycée de 1^{er} Novembre 1954 de Djidiouia, wilaya de Relizane.

linguistique. Il s'agit de la conceptualisation dans l'action qui met en lumière l'organisation de l'activité le « modèle opératif » (connaissance structurée dans l'activité) à différencier du « modèle cognitif » (connaissance du sujet indépendamment de son activité)

3.2 Les entretiens semi-directif

Nous l'avons précisé plus haut, les représentations sociales sur l'introduction de la pluralité linguistique dans l'enseignement- apprentissage de FLE sont au cœur de la présente recherche. Il s'agit en conséquence d'interroger les enquêtées et de collecter des données à partir d'une « trame d'entretien » (Blanchet, 2012). Nous avons procédé à la prise de notes pour repérer les informations essentielles nous permettant de mieux comprendre la corrélation entre les représentations sociales en matière de la didactisation de la pluralité linguistique et celles relatives au métier d'enseignement.

4. Résultats

4.1 Les représentations

Novice	Expérimentée
Pour mieux enseigner le français, il faut : - S'exprimer exclusivement en français ; - Créer une communauté linguistique similaire à celle d'un natif. - Interdire quasi totalement le recours à l'arabe aux apprenants. - Faire un lien avec l'anglais plutôt que l'arabe.	Il est intéressant de : - Se servir des connaissances des apprenants dans d'autres langues pour enseigner le français ; - Avoir des compétences linguistiques dans d'autres langues afin d'en profiter dans l'enseignement du français. - Utiliser la langue première de l'apprenant en vue d'optimiser l'enseignement apprentissage du français. - Ne pas juger négativement l'enseignant qui alterne les langues dans ses pratiques enseignantes.

Tableau 1: représentations novice vs expérimenté

La comparaison entre ces deux volets de représentations dévoile des idées et des attitudes très controversées entre la novice et l'expérimentée vis-à-vis de l'introduction de la pluralité linguistique en classe de FLE. En effet, nous constatons que la débutante considère l'imitation du natif comme le bon moyen d'apprendre une langue. Cette vision s'éloigne des tendances didactiques actuelles. V. Castellotti et M. Candelier l'expriment clairement :

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Castellotti & Candelier, 2013, p. 179)

Nous remarquons également qu'elle exige que la langue de communication entre elle et ses apprenants ou même entre les apprenants eux-mêmes soit exclusivement en français. Elle continue à promouvoir ce monolinguisme en dépit de tous les problèmes qui en découlent. Dans ce sens, elle avance :

« Je demande même aux élèves qui viennent chercher un livre de parler en français. Cela m'a posé, un jour, un énorme problème : l'élève a éclaté en sanglots car elle s'est sentie ridiculisée par ses camarades. Heureusement, on a réglé le problème après. »

Cependant, elle laisse entendre que dans des situations de blocage total et après avoir épuisé tous les moyens de faire apprendre une notion, l'enseignante peut recourir à l'anglais d'abord puis à l'arabe comme une dernière solution. L'utilisation de l'arabe est à éviter, comme elle le précise à ses élèves, car :

« Apprendre le français par l'arabe n'est efficace qu'avec un mot ou une idée mais si vous allez toujours traduire. Ça ne marchera pas. »

Il est à faire remarquer que non seulement, chez celle-ci, c'est le manque d'expérience qui fait défaut, mais, aussi, elle nous a fait entendre son incapacité à gérer les situations de contact des langues en classe. Effectivement, elle le dit clairement :

« J'ai toléré durant le premier trimestre l'utilisation de l'arabe. La conséquence : tout le cours s'est transformé en cours d'arabe ! C'est pour ça j'interdis catégoriquement l'utilisation de l'arabe. Ça gêne l'explication. »

A partir de cette justification, nous pouvons dire que le manque de professionnalisme à gérer les situations du contact des langues ainsi que la peur d'être jugée par son supérieur, si le cours se transforme en cours d'arabe, l'ont poussée à ignorer les situations de la pluralité linguistique assez présentes dans sa classe. Nous parlons ici d'une sorte de bulle (monolinguisme) dans laquelle elle se renferme pour ne pas affronter les problèmes dus à ce phénomène, le plurilinguisme.

L'expérimentée, par contre, voit dans le plurilinguisme une partie prenante de chaque enseignement de langues. Même son discours témoigne d'une volonté affirmée quant à la prise en compte de la dimension plurilingue dans l'enseignement du français. En effet, elle insiste sur le « déjà-là » dans d'autres langues. A cet égard, elle précise :

« C'est très intéressant de faire le rapprochement entre les langues surtout pour certaines activités (articulation, syllabe, fait poétique, ...). »

Pour mener à bien cette tâche, elle pense que des compétences linguistiques dans d'autres langues sont requises. En lui demandant ce qu'elle en pense, elle a répondu :

« Cela aide énormément : et l'élève à apprendre et l'enseignant à enseigner. »

Tout en critiquant ceux qui jugent négativement les enseignants faisant usage de l'arabe au cours de leur explication, elle a bien marqué la nécessité de recourir à l'arabe pour expliciter des notions à enseigner en français. Dans ce sens, Castellotti avance :

Dans de nombreux pays, la règle demeure de communiquer exclusivement dans la langue à apprendre et, si la langue première est parfois tolérée, c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison comme en témoignent certains extraits des Instructions Officielles (IO)⁵ françaises. (Castellotti, 2001, p. 49)

4.2 Un regard comparatif sur les pratiques enseignantes des deux acteurs :

Le relevé des situations d'altérité linguistique lors de l'observation et la confrontation des deux enseignantes en question à leurs pratiques nous a permis de comprendre les schèmes organisationnels de leurs activités respectives. Comme le précise (Baillauquès-Breuse, 2012, p. 60) « elle [la représentation] est à la fois un produit, un processus et une activité ». L'analyse de ces situations repose sur une étude comparative entre les stratégies adoptées pour gérer les « problèmes » professionnels liés à la pluralité linguistique.

4.2.1 La novice

L'interdiction totale du recours à la langue première des apprenants s'explique par l'expérience traumatisante que l'enseignante a vécue auparavant. D'après elle, en permettant aux élèves de s'exprimer en arabe, elle s'est retrouvée désorientée de son objectif principal (l'enseignement du français). Elle se plaignait de la transformation de tout le cours en cours d'arabe. En outre, les représentations font barrage à toute possibilité de reconnaître l'utilité de gérer les situations de pluralité linguistique. Rappelons-nous que pour elle, une classe de langue veut dire « apprendre le français en français, l'anglais en anglais, ... ». Il s'agit de ce qu'on appelle la méthode directe. En ce sens, Dabène & al. (1990), affirme que l'enseignant du « milieu exolingue » développe un sentiment d'insécurité linguistique qui le met dans une inquiétude permanente par rapport au respect de la norme.

⁵ Castellotti (2001) fait référence aux deux IO : « [tolérer] ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable » (IO d'anglais) et « [favoriser] des comparaisons enrichissantes [...] afin de prendre conscience des rapprochements possibles (IO d'espagnol)

Dès lors, le travail d'improvisation est très réduit et l'enseignement se résume en un ensemble d'énoncés à mémoriser. (Dabène & al., Variations et rituels en classe de langue, 1990). De surcroît, cette enseignante se méfie énormément de la traduction qui est un moyen très utilisé par ses apprenants. Or, elle aurait pu en profiter pour faire progresser leur apprentissage du français. Fari Bouanani et Gamal El-Hak, membres du LANADIF⁶, dans sa recherche intitulée « Le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : Processus naturel ou stratégie à bannir ? », confirme l'apport de la traduction dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. (Principalement pour le développement de la compétence scripturale). Ils affirment :

Ces marques transcodiques (les interférences) trouvent leur source principalement dans les opérations de traductions utilisées par les apprenants comme moyen de contournement ou de résolution de certaines difficultés. » (Bouanani & Gamal, 2015, p. 65)

Nous en déduisons que ces « marques transcodiques », qui sont des variations linguistiques, doivent être un appui pour dynamiser l'apprentissage. Enfin, la débutante préfère les énoncés asyntaxiques aux énoncés « transcodiques ». Selon elle, les énoncés asyntaxiques peuvent être portés sur le tableau et corrigés par la suite. Ainsi, elle met au jour un manque de compétences professionnelles car elle a omis que la gestion du temps est un élément essentiel à prendre en compte. Si elle se contente de corriger les phrases au tableau, elle n'aura forcément pas le temps pour enseigner la totalité du programme qui fait partie de sa tâche d'enseignante.

En dépit du cloisonnement des langues et des représentations négatives sur le plurilinguisme en situation d'enseignement dont elle fait preuve, nous ne pouvons pas nier l'existence de sa compétence plurilingue. Cette enseignante, nous a confié, qu'en dehors de la classe et dans d'autres types de situation de communication, alterne les langues. Elle se permet de convoquer plusieurs langues lorsqu'elle s'adresse à son supérieur ou à ses pairs. Or, en classe, d'autres paramètres entrent en jeu car la situation de communication dans une classe se veut particulière et nécessite la mise en œuvre d'autres compétences d'ordre professionnel. L'absence de celles-ci « désactive » la compétence plurilingue. Pastré (2011), en expliquant les étapes de la construction de la compétence montre qu' : « au début de son apprentissage, un opérateur apprend à maîtriser la situation prototypique qui correspond au noyau du métier. (...) cette conduite prototypique correspondrait approximativement à 80% des situations rencontrées ».

⁶ Le laboratoire national de didactique du français « TICE, Nouvelles Littératies et Didactique du français » a été créé en 2009 dans le cadre du Fonds de Solidarité Prioritaire 2006-37 « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie

Il en va de même pour un enseignant de langue qui débute sa carrière, il s'exerce selon un système de représentations limité renvoyant à des obligations professionnelles issues de la particularité de la communication en classe. F. Cicurel, (1990) le confirme :

Toute situation d'enseignement, par le fait qu'elle est immédiatement reconnaissable, qu'elle se démarque de toute autre situation de communication, ne peut que présenter un certain nombre d'invariants qui la caractérisent (Cicurel, 1990, p. 22)

Toutes les situations qui s'écartent du système représentatif de l'enseignante seront bannies car, pour elle, l'objectif est d'apprendre les éléments élémentaires du métier d'enseignant (la gestion de la classe, faire comprendre, faire produire, évaluer, ...). Face à ce déficit professionnel, elle a préféré éviter tout contact des langues durant son cours.

4.2.2 L'expérimentée

Les dix-huit ans d'enseignement se concrétisent dans la gestion professionnelle et raisonnée de la pluralité linguistique dont elle a fait preuve. En analysant ses pratiques, nous avons vite décelé l'organisation qui régit son activité. Elle-même s'est rendu compte de la progression de ses représentations sur le plurilinguisme en tant qu'élément central dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cela s'est répercuté positivement sur ses propres pratiques enseignantes. Il est judicieux ici d'évoquer par voie d'analogie ce que (Pastré, 2011) dit d'un expert. Selon lui, lorsque l'opérateur atteint le statut d'un expert, « il devient capable d'affronter des situations-problèmes vraiment atypiques, des cas non encore rencontrés et ainsi d'élargir et enrichir la représentation fonctionnelle qu'il s'est construite ».

En effet, l'enseignante reconnaît qu'elle réagit remarquablement mieux face aux situations de contact des langues résultant de l'influence de la L1 sur la langue cible, sachant qu'elle les considérait avant comme des obstacles infranchissables. De surcroît, le fait qu'elle prend l'initiative d'employer la langue première de ses apprenants signifie qu'elle met la pluralité linguistique au centre de ses pratiques enseignantes.

5. Les stratégies d'une gestion professionnelle de la pluralité linguistique en classe de FLE

Face à cette inadéquation entre la réalité sociolinguistique et les démarches éducatives, les pratiques pédagogiques restent le seul moyen pour valoriser le recours à la langue première des apprenants ainsi que les autres langues présentes dans le répertoire linguistique des apprenants. C'est ce que Asselah et Blanchet affirment :

Ce sont surtout les enseignants qui demeurent « les maîtres du jeu » dans leur classe car ils peuvent accepter ou refuser la présence de la langue première ou d'autres langues d'interface pédagogique, ou bien encore, l'employer eux-mêmes, selon les conceptions personnelles, les situations concrètes et les types de formation rencontrés (Asselah-Rahal & Blanchet (dir.), 2007, p. 32)

Louise Dabène, quant à elle, souligne la nécessité de tenir compte des acquis et des connaissances des apprenants en leur langue première:

Il paraît difficile de ne pas tenir compte (des)... connaissances antérieures dans la définition et l'évaluation des stratégies pédagogiques, mais ceci suppose une réflexion précise quant au statut à accorder aux productions non standards des apprenants et quant aux modes d'imposition de la norme. (Dabène, 1995, p. 16)

Effectivement, l'enseignante a montré un regard assez particulier et a accordé à la langue première des apprenants des fonctions diverses :

5.1 Une source de motivation

L'enseignante emploie sciemment la langue première des apprenants car elle est consciente qu'il s'agit de « L1-bouée » aidant « l'apprenant à franchir les ponts qui vont l'amener vers l'apprentissage de la langue-cible » (Moore, 1996, p. 04). Dans le but de rendre les élèves plus confiants en eux-mêmes, elle banalise les problèmes de langue rencontrés par les élèves. L'enseignante nous a confié une stratégie qu'elle considère efficace. Il s'agit de renverser la situation : elle leur explique qu'elle ne sait pas comment on dit telle ou telle idée en français. Les élèves s'entraident pour trouver l'équivalent en français. Cette stratégie stimule les élèves à extérioriser leurs lacunes et à y remédier après.

Un moyen de détente : D'après l'enseignante, à un moment donné, il faut sortir l'apprenant de la rigidité du cadre scolaire. Pour elle, l'apprentissage d'une langue étrangère met les apprenants dans des situations-problèmes liées à leur méconnaissance relative du fonctionnement de la langue cible. La récurrence de ces situations se répercute négativement sur leur envie d'apprendre davantage. Le recours à la L1, accompagné dans ce genre de cas par un rire ou un sourire, permet d'alléger ce sentiment de malaise et de frustration.

De plus, cela crée une certaine complicité entre l'enseignant et ses élèves qui aident à favoriser l'apprentissage. Il est à noter, en outre, que la création des situations comiques où l'objet comique est la L1 représente une « bouffée d'oxygène » qui permet à l'enseignant de diminuer la rigidité du cadre scolaire. C. Foerester explique que le rire dans une classe de langue « étrangère » « joue un rôle de facilitateur et de régulateur de la communication comparable au regard. Mais il permet de libérer en

plus les tensions psychologiques inhérentes à une situation en partie frustrante » (Dabène & al., 1990, p. 92). Les exemples 20 et 21 le prouvent.

Exemple 1 :

P : (en riant) j'ai entendu « elle ». Krat Elle wala la ? (elle a dit « elle » ou non ?)

E : « Il » Madame ! (elle s'énerve)

P : (elle rit)maalich (ce n'est pas grave)

ES : (rire)

Exemple 2 :

P : (rigole) D. ...B. mahich hna ana golt kalkatak (D. ... B. n'est pas là. Personne n'est là pour t'énerver)

ES : (Rire)

L'enseignante affirme que ces situations comiques ont pour objectif, également, la correction de l'image de l'enseignant. Depuis longtemps, ce dernier est sujet à des représentations héritées d'une génération qui a développé une peur collective de l'enseignant. Le cumul des problèmes a poussé les enseignants de l'ancienne génération à pratiquer des sanctions violentes. Ce n'est plus la difficulté de la matière qui fait peur aux élèves. C'est plutôt l'image de l'enseignant qui a été « diabolisée ». Dans ce sens,

Le recours à la L1 en fonction de l'objectif pédagogique : Au cours du développement des compétences des élèves, l'enseignant peut permettre à l'apprenant, qui n'a pas encore atteint un degré des compétences de production langagière, de recourir à la L1 pour montrer sa compréhension lorsque cette dernière est l'objectif de la séance. L'enseignante donne l'exemple de la séance de la compréhension de l'écrit où l'enseignant peut tolérer l'emploi de L1 afin de vérifier si l'objectif est atteint. Conformément à cela, affirment :

Le recours à la LM se fait en fonction du degré de compétence des apprenants, ayant pour mission de gérer les activités abordées pendant le cours et de faciliter la progression des échanges. Son usage dépend également du type d'activités, et on assiste plus souvent à son intervention dans l'expression et la compréhension. (Zarei & Shairi, 2016, p. 135)

Un moyen pour éviter la monopolisation de la parole:

Dans le cas où l'enseignant aurait affaire à une classe dont le profil d'entrée ne correspond pas tout à fait aux compétences requises et, plus précisément, quand il s'agit de travailler dans une classe où la majorité des élèves manifestent un degré faible de compétences en langue cible, la L1 peut créer une certaine complémentarité entre eux. Au lieu que ce soit toujours l'élève excellent, ou l'enseignant, qui prend la parole, l'élève faible propose la réponse en L1 et les autres élèves ajustent, commentent, traduisent et corrigent. L'enseignant ne fait que gérer la parole émise par ses apprenants.

Diriger des remarques :

Exemple 3 :

E : (elle porte sur le tableau un énoncé plein de fautes d'orthographe)

P : Tfahamt maakom ala les fautes d'orthographe (Je vous ai dit de faire attention aux fautes d'orthographe.)

A partir de l'exemple 23, nous avons pu retenir que les remarques qui concernent tous les élèves se font en L1. Selon l'enseignante, cela ne sert à rien si on fait une remarque importante dans la langue que les apprenants ne comprennent pas ou la comprennent mal. Il faut que le message soit clair pour tout le public. L'exemple 22 rend compte d'une autre stratégie pour faire des remarques. Il s'agit de l'utilisation de la langue première des apprenants pour faire profiter tout le monde de la correction d'une erreur faite par un apprenant. Nous l'avons vu dans que l'enseignante vise à faire comprendre à la totalité des apprenants qu'ils doivent désormais faire attention à l'orthographe.

L'énoncé en arabe dialectal dans cet exemple a pour fonction d'avertir les élèves. Il est pertinent ici d'évoquer la fonction métalinguistique mise en évidence par Castellotti (2001) cité par Lydie Giroux (2016). Elle précise :

Lorsque le recours à la langue première est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, une grande partie des alternances relevées peut effectivement être souvent analysée comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique ; il s'agit alors essentiellement pour lui [...] : (entre autres) de mener une réflexion et une explication métalinguistique (Giroux, 2016, p. 60)

Exemple 4 : (L'exercice porte sur le repérage d'une erreur laissée dans chaque phrase)

P : Oui ...Drief E : (en repérant l'erreur, elle en a commis une autre)

P : Non !!! ida kayna ghi wahda makhasnach nzidou zouj wala tlata) نزيدي كايبة غي واحدة ما خصناش إنا (زوج وال ثلاثة (On nous demande de repérer l'erreur commise, on ne doit pas en commettre d'autres)

Il est évident que le recours à la L1 devrait se réduire au fil du temps. Or, la gestion raisonnée du plurilinguisme repose sur la connaissance des moments propices où l'enseignant doit faire appel à la langue cible. Il ne faut pas abuser de l'utilisation de la L1 à tel point que le cours se transforme en un cours d'arabe. Il faut que l'élève donne du sens à l'apprentissage de la langue cible. C'est ce que Zarei et Shairi expliquent clairement :

L'utilisation de la LM va dépendre de la stratégie pédagogique de l'enseignant (...) Le degré de cette utilisation (et son élimination dans chacun de ces cas) pourrait différer selon des stratégies pédagogiques prises par l'enseignant. (Zarei & Shairi, 2016, p. 131)

6. Conclusion

Il est impératif de reconnaître que les dynamiques de communication au sein d'un environnement scolaire se distinguent nettement des autres formes de communication quotidienne. L'enseignant, dans son rôle central, doit non seulement mobiliser des compétences communicatives spécifiques mais aussi s'appuyer sur une compétence plurilingue développée au fil de sa carrière pour comprendre et gérer efficacement le plurilinguisme qui émerge naturellement dans ses classes.

Cependant, cette gestion de la pluralité linguistique est indissociable des représentations que les enseignants et les apprenants entretiennent à l'égard des langues et leurs usages. Ces représentations jouent un rôle fondamental dans les pratiques linguistiques et leurs visions des langues. Il devient alors crucial d'agir sur ces représentations pour favoriser une approche ouverte et dynamique de la pluralité linguistique. Mais comment y parvenir ?

L'aptitude à naviguer entre différentes langues n'est pas statique mais se renforce et s'ajuste continuellement au contact des réalités pédagogiques et linguistiques rencontrées, facilitant ainsi une approche d'enseignement plus inclusive et réactive. Les compétences plurilingues, lorsqu'elles sont intégrées avec des compétences professionnelles solides, ne se contentent pas de coexister mais interagissent dynamiquement pour enrichir l'expérience éducative, rendant l'enseignement non seulement plus accessible mais aussi plus engageant pour les élèves.

En définitive, l'enseignement des langues étrangères, en embrassant pleinement la diversité linguistique et culturelle des apprenants, devient un acte profondément dynamique et évolutif, comme le soulignent V. Castellotti et M. Candelier (Castellotti & Candelier, 2013). Il est donc crucial que les formateurs et les institutions éducatives reconnaissent et valorisent cette dynamique, en fournissant aux enseignants les outils et les compétences nécessaires pour exploiter efficacement cette richesse linguistique au service de l'apprentissage.

Alors que nous progressons dans une ère de plus en plus globalisée, où les interactions multilingues deviennent la norme plutôt que l'exception, il devient indispensable pour les systèmes éducatifs de repenser et d'adapter leurs méthodologies d'enseignement des langues. Cette étude met en lumière l'importance cruciale de l'intégration de la compétence plurilingue dans les pratiques pédagogiques. Cependant, elle ouvre également la voie à de nouvelles interrogations : Comment les institutions peuvent-elles mieux soutenir les enseignants dans le développement de cette compétence ? Quelles politiques linguistiques doivent être mises en place pour répondre efficacement aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée ?

En envisageant l'avenir, il est essentiel d'approfondir la recherche sur les interactions entre les différentes compétences linguistiques et pédagogiques et de tester de nouvelles approches didactiques qui distinguent une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle. L'enjeu est de taille, car il

s'agit de préparer les générations futures à naviguer avec aisance et compétence dans un monde où les frontières linguistiques et culturelles sont de plus en plus fluides.

Bibliographie

- Asselah-Rahal, S., & Blanchet (dir.), P. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*. Fernelmont: E. M. E. et InterCommunications.
- Baillauguès-Breuse, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In Perrenoud et al. *Former des enseignants professionnels*. (D. B. Supérieur, Éd.)
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain — Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : PUR.
- Bouanani, F., & Gamal, E.-H. (2015). Le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : Processus naturel ou stratégie à bannir ? *Revue Electronique Algérienne de Didactique de Français*(01), pp. 46-47.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère ?* Paris: CLE International « DLE ».
- Castellotti, V., & Candelier, M. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). . (E. Editions, Éd.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, pp. 179-221.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Politique linguistique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. (D. Boeck, Éd.) Bruxelles: De Boeck.
- Cicurel, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif. In *Variations et rituels en classe de langue*.
- Dabène, L. (1995). L'Éveil au langage : itinéraire et problématique. Notions en . *Questions/ Rencontres en didactique des langues, 1, L'éveil au langage* (coord. par D. Moore, pp. 135-143.
- Dabène, L., & al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. (Hatier, Éd.) Paris.
- Faingold, N. (2012). *Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve (Belgique); Paris (France): De Boeck Supérieur S.a.
- Giroux, L. (2016, 02 12). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue. *Synergies France*(10), p. 60.

- Moore, D. (1996, Spetembre 1). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue*, p. 4.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. (P. U. France, Éd.) Paris.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *l'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Zarei, H., & Shairi, H. R. (2016). Besoins et risques du recours à la langue maternelle dans la classe du français langue étrangère : Cas d'études : l'Iran. *Études de langue et littérature françaises*, 2(6), pp. 125-138.

• Annexes

Les entretiens

6.1 L'expérimentée

Formation : licence classique

Années d'expérience : 18 ans

Q1: la dimension plurilingue est-elle prise en charge en formation continue ?

R : Non, cette dimension n'a jamais fait l'objet d'un séminaire ou d'une journée pédagogique.

Q2 : J'ai assisté à deux séances chez toi et j'ai relevé pas mal de situations de blocage communicatif dues aux problèmes linguistiques durant le cours. Peux-tu me parler des stratégies développées afin de les débloquent.

- **Exemple 1 :** (toujours dans les situations de blocage, tu as demandé à l'élève de lire la consigne. L'élève a commencé à lire sa réponse. Toi tu as dit : « tu es en train de corriger ? ». Elle t'a dit oui... tu as dit « Non ! lis d'abord le passage » . Cela veut dire qu'elle n'a pas bien compris ta consigne. Dans ce genre de situations par ex toi tu donnes la consigne en français eux ils ne comprennent pas. Quelle serait ta réaction ?) Je banalise ... Je reformule. (Oui mais reformuler c'est toujours en français ?) En français oui... (Les gestes, les mimiques . ..) oui c'est utilisé mais ... (la gestuelle) Lorsque ça marche pas je passe directement à la traduction (Donc si je suis ton raisonnement : tu commences par une reformulation, ensuite le non-verbal et lorsque ça marche pas tu recours à la traduction.) Oui ça dépend de la situation parfois s'il s'agit d'un terme on peut passer même à

l'anglais. Par exemple le mot corruption, si je le dis en français ils ne comprennent pas mais juste je le prononce en anglais et ça se débloque. Sinon, je passe carrément à l'arabe dialectal.

Exemple 2 : Quelle est le rôle de la répétition ?

Tu sais dans cette classe. Il y a deux catégories : excellents et faibles. Les excellents, lorsque je leur demande de corriger une faute au tableau ou donner une réponse oralement. Je leur dis diviser les réponses et laissez la chance aux autres camarades. (Mais dans cette situation l'élève n'a pas très bien compris ce que tu lui as demandé). Dans la répétition ça dépend de l'activité. En plus, le cas de ces deux élèves est un peu particulier. Elles ont des capacités mais elles sont timides. Je dois toujours les désigner du doigt.

Situation d'interaction entre les élèves :

Attention ces élèves n'ont pas le profil langues. Malgré cela, ils ne sont pas marginalisés. Je les fais travailler.

Moi, aujourd'hui, par exemple, je leur ai dit qu'ils étaient plus forts en français que moi et je leur donnais les questions en arabe et eux devaient répondre en français. Ça a marché quand même.

(Quelle est l'utilité de cette traduction inverse) Voilà ... c'est pour leur montrer qu'ils ont les capacités et leur rendre confiance en eux-mêmes, étant donné qu'ils ne parlent pas en français entre eux ni en classe ni chez eux. Ils sont issus d'un milieu purement arabophone. **(Question de motivation)**

Les situations d'alternance codique (de la part de l'enseignante)

Situation 1 :

Comment expliques-tu les situations qui ont provoqué le rire ?

Toujours le but, c'est la motivation et au même temps j'essayais de détendre l'atmosphère. Je fais cela pour sortir l'élève de ce cercle fermé de la difficulté linguistique. Pour eux, le problème est double : problème de compréhension et le manque de confiance en eux-mêmes. Provoquer le rire chez l'élève le rend très proche de l'enseignant et par conséquent l'enseignement apprentissage se favorise. L'enseignant de français était toujours le point noir de la majorité des élèves. Cela influe forcément sur la matière. Le rire rend l'élève libre. Je leur dis si vous avez la réponse en arabe ce n'est pas grave dites-la-moi l'essentiel ils me montrent qu'ils ont compris.

Quand te semble-t-il important d'accepter ou utiliser l'arabe ?

Quand je reformule et ça ne marche pas. J'enchaîne directement en arabe. (La réponse donnée en arabe par l'élève sera traduite et corrigée par toi-même ?)

Non, je donne l'occasion à d'autres élèves de trouver la traduction en français. Je leur dis voilà vous avez le mot en arabe cherchez comment on le dit en français. 80% des élèves trouvent la réponse en

français. Par exemple, le cas d'aujourd'hui, ils l'ont trouvée. (Parfois ce n'est pas pour économiser la parole ?) Oui il y a aussi ça vu la charge des programmes et le volume horaire insuffisant.

Situation 2

Donc, l'objectif est de détendre l'atmosphère ?

Oui, c'est beaucoup plus pour détendre l'atmosphère. Accorder plus d'attention aux élèves qui souffrent des problèmes linguistiques. **(Cela veut dire que tu as jugé que le fait de donner la remarque en arabe a plus d'effet qu'en français)** Oui, vu son niveau ! **(Pourquoi ce n'était pas l'arabe classique ?)**

Non ça ne l'intéresse pas ! Mais parfois, j'emploie l'arabe classique : des proverbes...

Situation 4 :

Ah ! oui là je devais donner la remarque en arabe en vue de passer le message à tout le monde. Maintenant, j'insiste sur la justesse de la langue car ils sont une classe de langues quand même.

Situations de l'emploi exclusif du français :

Rigoler : Oui c'est vrai que le fait de laisser l'élève s'exprimer en arabe le rend plus libre mais il ne faut pas en abuser. En plus, le cours était le discours rapporté, je voulais amener l'élève à l'utiliser dans une situation de communication concrète. Pour leur montrer que maintenant il faut essayer de comprendre et de produire en français.

Conseiller : C'est par souci de cohérence. Je leur dis qu'ils sont une classe de langues je dois moi aussi en tant qu'enseignante de langue française m'exprimer en français.

Quelques questions pour les représentations :

Q : Étant donné que le cours est le discours rapporté, pourquoi ne pas s'être servie de leur connaissance en anglais ?

R : Non, je ne l'ai jamais fait car cela nécessite une certaine maîtrise de l'anglais aussi mais c'est très intéressant de le faire surtout pour certaines activités (articulation, syllabe, fait poétique, ...). J'aimerais beaucoup faire ce rapprochement entre les langues mais franchement je n'ai pas le temps pour tout préparer. (Mais je pense que cela ne nécessite pas une grande préparation, parfois c'est à l'improviste)

Oui, mais le problème de temps qui persiste toujours.

Q : Penses-tu que pour favoriser davantage l'enseignement du français, l'enseignant doit avoir une certaine compétence dans les autres langues ?

R : Oui, ça aide énormément et l'élève à apprendre et l'enseignant à enseigner.

Q : As-tu déjà essayé d'expliquer une notion en arabe ?

R : Si, (quand) les figures de style : la comparaison = التشبيه La métaphore = الاستعارة... l'hyperbole : مت بالخوف

Q : En expliquant le cours, un élève te donne une information en arabe, tu l'ignores ou tu te bases sur l'information qu'il donne pour pouvoir poursuivre l'explication ?

R : Oui, c'est l'exemple d'une élève de 3AS LE. Lorsque tout le monde est bloqué, elle a la notion en arabe. Je reprends l'explication à partir de ce qu'elle dit.

Q : La majorité des inspecteurs interdisent aux enseignants de parler en arabe ? C'est vrai ?

R : Oui, c'est vrai. Cette représentation est fort présente c-à-d tu parles en arabe, tu n'es pas compétent. Moi je me contrôle pour ne pas parler en arabe devant l'inspecteur pour ne pas être jugé. D'ailleurs, ce n'est pas seulement l'inspecteur. Certains collègues aussi.

Q : L'intervention des élèves en arabe dérange le déroulement du cours ?

R : Oui parfois ça gêne.

Dans quels cas ? Surtout dans la production écrite. Ça fait trop d'interférence.

Entretien avec l'enseignante de Sidi Khatab

Formation : classique

Années d'expérience : 3 ans

Q : Durant la formation continue, la dimension plurilingue est-elle prise en considération ?

R : Non, elle n'a jamais été prise en considération.

Q : Les interactions entre les élèves se font en quelle langue ?

R : Entre les élèves, c'est toujours l'arabe. Il n'y a que le bonjour bonsoir de chic

Q : Les situations d'alternance codique sont produites uniquement par les élèves. J'ai relevé quelques situations où tu leur as progressivement interdit l'emploi de leur langue première. J'aimerais bien que nous revenions sur ces situations.

1. Une simple approbation

Exemple 1 :

Explicitation de l'enseignante :

Oui peut-être mais même si j'avais insisté ils diraient la même chose car ta présence en classe les a poussés à travailler avec moi. En gros, c'est juste pour me faire plaisir. Ils n'étaient pas tellement attentifs.

2. L'ignorance totale

Exemple : 05, 16, 11

L'explication de l'exemple 16 :

Non, je n'interdis pas toujours l'utilisation de l'arabe mais si je vais leur tolérer l'utilisation de l'arabe ils ne parleront qu'en arabe. Parfois ils emploient des mots qui n'ont pas du tout le même sens en français mais ils les utilisent quand même. Je les ai envoyés à travailler avec des dictionnaires français/français et Français/ arabe. Eux, ils travaillent uniquement avec le dic. Bilingue. Parfois, ils traduisent mal le mot et lorsque je leur dis que ce n'est pas juste, ils disent mais on l'a trouvé dans le dico. Je leur ai dit qu'apprendre le français par l'arabe ne fonctionnerait qu'avec un mot ou une idée mais si vous allez toujours traduire ça ne marcherait pas.

Q : D'après le questionnaire que j'ai distribué à tes élèves, leur problème majeur, c'est qu'ils n'arrivent pas à dire la chose en français même s'ils ont les bons mots. Ne penses-tu pas que c'est aussi un problème de grammaire et de conjugaison ? ...

R : Mais quand même ils ont déjà les mots, ils doivent essayer de parler en français ensuite je vais les aider à corriger leurs énoncés au fur et à mesure. Je leur dis qu'ils sont dans une classe de langue. Une classe de langue veut dire parler en français en anglais, dans une classe d'anglais ...

Q : Alors, tu juges que si on veut apprendre le français, on doit s'exprimer exclusivement en français ?

Oui, car la traduction dans la majorité des cas, elle n'est pas efficace. Ils donnent des idées complètement éloignées du sens voulu.

Je demande même aux élèves qui viennent chercher un livre de parler en français. Cela m'a posé, un jour, un problème. L'élève a éclaté en sanglots car elle s'est sentie ridiculisée par ses camarades. Heureusement, on a réglé le problème après.

Q : Si je comprends bien, pour toi, afin de faire apprendre à mes élèves le français, je dois créer une communauté similaire à celle d'un natif ?

Oui exactement, une situation où on n'utilise que le français.

Q : Même si elle te donne une phrase asyntaxique ce n'est pas grave ; l'essentiel c'est de le dire en français ?

R : Voilà, on l'améliore après.

Q : Oui mais si je suis un peu ton raisonnement, est-ce que tu auras le temps de faire les cours si tu passes du temps à corriger les phrases des élèves ?

Je fais de mon mieux. Je me concentre beaucoup plus sur les phrases quotidiennement utilisées. Parfois, je leur permets de parler en arabe mais je traduis tout de suite les mots qu'ils donnent.

Q : Est-ce que le lien avec les autres langues est établi ?

R : Le lien avec les autres langues étrangères surtout l'anglais marche mieux que l'arabe. Pour expliquer, par exemple, l'expression (tu me manques) dans le projet du théâtre, les élèves ont bien compris lorsque je leur ai dit que c'est l'équivalent de (I miss you) en anglais.

Ils m'ont dit tout de suite ah ! on a compris. Mais l'arabe non juste un peu. Eux, ils aiment lorsque je fais le rapprochement avec l'anglais. Parfois, je leur demande de traduire des mots en espagnol mais chaque élève me donne un mot différent dans ce cas-là je me dirige vers le prof d'espagnol pour préciser la bonne réponse.

Q : Est-ce que tu juges important pour un enseignant de langue d'avoir des compétences linguistiques dans d'autres langues afin de bien gérer le plurilinguisme qui émerge en classe ?

R : Oui, une certaine maîtrise des autres langues. L'arabe classique est carrément absent. Ils emploient plutôt l'arabe dialectal. Mais l'anglais ça marche mieux.

Q : Que penses-tu de la nécessité d'utiliser la langage para-verbal et non verbal dans une classe de langues ?

R : C'est très important, car dans une classe de langue. C'est comme un réveil pour moi, je l'utilise pour réveiller les élèves.

Q : A ton avis, quand juges-tu nécessaire d'utiliser l'arabe ? D'après les deux séances observées, tu n'as pas dit un seul mot en arabe.

J'utilise tous les moyens, gestes intonation, je dessine s'il le faut ... et si ça ne marche pas je demande à l'élève excellent de me donner le mot en arabe. Mais ça c'est vraiment l'étape finale. Mais ça concerne seulement les mots. Je leur dis que l'arabe et le français se sont deux langues qui fonctionnent différemment. Une fois, il m'est arrivé d'écrire un mot arabe au tableau. Ils étaient étonnés. Ils m'ont dit « Ah ! tu sais écrire en arabe ». Alors, j'ai tout de suite effacé le mot. Pourquoi l'avoir fait ? car si tu as vu leur cahier !!!! à la fin, il y a tout un dictionnaire bilingue. Moi j'explique en français et je donne la signification en français mais, eux, ils écrivent à la fin du cahier en arabe. Ces élèves, figure-toi bien, ils n'ont pas eu un prof de français au primaire et ils sont maintenant en classe de langues étrangère !!!! L'orientation fait défaut. Moi j'ai des élèves très faibles en langues étrangères et ils sont en 2^{as} Langues étrangères.

Q : si tu gérais mieux ce plurilinguisme, penses-tu que tu te fatiguerais moins et que tu économiserais beaucoup d'énergie ?

R : J'ai toléré durant le premier trimestre l'utilisation de l'arabe. La conséquence : tout le cours s'est transformé en cours d'arabe !!! C'est pour ça j'interdis catégoriquement l'utilisation de l'arabe qui me gêne dans l'explication.

Q : Est-ce que tu te bases sur les interférences pour trouver la bonne construction ou non ?

Comment est-ce que tu fais ?

R : Non, je dis que ça ne se dit pas de la sorte et voilà la bonne construction.