

LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES COMME OUTIL REVELATEUR DU PLURILINGUISME CHEZ LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : CAS DES ENSEIGNANTS DE LA WILAYA DE SAÏDA.

Cacemi Mohamed

Doctorant en didactique

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Amara Abderezzak

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Résumé

La formation linguistique des enseignants de français est à la base de la constitution de leur répertoire langagier et une ressource pour leur répertoire didactique plus tard. Cet article interroge la formation de ces enseignants et tente d'identifier les traits d'une formation plurilingue dans leurs discours recueillis grâce à des entretiens biographiques. La méthode biographique se révèle être un outil adapté dans l'identification de pratiques plurilingues.

Mots-clés : les entretiens biographiques - pratiques langagières – plurilinguisme- enseignement plurilingue- compétence plurilingue et pluriculturelle.

96

Abstract

The language training of French teachers is at the basis of the constitution of their language repertoire, even later didactic. This article examines the training of these teachers and attempts to identify the features of a plurilingual formation in teachers' discourse collected through biographical interviews. The biographical method proves to be a suitable tool in identifying plurilingual practices.

Keywords: Biographical interviews - language practices - plurilingualism - plurilingual education - plurilingual and pluricultural competence.

1. Conception sociodidactique du plurilinguisme

Longtemps, la question de la formation linguistique et culturelle des enseignants de langues n'a pas présenté un grand intérêt dans la recherche en Algérie. Les enseignants de français par exemple sont présentés comme des locuteurs « bilingues » c'est-à-dire maîtrisant le français, la langue d'enseignement et l'arabe algérien, deux langues évoluant dans une relation duelle trop souvent conflictuelle d'où découle la perpétuelle disjonction entre ces deux langues. Pourtant, les sociolinguistes s'accordent à présenter le contexte sociolinguistique algérien comme plurilingue où subsiste une forte intrication entre différentes langues et variétés de langues, comme l'arabe dialectal ou standard, l'amazigh (avec toutes ses variantes), le français, l'anglais voire d'autres langues latines (Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1997 ; 2004). Le plurilinguisme n'est pas à vrai dire la caractéristique des seuls pays multilingues. Coste et Moore explique que la caractéristique du plurilinguisme est liée à la socialisation. Ils soutiennent que « tout acteur socialisé est un sujet qui a été à quelque degré exposé au pluralisme linguistique et culturel ; L'école, entre autres « [...] dans la mesure où elle joue un rôle déterminant dans la socialisation, participe à la mise en place de cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme, fût-ce à son insu ou avec des effets contre productifs » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 12).

L'un des objectifs de la réforme engagée depuis 2003 en Algérie est l'intégration de l'école algérienne dans un mouvement universel dont le plurilinguisme⁷⁶ constitue une nouvelle tendance de l'enseignement apprentissage des langues qu'englobe une éducation plurilingue. Or, l'enseignement apprentissage des langues continue à être pensé et construit selon une conception « où prévalent nettement les modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (ibid : 10). La mise en œuvre d'une éducation plurilingue nécessite alors que soit institué un travail de comparaison, de transfert, d'emploi simultané, d'alternances voire de tissage des langues (Cavalli, 2005).

Travailler sur des problématiques liées aux situations de plurilinguisme, de contact de langues arabe/français/ voire arabe/français/ amazigh et des représentations des locuteurs ne peut se suffire de recherches qui portent peu d'intérêt à « la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 66). Y parvenir passe par l'adoption d'une approche sociodidactique « [...] qui intègre les situations de plurilinguisme, les contacts des langues et des cultures [...] et leurs répercussions dans la classe de langue » (Rispaïl, 2011 : 99). Cette approche s'intéresse également aux représentations des langues, langues parlées et apprises en famille, celles en usage dans leur entourage social, langues apprises à l'école et « [...] qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement / apprentissage » (Blanchet, 2005 : 23).

Notre recherche qui vise l'identification de pratiques plurilingues chez les enseignants de français ne peut se cantonner à un seul espace de situations socio-langagières. Billiez, reconnaît que même si des changements induits par le passage d'étude de situations de monolingisme à l'étude de situations de plurilinguisme ont été constatés, « les outils utilisés ainsi que les modalités de questionnements censés être adaptés à certains terrains monolingues n'ont pas été suffisamment remis en cause ou refaçonnés pour venir mieux s'ajuster aux terrains d'investigation plurilingues » (Billiez, 2011 : 204).

Ces locuteurs plurilingues ont des pratiques langagières où sont utilisées diverses langues (le français, l'arabe et/ou l'amazigh, pour nombre d'entre eux, l'anglais voire une deuxième langue étrangère (espagnol, italien ou allemand...) dans des situations socio-langagières très variées (la maison, la rue, lieu de rencontre...), pratiques qui « [...] entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 66). En axant le travail sur leurs pratiques langagières et a fortiori didactiques, cette recherche envisage à terme, une intervention au niveau de leur formation initiale et continue. Il s'agit d'une part de leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et d'autre part de faire évoluer leurs pratiques plurilingues et pluriculturelles dans leur exercice de tous les jours. De par son universalité, le modèle monolingue qui ne conçoit l'enseignement apprentissage des langues que par et dans la même langue, continue à s'imposer dans l'enseignement apprentissage algérien. Ce modèle produit des profils d'enseignants qui négligent la pluralité linguistique et culturelle qui caractérise les contextes dans lesquels ils exercent. Dès lors, il est constaté un manque de conscience du plurilinguisme de leurs des élèves. Ce manque de conscience a déjà été constaté par Perregaux dans le contexte Suisse où il a été également relevé « [...] un manque de conscience patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves et, dans cette perspective, les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme » (Perregaux, cité par D. L. Simon et N. Thamin, 2009 : 26).

⁷⁶ Dans la loi d'orientation de 2008, il est fait explicitement mention à une ouverture au plurilinguisme avec l'expression « introduction au plurilinguisme » (référentiel, 2008, p 06).

1.1 Identification d'une compétence plurilingue et pluriculturelle

La langue constitue pour ces enseignants à la fois l'objet et le moyen d'enseignement. Dès lors leurs pratiques langagières déterminent fortement leur choix didactique : certains enseignants qui alternent deux voire trois langues dans leurs cours s'expriment différemment comparés à ceux qui n'utilisent qu'une seule. Vu le flou didactique qui entoure la question du recours à d'autres langues dans le cours de français (la langue première par exemple), les hypothèses émises pour justifier le recours à d'autres langues en cours sont nombreuses : entrent en ligne de compte, la tradition éducative des enseignants de français, leur formation linguistique, leurs pratiques langagières liées à leurs représentations sur les langues en contact, autant de facteurs influençant leur pratique didactique en classe. La formation linguistique de ceux-ci en particulier, ressources essentielles dans la constitution de leur répertoire langagier, se présente comme une focale intéressante. Ces élèves d'hier, enseignants aujourd'hui auraient-ils été concernés par une quelconque forme d'éducation plurilingue, ébauche à une approche plurielle qui ne disait pas son nom ?

Tenter de déceler des indices de présence d'une compétence plurilingue dans la formation de nos enseignants implique l'examen des caractéristiques d'une compétence plurilingue et pluriculturelle que Coste, Moore et Zarate ont définies en 1997. Outre qu'ils la décrivent comme éminemment hétérogène, ils la présentent comme

- Déséquilibrée et partielle ;
- Évolutive, car elle relève de la capacité d'apprentissage qui est innée et à la portée de tout locuteur ;
- Dynamique, étant en relation avec des trajectoires de vie et les remaniements linguistiques et identitaires ;
- Unique et complexe, n'étant pas la juxtaposition de plusieurs monolinguisms.

98

1.2 La méthode biographique et prise en compte de la dimension temporelle

Sur le plan méthodologique, l'inscription dans une approche sociodidactique donne la possibilité de recourir à des méthodologies utilisées dans des disciplines connexes à la didactique « [...] questionnaires, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mises en relation, approches comparatives, pour ne citer que celles-là » (Blanchet et Rispail, 2011 : 66).

La méthode biographique permet de répondre à notre souci d'explorer le passé linguistique des enquêtés. La prise en compte de la dimension temporelle est alors indispensable. En effet, J. Billiez regrette que les « [...] démarches et outils méthodologiques ont été conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi-imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées » (Billiez, 2011 : 209). Pour l'auteure, il est nécessaire de « [...] prendre en compte la variabilité des terrains et des contextes socioculturels dans au moins deux de ses dimensions, la dimension spatiale – la plus communément convoquée – et la dimension temporelle – la plus communément négligée » (ibid.).

1.3 Objectifs sociodidactiques attribués aux biographies langagières

Le recours à la méthode⁷⁷ biographique, se révèle parfaitement adapté lorsqu'il s'agit d'explorer des expériences passées. Pour C. Perregaux, « le social est recouvert d'une couche

⁷⁷Dans cet article, bien que nous employions indifféremment les termes « approche » et « méthode », nous attirons l'attention sur le fait que l'un et l'autre réfèrent à deux méthodologies de recherche concurrentes en sociologie. (Cf. approche biographique (D. Bertaux) VS la méthode biographique (J. Peneff).

monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme » (Perregaux citée par Simon et Thamin, 2009 : 25). En effet, notre recherche tente d'appréhender la pluralité langagière chez ces enseignants en recourant aux entretiens biographiques. Cette méthode permet « [...] de rendre compte et de rendre lisible, de façon descriptive, cette réalité plurilingue » (ibid.). Comme outil de recueil de biographies langagières, elle donne la possibilité de

[...] cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes. (Kilanga Musinde, 2006 : 126).

Cette méthode permet également de s'informer sur des fragments de vie, entre autres épisodes, ceux du « [...] vécu scolaire du temps où l'on a été soi-même élève peut donner du sens à certaines représentations qui ont des répercussions sur la façon de vivre et de pratiquer le métier d'enseignant » (Belkaïd, 2002 : 217). Avec l'espoir que « L'enseignant autobiographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui » (ibid : 216). Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère définit les biographies langagières en tant qu'outil servant l'identification de la constitution d'un capital langagier :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003 : 36-37).

1. 4 Constitution de l'échantillon

Des entretiens biographiques⁷⁸ ont été réalisés auprès de 17 enseignants de français (11 hommes et 7 femmes), tous originaires de la wilaya de Saïda, âgés de 25 à 58 ans. Ces derniers ont bien voulu s'exprimer sur leur rapport aux langues, de leurs apprentissages des langues qu'ils connaissent de la maison jusqu'à l'université et la formation professionnelle et au-delà. Leurs répertoires langagiers sont donc très hétérogènes étant donné l'inégalité des compétences déclarées dans chacune des langues connues. Il faut juste préciser que l'essentiel des langues sur lesquelles les enquêtés ont insisté durant les entretiens, sont l'arabe algérien, l'arabe standard, le français et dans une moindre mesure l'anglais. Les questions posées lors des entretiens biographiques, figurant dans le guide d'entretien, l'ont été en français. Les réponses ont été globalement données en français avec quelques séquences d'alternances français/arabe algérien. Certains enquêtés recouraient plus que d'autres à l'arabe algérien. Dès lors qu'il s'est agi d'entretiens biographiques qui s'intéressent aux biographies langagières⁷⁹, reconnaissables dans la nature des questions portées essentiellement sur les langues et autour des langues, notre travail a consisté en un balisage des récits sans quoi les enquêtés s'étaleraient sur leur vie en général. Pour ce faire, nous avons surtout recouru aux relances pour éviter que les enquêtés débordent du cadre dédié à cette recherche sociodidactique.

⁷⁸ Les biographies langagières sont réalisées ici oralement grâce à des entretiens de recherche : c'est que nous entendons par entretiens biographiques. « La démarche méthodologique par entretiens biographiques, à mi- chemin entre entretiens de recherche et récits de vie (cf. N. Thamin, 2007 : 25).

⁷⁹ Les biographies langagières entretiennent un rapport d'inclusion avec le récit de vie. Elles qui étudient essentiellement le rapport aux langues qui constitue en quelque sorte une sous partie du récit de vie.

Les questions de l'entretien ont porté sur les langues connues, les langues apprises et les circonstances de leur apprentissage, des pratiques didactiques d'enseignement des langues (concernant le français particulièrement) lorsqu'ils étaient élèves, sur leur propre pratique didactique durant leur parcours professionnel, les représentations sur les langues en présence (particulièrement arabe/français), sur les locuteurs de ces langues...

En raison de l'étendue de ce sujet et dans les limites imparties à cette contribution, nous n'exposerons dans le présent article que les parties des entretiens biographiques où il est question de la formation scolaire des enquêtés et où celle-ci est en lien avec l'apprentissage du français. Deux questions essentielles sont posées ici :

- 1- Pouvons-nous affirmer que les enseignants avaient bénéficié d'une formation plurilingue lorsqu'ils étaient élèves ?
- 2- Si tel est le cas, quels traits caractéristiques d'une compétence plurilingue et pluriculturelle sont identifiables dans ces entretiens ?

2. Traces d'une compétence plurilingue décelables dans les biographies langagières des enseignants

L'analyse qui va suivre se centrera principalement sur deux aspects qui paraissent déterminants dans la construction d'une éducation plurilingue à savoir la prise en compte dans l'enseignement- apprentissage des langues les apprentissages antérieurs et la prise de conscience par les locuteurs de leur répertoire plurilingue. Les quatre caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle⁸⁰ citées plus haut définies par Coste, Moore et Zarate 1997, assureront la fonction de catégories d'analyse.

2.1 Une compétence déséquilibrée

2.1.1 La connaissance linguistique varie selon les langues du répertoire ou en présence dans un contexte donné

Pour exprimer le déséquilibre entre compétences dans les langues déclarées connues, les enseignants utilisent des adverbes « bien », « peu » ; des adjectifs « fort », « basique » ; des verbes « maîtriser » ; des expressions « un peu », « un petit peu », quelques mots ». Les expressions « un peu » et « un petit peu » caractérisent le niveau de connaissance de l'anglais dans 7 cas sur 17. Un seul cas « un peu » pour la connaissance de l'amazigh chez Zoher. Plusieurs cas de figures rendent compte du déséquilibre de la compétence plurilingue chez ces enseignants. Kawthar, par exemple enseignante de français débutante, révèle dans l'entretien son amour pour l'anglais. Lorsqu'elle parle de sa connaissance des langues, elle met au même pied d'égalité son niveau de français et celui de l'anglais.

*E : (extr2) /donc vous connaissez l'anglais : :
?/ Kawtar3 : parfaitement !*

⁸⁰ La « compétence plurilingue et pluriculturelle définie par (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12) concorde avec l'acception que nous retenons pour cette compétence : « [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

E : ah parfaitement/ oral
 et<+ Kawtar4 : oral et écrit/
 E : et pour le français ?
 Kawtar5 : pour le français c'est pareil/.

2.1.2 Les capacités langagières peuvent être différentes d'une langue à d'autres

Coste, Moore et Zarate exemplifient ce déséquilibre des capacités : le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple : « excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral. » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Un exemple similaire dans l'extrait ci-dessous concerne Yahia qui parle des langues qu'il connaît. Il utilise les adverbes « bien » pour l'arabe et « peu » pour son niveau d'anglais à l'oral : il comprend l'anglais mais ne le parle pas.

Yahia1 : (extr.2) je connais bien l'arabe/ l'arabe de l'école et l'arabe qu'on parle pratiquement tous les jours plus le français /la langue française étant une langue que je dois maîtriser parce que c'est un outil de travail pour moi/ un peu d'anglais/ je ne parle pas anglais mais je comprends hein je comprends un peu l'anglais voilà /.

Ce répertoire⁸¹ langagier se compose de langues avec divers degrés de connaissances. Les variétés peuvent être celles de plusieurs langues, « un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques » (Coste, 2002 : 117).

2.2 Gestion du déséquilibre

Étant donné les fluctuations des différents niveaux de maîtrise qui caractérisent les langues du répertoire et pour mettre en œuvre la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, il est nécessaire de construire des stratégies de compensation afin de gérer au mieux ce déséquilibre. Sur cette question, les enseignants se souviennent d'épisodes dans lesquels des enseignants ont recouru à des stratégies qui, en tant que pratiques didactiques, paraissaient à cette époque (rappelons-le fortement influencée par les conceptions de l'« homogène », et du « natif »), comme inédites et antinomiques en regard à la tradition du monolinguisme d'antan. Ces stratégies prenaient la forme de moments d'alternances de langues dont l'objectif était une articulation qui servirait l'une des deux langues et parfois les deux, c'est ce que nous verrons dans un exemple plus bas. Ont été rapporté des articulations de type binaire : français/arabe ; anglais/français ; espagnol/français ; voire même de type ternaire : anglais/français/ arabe.

2.2.1 Articulation des langues : une approche plurielle avant l'heure ?

A une époque où le cloisonnement entre disciplines linguistiques était de mise, des enseignants de langue étrangère conscients du bénéfice que pouvait avoir une mise en contraste deux ou trois langues connues par les élèves, proches ou éloignées généalogiquement recouraient à l'articulation des langues. Les exemples de cette pratique que nous avons identifiés dans les entretiens sont l'articulation français/arabe, l'articulation anglais/français, l'articulation espagnol/français voire l'articulation de trois langues anglais/français/arabe. L'articulation consistait en une meilleure « mutualisation » des ressources linguistiques déjà existantes. Recourir à l'articulation linguistique

⁸¹Si pour exemplifier le concept de répertoire Daniel Coste emploie la métaphore des poupées russes en parlant des langues, en ce qui nous concerne nous préférons celle de Marion Dufour, une métaphore quiconçoit la notion de répertoire langagier non pas comme une classification de langues ou de variétés mais plutôt comme un *cloud* en anglais qui veut dire « nuage ».

« [...] c'est aussi veiller à ce que des manières d'apprendre exercées à propos d'une langue particulière soient réinvestissables pour d'autres langues. (Coste, Moore et Zarate, 2009, p 25). Cette approche de l'apprentissage des langues, Candelier en fixe le mode d'emploi en précisant que ce soit en termes de « [...] démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier et al., 2003 : 19) ou, de façon plus complète et plus précise, en termes « [...] d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2003 : 8)⁸². Il est clair que les pratiques didactiques de cette époque dont nos enquêtés rapportent ici les témoignages sont des pratiques plus issues de démarches personnelles que de pratiques didactiques acquises en formation initiale car en ce temps-là, le recours à une autre langue que celle de la discipline en question n'était pas toléré.

2.2.1.1 Articulation français/anglais

Une démarche engagée par un professeur d'anglais qui devient par la force des choses médiateur (selon l'expression de M'Hamed) et l'emploi de l'expression « passer vers » reprise deux fois dans les deux sens « français/anglais », un aller-retour aisé. L'enseignant s'appuyait sur la ressource déjà là en français pour continuer le cours en anglais. En fait, cet enseignant avait senti les bienfaits du décroisement dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

M'Hamed 17 : (extr2) [...] il revenait monsieur tayeb⁸³ pour nous faire voilà une description d'un lieu / alors le rappel c'était sur l'anglais puis on est passé directement (au français) / la scène était la même la langue elle était différente / la procédure à suivre était la même qu'en anglais.../.

102

2.2.2.2 Articulation espagnol/français

Il faut avouer que ces pratiques didactiques souvent individuelles se transmettaient peu. Elles émergeaient en silence au gré des situations didactiques difficiles rencontrées en classe par l'enseignant. Étant jugées inappropriées par les tenants de l'éducation des langues de cette époque, très peu d'acteurs de l'enseignement apprentissage débattaient sur la question. Mais, certains enseignants voyaient un intérêt à ce que certaines langues s'alternent, se traduisent, se complètent et se côtoient. L'exemple du professeur d'espagnol est évocateur :

awthar16 : c'était la langue espagnole/ il avait recours à la langue française pour nous faire passer le message/ alors c'est l'enseignant de la langue espagnole qui recourait à la langue française pour expliquer les verbes, les phrases etc. /

2.2.2.3 Articulation anglais/français/arabe

Autre cas d'une articulation linguistique pratiquée par un enseignant d'anglais. Ce dernier recourait aux deux langues connues par les élèves, l'arabe algérien et le français connu ou supposé comme tel au niveau du lycée. Il offrait ainsi à ses élèves des alternatives lorsqu'une difficulté de compréhension posait problème.

⁸²Ces références sont citées par Candelier lui-même dans Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) Michel Candelier Véronique Castellotti, 2008, [http : //www.projetpluri-l.org/publis/Candelier](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier).

⁸³Prénom de l'enseignant de français et d'anglais.

Abdelkrim24 : au lycée / l'anglais : / [...] / L'enseignant pour nous expliquer certains mots ou bien certaines notions il utilisait la langue française /sinon si on n'arrive toujours pas à comprendre ce mot il utilisait l'arabe /l'arabe dialectal bien sur<+ /

2.2 Une compétence partielle

La compétence plurilingue et pluriculturelle est dite partielle dans la mesure où sa connaissance se réduit à un strict nécessaire compris comme un usage fonctionnel par rapport à un but qu'on s'est fixé. Cette compétence partielle dans une langue donnée ne se présente pas comme un déficit par rapport à une compétence plurilingue et pluriculturelle qui l'englobe mais se présente comme un enrichissement de cette compétence globale. Selon Coste et Moore et Zarate,

Une compétence acquise dans une langue est partielle « dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 12).

Abdou avoue que son apprentissage du français était surtout motivé par une visibilité sociale en classe. Ainsi, apprendre le français lui offrait la possibilité d'écrire des lettres dans une classe mixte c'est-à-dire où il y avait des filles, un but clairement exprimé.

Abdou 09 : /comment dirai-je on n'était pas en quelque sorte forts /on accusait donc des lacunes partout en grammaire /et j'ai commencé à écrire, j'ai commencé à écrire des lettres donc si vous voulez /c'était le temps euh surtout qu'on se trouvait dans des classes mixtes où on voulait se faire montrer /c'est-à-dire qu'on était fort dans cette matière/.

103

2.3 Évolution et malléabilité

Coste, Moore et Zarate, en déclinant les caractéristiques de cette compétence, la décrivent d'abord comme évolutive c'est-à-dire que « selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (ibid.). Les auteurs expliquent que la compétence peut s'enrichir au grès du parcours de vie de l'acteur social en fonction des changements et l'évolution de ses intérêts personnels. L'enseignant Yahia correspond bien à ce profil. Il avait très mal vécu son apprentissage du français mais sa persistance l'avait poussé à l'apprendre, à le maîtriser pour devenir plus tard enseignant de français.

Yahia5 : / (extr2) ah pour le français je vous dis la vérité pour le français aucun contact avec le français même si cette langue existait ou bien on commence à apprendre cette langue depuis la 4^{ème} année primaire mais pour nous on était loin on était loin/ c'était par amour que je commence à apprendre le français on peut dire que je suis autodidacte/ je commence à apprendre le français dictionnaire les émissions <+ /.

Cependant une composante de cette compétence peut aussi dépérir. C'est le cas de Nacera qui parle de sa compétence avec une asymétrie de connaissance entre d'une part français/anglais et allemand d'autre part.

Nacera 02 : je connais l'arabe le français bien sûr et l'anglais/ et un petit peu l'allemand/ je commence à oublier l'allemand/

2.4 Conscience du plurilinguisme : l'alternance codique (code switching) comme trace de plurilinguisme

Dans les fragments des entretiens biographiques concernant l'apprentissage des langues, nous n'avons relevé aucune référence à la pluralité ou à une quelconque conscience d'un plurilinguisme. En cause, des représentations sur le mélange de langues qui, sournoisement installées dans la doxa, stigmatisent le locuteur qui recourt à deux voire trois langues dans son discours. Cette alternance de langues est vue comme une incompétence du locuteur et non comme une richesse. Bensekat relève cette même attitude vis-à-vis du plurilinguisme. Elle voit même un lien de causalité entre la « situation plurilingue (qui) a pour conséquence un mélange des langues et des discours », et le fait que « [...] les locuteurs ne sont pas toujours conscients de ce mélange » (Bensekat, 2012, p114). La réponse de Yahia interrogé sur sa connaissance des langues est révélatrice de cette non conscience du plurilinguisme. En fait, il ne se reconnaît pas comme plurilingue :

Yahia2 : (extr1) bon je connais pratiquement : +je ne vais pas dire plusieurs langues mais en premier/[...].

Il en résulte que ces mélanges de langues et de discours « sont vite stigmatisés par la norme scolaire » (ibid).

M'hamed (extr4) on est passé en première année moyenne et là j'ai connu un autre kabyle c'était monsieur Abdeli/ il ne parlait jamais en arabe /il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe /et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit : « essalam » il vous le dit presque en français « SALAM » /.

En revanche, il s'est révélé une persistance des conceptions habituelles du bilinguisme plus en phase avec des définitions qui « vont de la description d'individus témoignant d'une maîtrise de natifs dans deux codes linguistiques ("the native-like control of two languages", Bloomfield, 1935), à celles qui considèrent qu'un bilingue possède une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences langagières “ (compréhension et expression, à l'écrit et à l'oral)” (Macnamara, 1967) » (Coste et Moore, 2007 : 16). Même si ces définitions ont été revues depuis (Grosjean 1982)⁸⁴, la représentation du bilingue maîtrisant à égalité deux langues reste prégnante dans les représentations des algériens. En Algérie, lorsqu'on parle d'un locuteur bilingue en général on réfère au bilingue arabe/français et non à un autre couple de langues. Néanmoins, nous considérons que cette notion n'implique pas systématiquement la pratique duelle de langues, mais celle de deux langues au moins. C'est ce qu'affirme Bensekat (2012) qui estime qu'en Algérie « cette notion [...] demeure quelque peu complexe car elle chevauche à la fois trois types de bilinguismes : individuel, collectif et institutionnel, dus essentiellement au contact permanent de plusieurs langues » (Bensekat, 2012 : 115). Vu sous cet angle, le bilinguisme ne constitue en réalité qu'un cas particulier de la compétence plurielle. Khadidja se souvient de sa scolarité en tant que bilingue qui, comme elle va le reconnaître, l'a beaucoup aidée à apprendre le français.

Khadidja01 : /à l'époque il y avait des classes bilingues et des classes arabisantes donc j'étais parmi enfin parmi les élèves /enfin c'est pas moi qui a choisi la classe bilingue donc j'ai fait les

⁸⁴Grosjean (1982) : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues » cité par Coste et Moore, compétence plurilingue et pluriculturelle.

mathématiques : : les sciences l'histoire euh les mathématiques et les sciences en français /donc ça m'a vraiment aidé à bien maîtriser cette langue/.

Par ailleurs, quelques-uns de nos enquêtés désignent leur formation scolaire en tant que formation « bilingue ». En effet, le système en transition dans les années 80 opérait une dichotomie dans le cursus scolaire des élèves : les « bilingues » pour lesquels les cours étaient dispensés soit en français soit en arabe standard et les « arabisants » pour lesquels, l'arabe standard constituait la seule langue d'enseignement. Les enquêtés qui s'identifient aux « bilingues » perçoivent leur formation en français comme une sorte de plus-value qui les valorisent par rapport à ceux qui ont suivi une formation arabisante, qui, elle est perçue par ces derniers comme étant de moindre qualité.

3. Quels traits d'une compétence pluriculturelle ?

Le plurilinguisme et pluriculturalité qui caractérisent la compétence plurilingue et pluriculturelle, sont deux notions inextricablement liées. La langue véhicule une culture, langue et culture sont selon Benveniste « les deux facettes d'une même médaille » (cité par Blanchet, 2005 : 21). La culture régit les pratiques linguistiques (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres »). La langue remplit dans les processus de catégorisation une «] ... [fonction ethno-démarcative, à l'œuvre lorsque des langues différentes sont en contact, mais aussi entre des variétés d'une même langue » (Blanchet, 2004 : 16).

Bien avant que le concept de pluriculturel s'invite dans la didactique, c'est plus du concept d'interculturel dont il a été beaucoup question dans les recherches en didactique des langues. Nous considérons que l'identification d'une approche pluriculturelle de l'enseignement apprentissage inclut une approche interculturelle, lorsqu'il est question de prise en compte d'interactions et d'interrelations entre plusieurs cultures. Le fait qu'ils étaient tous des élèves arabophones ne présuppose pas qu'ils aient une culture homogène mais qu'au moins il y ait des traits distinctifs de cultures liés à leurs origines familiales, claniques voire citadine/rurale, qui les feraient différents.

Les enquêtés se remémorant leur passé d'élèves ne manquent pas de relater des moments de leur apprentissage où l'enseignant de français jouait un rôle de « passeur culturel » entre un monde arabophone avec les cultures hétérogènes et un monde francophone riche de sa diversité culturelle, recourant à différentes activités et contribuant de la sorte à établir l'interculturel dans leurs classes.

Zoher21 : (extr1) oui oui le français oui je parle du français/ on avait d'excellents enseignants je vous l'ai dit /mais puisque vous parlez du français je réponds donc : c'étaient des pédagogues avant tout ce n'était pas apprendre la langue par des mots/ c'était par des gestes des figurines des images des photos de l'écrit un peu de théâtre un peu de chanson/.

3.1 Interculturel ou pluriculturel

En outre, la compétence pluriculturelle ne se construit pas qu'à l'école, bien des ressources la dotent d'où sa relative autonomie. Coste, Moore et Zarate affirment qu'« [...] elle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires : le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite, la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 22). Certains enseignants ont beaucoup insisté sur le rôle qu'avait joué la télévision dans leur développement culturel en ce qui concerne le français pendant ces années-là. La chaîne unique pour les anciens, où beaucoup de contenus (films, documentaires, chansons...) avaient permis une interaction avec la culture française. Avec les plus jeunes, l'avènement des chaînes satellitaires françaises a fait que le contact culturel devenait plus facile et a permis à nombre d'entre eux de s'ouvrir sur cette culture.

Amine3 : extr2[...] / (mais la langue française j'étais baigné dans la langue française depuis mon jeune âge/ à travers la télévision pas à travers mes parents ni rien du tout non ma mère parlait le français/ elle le parlait couramment mais on était toujours intéressé par les chaînes françaises / on regardait par exemple l'émission le « bigdeal »⁸⁵ ensemble ma mère mon père/ on regardait des films en français/ on n' était pas calé sur les chaînes arabes depuis mon jeune âge/ alors j' ai appris la langue française à travers les dessins animés les émissions c'est ça oui c'est ça <+/-.

Pour conclure, les entretiens biographiques analysés ont pu révéler que les enseignants sujets de cette recherche ont bien suivi une formation où il était question de pluralité linguistique et où l'interculturel jouait un rôle dans l'enseignement apprentissage du français. En revanche, les enquêtés en décrivant l'évolution de leurs compétences n'avaient conscience ni de cette pluralité ni même des effets que pouvaient avoir une formation de ce type. Ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme qui ne disaient pas leur nom à cette époque encore trop régie par le monolinguisme pesant, ont été relativement présents sous des formes d'articulation linguistique. En effet les traits d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ont été identifiés dans les témoignages des enquêtés. Outre l'hétérogénéité qui caractérise leurs pratiques langagières, les entretiens biographiques ont révélé des traits suffisamment lisibles pour confirmer l'existence d'une telle compétence : déséquilibrée, partielle et malléable et évolutive entre autres.

De même qu'il a été fait mention de pratiques plurilingues initiées par des enseignants, soucieux d'une meilleure mutualisation des ressources déjà présentes dans la classe de langue. En effet, des articulations linguistiques français/arabe, anglais/français, espagnol/français voire anglais/français/arabe ont été rapportées par les enseignants. Est-ce une approche plurielle avant l'heure ?

Par ailleurs, la compétence pluriculturelle a été plus abordée sous son aspect interculturel évoquant des pratiques liées à la mise en confrontation de deux cultures algérienne et française, à travers des activités de toute sorte en classe de français : chants, poésies, théâtre... Si l'interculturel évoqué n'a pas été du tout la préoccupation de l'école en ce temps-là, force est de constater que les enseignants lorsqu'ils étaient élèves et de manière individuelle, s'imprégnaient de la culture française principalement grâce à la télévision. Cette dernière a été reconnue par beaucoup d'entre- eux comme le meilleur moyen ayant contribué à cette époque à leur éducation interculturelle.

Bibliographie

- BELKAID, Malika (2002). « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité » *Raisons Éducatives* 1-2, 205-222.
- BENSEKAT, Malika (2012). « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue » *Synergies Pays Riverains du Mékong* n°4 - 2012 pp. 107-126.
- BILLIEZ, Jacqueline (2011). « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*, P. Blanchet et P. Chardenet (coords), 2011, pp 203-213.
- BLANCHET, Philippe (2005). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf, consulté le 05/09/2018.
- BLANCHET, Philippe (2004). « L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licence, Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.

⁸⁵Émission de divertissement sur TF1 présentée par Gaston Lagaffe.

- CALVET, Louis-Jean (2005). *Sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » n° 2731.
- CANDELIER, Michel, et CASTELLOTTI, Véronique (2008). « Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s) » In Candelier, M. et Castellotti, V. (dirs.). [http : //www.projetpluril.org /publis/Candelier](http://www.projetpluril.org/publis/Candelier).
- CANDELIER, Michel (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek /Duculot.
- CAVALLI, Marissa (2005). « Éducation bilingue et plurilinguisme, le cas du val d'Aoste », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n°83/1, 2006, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pp. 169-171.
- COSTE, Daniel (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 115-123.
- COSTE, Daniel ; MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève (2009). « Division des Politiques linguistiques, Strasbourg Version révisée », consulté sur [https : //www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle](https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle) consulté le 23/09/2018.
- COSTE, Daniel, MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève (1997). « Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Version initiale », consulté sur [https : //www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle](https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle)
- CUQ, Jean Pierre (2003). « *Dictionnaire de didactique des langues étrangères* », 2003.
- GUIDE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES : Approches contextualisées (2011). BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (coords). [https : //www.researchgate.net/publication/](https://www.researchgate.net/publication/) consulté le 05/04/2018.
- KILANGA, MUSINDE, Julien (2006). « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in : Molinié, M., (dir.), *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », FIPF-Clé International, 123-131.
- MORSLY, Dalila (2012). « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives ». In : *Cinquantenaire de l'indépendance de l'Algérie, Réflexions et perspectives*, *Revue scientifique et académique* de l'Université d'Alger 2, Alger, OPU, p. 245-258.
- PERREGAUX, Christiane (2002). « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla* n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 81-94, Biel/Bienne. [https : //core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf) consulté le 20/04/2019.
- RISPAIL, Marielle (2011). « Interroger la sociodidactique : fauxsemblants, résistances et orientations », *socles* Volume 1, Numéro 1, pp 75-102, téléchargeable sur [https : //www.asjp.cerist.dz/en/article/2677](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677) consulté le 07/10/2018
- RISPAIL, Marielle et BLANCHET, Philippe (2011). « Principe transversaux pour une sociodidactique de « terrain ». In *Guide pour la Recherche en Didactique des Langues et des Cultures : Approches contextualisées*, P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.) pp 65-71.
- SIMON- LEE, Diana et THAMIN, Nathalie (2009). « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)* n°4, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », E. Huver et M. Molinié (coords). 2011, pp 15-33.
- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in : *L'Année du Maghreb*, Taleb-Ibrahimi, Kh. (2004): « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in : *L'Année du Maghreb*, ([http : //anneemaghreb.revues.org/305](http://anneemaghreb.revues.org/305), consulté le 09/10/2018.

Annexe

Convention de transcription

Phénomène	Exemple
Enseignant, Apprenants	E , As
Apprenant (Masculin- Féminin)	A _m - A _f
Chevauchement	_____
Enchaînement immédiat	=
Action non-verbale ou événement (description entre parenthèse)	(lève la main) (ouverture porte)
Structure segmentales incompréhensibles (chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe)	XXX
Pause de 1 à 2 secondes	+
Pause de plus de 2 secondes	++
Pause de plus de 5 secondes	+++
Structure segmentale inaudible	(inaud.)
Allongement (<i>les : sont répétés selon la durée de l'allongement</i>)	je ne veu : : x pas
Troncation	je pen- pense
Elision non standard	j'pense
Montée et chute intonative	Tu es la / non\
Montée intonative (questions)	?
Saillance perceptuelle	C'est FAUX
Scansion /syllabation du mot	Im- pos- si- ble
Enoncé en langue arabe	* wah*