

***Le français dans le paysage plurilingue algérien : pratiques et représentations
en milieu scolaire***

***French in the Algerian multilingual landscape: practices and representations in
schools***

AHMANE NEDJOUA

**Université Batna 2 (Algérie). n.ahmane@univ-batna2.dz
Laboratoire LDIEFLE**

Reçu: 22/10/2025

Accepté: 25/11/2025

Résumé:

La présente contribution porte sur le paysage sociolinguistique algérien qui est si coloré par les variétés linguistiques coexistantes. Nous abordons dans cet article la gestion des langues dites autochtones (Berbère, arabe algérien et arabe standard) dans la classe de français. L'accent est mis, d'une part, sur l'usage des langues en présence dans l'enseignement-apprentissage du français et, d'autre part, sur les représentations et les images (surtout celles attribuées par les enseignants) à l'égard de ces pratiques plurilingues dans le contexte didactique.

Mots-clés: enseignement-apprentissage du français ; plurilinguisme; *pratiques langagières ; représentations*

Abstract:

The following contribution deals with the Algerian socio-linguistics landscap, which is variable due to the coexistent linguistics' variety. Whithin this article, we will speak about the conduct of autochthonous languages (Berber, algerian arabic and standard arabic) in the french language teaching. From one side, the emphasis is put on the use of the present languages in the field of teaching-learning the french language- and from another side it is on performances and pictures (especially those ascribed by teachers) in front of multi-languages practices within didactics' context.

Keywords: teaching- learning of french; multilingualism; language practices; representations

INTRODUCTION

Cette réflexion est issue d'une étude faite dans le cadre de notre thèse (en cours) sur « Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue française en milieu institutionnel algérien ». L'Algérie, comme l'ensemble du Maghreb d'ailleurs, constitue un terrain propice à de nombreuses études sur la question des langues coexistantes et pratiquées dans cette partie au Nord du continent africain. La situation sociolinguistique dans ces pays, et spécifiquement en Algérie, est complexe. Le locuteur algérien gère une pratique langagière qui résulte de l'emploi de plusieurs langues et / ou dialectes (alternance codique).

-Notre intérêt porte, d'une part, sur les pratiques langagières et effectives qui accompagnent la langue française au sein des classes ; celles liées aux formes linguistiques utilisées et aux mélanges produits. Castellotti (2011 : 50) pense que :

«Le **manque de compétence** dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûr » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisées, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante».

D'autre part, nous nous interrogeons sur les représentations étroitement liées à ces pratiques. Les résultats obtenus et exploités, dans ce cadre, font apparaître la nécessité de valoriser les capacités plurilingues et les répertoires linguistiques étendus, à des degrés divers, des sujets apprenants. A ce propos, D. Coste (2006 : 14) développe que :

«Dans un monde en évolution rapide où les circulations des biens et des personnes s'accroissent, où les mouvements de population sont multiples, où les technologies permettent de nouveaux contacts avec les langues et où la pluralité ne saurait être de simple juxtaposition territoriale mais se manifeste à l'intérieur d'un même espace, le maintien d'un multilinguisme sociétal passe à l'évidence par un développement du plurilinguisme individuel ».

-Ainsi, notre étude ouvre des perspectives pour la conception d'une didactique du plurilinguisme. En effet, une série de questions ne cesse d'émerger : quelles sont les fonctions réelles et concrètes assurées par la langue française dans le paysage socioculturel algérien ? Le français est-il langue enseignée ou langue d'enseignement en Algérie ? Quelles formes de contacts entretient le français avec les autres langues de l'Algérie, notamment au sein des classes ; autrement dit comment les gérer et les concilier dans une seule et même classe ?

-L'étude sur terrain débouchera sur quelques pistes à explorer en classe de langue pour conceptualiser les rapports entre les différentes langues dans l'espace didactique, tel que le rôle de L1 ou des langues autochtones dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci, impose l'enjeu d'une didactisation de la pluralité linguistique, surtout que les recherches en acquisition –apprentissage des langues étrangères militent en faveur de l'influence positive des compétences plurilingues sur l'acquisition-appropriation d'autres langues: (Collette Noyau, 2005 ; Legros & Belhadj Hacen, 2009 ; Blanchet, 2010...).

I L'Algérie, une société plurilingue : harmonie ou compétition linguistique ?

L'Algérie est un espace géographique caractérisé par la pluralité linguistique et culturelle qui est le résultat des contacts aux différentes invasions et au brassage de cultures qu'a connu ce pays s'identifiant à l'origine berbère (Avant l'arrivée des Phéniciens, des Carthaginois, des Romains, des Arabes, des Turcs, des Français, des Italiens et des Espagnols, Le Nord de l'Afrique était habité par des ethnies berbères ou amazighes).

«La nation algérienne est, au plan ethnique, unie dans son amazighité. Toute en étant amazigh dans sa grande majorité, la société algérienne d'aujourd'hui ne compte qu'une minorité de tamazighophones ». (A. Dourari 2003 : 07)

Cette pluralité se traduit en un phénomène notable de contact de langues qui se manifeste dans les parlers mis en pratique par le locuteur algérien. Ce dernier est confronté à une situation sociolinguistique singulière ; marquée par une confrontation constante des langues en présence.

- Au niveau informel et au rang des langues véhiculaires, la langue la plus parlée est l'arabe algérien (arabe dialectal) avec ses variantes régionales : le constantinois, le bônois, le sétifien, l'algérois, l'oranaï, le soufi...etc. Elle représente pour la quasi-majorité une langue maternelle (85%) et une langue d'échanges quotidiens.

Le berbère est constitué également de plusieurs parlers régionaux (Kabyle, chaoui, M'zabiy, Targui...etc.) qui représentent à leurs tours des langues maternelles et véhiculaires pour une bonne partie des communautés habitant les régions respectives de chacun.

L'arabe et l'amazigh sont essentiellement des langues orales et d'usage restreint ; les deux dialectes sont réservés aux rapports familiaux, entre amis, dans la rue, comme ils sont présents dans les médias (radio et télévision).

Sur un plan formel, l'arabe standard (dit aussi classique) et le français se trouvent le plus souvent en compétition. L'arabe standard est reconnu comme la langue officielle du pays, valorisé en tant que langue de culte et de Coran (Voir les articles de la constitution (Art 02 / Art 03).

C'est la langue de l'école, de l'administration et des médias (presse écrite, la radio et la télévision). Il convient de recourir, ici, à l'histoire pour trouver la genèse du statut et de la valeur attribués à l'arabe classique comme langue *haute*

Tout d'abord, il faut reconnaître que le régime colonial français a profondément bouleversé la réalité et les données constituant l'identité algérienne, et ce en imposant le français comme seule langue d'enseignement – apprentissage et en occultant totalement les langues autochtones (arabe et berbère) (Taleb Ibrahim 1995 : 36). Ceci a conduit les algériens à s'accrocher de plus en plus à la civilisation et à l'identité arabe comme « ultime refuge ». Après 1962, le projet de l'école arabisée est venu pour renforcer encore plus l'appartenance à la « ou 'mma » arabo-musulmane. C'est ainsi que l'identité algérienne s'est constituée essentiellement sur les principes unificateurs : « l'Algérie est notre pays, l'Islam est notre religion et l'arabe est notre langue », d'où on commandait, plutard, le modèle de monolinguisme pour l'Algérie.

Depuis la réforme du système éducatif en 2003, le français est enseigné à partir de la troisième année du cycle primaire. Dans son article « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » Yacine Derradji (2006 : 49) a évoqué le choix des algériens à propos de la 1^{ère} langue étrangère à enseigner à leurs enfants :

-« Il se dégage de la lecture des données statistiques du ministère de l'éducation nationale et des résultats des enquêtes, une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98,72% de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise-tout simplement- le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves et montre, d'une part, qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et, d'autre part, qu'elle a encore de l'avenir en Algérie ».

-Le français est pratiquement présent dans tous les domaines, comme il est fort usité dans la vie quotidienne des algériens. Il est même langue seconde dans certaines familles surtout dans les grandes villes tel que : Alger ou Tizi-Ouzou...etc.

Le français est utilisé comme langue de travail dans bon nombre de secteurs professionnels et économiques (dans l'administration, le secteur bancaire...). Aussi, il est vecteur informatif et publicitaire (Affiches, panneaux, enseignes commerciales...etc.)

-A l'université, le français est langue d'enseignement. L'accès aux connaissances et aux savoirs scientifiques et techniques se réalise en français. C'est ainsi que, les étudiants qui s'inscrivent dans les filières médicales, techniques et informatiques, architecture, agronomie et autres passent de l'enseignement fondamental et secondaire où toutes les matières sont dispensées en arabe et le

français n'est enseigné qu'en tant que langue étrangères à l'enseignement en français à l'université. Rabah Sebaa (El Watan 1^{er} septembre 1999 : 07) précise à ce propos que :

-« San être officielle, elle[la langue française] véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée pour la transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université ».

Des changements annoncés pour la rentrée 2025-2026 s'articulent autour de deux axes principaux : un rééquilibrage des langues étrangères dans le cycle obligatoire et une introduction de l'anglais comme langue d'enseignement dans le supérieure.

Le ministère de l'enseignement supérieur a déclaré qu'à partir de la rentrée universitaire 2025-2026, l'enseignement des matières scientifiques en première année sera dispensé en anglais, y compris dans des disciplines essentielles et critiques telles que la médecine. Une question essentielle se pose : l'Algérie est-elle prête à franchir ce grand pas linguistique?

Il faut surmonter de nombreux obstacles majeurs pour réussir cette transition.

Dès le début de l'année scolaire actuelle, une série de modifications et d'innovations a également caractérisé l'enseignement dans les cycles moyen et primaire. L'anglais se développe, tandis que le français perd une heure par semaine dans les programmes éducatifs, cette dernière étant substituée par une heure additionnelle de cours d'anglais

II Démarche méthodologique:

La démarche que nous avons adoptée est qualitative, dans la mesure où elle se base essentiellement sur l'observation et la description des pratiques langagières dans des classes de la langue française, d'une part, et elle vise une analyse interprétative des données que nous avons recueillies, en l'occurrence des attitudes et des représentations des deux acteurs de la classe ; enseignant et apprenant, de l'autre part.

Pour ce, nous avons recouru à l'observation en classes, l'enquête par questionnaire et des entretiens enregistrés avec les enseignants.

2.1 Présentation des lieux de l'enquête :

-Nos enquêtes ont eu pour cadre physique deux espaces (citadin et rural) représentés par trois établissements du cycle moyen (des classes de la 2^{ème} année moyenne) situés respectivement au :

- Centre ville
- La périphérie
- Une région rurale

Le choix des établissements retenus était en fonction des critères suivants :

- | | |
|-----------------------------|---------------------|
| -Milieu socioculturel : | favorisé/défavorisé |
| - Type de l'établissement : | Urbain/rural |

Nous procédons à la présentation de nos résultats par contexte. Chaque établissement renvoie à un contexte particulier de par son emplacement et la composition socioculturelle de son public apprenant. Ainsi, nous désignerons respectivement les lieux de notre enquête par : le 1^{er} C, le 2^{ème} C et le 3^{ème} C (le C est relatif à contexte).

2.2 Résultats et Discussion:

2.2.1 Résultats des observations

Le 1^{er} c

Le premier collège est situé dans l'espace urbain en plein centre ville dans un quartier résidentiel. La quasi-majorité des apprenants est d'origine socioculturelle favorisée. Sur 41 élèves 31 (soit 75,60%) ont des parents directeurs, architectes, médecins, ingénieurs, professeurs et instituteurs ...etc. 28(soit %) déclarent qu'ils ont des pratiques bi-plurilingues dans leurs familles où la pratique du français est souvent présente à côté de l'arabe dialectal et l'une des variétés berbères ou de l'arabe et l'anglais.

Extraits d'échanges :

Nous avons que le recours à une autre langue surtout "l'arabe dialectal" est assez fréquent dans le cours du français et que l'emploi exclusif de ce dernier ne se réalise qu'avec quelques apprenants comme le montre ces extraits :

1^{er} extrait :

ES: Tu as ton cahier de cours?

AP: Non madame

ES: Tu n'as pas français?

AP: Madame si, mais je l'ai oublié, je l'ai pas trouvé

2^{ème} extrait (avec un autre apprenant) :

ES: Est-ce que tu as écrit les exemples

AP: Madame non, madame *malhagthe* (je n'y arrive pas)

Madame *malguitch l'cahier* (je ne trouve pas le cahier)

ES : Ne parle pas en arabe. J'ai dit en français

Malgré la remarque de l'enseignante, la majorité alterne le français et l'arabe dialectal et/ ou standard surtout pour traduire:

3^{ème} extrait :

ES: Regardez la lumière sur la toile

AP: Madame le soleil?

ES: Non, c'est.....?

AP: Madame *Eldhil*

ES: Oui, c'est quoi? C'est l'ombre

Dans une autre situation, l'enseignante a donné un exemple: « une femme belle et idiote » les apprenants reprennent la même phrase en remplaçant le mot « idiote » par « ghabia ».

Le 2^{ème} c

Ce deuxième établissement se situe dans une région périphérique, par rapport au centre ville. La majorité des apprenants- 23 sur 40 (soit 57,5%) - est issue de familles modestes.

19(soit %) déclarent qu'ils utilisent chez eux l'arabe algérien et 14soit %) alternent celui-ci et le français.

Extraits d'échanges :

L'enseignante initie la communication; elle commence par poser des questions sur la leçon précédente en français. Ensuite, elle aborde son cours sur « la voix active et passive ». Le recours à la langue arabe est engagé par l'enseignante, dans le souci d'éclairer, elle traduit en arabe algérien :

Chkoun dar had el fi3l ? (Qui est ce qui a fait cette action ?)

Après, elle utilise l'arabe de l'école :

Qu'est ce que ça veut dire recevoir l'action? On dit (*talaka el fi3l*)

Dans la première phrase *kam bi elfi3l* (il fait l'action) et dans la deuxième *talaka el fi3l* (il reçoit l'action).

-Nous remarquons ici que c'est l'enseignante qui a eu recours en premier lieu à une autre variété linguistique que le français pour l'alterner avec celui-ci afin d'assurer la transmission de l'information à l'ensemble de la classe. Ces apprenants sont moins exposés à la langue française et son usage, ce qui influe aussi bien sur le niveau de la compréhension que celui de l'expression.

Comme nous allons le constater dans les situations suivantes où l'enseignante engage l'échange en français, mais l'apprenant répond dans sa langue maternelle :

1^{er} extrait :

ES: Souhaib, qu'est ce qu'il ya?

AP: Madame *maniche* ana (ce n'est pas moi).

Ou inversement, se sont les élèves qui initient la communication en français, ensuite ils recourent à l'alternance de code ; leurs messages se limitent à l'emploi d'un mot et ils n'arrivent que très rarement à formuler une phrase :

2^{ème} extrait :

AP: Madame, la chaise ?

ES: Tu n'as pas de chaise?

AP: oui, madame.

ES: prends la mienne

AP: Madame *makaneche* (il n'y en a pas)

Ce qui se dégage de notre corpus c'est que l'enseignante, à cet établissement, s'appuie sur le processus de l'alternance des langues comme moyen facilitateur pour faire transmettre son enseignement et assurer l'intercompréhension dans sa classe.

Dans l'extrait suivant, un apprenant s'adresse à son enseignante en français, cette dernière recourt directement à la traduction en arabe au lieu de paraphraser (en français) :

3^{ème} extrait :

AP: Madame, c'est quoi interroger?

ES: *yassa'al*

Le 3^{ème} c

-Le troisième contexte est un collège situé dans une région rurale. Les apprenants sont issus de familles de Fellahs et appartiennent à des milieux où la pratique du français est peu fréquente. 20 sur ? (soit 62.5%) apprenants appartiennent des origines socioculturelle défavorisée.

Quant aux pratiques langagières dominantes, nous notons que 18 (soit %) apprenants utilisent dans leurs familles en premier lieu le chaoui et des fois l'arabe face à 6 (soit %) qui déclarent parler arabe, français et chaoui.

-Comme dans les classes précédentes, la plupart des échanges sont initiés par l'enseignant. Les apprenants ne prennent la parole que s'ils veulent demander une information ou s'interroger sur un point de la leçon ; « Qu'est que c'est... ? », « Comment appelle-t-on... ?) ...etc.

Exemples :

Madame, pourquoi on n'écrit pas tu, nous, vous à l'impératif ? , Madame, comment on dit *elrotouba* (l'humidité) ? , ou encore :

Madame makamalenech, nektab fi safha jdida?(On n'a pas terminé, j'écris sur une nouvelle page?)

Nous avons remarqué que cette enseignante interdit à ses apprenants le changement de code, et pourtant, les échanges entre apprenants se font exclusivement en arabe algérien :

Extraits d'échanges :

Entre apprenants :

1^{er} extrait :

AP 1: *Ma3andakeche stylo khedar?* (Tu n'as pas un stylo vert?)

AP 2: *Ismahane, nmadalha l'ffaceur?* (Ismahane, je lui donne l'effaceur ?)

2^{ème} extrait :

AP 1: *A3tini Kourassi* (Donne moi mon cahier.)

AP 2: *Majabetouche* (Je ne l'ai pas ramené.)

- Aussi, dans les échanges avec l'enseignante. L'extrait suivant montre une élève qui s'efforce tout d'abord à s'exprimer en langue cible, mais elle se trouve devant l'obligation de recourir au parlé algérien pour combler le manque de bagage linguistique nécessaire à l'explication du principe et de la procédure de l'activité qu'elle propose :

Madame, moi dans mon travail, j'ai préparé des questions, *madame Kili loughenze* (comme une devinette) *madame ana ngoulelhoum elssoua'al w'ou houma...* (je leur pose la question et eux ...)

L'enseignante reprend l'énoncé en français et insiste à nouveau pour que les apprenants s'expriment en langue cible. Pour elle, le recours à la langue maternelle ne doit intervenir qu'après l'épuisement de toutes les possibilités qui pourrait aider l'apprenant à comprendre. Contrairement aux deux enseignantes précédentes, son refus est catégorique vis-à-vis de l'emploi de l'arabe ou d'une autre variété linguistique dans sa classe.

Synthèse des observations :

-L'analyse fait apparaître que le recours à la langue maternelle dans la classe de F.L.E est inévitable, et ce pour divers objectifs : demander une explication, faciliter le passage d'une information, assurer l'intercompréhension, vérifier/évaluer, traduire... (Castellotti, 2001 : 50-54).

-D'une première vue des pratiques au sein des classes de la langue française, il semble que ces pratiques sont les mêmes. Elles sont marquées par la présence de l'arabe dialectal et /ou standard dans tous les types d'échanges engagés en classe :

- De l'enseignant vers les apprenants
- Des apprenants vers l'enseignant
- Entre apprenants

Ce processus est incité le plus souvent par les enseignants pour pousser les élèves à répondre ou bien les autoriser à s'exprimer dans leur langue. Le niveau des apprenants ne leur permet pas de s'exprimer en langue cible et rarement de décoder le sens d'un mot, d'une phrase ou d'une consigne. Les apprenants initient très rarement la communication ; le plus souvent pour demander une information. Ainsi, les échanges répondent au modèle Question/Réponses.

Toutefois, l'écart se trouve dans les perceptions des enseignants concernant l'utilisation de pratiques plurilingues dans le cours de français. Cependant, ces combinaisons et variations de codes sont bel et bien un reflet et un indicateur de la diversité sociolinguistique observée sur le terrain algérien.

2.2.2 Résultats des entretiens avec les enseignants :

Nous nous sommes penchés dans cette phase de notre étude, sur les difficultés qu'ils rencontrent pour enseigner le F.L.E, certaines questions ont été axées sur les pratiques qu'ils privilégient au sein de leurs classes, d'autres sur les spécificités contextuelles liées aux milieux où ils exercent.

Un décalage a été recensé entre les réponses données sur la place à donner à «l'oral » et les pratiques effectives au sein de leurs classes. Contrairement à ce qui était démontré à travers l'analyse de notre corpus où nous avons relevé que l'enseignant reste le point central et le détenteur principal de la communication, ces enseignants admettent qu'ils favorisent les pratiques communicatives car

l'apprenant a besoin de s'exprimer et ils insistent sur le fait qu'ils doivent : « Laisser la liberté pour l'apprenant, il doit s'exprimer. L'enseignant est un guide ».

Tandis que, l'enseignante au 3^{ème} C a précisé que :

« Les apprenants sont nécessiteux, ils ne maîtrisent pas l'oral...J'ai essayé de pratiquer l'approche communicative, mais cela nécessite, d'abord, l'installation de certaines compétences et notions de langue surtout à l'oral »

Aussi concernant la présence de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère, les avis des enseignants sont partagés ; Castellotti (2001 :49) avait déjà confirmé que :

« Ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la présence de langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants ».

En effet, les uns se représentent le recours à l'alternance comme une solution, une issue pour débloquer une situation. Ce qui est bien le cas des enseignantes du 1^{er} C (le centre ville) et le 2^{ème} C (la périphérie) :

Es au 1^{er} C :

« Le recours à la langue arabe n'est pas un sacrilège ; une fois le mot est donné ou l'expression est expliquée en arabe, le texte est claire et on peut avancer... »

Es au 2^{ème} C :

Les enseignantes, au deuxième contexte, déclarent que l'utilisation de l' arabe doit être réservée comme ultime recours et qu'il est dicté, dans la plupart de temps, par le niveau et le besoin de l'apprenant :

« J'ai toujours enseigné le français par le français. Mais des fois l'attitude des apprenants nous pousse à recourir à la langue maternelle » / « Les textes du manuel ne nécessitent pas le recours à la langue arabe, se sont des textes claires. Par contre, certaines fois ont fait le recours selon le besoin de l'apprenant ».

Comparant ces propos avec les résultats de l'observation au niveau de cette classe, nous constatons que cette même enseignante a utilisé et recouru à l'arabe dans ses cours plus que les autres enseignants dans les autres contextes.

Par ailleurs elle précise que :

« Le coté socioculturel est l'handicape numéro 1. Les apprenants sont issus de parents maçons, analphabètes...et non cultivés. Ils ne pratiquent pas cette langue dans le milieu familial ; un enfant qui s'exprime chez lui en français sera bien en classe ».

Es au 3^{ème} C :

-A l'opposé, des attitudes de nos deux enseignantes précédentes ; en faveur du processus de changement de code, la présente interrogée a des intentions catégoriques à l'égard de l'emploi d'autres langues dans son cours. Elle n'apprécie pas le recours à l'arabe (avec ses deux variétés) pour faciliter la compréhension ou même pour surmonter un obstacle ; elle préfère recourir à d'autres moyens ou solutions ; expliquer, reformuler ou paraphraser, mais en langue cible :

« Les apprenants ont toujours tendance à parler l'arabe, c'est leur langue maternelle, l'enseignant doit lutter contre ça. Le recours à la langue arabe est une solution, mais en dernier lieu, si l'enseignant recourt à chaque fois à l'arabe, l'apprenant s'habitue. Il faut accompagner la parole par les gestes, donner un autre mot ou changer la question ».

Aussi elle nous explique que le contexte (école rurale) où elle exerce est à l'origine des difficultés rencontrées, à son niveau, pour réaliser les objectifs des nouveaux programmes :

« Le cas des élèves à Alger ou à Tizi-Ouzou n'est pas le même qu'ici. Il faut pousser l'apprenant pour qu'il s'exprime et parle, il ne faut pas s'éloigner de la langue française. C'est pourquoi, les nouveaux programmes traitent des thèmes de la vie quotidienne des apprenants, mais c'est difficile,

c'est pour des élèves qui vivent dans des conditions favorables, à Alger où la langue ne pose pas problème ».

Ces derniers propos soulèvent la question de la « contextualisation » (Asselah- Rahal ,Blanchet et Moore, 2008 ; Blanchet et Martinez, 2011) des programmes, méthodes et dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues. Sur un terrain comme celui de l'Algérie où la variété et la pluralité font la règle, les représentations, les attitudes et les rapports vis-à-vis des langues diffèrent des villes du Nord à celles de l'intérieur ou encore du Sud algérien. La prise en compte des particularités et des spécificités régionales dans la conception des programmes d'enseignement serait indispensable.

En outre, comme nous l'avons remarqué dans notre analyse, les avis des enseignants sont partagés à l'égard de l'exploitation des langues de départ et des compétences plurilingues des apprenants. Les alternances avec l'arabe sont interprétées beaucoup plus comme un indice de la limitation de leurs ressources en langue cible que comme une nouvelle stratégie adaptée aux contextes plurilingues et pluriculturels.

Conclusion:

A travers l'analyse de ce corpus, nous avons constaté que les deux acteurs de la classe : enseignant et apprenant recourent à d'autres variétés linguistiques (à savoir ici l'arabe dialectal et standard) dans le cours de français. Des travaux récents comme ceux de (Lambert Félix, Tupin et Wharton, 2005 ; Asselah –Rahal et Blanchet, 2008 ; Castellotti, 2001...etc.) ont mis l'accent sur la nécessité d'établir des liens didactiques entre le plurilinguisme et les contextes éducatifs. Les répertoires linguistiques étendus ont fait preuve de prépondérance et d'efficacité dans les classes de langues.

- La présente analyse a fait apparaître que les compétences plurilingues dont disposent les apprenants permettent à l'enseignant de surmonter les difficultés de communication et d'intercompréhension qu'il rencontre avec son groupe classe. Il faut noter que le processus de l'alternance codique et des langues métissées n'est que le reflet de la pluralité linguistique extrascolaire transposée en contexte didactique. Dans cette même perspective Asselah –Rahal, Blanchet et Méfidène (2007 :171) soulignent qu' :

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

-Alors, il serait illusoire de faire comme si la réalité des répertoires pluriels des locuteurs algériens n'existe pas et qu'elle ne trouve pas, constamment, place dans les classes de langues en Algérie.

Liste Bibliographique :

Asselah-Rahal, Safia et Blanchet Philippe (dir.), 2007, Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique, Paris, Editions Modulaires Européennes.

Asselah-Rahal S afia, Blanchet Philippe et Moore Danièle. (Dir.), 2008, Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, éditions des archives contemporaines.

Boyer Henri, 2000, Plurilinguisme: contact ou conflit de langues, Paris, L'Harmattan, collection sociolinguistique.

Castellotti, Véronique, 2001, La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE international.

-Cherrad-Bencherfa, Y.2022, « politique linguistique et réalités plurilingues en Algérie », Langage et société,n 178.

Coste Daniël, 2006, « Pluralité des langues, diversité de contextes : quels enjeux pour le français ? », in Castellotti, Véronique et Chalabi, Hocine (Dir), Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte, Paris, L'Harmattan, collection Espaces discursifs.

Derradji Yacine, 2006, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » in Castellotti, Véronique et Chalabi Hocine (Dir), Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte, Paris, L'Harmattan, collection Espaces discursifs.

Dourari,A, 2003, Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui : crise de langues et crise d'identités, Alger, Casbah.

Moore Danièle, 2006, Plurilinguismes et école, Paris, Didier, Collection LAL

Prudent, L. Tupin, F. et Wharton, S. (éds), 2005, Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne, Peter Lang.

Taleb Ibrahimi, K, 1995, Les algériens et leurs langues: éléments pour une approches sociolinguistique de la société algérienne. Alger, Dar el hikma.