



جامعة يحيى فارس المدية

مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa  
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes  
(L.D.L.T.)

---

**D'une sociolinguistique du plurilinguisme à  
une didactique du plurilinguisme : Quid de  
l'intégration/évaluation d'une compétence  
plurilingue/pluriculturelle au sein des ENS  
en Algérie ?**

Ali BECETTI

Ecole Normale Supérieure Bouzaréah-Alger

---

**Revue Didactiques**

**ISSN 2253-0436**

**Dépôt Légal : 2460-2012**

**Volume (06) N° (02) Décembre 2017 pages 90-117**

---

Référence : BECETTI Ali, « D'une sociolinguistique du plurilinguisme à une didactique du plurilinguisme : Quid de l'intégration/évaluation d'une compétence plurilingue/pluriculturelle au sein des ENS en Algérie ? », *Didactiques Volume (06) N° (02) Décembre 2017*, pp.90-117

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

---

# **D'une sociolinguistique du plurilinguisme à une didactique du plurilinguisme : *Quid de l'intégration/évaluation d'une compétence plurilingue/pluriculturelle au sein des ENS en Algérie ?*<sup>1</sup>**

Ali BECETTI

Ecole Normale Supérieure Bouzaréah/Alger

## **Résumé**

L'auteur explore les conséquences didactiques, politiques et épistémologiques d'intégrer la pluralité linguistique au sein des Ecoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie. Il commence par mettre en évidence comment le monolinguisme, très enraciné dans la culture occidentale, a cédé la place à une forme de légitimation relative du plurilinguisme par les institutions. En exhumant l'histoire de ce passage et les raisons le motivant, il tente d'engager un dialogue entre deux disciplines, la sociolinguistique qui, dès son émergence, a pris en compte la diversité linguistique et la didactique, très sensible à la variation dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. L'intégration de la compétence plurilingue et pluriculturelle, via les écoles de formation de formateur (ENS) est alors envisagée comme issue possible et alternative à une forme de monolinguismes juxtaposés qui, institutionnellement, cantonne le (futur) formateur dans sa sphère de référence sans possibilité de transversalités que permettent justement les diverses configurations de la compétence plurilingue. L'auteur conclut son propos avec des propositions visant à faire évoluer le statut quoi à la fois en pratiques et en représentations.

**Mots-clés :** compétence plurilingue – sociolinguistique-didactique – ENS

## **Summary**

The author explores the didactic, political and epistemological consequences of integrating linguistic plurality within the ENS (Higher Normal Schools) in Algeria. He begins by highlighting how monolingualism, deeply rooted in Western culture, has given way to a form of relative legitimization of plurilingualism by institutions. By exhuming the history of this passage and the reasons for it, he tries to engage in a dialogue between two disciplines, sociolinguistics which,

since its emergence, took into account linguistic diversity and didactics, very sensitive to the variation in teaching foreign language learning. The integration of plurilingual and pluricultural competence, through teacher training schools (ENS), is then envisaged as a possible and alternative way out of a form of juxtaposed monolinguals which, institutionally, confines the (future) trainer to his sphere of reference without possibility of transversalities that the various configurations of plurilingual competence allow. The author concludes with proposals to change the status of both practices and representations.

**Keywords:** plurilingual competence - sociolinguistics - didactics - ENS

### ملخص

يستكشف الكاتب النتائج التعليمية، السياسية و الاستمولوجية المنبثقة عن دمج التعددية اللغوية في المدارس العليا للأساتذة (ENS) في الجزائر. وهو يبدأ من خلال تسليط الضوء على الطريقة التي تمكنت بها الأحادية اللغوية في التجذر في الثقافة الغربية، وهذا قبل ان تفسح الطريق أمام شكل نسبي لإضفاء الشرعية على تعدد اللغات من قبل المؤسسات. و بالكشف عن تاريخ هذا التحول والأسباب المحفزة له، يحاول بدء حوار بين اثنين من التخصصات، علم اللغة الاجتماعي، والتي أخذت منذ ظهورها بعين الاعتبار التنوع اللغوي، و التعليمية، التي هي حساسة جدا للتغيرات في تدريس و تعلم اللغة الأجنبية. ثم يعتبر دمج الكفاءة متعددة اللغات والثقافات عبر المدارس وتدريب المعلمين (ENS) كنتيجة ممكنة وبديل لكل انواع الاحاديات اللغوية الممارسة جنباً إلى جنباً التي تقتصر في المؤسسات على تكوين مكون مرهون تخصصه المرجعي دون إمكانية إجراء عمليات عرضية التي تسمح بها مختلف تشكيلات الكفاءة متعددة اللغات. ويختتم صاحب المقال بمقترحات لتغيير وضع كل من الممارسات والتصورات الراهنة.

**كلمات البحث:** الكفاءة متعددة اللغة - علم اللغة الاجتماعية - التعليمية - المدارس العليا للأساتذة

### Texte intégral

« [...] it remains to be emphasized that linguistic diversity begins next door, nay, at home, and within one and the same man<sup>2</sup> » (Martinet, 1963: VII)

« Il ne saurait s'agir, en effet, d'être « pour » ou « contre » la diversité :

elle est là, dans nos rues, dans nos préaux, dans nos classes.

*La seule question, pour le système éducatif, est de savoir ce qu'il peut en faire :*

*l'ignorer, la dénigrer, la tolérer, la reconnaître, l'exploiter. » (De Pietro, 2008 : 16).*

## **Introduction**

Nous n'allons pas commenter, dès l'abord, ces citations, assez suggestives dans leur principe et, en tout cas, assez illustratives dans leur contenu ; nous allons, par contre, nous livrer à un examen expositif, somme toute, assez « grossier<sup>3</sup> » de la situation sociolinguistique algérienne avec un zoom sur certains aspects didactiques qui nous semblent aller en droite ligne avec le paysage global du système éducatif.

Ainsi, des éléments de réponse, de mises en perspectives seront donnés en parallèle, en phase, ou du moins, en échos aux différentes questions posées par De Pietro au sujet de la diversité. Il est clair que, au regard du titre choisi pour ce texte, notre contribution inclinera à adopter une vision diversitaire qui promeut la pluralité (linguistique, culturelle, etc) sans, toutefois, s'y réduire.

L'un des constats, sans doute, majoritairement les plus affirmés en Algérie, et bien avant, dans le monde entier, est que la pluralité dans sa dimension linguistique et culturelle est un phénomène observable, empiriquement attesté car on en fait l'expérience, non seulement au quotidien mais depuis la tendre enfance. Or, ce qui est à souligner est que si certains pays<sup>4</sup>, plus que d'autres, ont, d'un côté, pris conscience du danger que représentait le monolinguisme, savamment construit, depuis le XVIIe siècle et, pertinemment instrumentalisé dans des visées nationalistes, notamment dans l'occultation de la diversité linguistique et culturelle dont, certainement, regorgeaient leurs territoires, et de l'autre, se sont pris à engager des projets de désenclavement identitaire en s'intéressant aux langues dites minorées et cela grâce à /à cause de multiples clins d'œil et stimulations donnés par des sociolinguistes, ethnographes et de plus en plus de didacticiens, d'autres pays<sup>5</sup>, notamment africains, dont les territoires foisonnent de (variétés de) langues et de cultures suite, entre autres facteurs, aux différentes colonisations anglaise, française, hollandaise, portugaise, espagnole, etc, et qui connaissent, de ce fait, un marché linguistique pluriel dont,

malheureusement, les institutions n'ont pas tiré tous les enseignements nécessaires, sont toujours velléitaires, surtout, quant à une réelle prise en compte de l'hétérogénéité linguistique/culturelle au sein du système éducatif.

Selon l'une des lectures que peut inspirer le titre de ce papier, on essaiera, dans une première partie, d'exposer quelques facettes du plurilinguisme, en général, en montrant comment il a évolué ; on donnera, dans la foulée, quelques exemples pris du quotidien algérien. En parallèle, on mettra l'accent sur les connexions qu'a pu tisser la didactique avec la sociolinguistique en s'intéressant au phénomène plurilingue. La deuxième partie, conséquence de la première, sera explicitement axée sur la notion de l'évaluation et tentera de dessiner les contours d'intégration de la compétence plurilingue/pluriculturelle au sein du système scolaire algérien, l'ENS, établissement de formation, fera l'objet d'illustration.

### 1- Cassons « l'œuf monolingue »

Le plurilinguisme, même si son apparition ou, en tout cas, l'intérêt qu'il a pu susciter chez les chercheurs est récent<sup>6</sup>, ne date pas d'hier. Ainsi que le note Lûdi (2004 : 125) « *[l]a plupart des grands empires dans l'histoire de l'humanité étaient plurilingues* ». La pluralité linguistique était donc monnaie courante depuis bien longtemps et l'on peut penser que même à une époque antérieure à l'épisode biblique (Genèse 11, 6-7) racontant la dispersion des langues dans le monde, le pluralisme était la chose du monde la plus partagée, mais, curieusement, la moins reconnue.

Or, pourquoi découvre-t-on, aujourd'hui, la question plurilingue ? Autrement dit, pourquoi une telle pluralité était-elle oubliée, occultée ?

Si l'on suit certaines hypothèses interprétatives (Lûdi, 2004 ; Orioles, 2004), l'idéologie monolingviste, destitutrice du plurilinguisme, aurait commencé, au plus tard, le XIXe siècle avec comme idée princeps l'identification langue/nation. Ce fut le début, donc, d'une grande machine à oublier la pluralité des langues en promouvant leur unification ; laquelle s'est, encore, exacerbée avec la fondation de la linguistique moderne sous l'impulsion de Saussure (1916) avec des versions structuro-généralistes ayant largement contribué à façonner, à fortifier « *cette conception classique de la langue structuro-nationiste* »

(Robillard, 2010 : 38). En tout cas, on peut dire que le monolinguisme, comme état de droit plus que comme état de fait, représentait la règle et, jusqu'à la fin des années 50, la variabilité a été « *seulement une branche marginale du grand tronc de la linguistique* » qui se développait « *en direction abstraitisante, structuraliste et systématisante, logico-mathématisante, tournée peu ou prou vers l'analyse de la langue glissée dans la société et vers la considération des fonctions et des usages de la langue.* » (Berruto, 1980 :15).

On comprend bien, via cette plongée diachronique succincte, que, puisque l'unilinguisme a servi à la construction des Etats-Nations avec tout ce que cela implique d'adoption d'une seule langue, emblème identitaire, promu institutionnellement au sein du système scolaire, la volonté d'ébranler, de fond en comble, cet édifice monolingue a toujours rencontré des résistances tenaces et cela jusqu'à ce qu'une certaine mouvance scientifique commençât à s'intéresser à comment la langue est usitée au sein de la société.

## 2- Préparons les ingrédients « plurilingues »

L'insatisfaction qu'inspirait la lecture du CLG de Saussure (1916), lequel excluait l'hétérogénéité de son champ d'étude en ne s'occupant que de l'objet-langue perçu comme homogène, d'un côté, et le courroux qu'affichaient certains linguistes à l'encontre de l'idéalisation excessive de la communication<sup>7</sup> envisagée par Chomsky (1971) ont poussé les chercheurs à s'occuper des usages effectifs que font les locuteurs des ressources langagières dont ils disposent. Cet intérêt semble être beaucoup plus visible avec la parution de l'ouvrage, devenu référence, d'Uriel Weinreich (1953), « *Languages in contact* », dans lequel l'auteur affirme « *Two or more languages will be said IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of contact*<sup>8</sup> » (1953: 01).

Cependant, le véritable déclin de l'attention à la variabilité, largement reconnu, dans la communauté scientifique, du moins sociolinguistique, fut lancé par Labov<sup>9</sup>(1976) qui montra, au niveau macro-sociolinguistique, que la langue est variable, stratifiable selon des échelles et des catégories sociales (âge, sexe, classe, etc), donc, marqueur des inégalités socio-ethniques. Dans sa lignée, Gumperz (1989) défendit l'idée que la variation, au niveau micro-sociolinguistique, est inhérente à l'individu,

justement, parce que l'interaction montre que le style personnel est varié, comportant plusieurs variétés et ressources langagières.

Ce fut donc, après, le tour à la machine à reconnaître la pluralité linguistique en ce sens que plusieurs études sociolinguistiques se mettent à s'intéresser au phénomène de contact de langues, sous ses diverses configurations : diglossie (Fergusson, 1959 ; Fishman, 1967), bilinguisme (Mackey, 1987), interférence (Weinreich, 1953 ; Debyser, 1970), code-switching, emprunt, language-mixing, (Gumperz, 1989, Heller, 1982 ; Scotton, 1993 ; McSwan, 2005 ; Poplack, 1980), etc.

L'intérêt aux phénomènes d'intrication des langues fut tel qu'une inflation exponentielle de la littérature sociolinguistique s'est opérée ; alors que Prudent (1981) dégage la notion d'« *interlecte* », résultant de la miscibilité des langues dans les terrains créolophones, Auer (1998) propose une typologie des parlars bilingues en suggérant le concept de « *fused lects* ». On voit bien, d'après ces quelques éléments-projecteur, se dessiner une véritable problématique mettant en question la pluralité linguistique/culturelle qui est un fait dont la légitimité scientifique s'est posée comme approche avant de s'imposer en tant que principe valide.

2- **Sociolinguistique, plurilinguisme, didactique : ou « Dis-moi quels ingrédients (plurilingues) tu as, je te dirai comment tu peux faire une omelette (didactique) ? »**

### 3-1- D'une compétence de communication ....

L'émergence de courants socio-interactionnistes et ethno-méthodologistes (Hymes, Gumperz, Goffman, Palo Alto) a conduit à repenser les contacts de communautés humaines non pas en tant que blocs figés, imperméables les uns aux autres mais en tant que micro-sociétés, hétérogènes, négociant leurs identités dans l'interactions ; ces négociations mobilisent des compétences qui ne se limiteraient pas aux compétences linguistiques ; d'où compétence à communiquer (Hymes, 1984) qui est multiplexe convoquant plusieurs composantes notamment socio-culturelles. Cela a eu des retombées conséquentes sur le contexte didactique<sup>10</sup> dont on peut, à grands traits, certes, souligner les points essentiels :

- Passage d'une conception d'un apprenant-moule (passif) à l'idée d'un apprentissage centré sur lui (actif) ;

- Passage d'une linguistique appliquée à une didactique des langues (d'ailleurs, on souligne la parution du Dictionnaire de Didactique de Langues (Galissou & Coste, 1976) ;
- Passage d'une vision purement linguistique de l'apprentissage à l'intégration de la culture, d'où le basculement de focale des méthodologies contraignantes (ex ; SGAV), vers des approches (approche communicative) plus souples, plus contextualisées car situant socialement l'apprenant de langues ;
- La centration sur l'apprenant comme acteur a suscité des recherches cognitivistes d'abord, sur le rôle des tâches d'apprentissages dans le développement de ses capacités cognitives , puis, interculturelles du moment que l'apprend, en situation d'appropriation de langues, a des aspirations culturelles, identitaires, etc autant des paramètres qui vont entrer dans la construction de connaissances ;
- Le développement, en conséquence, des approches constructivistes qui considèrent l'apprenant comme un sujet en perpétuelle construction, par son inscription culturelle, laquelle entraîne une forte mobilisation de l'interaction comme élément incontournable de l'appropriation ;
- L'idée de l'interaction entre cultures, d'où contacts entre cultures, « interculturalité » (Zarate, 1986), donc, contacts entre langues vont induire d'autres réflexions intégrant les facteurs de la diversité dans des politiques linguistiques, et éducatives.

Tous les éléments cités supra contribuent à complexifier la notion de compétence de communication qui, revue, devient « *un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.* » (Coste&Moore& Zarate, 1997 :11).

Or, si les pratiques langagières observées in vivo, sont plurielles, hétérogènes, instables, etc, donc caractérisées par des ressources langagières multiples dont dispose le sujet qu'il fait varier selon les situations de communication, une manipulation qui révèle bien sa compétence à user de son répertoire plurilingue, au niveau scolaire,

par contre, quant à l'enseignement des langues, cette compétence était développée selon le modèle natif d'un communicateur idéal qui développe des connaissances sociolinguistiques et pragmatiques de locuteurs présumés monolingues et opérant dans des situations endolingues ; l'apprentissage des langues étrangères est calqué sur ces principes et repose sur la conception d'un sujet (plutôt natif, donc pas plurilingue). Un constat sans doute paradoxal vu la contradiction ostensible entre les deux réalités (sociale et scolaire) mais compréhensible voire « normal » dans la mesure où ce qui était, en creux, privilégié dans ce type d'apprentissage, ce sont des compétences langagières, donc les effets culturels (obstacles, soutien, valeurs, etc) sont peu considérés ou perçus en sus de l'apprentissage de la langue (puisque les situations d'apprentissage sont dites « authentiques) et la culture, vue comme un corollaire nécessaire, était quelque chose qui, chemin faisant, se glane après (au cours de l'apprentissage des langues) ; disons, que « *la prise de conscience de la pluralité des cultures (y compris celles présentes dans un même groupe d'apprenants) et la capacité à percevoir, observer, objectiver et vivre cette pluralité n'entrent que très exceptionnellement en ligne de compte, dans le projet d'enseignement / apprentissage, au titre d'un développement de la compétence à communiquer.* » (Ibid : *ibidem*).

### 3-2- ...à une compétence plurilingue et pluriculturelle

C'est parce que la pluralité des langues et des cultures est une donnée évidente et fondamentale, à l'échelle non seulement nationale, maghrébine, mais planétaire, dans un contexte marqué par la mondialisation, les mobilités transnationales (des langues, des cultures et des peuples) qu'une réflexion, surtout au début des années 90<sup>11</sup>, sur des compétences pouvant intégrer plusieurs éléments favorisant une meilleure intercompréhension entre les peuples a été menée.

Pour caractériser, sommairement, cette compétence plurilingue et pluriculturelle, on peut dire qu'elle est<sup>12</sup> partielle, déséquilibrée, évolutive, fonctionnelle, ou encore, pour reprendre la définition schématique de Coste (2002 : 117), la mise en œuvre de « *l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire* ».

Ce qu'il faut juste remarquer, au passage, est que cette compétence fonctionne comme un tout (ensemble de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, savoir-être, etc) dont le sujet fait usage en fonction de ses environnements de communication ; ce qui fait qu'une compétence plurilingue/pluriculturelle n'est pas uniquement l'addition de compétences unilingues (L1+L2+.....Ln) donc, pas nécessairement quantitative, mais, est surtout , écologiquement, un complexe de stratégies, de dispositions à s'adapter à l'autre, à ses différences irréductibles dans les diverses situations, rencontres, interactions avec lui, pour des visées de compréhension ; par conséquent, ladite compétence peut se concevoir encore sous un angle plus qualitatif quand, justement, les événements de communication deviennent des (mini)projets de vie où « la fin (visée) communicative justifie les moyens usités pour y parvenir», sans, bien sûr, que cette formule ait une connotation machiavélique.

#### **4- Le contexte algérien : plurilinguisme social, multilinguisme institutionnel et monolinguisme scolaire**

##### **4-1- Face à une pluralité linguistique et culturelle**

Ce n'est un secret pour personne que dès son enfance, l'Algérien est plongé dans un univers socio-langagier et culturel pluriel mais surtout divers ou « *protéophilique* » (Dervin, 2008, 14). Cette pluralité linguistique et culturelle se manifeste, sociolinguistiquement, par l'usage de plusieurs langues (français, arabe avec ses variantes dialectales, le tamazigh (avec ses variantes aussi), l'anglais (surtout présent à travers l'affichage), et cela dans des situations différentes :

- dans la famille (entre parents, frères et sœurs)
- entre pairs (amis, etc)
- dans le milieu du travail (administration, documents et chartes graphiques)
- et même dans le marché social (commerce, lieux publics (affichage de panneaux publicitaires, pancartes, etc), cafétérias (menus (voir photos), restaurant, etc)

ou, par exposition externe (médias : internet, télé, téléphone, etc).

Cette mosaïque linguistique et culturelle est loin de faire la spécificité du cas algérien, parce que plusieurs autres chercheurs ont déjà mis l'accent sur la complexité (Blanchet, 2003), le chaos (Robillard, 2001) des pratiques langagières des locuteurs.

La photo ci-dessous, prise dans une cafétéria populaire à l'ouest de l'Algérie<sup>13</sup>, souligne bien la présence de situations plurilingues complexes, au sein du tissu social.

Designation	Tarif
<b>BOISSON CHAUDES</b>	
Café presse	2,00
Café léger	2,00
Café crème presse	2,00
Café crème léger	2,00
Lait chaud	2,00
Lait au fraise	2,00
Lait au chocolat	2,00
Thé	1,00
Thé à la menthe	10,00
<b>BOISSON FRAICHES</b>	
Limonades	2,00
L'exquise	2,00
Maghnia	15,00
Ain fezza nature	1,00
Mouzaia nature	2,00
Dose de sirop	05,00
Jus d'Abricot	2,00
Jus d'Oranges	2,00
Coca cola	3,00
Mille feuilles	2,00
<b>GATEAUX</b>	
Tranche	1,00
Galette	1,00
Croissant	15,00
Pain au chocolat	1,00

Nous n'allons pas nous livrer à un commentaire détaillé de cette affiche<sup>14</sup> illustrative/indicative d'une facette du paysage sociolinguistique algérien<sup>15</sup>, le cadre de cette contribution étant restreint ; cependant, on peut sans doute remarquer que les tenants de cette cafétéria exposent un menu sociolinguistique plurilingue (ici, français, arabe) et cela même si l'arabe peut être dit présent notamment grâce à l'oralisation des mots tels que « Ain fezza », « maghnia » dont usent les clients-locuteurs pour se faire comprendre et, partant, se faire servir ; cette réalité plurilingue est, pour ne pas dire ubiquitaire, assez répandue dans des domaines, eux aussi, assez fréquentés (les marchés, les boucheries, les salons de coiffure, etc) et témoignent surtout de la présence effective du phénomène plurilingue en Algérie, dans les situations sociales les plus ordinaires.

Il faut juste souligner que, parfois ( si ce n'est souvent), les frontières entre ces langues est à peine perceptible tant que pour les locuteurs, en représentations du moins, elles ne font qu'une seule langue, « *matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation* » (Robillard, 2001:26), ainsi que l'exemplifient ces quelques mots ou comme préfère les désigner Blanchet (2004 :32) « *unités (socio)linguistiques multiplexes* » en raison de leur complexité indécidable : « ndaouchou », « touchi », « l'arré », « tabla », « boutager », « citirna », « tonobile<sup>16</sup> », etc, et cela

quoique l'orthographe, (de notre seul fait) puisse laisser penser qu'il s'agit du code français, ce qui va à l'encontre l'observation empirique.

Cela étant, on peut poser que ce plurilinguisme est varié, non seulement en usage, en présence mais aussi en intensité suivant :

- le statut socio-professionnel de la personne ;
- la famille ;
- la région (ville, campagne, nord/sud, même si les mobilités maintenant rendent peu efficace cette séparation artificielle) ;

#### 4-2-... Un monolinguisme scolaire

Arrivés à l'école, les apprenants, déjà imprégnés ou porteurs de ressources langagières plurielles, sont confrontés à une gestion contraignante voire répressive<sup>17</sup> du plurilinguisme dont ils ont déjà fait l'expérience ; en témoigne la présence exclusive d'une seule langue, en classe, soit l'arabe, seulement, dit « classique », médium des autres disciplines (maths, physiques, etc) soit, le français, seul, dit académique, épuré de ses variations, soit encore l'anglais, en fin, qui s'additionne à la mosaïque.

Ce caractère paradoxal, voire « *schizolingue* » (Chini, 2010 : 03) du système éducatif algérien par rapport à la réalité plurilingue de la société dont nous avons déjà fait mention supra est exacerbé par des « *linguo-centrismes compacts* » qui se traduisent par des situations marquées par un arabo-centrisme pratiqué durant tout le cursus scolaire et un franco-centrisme dans certaines filières scientifiques et techniques, après, à l'université<sup>18</sup>.

Ainsi, on peut dire qu'il y a, à la fois, une situation de multilinguisme (co-présence de plusieurs langues) et une situation de monolinguisme puisque ces langues sont enseignées souvent sans leurs référents culturels ou cloisonnées, en huis clos : l'élève ne sait pas trop quoi faire ni avec cette multiplicité et donc, ne sait plus passer d'une langue à l'autre, ni avec les valeurs associées à chacune d'elle en fin de parcours<sup>19</sup>.

N'est-on pas, alors, en droit de (se) poser la question, sans doute, épistémologiquement essentielle, à savoir : à quoi servent toutes ces langues ?

Si l'on prend l'exemple du français, à travers les finalités qui se profilent dans le programme officiel de la 3<sup>ème</sup> secondaire (d'ailleurs, amendé dans sa nouvelle mouture 2006), on peut lire les éléments suivants :

*«Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de L'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi<sup>20</sup>. » (p.03).*

Cet extrait montre assez clairement l'esprit global dans lequel est envisagé l'enseignement du français dans le système scolaire algérien. En prônant une vision unilinguiste, donc, exclusive presque monocentriste, en ce qu'elle est basée uniquement sur la promotion d'une seule langue, même si l'anglais et d'autres langues se trouvent présentes à l'école, via d'autres filières de langues étrangères (allemand, italien, surtout,) les programmeurs ne prennent en compte qu'une seule conception du français, perçu comme homogène, toujours stable, existant en soi, sans doute soustrait à toute forme de variation dont il fait l'objet ou pouvant l'affecter au cours de son usage<sup>21</sup>; bien que l'idée d'apprentissage soit avantageuse ici puisqu'elle insiste sur la dimension actionnelle (CECR, 2001) du processus d'accès à la langue<sup>2</sup>, d'autant plus qu'elle est associée au terme d'éducation, notion opératoire en ouvrant le champ libre des apprenants à un univers de valeurs culturelles, sociales, plus large qui dépasserait le cadre restreint de l'école, on continue à penser l'apprenant comme étant un être stable, envisagé en lui-même et pour lui-même, très égocentrique en voulant développer chez lui « L'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. » (p.03), autant de concepts qui soulignent bien cette idée d'un être cloisonné, qui essaie de « s'envoler en se hissant par les cheveux », effort voué, sans doute, à l'échec, justement parce que ne prenant pas en considération l'apport de l'autre dans « l'affirmation de soi », donc, sans égard à cette altérité à laquelle on s'identifie et par laquelle on se définit.

Ces programmes, de plus, font, sans doute, comme si l'apprentissage s'arrêtait en fin de cursus scolaire, donc au sortir du lycée, sans continuité dans la vie qui, selon toute évidence, requiert un portefeuille large de compétences (notamment linguistique et culturelle) pour, notamment, affronter l'avenir, les mobilités, les défis de la mondialisation, les médias, etc ; d'où l'intérêt d'une éducation à la diversité linguistique et culturelle.

Or, cette éducation à la diversité que nous promovons peut rencontrer quelques écueils, en tout cas, quelques achoppements dus aux objections que pourraient formuler à notre rencontre, de bonne foi ou non, quelques esprits, pour le moins qu'on puisse dire, « narcissico-réfractaires ».

On essaiera, dans ce qui va suivre, de poser quelques objections sur le plancher de la discussion pour, à la fois, en visibiliser les enjeux et, surtout, proposer quelques éléments de réflexions qui puissent contribuer à défiger les mentalités « universalistes<sup>22</sup> ».

**1<sup>ère</sup> objection : L'intégration de la pluralité linguistique/culturelle dans le système scolaire transformerait celui-ci en un vaste terrain hétéroclite sans efficacité et rendrait l'enseignement syncrétique, donc sans efficience.**

On peut déjà rétorquer à cette allégation par le fait que, tout d'abord, les constats de fait (pessimistes ou d'échec, rarement reluisants) qui sont dressés par des enseignants, des didacticiens, etc font état d'un malaise profond que vivent et les élèves et les enseignants, notamment, soit que les programmes enseignés sont jugés peu adéquats avec leur niveau, soit que les matières dispensées ne permettent pas à l'apprenant un réel investissement dans son cursus. Une réalité que ne peuvent nier les décideurs politiques qui, d'ailleurs, ont entrepris divers projets d'amendement soit des programmes scolaires, soit, plus fondamentalement, du système éducatif, en général. Des mesures qui soulignent bien ce sentiment d'inconfort, d'insatisfaction, en tout cas, qui prévaut au sein de l'univers éducatif. C'est que, comme nous l'avons esquissé plus haut, l'école est une grande dévoratrice de la diversité en ce sens que les élève qui y viennent sont contraints d'adopter sa culture monocentrisme (apprendre L'arabe, Le français, L<sup>23</sup>, anglais, etc), avec l'idéal d'un élève parfait, maîtrisant trois ou quatre codes (sans qu'il en soit autant de leur usage) au bout d'un cursus scolaire qui finit au cycle secondaire.

Si la pluralité est un danger pour l'école pour la simple raison que l'élève y perdrait sa propre identité ou s'y fonderait sans repères à force d'être confronté à trop de facettes multidimensionnelles, l'unicité promue à l'école est encore plus périlleuse en ce qu'elle défend l'idée, chimérique certes, qu'elle est seule détentrice des normes, des cultures et donc ayant le privilège de faire mouler les élèves à l'étalon unitaire, grand fossoyeur de leurs spécificités

intrinsèques, de leurs capitaux symboliques propres, de leurs ressources idiosyncrasiques particulières.<sup>24</sup>

**2<sup>ème</sup> objection : La pluralité linguistique/culturelle dans les écoles compromet la cohésion du système scolaire et met en péril ses finalités<sup>25</sup>.**

En effet, si nous acceptons le pari de la diversité, qui est un enjeu relatif au devenir non seulement de notre société mais aussi de toute la planète, nous pensons qu'il ne reste plus ,après, qu'à réfléchir à la forme, à la posologie, osons-nous dire, dont elle devrait être administrée et dispensée dans le système scolaire.

Plusieurs projets dans le monde, notamment, en Europe, sont déjà pionniers dans une démarche inclusive de la diversité dans les dispositifs de formation (Conseil de l'Europe, Dylan, Evlang, etc), lesquels montrent assez pertinemment pourquoi et donc comment on pourrait construire des passerelles efficaces entre le plurilinguisme individuel, le multilinguisme socio-planétaire et l'éducation à la pluralité au sein du système scolaire.

Nous pensons toujours que c'est parce que la langue de scolarisation<sup>26</sup> a déjà pesé de tout son poids sur les façons de voir et de faire les programmes scolaires, qu'il est, d'une part, présupposé que la non-maitrise de cette langue conduit à des échecs, baisses de niveau chez les élèves, et que, d'autre part, toute approche plurielle, intégratrice de la pluralité est confrontée à de vives controverses, parce que comprometteuse de la prégnance de cette même langue ; on peut ici, pour abonder dans le même sens et aussi conforter notre point de vue, évoquer les remarques suggestives des auteurs européens (Castellotti & Coste & Duverger , 2008 : 10) qui soulignent que c'est le postulat « *de la maitrise d'une langue commune, unificatrice, condition de la réussite individuelle, de la transmission/construction des connaissances et compétences, du vivre ensemble, de la participation à la gestion de la cité, de la formation et du développement des identités* » qui a été au centre d'une bonne réussite du système éducatif et que toute implication de la pluralité des langues et des cultures peut être vue comme un péril qui compromet l'homogénéité de l'édifice scolaire.

Se refermer sur une seule langue (de scolarisation) en la percevant comme étant la seule capable de donner tous les espoirs relève d'une « *utopie* »<sup>27</sup> ou encore d' « *un repli identitaire et instrumental* »<sup>28</sup> , sinon d'un véritable danger de narcissisme puisque l'on sait bien que,

si maîtrise parfaite de cette langue il y a, elle ne pourra pas garantir à elle seule la réussite au-delà du cursus scolaire, donc donner, entre autres, un bon profil professionnel.

Ainsi, il semble impératif de ne pas se cantonner dans des idéologies nationalistes qui mettent au devant de la scène des argumentaires plutôt passionnels que réellement scientifiques ou pragmatiques assurant à nos élèves-citoyens les clés d'une bonne insertion sociale ; cela passerait, selon nous, certes par une maîtrise ou en tout cas une bonne connaissance de la langue de scolarisation (l'arabe) mais sans s'y réduire. Une autre option paraît mériter de l'attention en ce qu'elle est capable de générer des bénéfices et d'infléchir les représentations quant à l'apprentissage/enseignement des langues : éduquer à la pluralité linguistique et culturelle, et cela selon deux fils conducteurs :

*« - faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture à la pluralité. Approche intégratrice donc mais perte des repères et des spécificités de chaque matière ou composante du programme scolaire,*

*- selon les contextes, cette intégration ou cette synergie peut prendre diverses formes, répondre à des scénarios diversifiés, s'opérer à des degrés variables. On se gardera donc de tout maximalisme. »* (Castellotti & Coste & Duverger, 2008 : 12).

L'on voit bien donc, qu'une réflexion profonde sur les finalités du système éducatif ne peut qu'aborder de front la question de pluralité plutôt que d'adopter des positions de facilité en prônant toujours la légitimité du statu quo.

## **5-- Jalons pour intégrer/évaluer la compétence plurilingue dans la formation des formateurs**

Essayons de poser, abruptement, la question : peut-on intégrer (et donc évaluer) la compétence plurilingue et pluriculturelle au sein des ENS ?

Au regard du plaidoyer *pro dom* fait de la pluralité dans l'exposé *supra*, on ne peut répondre qu'affirmativement à cette question mais sous quelques conditions.

### 5-1- Changer, d'abord, les représentations

Pour entreprendre une véritable action d'intégration de la pluralité dans le système éducatif, il est nécessaire de commencer, d'abord, par convaincre les esprits réticents ; cela présuppose, donc :

- Que soient mesurés les enjeux de l'enseignement des langues, en Algérie, dites « par mésusage » plutôt que par bon usage « étrangères » auxquelles nous préférons les termes plus objectifs de (L1, L2, L3) : (arabe, français, anglais, etc) ;
- Que soient transformées, d'abord, les représentations (négatives, ou en tout cas, handicapantes) des décideurs (niveau institutionnel) sur la diversité linguistique ;
- Que soient valorisées les expériences de la diversité linguistique et culturelle chez les formateurs (scolaire et universitaire) avant d'être transposés chez les formés ;
- Que soient dé-montés les atouts d'une compétence plurilingue et pluriculturelle dans les échanges interculturels (entre étudiants venants de régions différentes) et aussi dans les solutions de certains situation problèmes en classe quand la langue d'enseignement bloque les élèves.

### 5-2- Puis changer les pratiques

Une fois le terrain des représentations est aplani de ses rugosités rétives, on peut, par la suite, après profondes réflexions et débats, mettre en œuvre une politique éducative dont on peut rassembler les grands axes dans le faisceau de propositions suivantes :

- Ne plus concevoir l'école comme la seule détentric de savoirs (il y a d'autres lieux d'apprentissage, les médias, entre autres) mais, plutôt, comme guide de l'apprenant dans une logique de « apprendre à apprendre » qui ne se limite pas au cursus scolaire ou universitaire (prolongement durant toute la vie) ;
- Intégrer des projets portant sur la conscientisation à la pluralité linguistique et culturelle, à l'image d' « awareness of language » mis en place au Royaume Uni à partir des travaux d'E. Hawkins(1996), ou « educationne linguistica », italienne ou encore « l'éveil aux langues » ou plus concrètement<sup>29</sup>, certains projets didactiques qui sont aujourd'hui pleinement usités et, fondamentalement, orientés vers une telle perspective, tels que Jaling (<http://jaling.ecml.at/>), ou ELODIL (<http://www.elodil.com/>) , etc ; en fait, tous ces projets visent « à

*développer chez les élèves (1) des aptitudes d'analyse, de comparaison, de discrimination auditive et visuelle, etc. utiles dans l'apprentissage des langues, (2) des connaissances à propos de la diversité des langues et du plurilinguisme et, (3) des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.* » (De Pietro, 2008 :17) ;

- Diversifier les langues implique aussi de diversifier les approches et les modalités pour les apprendre<sup>30</sup>, car *« tout se passe comme si les langues et cultures pouvaient être différentes, mais pas les façons de les concevoir. Diversité des objets, unicité des regards ? Cela serait contradictoire, puisque, dans nombre d'approches, notamment les constructivistes, le regard est tenu pour constitutif de l'objet »* (Robillard, 2009 :125) ;

- En faisant circuler les langues au travers les disciplines, on familiarise mieux les élèves avec ses langues et on défige et on décroïsonne les modules disciplinaires ;

-Insister sur/faire percevoir, développer et valoriser la pluralité du répertoire verbal plurilingue de l'élève formé (en ne sanctionnant pas les alternances, en les fonctionnalisant (des formes de traductions, pluricanalité (texte, oral), des exercices de convergence interlinguistique ( pour développer l'interlangue de nos apprenants) ; ainsi, la présence , par exemple, d'étudiants venants d'horizons divers constitue plutôt un atout pour une réelle prise en compte de cette diversité<sup>31</sup>. Au lieu de transmettre des savoirs épurés, des compétences en une seule langue (Le français, châtié) comme c'est le cas au département de français à l'ENS d'Alger( qui ne fait, sans doute, pas l'exception) où plusieurs variétés lectales sont pratiquées puisque les étudiants viennent d'horizons divers (presque des quatre coins de l'Algérie) avec leurs représentations et leurs cultures spécifiques, et font la rencontre effective de la pluralité ( linguistique et culturelle) dans leurs rapports les uns avec les autres soit à l'école soit, encore plus profondément, au niveau des cités universitaire ; il serait, ainsi, avantageux de faire prendre conscience aux étudiants que cette langue n'existe pas en soi, mais variée dans ses usages, parce que les locuteurs en usent dans différents contextes, donc en fonction des rapports intersubjectifs, de leurs interactions respectives, d'une part. D'autre part, la nécessité d'insister sur le fait que le français tel qu'il est pratiqué en Algérie n'est pas celui de France, en montrant les fonctionnalités de cette (variété de) langue à travers des modules approchés (sociolinguistique/linguistique contrastive) et les

possibilités de didactiser cette variation en classe<sup>32</sup> (Didactique générale/didactique de la discipline) ;

-En mettant l'accent sur le caractère global (holistique) composite, hétérogène, multiple et un à la fois, de la compétence plurilingue/pluriculturelle, on évite des incompréhensions et on encourage les apprentissages diversifiés via la constitution de portfolios spécifiques aux apprenants algériens comprenant des biographies langagières, récits de vie (Pineau & Le Grand, 1993), parcours professionnel, etc ;

- Qui dit apprendre plusieurs langues, dit dans plusieurs approches et dit évaluer diversement en tenant compte du contexte et des objectifs poursuivis (car on n'évalue pas de la même façon un plurilingue comme un « monolingue natif » surtout avec les mêmes tests, parce que, tout simplement, une compétence bi-plurilingue n'est pas la simple addition/juxtaposition de deux compétences monolingues) ;

- Instauration d'une éducation au plurilinguisme/pluriculturalisme en insistant sur le rôle de l'école qui a pour vocation de doter les apprenants d'un premier portefeuille plurilingue, différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement, selon ses besoins et projets, et cela bien au-delà de l'école (« lifelong learning »).

Ces quelques propositions pourront bien fonctionner dans les établissements de formation de formateurs (ENS) mais, plus bénéfiquement, elles seront plus rentables et mieux servies sur le plateau de l'école primaire qui prépare les futures générations ; cette vision des choses semble même être de plus en plus partagée par les chercheurs-acteurs européens (Castellotti & Coste & Duverger, 2008) qui plaident pour une éducation au plurilinguisme, surtout dans les premières phases de scolarisation..

### **Et last mais non forcément least**

Il nous semble déjà une avancée que de penser à intégrer cette pluralité linguistique et culturelle au sein du système éducatif ; cela certes passerait par une réelle prise en compte des enjeux des langues enseignées, de leur statut officiel et, surtout, de leur place effective dans la société. Une conjonction des efforts entre sociolinguistes et didacticiens (et d'autres encore, peut être) paraît plus que nécessaire ; c'est du moins l'avis de certains acteurs déjà engagés dans cette voie :« *la relation entre didactique de plurilinguisme en contexte et*

*sociolinguistique semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire. Pour la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports, des représentations auxquelles elles donnent lieu, des pratiques langagières effective en dehors de l'école, l'étude sociolinguistique est incontournable ».* (Coste, 2005 : 416).

### **Pour conclure**

Si l'on retourne aux deux citations évoquées en épigraphe, et si l'on admet avec conviction le constat de fait établi par Martinet selon lequel « *la diversité linguistique commence chez tout un chacun* », alors on ne peut plus se voiler la face en ignorant, dénigrant cette pluralité mais, au contraire, on ne peut qu'adhérer aux autres options proposées par De Pietro, en l'occurrence, « *la tolérer* », sans doute « *la reconnaître* », et c'est notre espoir, « *l'exploiter* » en réfléchissant à l'intégrer dans des organisations curriculaires *ad hoc*, en pensant à sensibiliser tous les acteurs concernés ou impliqués dans l'action pédagogique (élèves-apprenants, enseignants-formateurs, inspecteurs, parents d'élèves, etc) aux vertus de la pluralité. Cependant, il est vrai que cette diversité resterait un vœu pieux sans une politique linguistique/éducative adéquatement menée qui puisse en mesurer les enjeux et donc, après, intervenir efficacement à une échelle académique.

Nonobstant, si les idées déjà avancées ici peuvent paraître très ambitieuses, idéales, voire rêvées, justement, rêver, n'est-ce pas aussi vivre le futur au présent ?

La rencontre entre chercheurs maghrébins au sujet d'un cadre commun ou une plate-forme commune sur l'évaluation peut aussi, sans doute, être une vraie opportunité pour envisager des projets de recherche sur l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle au Maghreb d'autant plus que ce territoire semble déjà avoir tous les ingrédients d'une telle entreprise de partenariat et cela du fait (grâce au) du partage d'un certain nombre de caractéristiques (colonisations, plurilinguisme apparenté ( arabe dialectal, tamazigh et formes francophones, etc). Il peut, ainsi, s'avérer pertinent de réfléchir aux modalités de construction d'un portfolio maghrébin de compétences (à l'image du PEL européen), la nécessité s'en est fait sentir tout au long du symposium mais, probablement, la démarche devrait aller, comme l'a conseillé Benfatma, « *doucement* ». Si la construction du Grand Maghreb est en butte aux caprices des politiques, aux conditionnements des conjonctures mondiales, il est temps, peut être

que les chercheurs se mobilisent, qu'ils montrent la force de leurs arguments, l'énergie de leurs actions, qu'ils « *ouvrent la voie, défendent et illustrent la démarche, afin de lever les préventions des parents d'élèves et des décideurs.* » (Maurer, 2010 : 12).

### **Bibliographie**

AUER P., 1998, « From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a

Dynamic Typology of Bilingual Speech », *Interaction and Linguistic Structures*, n° 6,

pp. 1-28.

BECETTI, A., (à paraître), « Ville de jeunes, jeunes en ville à Alger : langues, frontières urbaines, catégorisations linguistiques. Pour une (socio)linguistique de la déconstruction ?, in Journées d'études : Langues de jeunes, villes et école en contexte de contact de langues, (Tirvassen, éd) 14,15 janvier 2010, Mauritius Institute of Education, Ile Maurice.

BECETTI, A., 2009, « L'innovation lexicale dans les parlers de jeunes lycéens : un marqueur identitaire et urbain ? » In *Emergence et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en situations francophones plurilingues*, Damas (Syrie), 27-29 mai, pp. 63-68.

BECETTI A., 2008, Parler(s) (de) jeune(s) lycéen(s) urbain(s) : Entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire. Cas du lycée Amara Rachid. Mémoire de magistère, ENS d'Alger.

BENHOUHOU, N., 2009, « Nouvelles variétés du français : vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue », In *Emergence et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en situations francophones plurilingues*, Damas (Syrie), 27-29 mai, pp. 69-75.

BERRUTO, G., 1980, *La variabilité sociale della lingua*, Torino, Loescher.

BERTHOUD, A-C., 2010, « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme », *cahiers de l'ACEDLE*, Vol 7, pp 04-33

BLANCHET, Ph., 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », in Actes du colloque, Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications/CNRS, pp. 31-36

([http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet\\_MIDL2004.pdf](http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf))

BLANCHET, Ph., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation 'chaotique', pratiques sociales, interventions...quels modèles ? :pour une(socio)linguistique de la complexité », in Blanchet P., Robillard D.(de), dir., Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique n°8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 279-308.

BONO, M., 2006, « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ? ». Éducation et Sociétés Plurilingues, 20, pp.39-50.

CANDELIER, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », Cahiers de l'ACEDLE, Vol 5, pp.65-90.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., DUVERGER, J., 2008, « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire », ADEB, Paris.

CASTELLOTTI, V., MOORE, D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle ? Dans, BLANCHET Ph., MOORE, D., & ASSELAH RAHAL, S., (éds), Perspectives pour une didactique des langues contextualisée Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines, pp181-201.

CHINI, D., 2010, « Réponse à Gilles Forlot. Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers », ACEDLE, Vol 7, pp 125-140.

CHOMSKY, N., 1971, Aspects de la théorie syntaxique, Seuil, Paris. [édi.originale, 1965].

Commission Nationale des Programmes, (2006), Français, 3ème année secondaire, en ligne sur le site web : [http://algeriefle.cfun.fr/programme\\_de\\_3eme\\_as\\_020.htm](http://algeriefle.cfun.fr/programme_de_3eme_as_020.htm).

Conseil de l'Europe, 2001, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.

COSTE, D., 2005, « Éléments pour une construction utopique nécessaire », dans Prudent, L-F., Tupin, F. et Wharton, S. (éds.), Du plurilinguisme à l'école, Bern, Peter Lang, pp 402-416.

COSTE, D, 2002, "Compétence à communiquer et compétence plurilingue", Notions en Questions, n° 6. pp. 115-123.

COSTE, D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? » In V.Castellotti (Dir.) : D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Collection Dyalang, Publicatio d'autres : pratiques et représentations, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-20

COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DE PIETRO, J-F., 2008, « Multiculturalité : Maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité », Enjeux pédagogiques, N° 8, pp 16-19.

DEBYSER, F., 1970, « La linguistique contrastive et les interférences », Langue Française n°08, pp. 31-61.

DERVIN, F., 2008, « Pour un interculturel en devenir », in Ecart d'identité, n° 113, pp 09-15.

FEUSSI, V., 2009, Une construction du français à Douala-Cameroun. Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Tours.

GALISSON, R, et COSTE, D., (dir.), 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Collection F, Paris, Hachette.

- GUMPERZ, J., 1989, Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris, Minuit [éd. originale 1982].
- HAWKINS, E, 1996, Awareness of Language. An Introduction, Cambridge, Cambridge University Press, (éd. orig. 1984).
- HELLER, M., 1982, "Negotiations of language choice in Montreal. Language and Social Identity", ed. by J.Gumperz., Cambridge, Cambridge University Press, pp.108-118.
- HYMES, D., 1984, Vers la compétence de communication, Collection LAL, Crédif-Hatier, Identity", ed. by J.Gumperz., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 108-118.
- LABOV, W., 1976, Sociolinguistique, Paris, Minuit. [éd. originale 1972].
- LÜDI, G., 2004, « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », in Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol IX, pp.125-135.
- MACKAY, W., 1987, «Bilingualism and multilingualism», in AMMON U., DITTMAR N. & MATTHEIER K. (eds), Soziolinguistik, Berlin, de Gruyter, pp. 699-714.
- MACSWAN, J., 2005, "Codeswitching and generative grammar: A critique of the MLF model and some remarks on "modified minimalism, In Bilingualism: Language and Cognition 8(1), Cambridge University Press, pp.1-22.
- MARTINET A., 1963, Préface à WEINREICH, U., Languages in Contact : VII-IX.
- MAURER, B., 2010, « Réponse à Daniel Coste. Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », ACEDLE, Vol 7, pp. 167- 179.
- MOORE, D., 2006, Plurilinguismes et école. Paris : Didier/Credif, collection LAL.

MYERS-SCOTTON, C., 1993, *Dueling Languages: Grammatical Structure in Code-switching*, Clarendon Press, Oxford.

ORIOLES, V., 2004, « Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol XI, pp 11-30. Paris.

PERREGAUX, Ch., 2006, « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », in *Formations et pratiques d'enseignements en question*, pp. 173-182.

PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L., 1993, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*

POLACK, S., 1980, "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. ", *Linguistics* 18, pp. 581-618.

PRUDENT, L-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, Vol 15, n°61, pp 13-38.

ROBILLARD, D., de, 2010, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? » in *Les Cahiers de l'Acledle*, vol. 7, n° 1, pp 35-61.

ROBILLARD, D., de, 2009, à paraître, « Ce que « comprendre » pourrait bien vouloir dire? », in *Langage et Société*, n° 130, pp.125-136.

ROBILLARD, D. de, 2005, « Quand les langues font le mur lorsque les murs font peut-être les langues : Mobilis in mobile, ou la linguistique de Nemo », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 36, no 1, 2005, pp.129-156.

ROBILLARD, D. de, 2001, « Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat ». *Marges Linguistiques.1*, pp. 163-204 ([www.margeslinguistiques.com](http://www.margeslinguistiques.com)).

SAUSSURE, DE., 1916/1972, Cours de linguistique générale, Paris, Payot [Édition critique préparée par Tullio de Mauro].

TABOURET-KELLER, A., 2001, Traduction de la préface d'André Martinet à Languages in contact d'Uriel Weinreich, La Linguistique, Vol 37, pp. 29-32.

TABOURET-KELLER, A., 2008, «Langues en contact : l'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues. Persistance et intérêt de la métaphore. », In journal of language contact – THEMA 2, pp.07-18. (www.jlc-journal.org).

TALEB-IBRAHIMI, Kh., 1996, "Remarques sur le parler des jeunes Algériens de Bab El Oued", Plurilinguismes, 12, pp. 95-109.

TRUDGILL, P., 1986, Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society, Penguin Books.

WEINREICH, U., 1953, Languages in contact. Findings and Problems. La Haye, Mouton.

ZARATE, G., 1986, Enseigner une culture étrangère, Collection F, Paris, Hachette.

## Notes

<sup>1</sup> Communication présentée dans le cadre des travaux du symposium maghrébin sur « *pour un cadre commun maghrébin d'évaluation* », Ecole Normale Supérieure (ENS), Alger, 05-06 mai 2010.

<sup>2</sup> « [...] *il reste à souligner que la diversité linguistique commence chez le voisin- que dis-je ?- à la maison, chez tout un chacun.* », Traduction de Tabouret-Keller (2001 :29).

<sup>3</sup> Dans le sens où il sera toujours réducteur, assez simple, en tout cas, très schématique de ce que peut être réellement une situation sociolinguistique algérienne, complexe et pluridimensionnelle.

<sup>4</sup> A leur tête les pays européens dont le Conseil de l'Europe ne cesse de promouvoir la pluralité à travers textes, décrets et chartes dans le but de préserver des langues dites minoritaires ou régionales, etc ou encore plus substantiellement, de favoriser l'intercompréhension entre les communautés

européennes ; la finalité suprême étant de construire, mieux, d'éduquer le citoyen à la diversité.

<sup>5</sup> Dont l'Algérie fait pleinement partie.

<sup>6</sup> Cf. l'article intéressant d'Orioles (2004) qui retrace les linéaments de l'évolution de la notion de plurilinguisme.

<sup>7</sup> On se rappelle bien les déclarations péremptoires d'un Chomsky réduisant à néant toute variabilité linguistique idiosyncrasique ; en voici une, entre autres, qui éclaire assez sa vision monolithique de la linguistique: « *l'objet premier de la linguistique est un locuteur –idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène qui connaît parfaitement sa langue.* » (Chomsky, 1971 : 12).

<sup>8</sup> « *Deux langues ou plus sont dites EN CONTACT quand elles sont utilisées alternativement par la même personne. Ainsi, ce sont les locuteurs qui sont le lieu du contact* », Traduction par Tabouret-Keller (2008 : 12).

<sup>9</sup> C'est à lui, d'ailleurs, qu'on doit la naissance de la sociolinguistique en tant que discipline autonome, même s'il constitue à identifier la sociolinguistique à la linguistique pour la simple raison que la linguistique ne peut exister, ne saurait se concevoir qu'en tant que science sociale ; reconnaissance que semble partagée, certes, autrement, Trudgill (1986) qui pense que Labov était le premier à avoir montré que la variation n'était pas libre (« *free variation* ») comme pensaient les dialectologues, mais liée, corrélable à des facteurs extralinguistiques.

<sup>10</sup> Cf, pour plus de détails le synoptique intéressant fait par Castellotti & Moore (2008 : 179 et suiv).

<sup>11</sup> Qui se prolonge jusqu'à aujourd'hui à travers les actions que mènent notamment le Conseil de l'Europe et certains sociolinguistes-didacticiens, (Coste, Byram, Beacco, Castellotti, Moore, De Pietro, Dabène, etc) qui partagent tous la même vision, en l'occurrence la pluralité linguistique et culturelle est un atout et non un handicap, la règle et non l'exception, en tout cas, une modalité de vivre et non une finalité d'être.

<sup>12</sup> On peut se référer à une littérature prolixe sur le sujet, notamment, l'étude séminale de Coste & Moore & Zarate 1997, ou encore, Moore, 2006 ; Bono, 2006 ; Coste, 2001 ; Moore & Castellotti, 2008.

<sup>13</sup> Plus précisément à Tlemcen.

<sup>14</sup> Signalons le fait assez significatif que, de plus en plus de chercheurs, en adoptant certes des postures herméneutiques, constructivistes, assez qualitatives, donnent la primauté aux situations in vivo là même où le sens émerge et où les significations se constituent ; ainsi, on peut citer l'analyse suggestive que fait Robillard (2005) d'une affiche à l'Île Maurice, ou encore une autre affiche, au Sénégal, commentée par Feussi (2009).

<sup>15</sup> Taleb-Ibrahimi (1996) avait déjà donné quelques exemples de mots complexes montrant la créativité des jeunes algériens en exploitant les codes en présence ; Becetti (2008) avait montré comment les créativités lexicales des jeunes (algérois) peuvent entrer dans une logique de territorialisation linguistique.

<sup>16</sup> Nous en avons déjà analysé (Becetti, à paraître) quelques mots.

<sup>17</sup> D'ailleurs, l'enseignant interdit à ses élèves de parler français en cours d'arabe, de parler arabe en cours de français, etc.

<sup>18</sup> Signalons le fait que même si les le français et l'anglais co-habitent iréniquement dans l'agora pédagogique, ils ne sont considérées que comme langues étrangères, dans le discours officiel.

<sup>19</sup> Au lycée, l'élève n'est même pas capable, sauf celui doué, de traduire un petit texte de l'arabe en français, ou du français en anglais, etc

<sup>20</sup> Les soulignements sont de notre fait.

<sup>21</sup> Cf l'usage qui en est fait dans la société, l'exemple de l'affiche citée supra en témoigne.

<sup>22</sup> A s'entendre ici dans le strict sens d'esprit agrippés à l'idée d'unité, d'égoïsme, donc rétifs à toute modalité de la diversité ou approche diversitaire.

<sup>23</sup> Les majuscules soulignent l'idée que ces langues sont envisagées comme mono-normées, idéalement enseignées, donc sans grande connexion avec le monde social, ni, d'ailleurs, avec les enjeux de la trans-mobilité internationale.

<sup>24</sup> Dans le sens où chaque région en Algérie a sa propre physionomie (variétés lectales, culture gastronomique, musicale, vestimentaire, etc) donc irréductible à toute velléité de monocentrisme, sous toutes ses formes (linguistique, culturelle, etc).

<sup>25</sup> Voir, notamment, les six finalités fondamentales tracés par Castellotti & Coste & Duverger (2008 : 09).

<sup>26</sup> Au sens de « *langue qui est à la fois matière enseignée et vecteur d'enseignement d'autres matières* » (Castellotti & Coste & Duverger, 2008 : 09), cette langue, s'identifie, dans le cas du système scolaire algérien, à l'arabe.

<sup>27</sup> Cf l'intervention de C. Springer ici même.

<sup>28</sup> Cf les remarques suggestives de Benramdane dans son intervention, ici même.

<sup>29</sup> On peut citer quelques exemples déjà assez bien documentés : le projet Dylan (Berthoud, 2010), l'approche EOLE (Perregaux, 2006),

<sup>30</sup> Cf la notion d' « *approches plurielles* » chez Candelier (2008).

<sup>31</sup> Nous préférons ici le terme « diversité » qui est plutôt qualitatif en ce qu'il donne à penser que sous une même langue, culture, il y a diversité (par exemple même « arabe », mais divers : « algérois », « oranais », « constantinois », etc) ; le terme pluralité évoque, selon nous, plus un sémantisme quantitatif (plusieurs « langues », plusieurs cultures : tamazigh, français, arabe, anglais, etc )

<sup>32</sup> Cf., à ce sujet, l'article instructif de Benhouhou (2009) qui montre comment la pluralité sociolinguistique peut être une vraie motivation/perspective d'enseignement/apprentissage des langues « étrangères » en Algérie ; ou encore les propositions de Becetti (2009) pour une possible socio-didactisation des variétés de langues en contexte scolaire