

Le français en contexte scolaire : quelle (s) norme (s) enseigner ?

M. Noureddine Bahloul

Université de Guelma

Résumé

La classe de langue peut être considérée comme un espace communautaire de rencontre avec les langues et les cultures mais aussi un lieu d'interaction entre différents groupes d'individus qui sont les apprenants au contact de l'enseignant ; ce médiateur et initiateur des actions pédagogiques en co-construction aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En ce sens, le processus de verbalisation au côté des apprenants, en l'occurrence le recours au mélange de code, constitue un moyen d'échange faisant émerger une sécurité linguistique dans le cas d'une population apprenante en situation d'enseignement/apprentissage. Dans ce contexte, le phénomène de contact de langues impose aux formateurs de réfléchir aux dysfonctionnements langagiers imputables à la transgression de la norme linguistique. Toutefois, l'écart à la norme peut-il être un réel handicap par rapport au processus de l'« apprendre » en situation de classe ? ou bien celui-ci fait-il partie d'une conception pédagogique favorisant l'accès aux langues par rapport à la réalité de leurs registres et des usages mis en pratiques surtout au sein de l'institution scolaire ? il semble que c'est du bon sens d'intervenir sur les normes considérées dans le parcours scolaire.

Mots-clés : institution scolaire-apprenants- norme linguistique- écart- stratégie d'enseignement

Introduction

Dans le cadre du protocole conversationnel inhérent aux interactions verbales des sujets parlants algériens, il ya lieu de noter que le phénomène d'alternance codique et / ou de mélange de codes s'énonce comme un ensemble de stratégies de communication à usage récurrent. Celles-ci ne sont pas exemptes d'un haut risque d'échec dans le cas des contraintes d'échange en situation exolingue. En ce sens, les parlers fréquents mis en pratiques tiennent du répertoire verbal métissé construit à partir du français et de ce que J. Dichy (1) qualifie de pluriglossie arabe par rapport aux registres intermédiaires. En effet, les parlers hybrides évoluant en tant qu'outil de verbalisation au contact du français et des parlers tamazighs- langues minoritaires-, sont aussi riches que complexes et s'organisent selon K-T Ibrahim (2) selon un continuum de registres et d'idiomes incluant toutes les sphères langagières existantes. En contexte scolaire ou en situation d'échange informelle, il se construit entre les groupes d'individus des événements langagiers émergents à partir de données discursives dont J-F de Petro (3) attirent l'attention par rapport normes linguistiques constituées. Aussi, les variations linguistiques observées au niveau des formes verbales composites dans le cas d'apprenants arabophones de FLE, sont-elles interprétées en termes de « niveaux hiérarchisés » à la suite de Michel Dabène (4). Dans cette visée, peut être observée pour ce qui concerne l'impact des usages des formes idiomatiques sur le processus d'appropriation linguistique en situation de classe.

Langue (s) en contact et pratiques langagières contextualisées

Il semble assez difficile, du moins jusque là, de dresser une typologie complète de l'analyse des faits linguistiques voire du processus interactionnel qui saurait évaluer des types d'alternances mises au point par des locuteurs natifs et/ou non natifs en situation d'inter-échange. Ceci s'explique dans une certaine mesure par l'aspect caractéristique des langues et/ou des variétés linguistiques en contact ainsi que par rapport à la spécificité des modalités énonciatives mises en œuvre par les locuteurs eux-mêmes. Le processus d'échange en question régule et conditionne dans une certaine mesure les types d'interaction établis par rapport aux

registres de langues constitués. La diversité linguistique à laquelle sont confrontés les sujets locuteurs arabophones s'impose d'elle-même car l'ignorer signifie faire abstraction d'une pluralité linguistique qui a sa propre dynamique en termes pratiques sociales et culturelles. Les locuteurs en question développent un langage hybride nourri de ce brassage de langues et de cultures existantes sur le terrain. Celles-ci constituent un véritable patrimoine culturel permettant de réfléchir à des perspectives de recherche saillantes sur le phénomène de l'alternance codique en tant que composante stratégique de la communication. Ceci peut attirer une attention particulière sur la situation de multilinguisme à laquelle sont confrontés les locuteurs en question. A ce sujet, K-T Ibrahimi (5) voit que cette situation peut être observée d'un point de vue dynamique car elle met en évidence la capacité des locuteurs algériens à s'exprimer avec beaucoup de possibilités dans leur espace linguistique. Il y a lieu de noter à la suite d'A. Rey (6) que les situations à l'intérieur d'une même « langue » sont très variées et que cette variété existe quand deux langues sont sujettes au phénomène de la variation suite au contact qu'elles entretiennent entre elles.

L'arabe littéral, à titre d'exemple, a donné lieu à des variantes linguistiques dont l'arabe dialectalisé qui sert d'outil de médiation dans le processus de l'intercompréhension en situation de communication pour presque la majorité des Algériens, tenant compte, bien sûr des pratiques langagières inhérentes à la sphère tamazight. A ce propos, les parlers mis en pratique par les utilisateurs natifs, sont à même de renseigner sur la dynamique du phénomène de variation linguistique imposée en partie par l'influence de facteurs géographiques et socioculturels. Par variation, nous désignons, ici les formes de parlers qui découlent initialement de l'arabe parlé en tant qu'outil de communication à usage dominant. Par ailleurs, dans le cadre des pratiques langagières individuelles marquées par les usages codiques, l'on peut parfois relever au niveau de l'arabe standard (AS) l'émergence d'unités linguistiques appartenant aux autres variétés linguistiques en présence (M.Yahiatene :1997, p.53) (7). A ce sujet, nous faisons allusion aux parlers berbères en présence géographiquement, ceux référant à la sphère des parlers tamazights spécifiques à la situation sociolinguistique de l'Algérie. Dans cet ordre d'idées, convient-il de souligner que les variétés linguistiques en contact s'actualisent de façon simultanée dans un processus dynamique et continue ; comme il faudrait faire remarquer que les frontières entre ces variétés ne sont pas étanches. Aussi, avons-nous à noter que l'arabe dialectalisé a droit de cité car son usage s'étend dans de multiples situations d'échange et constitue la langue véhiculaire des groupes d'individus.

La présente étude se limite à l'étude du phénomène de contact de langues impliquant l'arabe dialectalisé – parler de communication courante-, au contact du français comme langue d'enseignement. En ce sens, notre s'intéresse aux normes mis en usage en situation d'enseignement/apprentissage chez des locuteurs arabophones initiés au français. En contexte de classe, il arrive dans bien des cas que des apprenants adoptent une stratégie de compensation pour le maintien de la conversation. Aussi, le passage entre AS/AD s'opère-t-il de manière spontanée surtout lorsqu'il est question pour les apprenants de fournir une explication ou d'effectuer un commentaire une fois exposés à une situation-problème.

La classe de langue : un espace de pratiques plurilingues

La classe en tant qu'institution scolaire est par excellence un espace de contact de langues et d'émergence d'interactions verbales. Pour peu que celles-ci s'inscrivent dans la norme linguistique attestée en exercice, elles constituent des instances dialogiques incontournables d'épanouissement des langues en présence ou des parlers minoritaires soient-ils. Il va sans dire de rappeler que les situations de classes consolident la stratification de l'imaginaire linguistique (IL) chez les apprenants quand ceux-ci transgressent la norme académique- par rapport à la langue d'enseignement-, par le recours à la langue source. Dans cette visée, les travaux conduits à partir de l'(IL), mettent en exergue l'importance accordée au rôle du sujet et son action sur la dynamique des langues en contact (A.M Houdebine : 1985) (8). A ce sujet nous convenons avec (P. By : 2003) (9) qu'apprendre une langue, c'est créer ou gérer des contacts entre L1 et L2

et que la situation didactique n'est pas seulement un outil d'apprentissage selon G. Brousseau (10) mais se conçoit à notre sens comme une passerelle pour l'ouverture à la culture plurilingue.

Cela signifie qu'une politique linguistique prônant une éducation de type monolingue – la langue de scolarisation et elle-même la langue d'enseignement-, passe en fait, outre l'opportunité de la diffusion d'une culture de la pluralité linguistique, celle du « vivre ensemble » ; une réalité aux enjeux socio-économiques déterminés par le pouvoir de la globalisation et le marché linguistique en perpétuelle dynamique. Ainsi, le cloisonnement induit par les pratiques de classe monolingues est-il un véritable obstacle voire un handicap pour l'émergence d'une culture plurilingue. La difficulté réside aussi dans le fait que si la langue de scolarisation agit de façon moins pertinente pour la validation des savoirs enseignés, la question d'écart dans la réception des savoirs et le développement des connaissances, demeure posée par rapport au critère de légitimité de ces savoirs scolaires dont Chevalard (11) souligne l'importance au plan scientifique et social. En effet, la prise en compte de la pluralité linguistique, du moins des parlars bilingues en situation d'enseignement/apprentissage est un moment privilégié pour sécuriser les apprenants par rapport aux langues qu'ils utilisent et surtout des connaissances dont il dispose. Aussi, les pratiques pédagogiques sensibles à la question de parlars bilingues, ont-elles à maintenir en éveil ce besoin de vivre au mieux cette rencontre avec les langues, soit dans un premier temps le rapport entretenu entre langue source (L1) et langue cible (L2). Dans ce sujet, l'apport du savoir interlingual chez un apprenant natif est crucial dans la première phase de découverte d'une nouvelle langue qui permet la construction d'une compétence bi-plurilingue en devenir.

En effet, comme le fait rappeler B. Py (12), l'acquisition d'une L2 est déjà en soi une pratique bilingue. Sans doute, la coexistence de langues proches ou éloignées soient-elles, agit sur l'imaginaire linguistique des apprenants et influence leurs jugements et appréciations sur les langues qu'ils pratiquent ou qu'ils mettent en rapports contrastif comme un processus stratégique pour apprendre. Le savoir interlingual pratiquées par des non-natifs en début d'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci renforce le processus de médiation en matière de coopération et contribue, du côté des apprenants, au développement des habitus de classe auxquelles l'enseignant doit prêter attention pour en capitaliser le potentiel en matière d'apprentissage.

L'agir professoral et la place de la langue première en situation de classe

Les situations de classe de langue sont susceptibles de donner lieu à des pratiques plurilingues surtout en phase d'initiation à une langue étrangère. Ce phénomène se définit comme un événement des situations didactiques où se négocie le contrat didactique qui engage l'enseignant et l'apprenant dans un processus de conversation à haut risque d'échec du côté de l'apprenant. Aussi, le processus de co-énonciation qui se développe entre apprenants en situation de classe, n'échappe-t-il pas à cette une transgression de la norme objective par rapport à la langue cible. Dans ce contexte, est-il à souligner, à titre d'exemple, que les interactions verbales constituées pendant la séance de français - dans le cas d'un public arabophone -, se heurtent à la fois à des contraintes de réception et d'intercompréhension qui se traduisent sous forme d'écart en production écrite. En situation d'enseignement/apprentissage, il arrive que le passage du français vers l'arabe parlé (AP) (13) s'opère de manière spontanée du côté des apprenants surtout lorsqu'il est question de blocage dans l'assimilation de certaines données en langue cible. La recours à la langue première est semble-il, un passage obligé et déterminant dans la structuration progressive des savoirs en cours de construction. Dans ce contexte, V. Castelloti (14) note que La langue source permet aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage leur permettant de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié par rapport à la langue cible. Ceci les aide à mieux asseoir les nouveaux apprentissages découverts en langue étrangère.

Le contexte de classe constitue en fait l'espace propice à l'incursion de la langue première de l'apprenant qui tente de repérer les liens de correspondance possibles entre sa propre langue et celle qu'il découvre en tant que langue étrangère avec l'enseignant. Ce dernier est sensé agir de manière stratégique pour rentabiliser les performances des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, le phénomène de verbalisation issu des échanges entre des groupes-classes, permet-il selon F. Cicurel (15) une observation sur une macro-analyse des interactions instituées en classe, une situation par rapport à laquelle l'enseignant s'investit pour prendre une décision et décider de l'action à mener. Les constructions fautives en matière de transcodage, à titre d'exemple : - « **J'observe les pêcheurs. Après ça, je vais vers la mer* ». « ** C'était vraiment extra ! Cette journée au bord de la mer ! *J'aimerai bien revenir tous les jours, mais bon !* »-, permettent d'attirer l'attention sur le critère de norme scolaire mise en usage.

La maîtrise d'une langue au sens propre du terme tient à son usage académique normatif, soit le bon usage que l'enseignant se fixe comme objectif majeur, celui d'apprendre aux apprenants à bien parler et bien écrire. Cependant, ce registre de langue, on s'y exerce à titre officiel ou dans des contextes restrictifs pour des raisons socioprofessionnelles. Mais la langue officielle, demeure-t-elle le garant têtue de la norme de référence en situation de classe ? En effet, le maintien de la norme de prescriptive est un enjeu d'apprentissage primordial de l'institution scolaire. A ce propos, Y. Chevalard (16) voit dans l'action didactique le sens du travail de l'enseignant qui se valorise par l'instruction des données du savoir car celui-ci est soumis au contrôle social. Toutefois, les usages linguistiques qui se pratiquent en classe de langue ne laissent pas indifférent l'enseignant par rapport au phénomène de la variation, celle cristallisée dans la norme subjective, soit la norme d'usage.

Par ailleurs, une réflexion peut porter sur le geste de l'enseignant lequel est appelé à renforcer des normes, des règles et attitudes par rapport auxquelles il doit réagir et prendre l'initiative pour modifier d'après F. Cicurel (17) des actions rattachées au projet de la classe. Ce n'est pas le plus souvent facile de s'en tenir à cette posture pour mettre en place une démarche pédagogique jugée plus appropriée selon l'appréciation de l'enseignant. Un nombre de variables entre en jeu et qui sont rattachées à la rigueur et aux choix établis par les politiques linguistiques constituées. Celles-ci instruisent des décisions qui pèsent énormément sur les projets et le parcours des didactiques des disciplines enseignées à l'école. Cependant, tout enseignant se construit une personnalité en classe et inscrit le projet scolaire selon un style professoral, le sien lui permettant de se construire ses propres matreaux pédagogiques au vu des son appréciation des besoins langagiers de son public. L'action de l'enseignant s'inscrit à l'instar de G. Sensevy (18) dans un système d'attente l'impliquant dans ce contrat didactique qui le lit avec l'apprenant, d'où la question des conditions et des possibilités d'accès aux objets du savoir, donc à la connaissance. L'action de l'enseignant est donc multipliée : elle se caractérise par une incessante préoccupation pédagogique qui le contraint à adapter sans cesse les démarches de classe qu'il juge adéquates aux attentes de son public.

Le français langue d'enseignement : apprendre dans quelle (s) norme (s) ?

En contexte institutionnel, l'enseignement/apprentissage institué dans une langue, que se soit la langue maternelle ou celle dite langue étrangère, ne peut être reconnu en tant que tel sans une prise en compte du critère de Norme, une condition sine qua non pour la validation des savoirs enseignables. Toutefois, il semble que la réalité de classe fonctionne en deçà de l'exigence normative dans la mesure où les conditions de verbalisation du côté de l'enseignant et de l'apprenant font émerger un discours pour le moins que l'on puisse dire relativement éloigné des règles d'usage attendues. En ce sens, N. Bahloul (19) soutient que « *la gestion voire l'autogestion des savoirs n'obéit pas à la logique du bien-fondé du concept de norme. On peut dès lors se demander à quelle Norme l'enseignant doit-il s'en tenir pour optimiser les savoirs et savoir-faire des apprenants* » en vue de rendre possible et efficace son action pédagogique.

A ce sujet, l'enseignant de FLE est appelé à veiller à ce que les apprenants s'appliquent au maintien des usages normatifs, c'est-à-dire s'exprimer correctement dans la pratique du français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agit là, d'un objectif d'apprentissage prioritaire que se fixe l'enseignement des langues étrangères dans le cadre des pratiques pédagogiques construites autour du projet scolaire, celui de la classe. Force est de constater que le concept de norme n'inclut pas seulement le respect des règles normatives de la-les langue (s) en présence en situation de classe. Il y a lieu de rappeler que la norme scolaire englobe aussi bien le rappel à l'éthique que le sens de la dévolution négocié par l'apprenant : apprendre et bien se comporter au sein de l'institution scolaire.

Cependant, une telle posture de l'apprendre par rapport *au métier d'élève*, n'est pas exempte de toute déviance de nature linguistique ou comportementale soit-elle, elles en sont toutes es deux préoccupantes. Le concept de norme sociale, à titre d'exemple, se conçoit comme un impératif de conscientisation régulant les règles de bonne conduite auxquelles doit se plier l'apprenant parallèlement aux règles d'usage en vigueur de la langue qu'il découvre au sein de l'institution scolaire. A l'école, l'enseignant s'atèle à fixer un ensemble de règles relevant de l'ordre disciplinaire ou pédagogique. En somme, c'est par rapport à ces règles en question que l'élève est invité se cantonner : parler, c'est bien ou c'est mal. De telles appréciations ont un lien avec le mode de communication qui à son tour, renvoie, selon P. Perrenoud (20) à un code normatif.

Par ailleurs, veut-on noter dans cet ordre d'idées que dans le cas de la norme linguistique, l'enseignant s'applique à réguler la conversation des apprenants et en apprécie les prestations, toujours par rapport au niveau normé de la langue. A l'écrit, en témoignent sans doute et surtout pour des débutants les transgressions à la norme de référence par rapport aux langues en contact qui sont pratiques en contexte de classe.

- « *S'il vous plaît, vous pouvez donner à moi votre ticket ? (21)
- *Pardon ! j'ai perdu mon ticket de bus et j'ai pas le trouver, **mouchkel** [muškel] »
- .pour (problème)
- *Je suis obligé de demander à vous de payer une autre fois, **wa khlass** [waħlass] » pour c'est tout.

La présente séquence aux constructions fautives est une illustration d'un écrit inapproprié du point de vue de l'application de norme attestée dans le cas du français. Il s'agit là d'un extrait de dialogue réalisé par un apprenant arabophone en fin de cycle du collège. A noter qu'il y a lieu de retenir des formes indues quant à l'emploi du verbe transitif, d'où les dysfonctionnements observés dans l'usage des pronoms compléments. S'adjoignent à cela des erreurs qui sont imputables au développement de stratégie de transcodage (passage de l'oral à l'écrit) et compensation (recours à la l'arabe parlé). De tel niveau de verbalisation se fait valoir même de manière inconsciente du côté des apprenants, puisqu'il évolue en tant que savoir en co-construction avec celui de l'enseignant. Les erreurs interférentielles imputables au processus de transfert de la L1 vers la L2, témoignent du bien fondé d'une logique de l'apprenant qui agit et interagit par rapport à ce qu'il sait déjà pour s'adapter aux situations problèmes auxquelles il se trouve confronté.

Conclusion

La question de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à des non-natifs laisse le plus souvent apparaître des contraintes d'habileté de réception et d'intercompréhension du côté de l'apprenant mais aussi celles en rapport avec la et /ou les postures pédagogiques appropriées sur le terrain du côté de l'enseignant. Aussi, la réflexion menée dans le cadre de l'agir professoral ne peut-elle échapper au souci de garantir une souscription du « bon usage » de la langue enseignée en contexte de classe. Partant de cette logique, la transgression de la norme inscrit le principe d'écart et de faute en tant qu'interférences à bannir au profit des usages normés. Toutefois, il semble opportun de porter un intérêt quant à la norme d'usage en contexte

scolaire. Un enseignement stratégique d'une langue peut prendre appui à partir d'une imprégnation des normes à la fois prescriptive et subjective quant celle-ci permet de prendre conscience du phénomène de la variation linguistique comme facteur dynamique de la langue. Veut-on souligner à ce propos qu'une confrontation à ces normes en présence constitue un prétexte pour rendre compte du fonctionnement de la langue dans ses dimensions contextualisées. Ceci agit sur les représentations métalinguistiques de l'apprenant qui entretient des rapports aux langues avec leur complexité mais aussi leurs aspects statique et diachronique. Les pratiques pédagogiques portant sur les langues nous semblent inscrire un outil idéal pour permettre un accès à la norme linguistique – dans tous ses états- qui représente un enjeu d'apprentissage digne d'être abordé en contexte de classe.

Notes

- 1- Dichy, p. 6
- 2- K-T Ibrahimy, 2006, p. 216-218
- 3- DE PIETRO, 1988, p. 65--89
- 4- Dabene, 1982, p. 62
- 5- K-T Ibrahimy, ibid
- 6- Rey, 2009, p. 11-15
- 7- Yahiatene, 1997, p.53.
- 8- Houdebine, 1985, p.7-36
- 9- Py, 2007, p. 93-100
- 10- Brousseau, 1997, p.3
- 11- Chevalard, 1986, p.
- 12- Py, 2007, p. ibid
- 13- Nous utilisons le concept d'arabe parlé dans le sens de variété de l'arabe comme langue de référence, un parlé qui évolue en tant que langue véhiculaire et outil de conversation dans les échanges entre interactants.
- 14- Castellotti, 2000 p. 17
- 15- Cicurel, 2011, p. 149-150
- 16- Chevalard, ibid
- 17- Cicurel, 2013, p. 19-33
- 18- Sensevy, 2001, p.203-224
- 19- Bahloul, 2008, p. 137-144
- 20- Perrenoud, 1996, p. 116-123.
- 21- La séquence est empruntée au corpus cité dans : N.Bahloul. (2008). « Thèse de doctorat. Constructions transitives et apprentissage des micro-systèmes grammaticaux du verbe chez des apprenants arabophones de FLE ».