

*Vers une sociodidactique du plurilinguisme : du bilinguisme
parfait au plurilinguisme de fait*

Youcef BACHA

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université
Ali Lounici-Blida 2,

Résumé : Notre présente contribution se veut un retour réflexif sur la coexistence des langues en classe de FLE. En interrogeant les enseignants sur leurs pratiques, nous décelons l'ensemble des langues co-présentes dans l'espace didactique.

À partir des entretiens semi-directifs, nous mettons en relief les langues employées, leurs fréquences et leurs usages en classe de FLE.

L'analyse des discours montre que les enseignants mettent en oeuvre, en classe de FLE, une pluralité de langues, notamment le recours à la langue de référence comme langue d'appoint.

Mots-clés : plurilinguisme; enseignants; pluralité langagière; sociodidactique

Abstrat: this present contribution is a reflexif return about the coexistence in the FFL classes. We discover languages wich they are co-present in the field of didactics and asking teachers about their language in use.

In these maintenances, we shed light on the languages in use, their frequences in the FFL classe. Discourse analysis shows that teachers in the FFE classes, apply multiple languages and rely on their first languages as a fundamental language.

Keywords: multilingualism, teachers, multiple languages, sociodidactic

Introduction

Notre article propose une réflexion sur le contact des langues dans le contexte didactique, en l'occurrence la classe de FLE. Les enseignants sont conviés, à partir des entretiens semi-directifs, à nous informer des langues usées en classe de FLE. Pour mener cette étude, nous sommes parti du questionnement suivant : quelles sont les langues que les enseignants emploient en classe ?

Nous postulons que les enseignants auraient recours à plusieurs langues, y compris les langues premières et/ou de référence.

Afin de structurer notre travail de recherche, nous esquissons, en premier lieu, un aperçu succinct de la situation sociolinguistique en Algérie. En deuxième lieu, nous explicitons certains concepts relatifs à la sociodidactique et à la didactique du plurilinguisme tels que l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée. En dernier lieu, nous passons en revue les discours des enquêtés dans le but de mettre en relief la pluralité linguistique qui caractérise l'espace de la classe.

1. Bref aperçu du contexte sociolinguistique algérien

Le contexte sociolinguistique algérien se caractérise par une diversité de langues dérivées des belligérances consécutives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française... Cette cohorte civilisationnelle ou « synthèse d'histoire » (Elimam, 2020) engendre *ipso facto* un tissage linguistique et culturel arlequiné, schématisé en gros sous forme d'une configuration linguistique quadridimensionnelle :

L'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la

langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité. (Sebaa Rabeah 2002)

En effet, le contexte algérien est (re)devenu, à l'ère actuelle, un champ-carrefour qui décèle fondamentalement un plurilinguisme et un pluriculturalisme incontestés, comme en témoigne Kh. Taleb Ibrahim : :

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. (2010, pp. 207-218)

Dans ce contexte, la problématique du plurilinguisme suscite un débat de fond en Algérie, du fait que tout locuteur algérien se dote de nombreuses langues/variétés langagières. Cette situation d'enchevêtrement et de croisement des langues, se faisant jour en Algérie, a une incidence inéluctable sur les pratiques didactiques en classe.

2. L'approche sociodidactique et/ou la didactique contextualisée

Née d'un confluent ou d'un croisement de deux disciplines : entre la sociolinguistique et la didactique des langues ou entre la didactique et la sociologie. Cela donne conséquemment l'émergence d'une didactique sociale et/ou *contextualisée* selon M. Rispaïl : « *Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique» indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. [...] La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale».* » (Rispaïl, 2012, p. 62).

Cela explique que le rapport entre l'école et la société est celui d'inclusion plutôt que de complémentarité. En effet,

l'intervention de la sociodidactique comme champ ou sous-discipline de recherche a pour objectif principal d'introduire, voire d'inclure, le social dans le scolaire. Notons bien que l'apprenant est à la fois récepteur et acteur sociétal : il est d'une part récepteur, car il est imprégné de cultures, de traditions, de croyances et de représentations ; et d'une part, il est acteur du fait qu'il (ré)agit et participe aux actes sociaux. Cet ensemble de traits caractéristiques dont dispose le locuteur-apprenant doivent être pris en charge au sein de l'enceinte de l'école. Cette idée est fortement soutenue par Ph. Blanchet en mettant l'accent sur la mise en cohérence entre le social et le scolaire.

On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives. (Blanchet, 2012, p. 11)

La sociodidactique, quant elle, se veut une discipline qui prend en charge essentiellement les langues minorées et/ou minoritaires en y accordant un statut optimal afin de valoriser un plurilinguisme sociétal, où les langues régionales peuvent avoir le même statut que les langues officielles, et qui consistent à faciliter, partant, les apprentissages en classe (tremplin vers l'apprentissage).

L'approche plurilingue défendue est aussi « une des façons de répondre à l'insidieux oubli social dont elles [les langues] sont victimes » et de soutenir l'idée d'une « identité plurielle qui pourrait se construire dans et par le milieu scolaire. (Rispaïl, 2012, p. 238).

2.1. La sociodidactique au service de la contextualisation

L'approche sociodidactique s'intéresse fortement à la dimension sociale : elle prend en compte les variables sociales et les variétés sociolinguistiques afin d'appuyer les contenus d'enseignement sur une perspective socio-constructiviste. Pour ce faire, l'enseignant recourt à la transposition didactique, aux représentations sur les langues, au plurilinguisme, à l'ethnographie de la communication... pour mieux appréhender la situation d'enseignement.

En effet, la notion de *contextualisation* est devenue un fondement puissant et un terme phare en didactique des langues ou plutôt du plurilinguisme du fait que les paramètres extrascolaires : politiques, sociaux, psychologiques, économiques... interviennent voire influent intensivement sur l'appropriation des langues, l'enseignant est censé prendre ces critères sensés dans ses pratiques pédagogiques. M. Rispaïl explique cette situation en mettant l'accent sur la tâche dévolue à l'enseignant en tant que socio-didacticien :

L'approche sociodidactique peut conduire l'enseignant lui-même vers une posture de socio-didacticien, et l'amenant à préciser quels outils et supports didactiques peuvent être utilisés et privilégiés. Cela suppose chez l'enseignant une capacité à sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, documents « authentiques », en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux et productions socialement pertinentes [...] (Rispaïl, 2017, p. 31)

Il est à souligner que la prise compte de l'hétérogénéité des sujets apprenants est au cœur du concept de *contextualisation*. En effet, ces derniers sont dotés des compétences diverses et des capacités cognitives en réception et en production distinctes, raison pour laquelle la reconnaissance de la biographie langagière de

l'apprenant, son contexte socio-familial, son vécu, ses représentations, etc. sont conçus comme critères déterminants *avant-pendant-après* toute pratique didactico-pédagogique. L'enseignant demande, à titre illustratif, à l'apprenant de retracer son itinéraire bio-langagier qui inclut les langues parlées et ses représentations ainsi que l'espace géolinguistique dont il est issu. De ce fait, la prise en compte de *l'hétérogénéité* de l'apprenant et les situations extrascolaires éclairent la situation didactique de la classe, dans le sens où l'apprenant investit à la fois ses acquis scolaires pour résoudre des problèmes sociaux et fait intervenir également les pratiques sociétales, en l'occurrence la ou les langues premières afin de comprendre les "langues à apprendre". Cela donne forme, en conséquence, à un continuum dynamique dont l'entrecroisement et le décloisonnement des langues demeurent un fait patent.

2.2. Au-delà de l'universalisme : vers une didactique contextualisée

Comme une nouvelle orientation qui vient se dessiner dans le champ didactique, la sociodidactique appréhende le contexte extra et intra-scolaire en modifiant les fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques de l'enseignement des langues, et notamment du FLE dans notre contexte d'étude. En effet, l'émergence de cette (sous)discipline tisse des rapports avec d'autres disciplines contributives telles que la sociolinguistique, au premier chef, qui envisage la langue en société ; la psychologie cognitive et comportementaliste qui a pour objectif de dévoiler les mécanismes et les capacités motrices de chaque apprenant ; l'ethnologie et/ou la sociologie qui appréhende la dimension familiale et le statut social de l'apprenant ; la linguistique étudie le rapport de proximité ou de *xénité* de la ou des langue(s) dont dispose l'apprenant, etc. La prise en compte de toutes ces disciplines qui "se meuvent" conjointement, ayant trait aux sciences du langage et de l'éducation, permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des

sujets apprenants et du contexte sociétal. Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal, citent-ils les propos de Porquier et Py, démontrent l'importance de la prise en compte du "contexte" en didactique.

La notion du contexte, qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global. (2009, p. 12)

Chemin faisant, la sociodidactique est à cheval entre deux champs d'études : sociolinguistique et didactique ; autrement dit, elle extrapole le contexte de la classe pour épouser l'expérience sociale et saisir les faits sociaux pour élaborer à bon escient les contenus d'enseignement-apprentissage.

Du fait que le contexte n'est pas une donnée dévolue exclusivement à l'espace de la classe, la sociodidactique comme une didactique sociale qui embrasse la situation d'usage pour concevoir la situation d'apprentissage, en ce sens M. Rispaïl et S. Clerc décrivent les contours contextuels qui définissent la situation d'apprentissage *lato sensu* :

Le contexte ne se limite pas à la classe, ou alors à la classe en tant qu'elle rend compte de l'ensemble des dynamiques et tensions sociales. En termes de démarche scientifique, nous posons comme nécessaire la contextualisation des choix didactiques car aucune situation n'est réductible à une autre, et toute situation est, de plus, en évolution permanente. (2012, p. 32)

3. La didactique du plurilinguisme ou l'hétéroglossie spirale¹

La didactique du plurilinguisme et/ou les approches plurielles (Candelier et coll., 2007, p. 07) exige pratiquement d'autres compétences aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Elle met en valeur, en fait, l'intersection entre langues acquises et apprises où les cloisons étanches entre les langues deviennent houleuses et brouillées. Ces approches se fondent essentiellement sur le va-et-vient entre l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères afin de développer une compétence métalinguistique, comme l'expliquent J. Billiez et D.-L. Simon :

[...] des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues, redonner des sens aux apprentissages langagiers à l'école, dissocier les habiletés, prendre en compte les passages entre les cultures, prendre appui sur les stratégies, développer les capacités métalinguistiques. (2014, p. 446)

En effet, l'enseignement plurilingue met en synergie quatre approches proposées par M. Candelier et coll. (2007) : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues. Ces approches œuvrent pour donner lieu à un nouveau type de compétence dont les caractéristiques principales sont : *compétence déséquilibrée* qui démythifie la notion de maîtrise parfaite des compétences linguistiques dans plusieurs langues ou ce que nous appelons autrement le bilinguisme parfait. Elle est *évolutive* car la compétence plurilingue n'est pas une entité figée mais mouvante et changeante ; le caractère *partiel* de cette compétence « désacralise » le perfectionnisme linguistique et le modèle d'une compétence maxima ; *différenciée et décloisonnée*, cette notion explicite que l'entrecroisement et le décloisonnement des langues

¹ Une intersection linguistique qui se produit à travers un aller-retour entre les langues de socialisation et celles de scolarisation.

n'est pas une incompétence, mais en revanche un trait d'identité d'un locuteur plurilingue.

En définitive, la didactique du plurilinguisme exige l'acquisition d'une nouvelle formation où l'enseignant intègre - voire (re)valoriser- la langue maternelle et/ou de référence en classe en tant qu'outil de médiation didactique et de stratégie métalinguistique.

4. La didactique intégrée

Dénommée autrement la didactique du plurilinguisme, elle met l'accent sur l'enseignement de plusieurs langues, à savoir les langues maternelles et les langues étrangères et/ou secondes qui se fonde sur l'établissement de circulation entre leur enseignement.

La didactique intégrée, quant à elle, fait le point sur l'ensemble de compétences et de savoirs langagiers dans le but de développer un apprentissage plurilingue et pluriculturel. En nous appuyant sur le « déjà-là » de l'apprenant, nous pouvons enseigner les autres langues tout en mettant en synergie les savoirs acquis avec les nouvelles connaissances.

De surcroît, la didactique intégrée valorise le croisement et le décloisonnement des langues acquises et apprises, Ch. Reissner souligne que « *la didactique intégrée vise à mettre en réseau l'ensemble des compétences et savoirs langagiers, en vue de développer l'apprentissage plurilingue et pluriculturel.* » (2015, p. 670)

Dans cette perspective, la didactique intégrée accentue la relation interlinguistique et insiste *a fortiori* sur la capacité de médiation entre les langues maternelles et/ou de référence et les langues étrangères en vue de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant, à ce propos M. Bono et S. Melo-Pfeifer explicitent la caractéristique

déterminante de la compétence plurilingue : «*On insiste ainsi sur les circulations interlinguistiques, sur les capacités de médiation [...]*». (2012, p. 64)

5. L'intercompréhension

Nous entendons par «intercompréhension» le rapport qui rallie les langues et/ou variétés et tout particulièrement les langues de la même filiation ou de parenté génétique. Elle met en valeur l'exploitation de nombreuses sources linguistiques à l'intérieur d'une situation de communication, dans le sens où l'apprenant prend appui sur les pré-acquis de la langue source afin d'appréhender les autres langues, à ce propos A. Lambelet et P.-Y. Mauron soulignent que :

La capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier. Sur le modèle des tamis, elles proposent des exercices ciblés sur la reconnaissance du contexte global, des mots cognats, des structures syntaxiques partagées, etc. Leur objectif est donc avant tout le développement de stratégies de compréhension de langues non-apprises, ainsi qu'une prise de conscience des ressemblances entre la langue-cible et la langue de l'école ou une autre langue maîtrisée par les élèves. (2016, p. 786)

Dans ce contexte tumultueux plurilinguistique, le décroisement produit entre les langues est conçu comme construction de l'identité d'un locuteur plurilingue, puisant dans diverses sources langagières pour entreprendre une communication effective. En fait, l'intersection des langues facilite la compréhension des fondamentaux de la/des langue(s) étrangère(s) à partir de la mise en place des assises de la langue première.

6. Méthode de travail

Nous avons opté pour les enseignants de 3^{ème} année secondaire de langue française. Ce choix s'est porté spécifiquement sur ce public en raison de la richesse de son répertoire plurilingue : arabe littéraire ou scolaire, dialectal, français, anglais... Ces acteurs nous renseignent sur l'ensemble des langues mises en œuvre dans le contexte didactique (classe de langue).

Ce constat relevant et révélant le répertoire des enseignants articulé sur le champ de la didactique permet de faire émerger les langues utilisées en classe de FLE.

Rappelons que notre échantillon est constitué de 05 enseignants, exerçant leur profession dans des établissements distants et différents. Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons opté pour des enseignants coordinateurs qui assurent une formation interne aux enseignants stagiaires.

Notre analyse s'articule autour d'un axe principal :

➤ *Les langues utilisées en classe de FLE.*

Les réponses fournies par les enquêtés sont représentées dans un tableau récapitulatif en formulant l'essentiel de leurs discours. Nous transcrivons intégralement les discours des enquêtés, puis nous les décrivons afin d'en tirer davantage profit plutôt que de les analyser.

Nous clôturerons l'interprétation des entretiens par une analyse globale et récapitulative.

7. Analyse des données recueillies

7.1. L'usage des langues au milieu scolaire

Nous mettons en relief les langues pour lesquelles optent les 05 enseignants en classe de FLE. Cela nous permettra de

comprendre la manière dont les enseignants perçoivent la coexistence des langues en classe et la fonction didactique de chacune des langues. Dans ce qui suit, nous analysons le discours de chacun des interviewés.

7.1.1. Discours sur la nomination de la langue de référence

Tous les enseignants s'accordent sur une dénomination unanime : l'arabe dialectal. Toutefois, cette langue est afférente à des référents distincts :

Le premier enquêté l'associe à la famille car il s'agit d'une langue «maternelle» qui est fréquemment présente au foyer familial :

-l'arabe dialectal / La langue de famille qui veut dire la langue maternelle dialectale (E.1)

La deuxième enquêtée le considère comme la langue la plus «proche», en tenant compte du facteur de la «proximité linguistique».

-j'utilise le dialecte parce que peut-être la plus proche (E. 2)

Le terme « dialectal » (dérivé adjectivé du substantif) est associé à un qualificatif dénominateur "l'arabe" plutôt qu'un substantif. Cette catégorisation adjectivale « dialectal » afférente au substantif « arabe » explique une situation dite diglossique : l'arabe littéral ou conventionnel (variété haute) et l'arabe dialectal ou usagiel (variété basse).

-j'utilise l'arabe dialectal (E. 3)

Le terme dialecte est employé ici en tant que substantif désignant une langue à part entière.

-il vaut mieux utiliser le dialecte (E. 4)

Le déterminant « ce » désigne un positionnement de proximité linguistique, comme il s'agit d'une seule langue communément partagée et socialement reconnue.

-l'utilisation de ce dialecte (E. 5)

7.2. Fréquence d'utilisation des langues en classe

Tableau : Coexistence des langues en classe

| N° de l'enquête | Langues en usage | Fréquence d'utilisation | Objectifs et cas d'usage |
|-----------------|--|---|--|
| E. 1 | -Français -Anglais -Arabe académique -Arabe dialectal | -Généralement -Parfois -Parfois -Parfois | -Cours -Diminuer l'obstacle -Diminuer l'obstacle -Diminuer l'obstacle |
| E. 2 | -Français -Dialecte | -c'est tout -Parfois | -Cours -Insulter |
| E. 3 | -Français -Arabe classique/ dialectal | -En général -Des fois | -Cours -Expliquer |
| E. 4 | -Français -Anglais -Arabe enseigné/ dialectal | -En général -Parfois -Parfois | -Cours -Situation de blocage -Situation de blocage |
| E. 5 | -Français -Arabe académique / l'arabe étudié -Arabe dialectal | -80% -Des fois -Des fois | -Cours -Expliquer -Se distraire/ expliquer |

Une vue d'ensemble sommaire de ce tableau montre la fréquence des langues dans le cours de FLE par les enseignants : la première place revient à la langue française comme langue officielle d'enseignement en classe. Puis l'arabe classique ou académique tient la seconde place. Quant à l'arabe dialectal, il arrive en troisième lieu. Finalement, deux enseignants uniquement optent pour la langue anglaise pour expliciter les termes délicats.

Du reste, l'usage de ces langues se répartit selon différentes modalités d'emploi :

Le français est utilisé de façon « générale » et dominante dans le cours de FLE comme "langue officielle" d'enseignement en classe.

-J'utilise le français généralement (E. 1)

- français c'est tout (E. 2)

*-En classe/ en général/ صح **(d'accord)** en tant que je suis prof de français/ en général j'utilise la langue française pas plus (E. 3)*

-moi je fais la langue française (E. 4)

-c'est à 80% c'est le français la langue étudiée (E. 5)

Quant à l'arabe dialectal, il est perçu comme outil d'explicitation et d'explication de l'apprentissage de la langue française en ce sens que l'enseignant prend appui sur cette langue pour « didactiser » le contenu d'enseignement et rendre l'apprentissage de la langue française accessible et adaptable à l'apprenant.

-Ouaih ! évidemment ça facilite l'apprentissage de la langue française / l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant facilite absolument l'apprentissage de la langue française / (E. 1)

-l'explication soit j'essaie de parler en arabe/ l'arabe classique et des fois même j'utilise l'arabe dialectal / le dialecte c'est ça ! (E. 3)

La présence occasionnelle de l'arabe « classique » ou « académique » exerce la même fonction que l'arabe dialectal ou « vernaculaire », à savoir le déblocage des situations-problèmes.

-Généralement / j'utilise l'arabe quand je suis devant un obstacle ou mes élèves ne comprennent pas / voilà j'utilise l'arabe pour diminuer cet obstacle (E. 1)

-j'ai dit je peux expliquer un mot en arabe classique / la langue classique c'est-à-dire je peux faire mais ce n'est pas toujours (E. 3)

-l'arabe littéraire parfois ça dépend la situation ça dépend la situation / moi ce qui m'intéresse/ je sais pas moi / c'est transmettre le message à l'élève faire sortir ou sauver l'élève de cette situation du blocage (E. 4)

-des fois quand il s'agit d'expliquer des mots qui nécessitent beaucoup plus de temps à expliquer/ on utilise directement l'arabe / l'arabe académique c't'à dire l'arabe étudiée à l'école c'est pas le dialecte (E. 5)

L'arabe dialectal jouit d'une fonction coercitive, dans la mesure où l'enseignant s'y réfère afin de gérer une situation d'apprentissage en classe.

-j'utilise l'arabe mais l'arabe / lorsque je veux insulter lorsque je veux (rire) / ل خاطر (vous m'avez compris) فهمتني (car) si je parle en français ils ne vont pas comprendre / لازم / نعايرهم ل خاطر (il faut les insulter) en arabe / donc le cours j'utilise pas l'arabe / j'utilise l'arabe seulement قتلك (je vous ai dit) pour مانيش عارفا (je ne sais pas)/ pour crier en cas de مانيش عارفا (je ne sais pas) / j'utilise pas l'arabe في (dans) l' cours impossible / pourtant les élèves demandent ça demandent beaucoup de leur parler en arabe / بصح ل اخر (mais) j'utilise pas ils doivent comprendre en français / قاع (tout) l'arabe j' l'utilise dans des cas hors بصح (mais) le cours (E.2)

Par ailleurs, l'arabe exerce une fonction de familiarisation où l'enseignant y fait référence pour susciter une atmosphère délassante dont l'objectif est d'inscrire l'apprenant dans son contexte sociétal (familial).

-c'est une pause pour que les / j'ai utilisé des fois ce dialecte pour / j'ai dit pour d'une part / c't'à dire d'une part c'est un moment de pause / pour les élèves vont sortir

des règles / vont sortir de de de de on peut pas dire la routine // du sévère/ du sérieux donc ils vont rire (E. 5)

L'anglais a pour objectif de débloquer des situations-problèmes occasionnellement surgies, étant donné que la classe de langues est considérée comme un « espace de parole » imprimé par une pluralité linguistique constituante.

-parfois j'utilise l'arabe et l'anglais (E. 1)

-dans la situation de blocage / j'utilise d'autres langues comme anglais / la situation du blocage j'utilise beaucoup plus anglais / c't'a dire moi / c'est une langue étrangère comme le français est proche (E. 4)

Interprétation et conclusion

De ces discours, il ressort que les enseignants sont de nature plurilingue et que l'espace de la classe est aussi marqué par une diversité langagière co-présente. En effet, la mise en œuvre des langues autres que le français est tributaire pratiquement de la fonction qu'elles accomplissent en classe : l'usage de l'arabe classique ou académique, tout comme l'anglais et l'arabe dialectal, ayant pour fonction didactique de débloquer des situations-problèmes. Toutefois, la fonction de l'arabe dialectal dépasse l'usage linguistique et métalinguistique pour exercer, d'une part, une fonction extralinguistique (coercitive) ayant pour objectif de gérer une situation en classe ; et d'autre part, une fonction ludique pour susciter une atmosphère apaisante. Ces deux fonctions ne sauraient s'effectuer qu'à travers la « mise en mots » du contexte sociétal de l'apprenant.

Ceci (re)panse/repense le rapport entre « [...] l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue épurée des programmes scolaires [...] ». (Rispaïl, 2012, p. 237)

Le lien entre le dehors (langues de socialisation) et le dedans (langues de scolarisation) renforce le rapport entre les connaissances acquises et celles apprises et aide également à la « socio-didactisation » de la langue à apprendre.

Enfin, l'instauration d'un projet socio-didactique s'avère important tant pour le développement d'une compétence « méta » et « varia » que pour l'optimisation des représentations des apprenants. Comme l'affirme C. Cortier : « *Il nous semble aujourd'hui qu'une sociodidactique du plurilinguisme peut intégrer « varia » et « méta » en s'appuyant notamment sur les outils développés dans le cadre de l'Éveil aux langues et de l'intercompréhension en systématisant les réflexions à partir de l'enseignement de la langue minoritaire [...]* ». (2009, p. 109-118)

Références bibliographiques

Blanchet, Ph. et Martinez, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*. Paris: EAC.

Blanchet, Ph. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologique. In A.-Y. Abbès et M. Kebbas (dir.), Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique. *Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SOCLES)*, n° 1, décembre, pp. 11-17.

Blanchet, Ph. et Asselah Rahal, S. (2009). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues. Id. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris: Éditions des archives contemporaines.

- Billiez, J. et Simon, D.-L. (2014). L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. In C. Troncy (dir.). *Didactique du plurilinguisme, Approche plurielle autour de M. Candelier*, Rennes: PUR.
- Bono, M. et Melo-Pfeifer, S. (2012). La compétence plurilingue dans une perspective socio-constructiviste et (co-)actionnelle. In G. Alao et al., *Didactique plurilingue et pluriculturelle : acteur en contexte médiatisé*, Paris: EAC.
- Candelier, M. (coord.) (2007). CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, *Conseil de l'Europe*, Version 2.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, n° 5, pp. 109-118.
- Elimam, A. (2020). *Accès libre : Débat avec le linguiste Abdou Elimam sur la darija*. Accessible sous le lien : <https://www.youtube.com/watch?v=oeA2FOxyew4&t=230s&fbclid=IwAR296JiOsqC8LeVCYvXD1e4GqIWofSquvBfT4r5edDa1W9sbbOIp9YEH5N0>
- Lambel, A. et Mauron, P. Y. (2016). Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions. *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 40, 2016, mis en ligne le 28 octobre 2016, consulté le 13 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/esp/786> ; DOI : 10.4000/es.p.786.
- Reissner, Ch. (2015). La recherche en plurilinguisme. In Claudia Polzin-Haumann et Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Rispail, M. (dir.) (2012). *Esquisse pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris: L'Harmattan.
- Rispail, M. (2012). Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. In A.-Y. Abbès et M. Kebbas (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique. Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SOCLES)*, n° 1, décembre, p. 61-81.
- Rispail, M. et Clerc, St. (2012). Vers des compétences plurilingues et leur questionnement. In F. Valetopoulos et J. Zajac (dir.), *La compétence en progression : Un défi pour la didactique des langues*, Varsovie.
- Rispail, M. (dir.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Sebaa, R. *Culture et plurilinguisme en Algérie*. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002. <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.
- Taleb Ibrahim, Kh. (2010). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I / 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 21 mars 2020. URL : <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>