

**DIRE ET MELANGER, MELANGER POUR DIRE.
DISCOURS D'ENSEIGNANTS ALGERIENS SUR
LE PLURILINGUISME**

Matthieu MARCHADOUR

Laboratoire Prefics

Université de Rennes 2

Résumé

Dans cet article, nous proposons d'analyser des discours d'enseignants algériens vis-à-vis du plurilinguisme. Parmi ces enseignants interrogés, plusieurs insistent sur la priorité qu'ils donnent au fond de la parole de leurs élèves, par rapport à sa forme, laissant alors entendre un modèle de « souplesse linguistique » qui redonne à l'altérité, aux langues et à l'école toute leur dimension politique.

Mots-clés

sociolinguistique, pluralité linguistique, altérité, école, discours

**TO SAY AND TO MIX, TO MIX TO SAY. ALGERIAN TEACHERS'
DISCOURSES ABOUT PLURILINGUALISM**

Abstract

In this article, we analyze algerian teachers' discourses regarding multilingual practices. Among the teachers we interviewed, many insist on the fact that they give priority to what their pupils say, instead of how they say it. Their positions thus suggest a kind of « linguistic flexibility » which gives back to alterity, languages and school, their political dimension.

Key-words

sociolinguistics, linguistic plurality, alterity, school, discourse

Notre article, inspiré d'une recherche en sciences du langage, propose de livrer une réflexion sur le plurilinguisme algérien en contexte scolaire. A travers l'exposition d'extraits d'entretiens semi-directifs, nous souhaitons donner à entendre les discours tenus par des enseignants algériens sur leurs propres pratiques linguistiques et celles de leurs élèves sur le temps et le lieu de l'école.

Les extraits d'entretiens que nous présentons permettent d'illustrer de manière très imagée les différentes positions que peuvent tenir les enseignants sur la pluralité linguistique, sur les langues et sur les locuteurs en contexte scolaire algérien. La problématique majeure abordée est

alors celle de l'acceptabilité, dans les discours d'enseignants, de pratiques plurilingues et du « mélange » linguistique ou d'un « entre-les-langues » (Rispaïl, Bensekat, 2018). Liée aux idées de normes, cette problématique soulève ainsi l'épineuse question, dans les contextes plurilingues algériens où elle est étudiée, de la conception des langues comme des systèmes étanches et clos (Canut, 2001 : 459), à laquelle plusieurs enseignants interrogés semblent opposer une vision considérant l'altérité, le mélange et la variation comme des nécessités incontournables à l'expression et à la compréhension des élèves.

Méthodologies et corpus

Les extraits d'entretiens, et la réflexion qui en découle que nous partageons ici, sont issus de notre thèse en sciences du langage, dans laquelle nous avons travaillé les questions de normes (Canguilhem, 1966), d'étrangeté et d'altérité linguistique (Rémy-Thomas, 2008) dans deux contextes francophones, en France et en Algérie, et deux contextes professionnels, l'éducation scolaire et le soin orthophonique. La norme sera ici entendue comme un concept dynamique et polémique autant qu'une forme d'imposition d'exigence à une existence (Canguilhem, 1966 : 177). Les réflexions sur l'étrangeté et l'altérité linguistique nous sont inspirées principalement par les travaux de Barbara Cassin, de Jacques Derrida ou de François Jullien, qui tous trois envisagent la traduction comme des possibilités d'échapper à la croyance en une unicité du sens, et refusent l'idée d'appropriation, de possession ou de propriété d'une langue (Cassin, 2016 : 220 ; Derrida, 1996 : 95-96 ; Jullien, 2016 : 6). Selon cette vision, défendue par Derrida et que nous reprenons à notre compte dans notre réflexion, la langue et sa conception impliquent l'autre et la mise en mouvement. Le philosophe le formule ainsi :

Il y a donation de langue [...], mais une langue n'est pas. Pas donnée. Elle n'existe pas. Appelée, elle appelle, comme l'hospitalité de l'hôte avant même toute invitation. Enjoignante, elle reste à être donnée, elle ne demeure qu'à cette condition : rester encore à être donnée (Derrida, 1996 : 125-126).

Les enquêtes de terrain ont été menées par le biais d'entretiens semi-directifs et d'observations participantes, et notre corpus total est composé de quarante-six entretiens menés entre 2015 et 2017, répartis entre ces quatre terrains. Notre propos concernera ici un seul de ces quatre contextes, l'éducation scolaire algérienne, et les extraits que nous utiliserons sont issus d'une série de dix entretiens menés lors d'une enquête au sein d'un collège privé de la périphérie algéroise. Le choix de terrain d'un collège privé s'explique par les difficultés d'accès à différents établissements publics, sur lesquelles nous ne nous étendrons pas ici mais qui concernent l'obtention d'autorisations officielles. L'accès à cet établissement privé nous a été finalement possible grâce à la confiance qui nous a été accordée par une responsable de l'Académie d'Alger, que connaissait un de nos contacts.

Quelles langues pour l'enquête ?

La langue dans laquelle se sont déroulés les entretiens a été majoritairement le français, parsemé d'arabe algérien. Notre pratique en arabe algérien ne nous permettant pas de comprendre toutes les subtilités des discours que nous venions solliciter auprès des personnes concernées, nous avons choisi de faire ces enquêtes en français, et les personnes enquêtées ont accepté de nous accueillir aussi majoritairement en français, en s'adaptant à notre déficit linguistique. En choisissant le français, nous avons donc accepté de renoncer à entendre certaines choses qui ne

peuvent pas se dire en français, comme cela a peut-être aussi permis à certaines choses d'être dites parce que dites en français. On retrouve cette idée dans les témoignages de différents artistes maghrébins recueillis par Dominique Caubet. Dont celui de l'artiste Fellag, qui parle de cette (im)possibilité, durant ses spectacles de dire certaines choses dans certaines langues :

Parfois, je passe au français pour éviter que certains sujets ne choquent le public. La même chose dite en arabe ou en berbère pourrait les blesser ou provoquer des réactions négatives (Fellag, 2004 [1995] : 37).

On voit bien, à la lumière de ce témoignage, que les langues ne s'équivalent pas dans les usages, et que l'on ne dit pas les mêmes choses dans toutes les langues, ni de la même manière. Toute traduction ou passage d'une langue à l'autre implique en ce sens un renoncement à quelque chose et le gain de quelque chose d'autre. C'est ce que développe Paul Ricoeur lorsqu'il parle de « correspondances sans adéquations » de la traduction, qui ne peut se faire qu'en faisant le deuil de la possibilité d'un « gain sans perte » (Ricoeur, 2004 : 18).

Les professionnels interrogés ont donc accepté, à l'exception d'un enseignant qui a tenu à s'exprimer en anglais¹, d'échanger avec nous en français, et de s'adapter à notre déficit linguistique. Si la plupart des enseignants sollicités ont accepté que nos entretiens se déroulent en français pour pallier notre propre manque linguistique, rappeler dans quelle langue ont eu lieu ces échanges nous semble capital. De même, il est important de rappeler qu'un enquêteur au sein d'un contexte d'enseignement produit, même s'il s'efforce d'en atténuer les effets, une certaine gêne, *a fortiori* quand sa nationalité porte le même nom que la langue dans laquelle se font les échanges. Selon nous, le fait que la langue française porte le nom des citoyens du pays anciennement colonisateur n'est pas anecdotique, et on peut constater dans un certain nombre de discours de locuteurs algériens que les représentations de la langue française sont liées à la France ou aux Français, au français « de France » (Djeghar, 2014 : 191) pensé comme le seul usage francophone légitime (Boudreau, 2016), ce qui n'est pas sans provoquer une certaine insécurité dans l'usage de cette langue (Djeghar, 2014 : 184, Ali Bencherif, 2014 : 190, Khaldi et Bellatreche, 2017).

Discours d'enseignants face aux « mélanges » de langues

De très nombreux travaux indiquent en quoi les pratiques linguistiques des locuteurs algériens sont « ordinairement plurilingues » (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014), aussi bien dans l'éducation scolaire que dans les autres secteurs de la vie algérienne, dont les arts (Ouaras, 2015), le commerce (Hedid, 2015), la publicité (Chachou, 2013), *etc.* Si plusieurs langues sont parlées en Algérie, le plurilinguisme, le mélange et leur définition impliquent pourtant inévitablement l'analyste, qui verra peut-être plusieurs langues là où ceux qui parlent n'en voient qu'une, voire n'en voient pas². On peut à ce titre évoquer la délimitation compliquée entre l'arabe algérien et

¹ Les raisons de ce choix linguistique n'ont pas été explicitement données par cet enseignant, nous avons tenu à ne pas les lui demander, par pudeur, mais les propos durant l'entretien témoignent de la puissante insécurité que peut provoquer l'usage du français dans certains contextes. Cet enseignant parlera même du fait que l'erreur en français est rédhibitoire en Algérie, elle décrédibilise le locuteur, elle n'est « pas permise », dira-t-il (Marchadour, 2018).

² Cette question est celle de la délimitation et de la nomination des langues (Canut, 2001, Blanchet, 2006). Est-ce que l'on voit/entend une langue quand on parle ? Ou n'y a-t-il que celui qui observe ou qui analyse qui peut voir ce qu'il n'écoute pas, cette parole dont il n'écoute que la forme ?

le français que l'arabe algérien paraît contenir ou « emprunter », et citer les témoignages suivants, recueillis par deux chercheuses : « c'est vrai que je parle en arabe, mais je ne peux pas éviter le français ou d'autres langues » (Hedid, 2015 :167), « le mélange est une évidence, le français fait partie de notre arabe » (Hedid, 2015 :167), ou encore :

Dans ma langue darija³/ je disais déjà des mots en français / mais je ne savais pas que c'était du français (rire)... (Dahou, 2019 : 207).

Des dix entretiens que nous avons menés avec les enseignants de collège se dégagent deux grandes constantes, en termes de rapports aux langues et au plurilinguisme. Une première catégorie d'enseignants se positionne en faveur d'une utilisation de toutes les langues ou variétés linguistiques qui peuvent leur être utiles pour « faire passer le message » aux élèves, quand une deuxième catégorie d'enseignants, très minoritaires, affiche une certaine hostilité à l'égard de tout « mélange » de langues sur le temps de l'école, et au sein d'un cours. Les discours affichant une hostilité à l'égard du « mélange » de langues étant caractérisés à la fois par une forme de délégitimation de l'usage de plusieurs langues sur le lieu de l'école et au sein d'un même cours, et parfois par un dénigrement de l'arabe algérien ou de son apparent « mélange »⁴, leur présentation nécessiterait un développement important, c'est pourquoi nous choisissons de nous concentrer ici sur les témoignages d'enseignants qui donnent une vision « favorable » à ce qui peut être identifié comme une utilisation plurielle de langues au sein d'un même cours. À défaut de développer largement les discours considérant le « mélange » ou l'alternance de langues comme inapproprié à l'école, donnons-en un simple aperçu. Un enseignant interrogé sur les différentes langues utilisées à l'école tient la position suivante :

Reste en français français / ou algérien algérien / ou arabe arabe / ça veut dire l'échange c'est pas dans une école [...] bon mais après si on sort dehors / si on boit un café / d'accord / on peut mélanger brasser / il y en a qui parlent kabyle en même temps français [...] si on donne le cours en français on le donne en français / ça s'arrête là / point final / si on le donne en arabe on le donne en arabe (Enseignant 9, 2016).

On le voit bien dans cet extrait de discours, ce que sembler rejeter l'enseignant dans le « mélange » de langues, leur alternance ou leur absence de cloisonnement, c'est surtout le lieu dans lequel il intervient et dans lequel les locuteurs le mobilisent, à savoir l'école, la classe, le cours, qui devrait selon lui en être exempt. Les discours que nous présentons ici, ainsi que l'analyse que nous apportons, rejoignent un certain nombre des questionnements sociodidactiques posés récemment par Marielle Rispail et Malika Bensekat, auxquels nous nous associons. Parmi ces questionnements, comment notamment « valoriser chaque élève à travers la prise en compte des ressources plurielles dont il dispose » (Rispail, Bensekat, 2018 : 415), et comment faire en sorte que « les ressources individuelles contribuent à l'éducation plurilingue et interculturelle de toute la classe, voire de la société à venir ? » (2018 : 415). Au-delà de la classe et de l'école, cette volonté de réfléchir aux possibilités de prise en compte à la fois de la

³ Arabe algérien

⁴ Le fait que « du français » soit visible ou audible en arabe algérien semble poser problème à certains acteurs, face à moi (n'oublions pas que le discours que les acteurs interrogés tiennent n'est pas tenu « dans l'absolu », mais face à un enquêteur identifié comme français, face auquel, peut-être, un certain discours se tient vis-à-vis des langues, de la langue, ou du français que semble contenir l'arabe algérien).

singularité et de la pluralité des individus représente bien un questionnement proprement politique (Tassin, 1997). En exposant ces discours d'enseignants algériens qui se positionnent en faveur d'une primauté du fond par rapport à la forme vis-à-vis des pratiques linguistiques de leurs élèves, nous souhaitons partager ce qui nous semble pouvoir constituer des ressources et sources d'inspiration possibles pour les acteurs éducatifs d'autres contextes, dont les contextes scolaires français dans lesquels le monolinguisme et le rejet de toute « altérité linguistique » semblent encore rester la norme (Blanchet, 2016), provoquant des souffrances durables pour les personnes concernés (Blanchet, Clerc, 2018).

Discours de résistances face à l'uniformité linguistique

Les contextes scolaires et linguistiques algériens et français différant sur bien des points, toute comparaison paraîtrait malaisée, et ce n'est pas le but de notre propos ici. Nous souhaitons plutôt « convoquer les responsabilités », notamment des acteurs français de l'éducation⁵ auxquels nous nous associons, en montrant ce qui peut se faire en contexte algérien, par les décisions individuelles de certains acteurs. Évidemment, les pratiques linguistiques qui sont décrites et acceptées dans les discours qui suivent relèvent d'un plurilinguisme national, ou du moins intra-national, dans le sens où les pratiques linguistiques dont parlent les acteurs interrogés concernent l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe standard, le français ou l'anglais en tant que langue d'enseignement. Mais nous pensons aussi que, si les situations observables en France et en Algérie ne sont pas comparables pour bien des raisons, l'attention aux locuteurs dont font preuve les enseignants interrogés, donnant une priorité au fond sur la forme de la parole de leurs élèves, devrait pouvoir servir d'inspiration pour des acteurs éducatifs d'autres contextes. Parmi les points qui rassemblent l'Algérie et la France du point de vue des situations linguistiques en contextes éducatifs, on peut notamment relever que des analystes indiquent qu'elle a partagé avec la France une certaine forme de politique linguistique :

Le modèle du régime politique centralisateur français a fortement influencé les mentalités des dirigeants algériens et aura des conséquences considérables sur le modèle politique qui se met en place dans l'Algérie nouvellement indépendante [...] Ainsi, l'Etat algérien reprendra à son compte l'héritage colonial légué par l'Etat jacobin français : la gestion centralisatrice de la question linguistique (Asselah-Rahal, Mefidene, Zaboot, 2010 : 13).

Bien que des points communs en termes de glottopolitique unificatrice rassemblent ainsi l'Etat français et l'Etat algérien, l'Algérie est désormais officiellement plurilingue, depuis qu'elle a déclaré, en 2016, le tamazight comme « langue également officielle »⁶ aux côtés de l'arabe. Même si ce n'est pas parce qu'un Etat se déclare officiellement monolingue que ses citoyens le sont, on peut tout de même reconnaître une forme d'« avancée » institutionnelle dans les Etats

⁵ Éducation scolaire et universitaire principalement. L'école en ce qu'elle est l'un de nos terrains de recherche, l'université parce que nous y assurons des activités d'enseignement, en partageant nos observations et analyses sur les situations scolaires observées. Lorsque nous parlons de « convoquer les responsabilités » des acteurs de l'éducation scolaire français, nous considérons que nous convoquons notre propre responsabilité, nous ne nous envisageons pas comme simple « descripteur » ou « analyste », mais nous nous incluons dans ce que cette responsabilité et cette réflexion impliquent. Nous sommes donc « pris » dans ce que nous décrivons.

⁶ « Révision Constitutionnelle du 10 avril 2002 et du 6 mars 2016 », Constitution de la République algérienne démocratique et populaire, disponible sur <http://www.joradp.dz/trv/fcons.pdf>

qui reconnaissent, de quelque manière que ce soit, leur population comme plurilingue, par le biais d'une reconnaissance officielle. Comme notre propos consiste à montrer en quoi certains discours d'enseignants algériens mettent en avant la pluralité linguistique dans leurs pratiques et celles de leurs élèves, nous devons aussi indiquer que nous sommes conscients que le contexte linguistique algérien en général n'est évidemment pas exempt des formes de rigidité linguistique ou de « glottophobie » (Blanchet, 2016 ; Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014) dont sont caractéristiques de nombreuses situations linguistiques scolaires françaises. A ce titre, il est donc important de mentionner qu'il existe bien un « fossé » entre les textes officiels et les pratiques sociales, en ce qui concerne « l'usage des langues dans la société algérienne en général et en son système éducatif en particulier » (Asselah-Rahal, Mefidene, Zaboot, 2010 : 11). Simplement, notre propos est d'éclairer des situations françaises améliorables du point de vue de la considération de la pluralité des langues et de la singularité des individus, par le biais de situations algériennes homologues dans lesquelles les acteurs ne cèdent pas à certaines injonctions qui leur demanderaient de ne pas « mélanger » les langues au sein d'un même cours. Si la confrontation de situations algériennes à des situations françaises comporte des limites, notamment en ce que l'Algérie est officiellement plurilingue et ses citoyens exposés à des formes de plurilinguisme « ordinaire » (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014), et la France officiellement monolingue⁷, son école caractérisée par une « glottophobie instituée » (Blanchet, 2016 : 121), notre volonté de mettre en regards les situations algériennes aux situations françaises a pour objectif d'indiquer en quoi les discours des professionnels algériens montrent une centration sur le fond de la parole des locuteurs, par rapport à une forme linguistique donnée. En somme, en quoi la parole mêlée de langues apparemment différentes est acceptée et encouragée pourvu qu'elle aide à dire, à partager et à comprendre. L'action et la compréhension permises par une parole émise depuis des langues différentes semble alors privilégiée, par plusieurs enseignants, à une parole qui devrait être « dite dans une seule langue », à un usage monolingue de la parole.

« L'important, c'est le message »

Dans les discours des enseignants algériens interrogés, un point central et commun à plusieurs témoignages semble devoir être relevé : il s'agit de l'idée de « message »⁸. Conformément à l'idée que différents auteurs donnent de la traduction comme étant une « correspondance sans adéquations » (Ricoeur, 2004 ; Cassin, 2014) dans le sens de tentative de correspondance entre deux langues, deux mots, deux paroles, deux personnes, plusieurs enseignants insistent ainsi sur la primauté de la parole de leurs élèves par rapport à la forme linguistique qu'elle peut avoir⁹, sur l'importance du message et du messenger (du locuteur) plutôt que sur l'« enveloppe » linguistique formelle qui « contient son intention », c'est-à-dire qui porte le sens visible (audible) qu'il essaie de transmettre, de donner à l'autre par la langue (Derrida, 1996). Ainsi, par leurs discours, il nous semble que ces enseignants algériens donnent à entendre, en

⁷ Ce qui ne doit pas pour autant laisser entendre que les Français sont (tous) monolingues.

⁸ Une mention à cette réflexion est présente dans un de nos articles précédents, qui ne traite pas exclusivement du « mélange » des langues par les enseignants algériens, mais dont certains extraits d'entretiens sont repris ici, utilisés pour formuler une analyse différente (Marchadour, 2017).

⁹ Nous utilisons beaucoup ce couple « fond-forme » pour exposer notre réflexion. Si la répétition est fréquente et les termes du couple varient peu, c'est que nous nous trouvons limités dans la tentative d'expression de ce que nous analysons.

pratique, une conception de la traduction et de l'entre-langues, accueillant toute la complexité et l'entremêlement des langues de leurs élèves, réduisant alors les écarts entre langue scolaire et langues familiales. Voici trois extraits d'entretiens avec des enseignants de matières différentes, un enseignant d'anglais, une enseignante de mathématiques et un enseignant d'EPS, qui répondent à la question « quelles langues utilisez-vous en cours avec vos élèves ? », et qui tous utilisent centralement ce terme de « message » :

I have to talk in their language sometimes / to deliver the message [...] here I need to / let me say it's a roleplay / I have to be flexible / a teacher who can give a variety of words / Arabic or French or English / the kids will feel at ease / they loosen up (Enseignant 1, 2016)¹⁰.

Je fais même pas attention quand je passe d'une langue à l'autre / déjà je ne fais même pas attention / je parle / mon idée suit en français puis je reviens en arabe / donc pour moi c'est / c'est une seule langue [...] c'est une seule langue / voyez ↑ / et le message passe bien (Enseignante 8, 2016).

Arabe classique / dardja / tous les mots j'utilise tous mots / pourvu que mon message arrive (Enseignant 4, 2016).

Dans ces trois extraits, le terme « message » revient comme une sorte d'objectif prioritaire. Le premier enseignant, d'anglais, qui tiendra à ce que l'entretien se déroule dans cette langue mais avec qui nous échangerons en français en dehors de ce cadre¹¹, présente son rôle comme consistant à mettre à l'aise les élèves, en recourant à une importante variété de mots, donc à une « gamme linguistique » la plus étendue possible. L'enseignant d'EPS ajoutera d'ailleurs, à propos des différentes langues qu'il utilise et laisse utiliser par ses élèves en cours :

Ils adorent ça / ils peuvent s'exprimer mieux / ils peuvent parler mieux donc ils sont plus proches de toi et tu peux facilement transmettre le message que tu veux [...] ils se reconnaissent (Enseignant 4, 2016).

On le voit bien ici, quel que soit l'intitulé officiel du cours ou la matière à enseigner, ces trois enseignants partagent une même position face à leur nécessité de transmettre ou de faire passer « le message » à leurs élèves. L'enseignante qui déclare que le « mélange » de trois langues constitue à ses yeux une seule et même langue, fait d'ailleurs penser aux propos de Fellag qui déclare que l'arabe, le français et le kabyle mélangés constituaient « sa vraie langue » (Caubet, 2004 : 14-15)¹². Les langues et le nom qu'elles peuvent porter (arabe algérien, français, arabe classique) semblent alors utilisées comme des « ressources » (Jullien, 2016) pour donner aux élèves la plus grande possibilité de se saisir du sens. S'offrir la possibilité, en tant

¹⁰ Je dois parler dans leur langue parfois / pour transmettre le message [...] ici [en Algérie] je dois / j'ai envie de dire que c'est un jeu de rôles / je dois être flexible / un enseignant qui peut donner une variété de mots / arabe français ou anglais / les enfants vont se sentir à l'aise / et se détendre (je traduis).

¹¹ Reprécisons que cet enseignant nous a demandé (en français) si nous acceptions que l'entretien se fasse en anglais. Cette position semble rappeler trois points : la langue de l'entretien n'est pas anecdotique, le français produit ici de l'insécurité (l'enseignant nous l'exprimera clairement), et le fait d'avoir affaire à un interlocuteur/enquêteur identifié comme français doit renforcer cette insécurité.

¹² On peut penser à la notion d'interlecte développée par Prudent, qui rejetait le concept réducteur de diglossie pour une analyse des situations sociolinguistiques antillaises, à propos de laquelle il a écrit qu'il « masque plus de problème qu'il n'en résout » (Prudent, 1981 : 34), lui préférant le terme de « zone interlectale » (1981 : 34).

qu'enseignant, et l'offrir du même coup aux élèves, de dire grâce à différentes langues, ou de dire différemment grâce à l'entremêlement de langues qui n'en sont qu'une, comme le dit cette enseignante de mathématiques, peut être interprété comme une formation en actes à ce qu'implique la traduction comme renoncements. Renoncements à la croyance de la possibilité de perfection linguistique, renoncement à l'absolu, notamment à l'absolu du langage (Ricoeur, 2004) comme à l'absolu de chaque langue (Cassin, 2014). Nous aimons voir, dans ces extraits de discours d'enseignants qui agissent en traducteurs et amènent aussi leurs élèves à traduire, une idée qui se rapprocherait de « l'hospitalité langagière » dont parlait Ricoeur :

Le traducteur peut trouver son bonheur dans ce que j'aimerais appeler l'hospitalité langagière. Son régime est donc bien celui d'une correspondance sans adéquation (Ricoeur, 2004 : 19).

Traduire implique, selon la vision partagée par Ricoeur, de renoncer à une certaine croyance à la possibilité d'adéquation entre les langues, donc aussi en un certain sens à la vision d'un possible « maîtrise » linguistique par le locuteur. Inversement, ce qui nous semble ici envisagé est la limitation du locuteur par ses langues (plus encore s'il n'en « a » qu'une), et la possibilité de se savoir orienté par ce que l'on parle, et d'augmenter nos possibilités d'orientation grâce à la multiplicité des possibilités de dire : nos langues. C'est aussi ce que nous entendons à la lecture de Cassin, qui écrit que « quand on traduit, donc quand on passe entre les langues, on « désessentialise » (2014 : 19), et que c'est précisément cette prise de conscience de l'aspect situé de chaque langue et de chaque locuteur qui peut être entendue comme une éducation, comme une culture :

Cette déterritorialisation est éducation, ce qu'en grec on nomme paideia, au double sens de culture de l'âme et d'apprentissage scolaire (Cassin, 2014 : 20).

Loin de perspectives identitaires, les trois extraits de discours de ces enseignants vont bien plutôt dans le sens d'une idée de « ressources à mobiliser » que défend François Jullien à propos des langues :

Le monde à venir doit être celui de l'entre-langues : non pas d'une langue dominante, quelle qu'elle soit, mais de la traduction activant les ressources des langues les unes par rapport aux autres. A la fois se découvrant les unes par les autres et se remettant au travail pour donner à passer de l'une à l'autre (Jullien, 2016 : 89).

Cette vision des langues, de « l'écart et de l'entre » (Jullien, 2016) rendu possible par le mouvement entre les langues, relève justement selon Jullien d'une responsabilité individuelle (2016 : 6) liée à ce qu'il appelle un déploiement ou une activation. Ces ressources qui naissent dans une culture donnée sont « disponibles à tous et n'appartiennent pas » (2016 : 6) :

Elles ne sont pas exclusives, comme le sont des « valeurs » ; elles ne se prônent pas, on ne les « prêche » pas. Mais on les déploie ou l'on ne les déploie pas, on les active ou on les laisse tomber en déshérence, et de cela chacun est responsable (Jullien, 2016 : 6).

Pour que cette activation puisse avoir lieu, il faut que les acteurs que sont les locuteurs puissent savoir que « ce qu'ils parlent est une langue », c'est-à-dire une façon de voir et de dire parmi d'autres (Cassin, 2016 : 184). Quelle meilleure façon de comprendre notre situation de locuteurs

situés¹³ que de s'exercer à cette pratique de l'entre-langues que présentent ces enseignants ? Cette façon de comprendre ce qu'ont de situés le discours, la langue et le langage par l'exercice de l'autrement permis par les langues, relève selon nous à la fois d'une aide aux jeunes locuteurs que sont les élèves à comprendre le statut de sujet et la dimension politique de l'altérité. Le statut de sujet comme impliquant de savoir faire avec la pluralité, la sienne comme celle des autres, car « être sujet, c'est toujours faire face au pluriel. Dont son propre pluriel » (Fleury, 2015 : 110). La dimension politique de l'altérité en tant qu'elle est cette confrontation à un dissensus (Rancière, 2000) : « la citoyenneté n'est pas une identité mais « un écart entre des identités » (Rancière, 2000 : 63). Pluralité, altérité, politique et éducation : une enseignante de français nous dira justement à propos de ses élèves :

J'essaie de faire une petite culture politique quand même pour les préparer / c'est des enfants qui sont amenés à vivre ensemble / dans le même pays / parler le français l'arabe / et je leur dis toujours ça c'est mon leitmotiv / quelle que soit la langue qu'on pratique l'important c'est de savoir ce qu'on fait avec (Enseignante 5, 2016).¹⁴

Ces différents témoignages pourraient laisser entendre une certaine forme de banalité et d'ordinaire du plurilinguisme, ou de ce que certains analystes peuvent identifier comme relevant d'un « mélange linguistique ». Cette apparente banalisation de l'hétérogénéité et du mélange linguistique pourrait aussi être interprété comme une forme de reconnaissance de l'évidente perméabilité des langues entre elles, loin de la conception du bilinguisme ou de la « maîtrise » linguistique comme étant caractérisée par une séparation nette des langues et l'absence de « contacts »¹⁵ entre elles :

N'est considéré réellement bilingue que l'individu reconnu comme « parfaitement » bilingue, c'est-à-dire celui ou celle dont les compétences linguistiques ne portent la trace d'aucun contact avec une autre langue ; le bilinguisme serait ainsi l'équivalent de deux unilinguismes qui fonctionneraient de façon parallèle sans jamais se rencontrer (Hélot, 2008 : 11).

Dans la sélection de discours d'enseignants algériens que nous avons présentés, il semble que les positions tenues vis-à-vis de la pluralité-hétérogénéité linguistique des locuteurs (élèves comme enseignants) laisse envisager l'école comme un lieu où le mélange et les « contacts » des langues ne soit pas entendu comme quelque chose à éviter ou à faire abandonner aux jeunes locuteurs que sont les élèves. Ne pas envisager le mélange linguistique comme un signe de maladresse ou un manque de « maîtrise » pourrait ainsi constituer une possibilité de donner à la

¹³ Locuteurs situés, c'est-à-dire se savoir orienté par sa ou ses langues : « il faut savoir plusieurs langues pour comprendre que c'est une langue que l'on parle, une langue entre autres » (Cassin, 2016 : 184). Ce qui nous amènerait à reconnaître que, plutôt que de parler de maîtrise de la langue (maîtrise de la langue par le locuteur), on devrait au moins aussi évoquer l'idée de maîtrise du locuteur (se savoir « maîtrisé » par sa ou ses langues).

¹⁴ Précédemment dans l'entretien, l'enseignante évoquait deux « pôles » ou deux groupes, les élèves « plutôt arabophones » et les élèves « plutôt francophones » (même si notre mise en mots ici est réductrice de la complexité des situations). Ses propos concernaient ce qu'elle décrivait comme la culture familiale, plutôt que les compétences strictement linguistiques des élèves.

¹⁵ Pensons également à cette formulation de Cécile Canut : « L'expression même de « langues en contact » (opposée à « langues sans contact » ?) est ambiguë. Elle suppose des systèmes homogènes coupés de la réalité des pratiques langagières mouvantes. Elle s'inscrit en fait dans une tradition historique construite autour du fantasme monolingue » (Canut, 2001 : 452).

pluralité (linguistique mais pas seulement) des individus une place et une importance de choix dans le lieu politique qu'est l'école (Laval, 2011).

Perspectives

A travers cette exposition des discours d'enseignants algériens prenant position en faveur de ce que l'on pourrait appeler soit des « mélanges » de langues, soit une parole spontanée et plurielle, quelles que soient les langues apparemment diverses qui la composent, ayant pour but de « faire passer un message », il nous est permis de penser que ces enseignants agissent en faveur des locuteurs et non pas des langues, mettant très justement en pratique dans leurs actes quotidiens la formulation de Jean-Marie Klinkenberg, selon laquelle ce n'est pas la langue qui doit être l'objet de nos soins, mais bien « ceux qui la parlent » (Klinkenberg, 2015 : 15). Préférant promouvoir la tentative¹⁶ et le mouvement de la parole de leurs élèves et interlocuteurs, à l'immobilité et l'insécurité (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014) qu'impose un respect des normes, les enseignants algériens interrogés semblent bien, par leurs actes et leurs paroles, redonner toute leur dimension politique à l'école (Laval, 2011), aux langues et aux normes. Ce choix de centration sur les personnes et leur variabilité, dont leur variabilité linguistique, au-delà du fait qu'il semble considérer « l'alternance des langues [comme] un acte tout à fait légitime » (Hedid, 2015 : 158-159), nous paraît pouvoir inspirer d'autres contextes et d'autres acteurs, notamment quant au pouvoir de valorisation durable, par l'école, des jeunes locuteurs que sont les élèves, par leurs interlocuteurs privilégiés que sont les enseignants.

Références bibliographiques

ALI-BENCHERIF M. Z., 2014, « Le poids et le pouvoir du français dans les échanges entre vendeurs et clients lors des transactions commerciales en Algérie » dans Colonna Romain (Éd.), *Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non pouvoirs et contre-pouvoirs*, p. 181-193.

ASSELAH-RAHAL S., MEFIDENE T., ZABOOT T., 2010, « Le contexte sociolinguistique algérien » dans *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, dans ASSELAH-RAHAL S., BLANCHET Ph. (dirs.), Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes, p. 11-16.

BLANCHET Ph., 2006, « Distanciation et rapprochements en contexte diglossique : calques, emprunts, interférences, alternances... » dans Actes de la Conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales, Aoste, 2006, p. 19-26, disponible sur : http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/allegati/diglossie-05_528.pdf

BLANCHET Ph., CLERC S., RISPAÏL M., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », GARNIER B. (coord.), *Insécurité linguistique en éducation : Approche sociologique comparée des élèves issus du Maghreb*, p. 283-302.

BLANCHET Ph., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris : Textuel.

¹⁶ L'enseignant d'anglais nous confiera: « there is something i tell [...] my pupils / i tell them « just give me the answer » / right or wrong it doesn't matter / give it to me » (Enseignant 1, 2016), ce qui indique l'importance accordée à la tentative, et pas au résultat. (Traduction : Quelque chose que je dis à mes élèves, c'est « donnez-moi la réponse » / correcte ou pas ça n'a pas d'importance / donnez-la moi »)

- BLANCHET Ph., CLERC CONAN, S., 2018, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges : Lambert-Lucas.
- BOUDREAU A., 2016, *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris : Classique Garnier.
- CANGUILHEM G., 1999 [1966], *Le normal et le pathologique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- CANUT C., 2001, « À la frontière des langues », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], p.163-164 | URL : <https://journals.openedition.org/etudesafricaines/104>
- CASSIN B. (dir.), 2014, *Philosopher en langues : les intraduisibles en traduction*, Paris : Editions Rue d'Ulm,
- CASSIN B., 2016, *Eloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris : Fayard.
- CAUBET D., 2004, *Les Mots du Bled*, Paris : L'Harmattan.
- CHACHOU I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris : L'Harmattan.
- DAHOU C., 2019, *Langues et identité(s) en Algérie. Enquêtes sur les représentations sociolinguistiques auprès de jeunes Algériens*, Paris : L'Harmattan.
- DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre*, Paris : Galilée.
- DJEGHAR A., 2014, *Les représentations de la langue et de la culture françaises en Licence de français*, thèse de doctorat en didactique, Université de Constantine.
- FELLAG, 2004 [1995], « Entretien avec Fellag » dans *Les Mots du Bled*, Paris : L'Harmattan, p. 31-37.
- HEDID S., 2015, *Étude et représentations des langues et des variétés dialectales chez les jeunes commerçants de la ville de Constantine*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Tlemcen.
- HELOT C. et alii., 2008, *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt am Main : Peter Lang.
- JULLIEN F., 2016, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris : L'Herne.
- KHALDI H., BELLATRECHE H. 2017, « Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie », *Contextes et Didactiques* [En ligne], N°10 URL : <https://www.contextesetdidactiques.com/274>
- KLINKENBERG J.-M., 2015, *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*, Bruxelles : Les Impressions nouvelles.
- LAVAL C. et alii., 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte.
- MARCHADOUR M., 2017, « Plurilinguismes à l'école française : pour que les "allophones" ne rentrent pas dans l'ordre », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 77-78, | URL : <https://journals.openedition.org/insaniyat/17916#quotation>
- MARCHADOUR M., 2018, *Enjeux de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des enfants dans les pratiques d'éducation scolaire et de soin orthophonique. Algérie-*

France : comparais(s)ons, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Rennes 2, Université Alger 2.

OUARAS K., 2015, « L'espace urbain algérois à l'épreuve de ses graffiti », *L'Année du Maghreb*, n°12, p. 157-179.

PRUDENT L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte » dans *Langages*, n°61, p. 13-38.

REMY-THOMAS F., 2008, « Les enseignants face à la diversité linguistique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], N°3 | URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2927>

RICOEUR P., 2004, *Sur la traduction*, Paris : Bayard.

RISPAIL M., BENSEKAT M., 2018, « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique: une rencontre féconde », *Socles*, Vol. 5, N° 11, p. 412-434.

TASSIN E., 1997, « Qu'est-ce qu'un sujet politique ? », *Esprit*, mars-avril 1997, p. 132-150.

Biographie de l'auteur

Matthieu Marchadour est membre du Laboratoire PREFics EA7469 de l'Université de Rennes 2. Ses travaux en sociolinguistique portent sur les questions de normes et d'évaluation dans des situations d'éducation et de soin en contextes francophones. Les notions d'« autre », d'« étranger » et de « spécifique » occupent dans ses questionnements une place capitale. Dans le cadre du réseau mixte algéro-français LaFEF (Langue Française et Expressions Francophones), il mène actuellement une recherche postdoctorale sur les usages et représentations actuels de la langue française en Algérie.

Articles publiés :

MARCHADOUR M., 2019, « Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre », *CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLINGUISTIQUE*, N°15 | URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-1-page-63.htm>

MARCHADOUR M., 2019, « Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française », *CONTEXTES ET DIDACTIQUES*, N° 13 | URL : <https://www.contextesetdidactiques.com/1269>

MARCHADOUR M., 2017, « Discours et pratiques de la diversité face à la « norme » en contextes français et algérien : quelle place pour la pluralité linguistique des élèves dans l'éducation scolaire et le soin orthophonique ? », *Diversité(s) au coeur des politiques et des pratiques : entre l'Europe et l'Afrique*, *ALTERSTICE*, Vol. 7, N°2, pp. 37-54 | URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2017-v7-n2-alterstice04033/1052568ar/>