

Directrice de la revue
Attika ABBÈS-KARA

Responsables de Rédaction
Attika ABBÈS-KARA
Malika KEBBAS

Reconfiguration des concepts

Pour une réflexion épistémologique et
méthodologique en sociolinguistique et en
sociodidactique

Avec la collaboration
de
Abdelali BECETTI



Sommaire

Avant-propos	05
<i>Axe 1 : Réflexion théorique et méthodologique autour des concepts en sociolinguistique</i>	
Philippe BLANCHET La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques ...	13
Abdelali BECETTI et Jacqueline BILLIEZ Parlers jeunes, variation, contacts de langues, contextualisation : Vers une vision dynamique des parlers bi-plurilingues.....	23
Malika KEBBAS et Attika ABBES-KARA La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ?	43
Ibtissem CHACHOU Réflexions épistémologiques autour de l'état de la dénomination et de la hiérarchisation des langues dans le discours universitaire algérien	57
<i>Axe 2 : Transpositions sociodidactiques</i>	
Marielle RISPAIL Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations	75
Salah AIT CHALLAL Stéréotypes et décalage représentationnel dans le discours didactique en milieu scolaire algérien.....	103
Stéphanie CLERC De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques	109

Samira RABHI	
Retour sur la formation des enseignants de langues : Quelle place pour le plurilinguisme ?	123
<i>Varia : Résumés des thèses récemment soutenues par les membres du LISODIP</i>	
Hakim MENGUELLAT	
Contextes plurilingues et compétences en lecture — cas des élèves du moyen à Blida	135
Fatima SEKRANE	
Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère. Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine	136
Salah AIT CHALLAL	
Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques	138

Avant-propos

L'objet du présent numéro de la revue *Socles* fait suite aux travaux des journées d'étude organisées par le LISODIP (Mai 2012). Notre préoccupation était de soumettre à la discussion quelques points de réflexion sur la façon dont les chercheurs, notamment dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures, problématisent — en vue de les re-configurer — des concepts fondamentaux tels que variété, variation, contexte, etc. Le point de départ de cette réflexion est de permettre aux chercheurs de confronter leurs points de vue, de faire part de leurs travaux et cela, dans une dialogique complexe, réflexive, herméneutique éminemment altéritaire. L'interrogation principale qui guide le parcours de ce numéro est de s'interroger sur la portée interprétative et heuristique des concepts tels que variété linguistique, variation, contexte, situation, contextualisation.

En effet, de nombreux chercheurs ont tenté de les définir en se situant soit dans une approche variationniste (LABOV, 1976) ou variationniste et sociale (MARCELLESI) soit dans une perspective interactionnelle (GUMPERZ, 1989), soit dans une approche ethno-sociolinguistique (BLANCHET, 2000) ou écolinguistique (CALVET, 1999), soit dans une approche sociodidactique (RISPAIL, 2003).

Face à la diversité des contextes de contacts de langue, comment décide-t-on de ce qui est « variété linguistique », « variation », « contexte » et « contextualisation » de ce qui ne l'est pas ? Quels sont les principes théoriques et méthodologiques à déterminer pour identifier ces différentes notions ? Comment comprendre leur subtile complexité et surtout leur contextualisation ?

Dans une perspective épistémologique où la connaissance conduit à la construction de significations, ne faut-il pas se demander si les notions de variété, de variation, de contexte et

de contextualisation sont des donnés ou des construits ? Si ce sont des construits, le sont-ils comme état ou comme processus ? Avec quels présupposés et quels objectifs ?

Par ailleurs, ces concepts ont induit des modèles interprétatifs, des démarches construites pour des situations particulières (sociale, politique, linguistique) mais très souvent transposés et transférés dans d'autres situations sociolinguistiques plurilingues comme c'est le cas pour l'Algérie.

Ne pas s'interroger sur les enjeux épistémologiques et théoriques qu'induisent ces transférabilités modélisatrices revient à ignorer une part importante de ce que peut avoir de spécifique telle ou telle situation linguistique, d'où l'importance de revoir ces notions en tant que concepts heuristiques opératoires pouvant jouer un rôle dans la confrontation des dits modèles ou approches et de s'interroger, à la lumière de la redéfinition de ces concepts, sur la démarche induite par telle ou telle situation linguistique ?

De plus, l'ancrage de la sociolinguistique, du moins dans sa version francophone, dans des courants de recherche récents, qui mettent en avant l'importance du paradigme de « la complexité » (BLANCHET, 2007) et de la « réflexivité » (ROBILLARD, 2009 ; MOLINIE, 2010), incitent à repenser les cadres conceptuels des recherches dites « de terrain » et à s'interroger sur les postures des chercheurs face aux phénomènes linguistiques. Si la posture de l'expert, posée par le positivisme, semble encore dominer dans les recherches en sciences humaines et sociales, d'aucuns estiment que, puisque l'on cherche à comprendre des altérités, à la fois familières et imprédictibles, ouvertes aux différents processus de signification, chercheurs et locuteurs ne seraient-ils pas co-constructeurs de ces significations et, par là même, co-constructeurs d'autres postures ?

En outre, l'émergence d'une sociodidactique principalement issue d'une didactisation de la conception sociolinguistique de la variation (M. et L. DABENE, MARCELLESI, RISPAIL, BLANCHET), conduit à une reconfiguration complète du rapport aux ressources linguistiques plurielles contextuelles et objets d'enseignement-apprentissage. Cette reconfiguration a des

dimensions vastes qui restent à examiner, à préciser et à expliciter.

Au-delà de la reconfiguration des différents concepts retenus et de l'interrogation sur leur pertinence dans une variété d'interactions (pratiques langagières en milieu social et scolaire, différents types de discours), ce numéro a pour objectif de créer un espace de réflexion autour des axes suivants :

- Axe 1 : réflexion théorique et méthodologique autour des concepts en sociolinguistique ;
- Axe 2 : transpositions sociodidactiques.

Concernant le premier axe (réflexion théorique et méthodologique autour des concepts en sociolinguistique), Philippe BLANCHET revisite les notions de contexte et de contextualisation. Il souligne que le concept de « contexte » est une construction et non une donnée car le contexte est doublement construit par rapport à la focalisation et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est pas pris en compte). Il apparaît ainsi primordial que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* (autant que faire se peut) les phénomènes, les situations, les contextes, les hors champs. Dans ce cadre, *contextualiser* ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est-à-dire à resituer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère après observation.

La contribution de Abdelali BECETTI et Jacqueline BILLIEZ se veut un retour critique sur quelques phénomènes saillants et complexes de variation, très visibles et perceptibles dans le monde francophone (BILLIEZ et ROBILLARD, 2003 ; BECETTI, 2012), mais traités le plus souvent comme des cas d'alternances codiques, d'emprunts, etc. et cela sans questionnement épistémologique critique des modélisations théoriques sur lesquelles s'appuient les chercheurs. En s'intéressant à la façon dont de jeunes algérois(es) usent, *in situ*, des répertoires verbaux à leur disposition, ils montrent qu'envisager leurs pratiques langagières à l'aune des seuls outillages descriptifs de l'analyste pourrait les réduire à des artefacts, forgés par la vision proprement « étiquée » du chercheur alors que l'intégration d'une perspective sociolinguistique pragma-interactionniste peut jeter

d'autres éclairages sur la façon dont les paroles jeunes sont gérées et exploitées dans les tours de parole de leurs producteurs.

Malika KEBBAS et Attika-Yasmine KARA posent le problème de l'utilisation de la variation linguistique comme facteur de facilitation ou de complexification de la communication dans des contextes différents : social, éducatif (scolaire et universitaire) et professionnel. Elles s'interrogent sur ces deux procédés utilisés par les informateurs dans leurs pratiques langagières, à partir de corpus constitués d'enregistrements de séances d'observation participante en classes de lycée de langues étrangères, d'enquêtes semi-directives à l'université et dans des contextes interactionnels non scolaires où ils prennent place : quand et comment apparaissent ces deux procédés ? Dans quels contextes sont-ils produits ? Quelles fonctions ont-ils au niveau discursif et pragmatique en vue d'atteindre l'intercompréhension et la co-construction du sens ?

La contribution de Ibtissem CHACHOU procède du constat selon lequel il existe un défaut de réflexion critique et épistémique dans le domaine de la sociolinguistique en ce qui concerne les notions, les dénominations et les classifications hiérarchisantes et souvent antagonistes, des faits de langues. Selon elle, les déconstructions critiques des concepts ne sont pas initiées de façon continue pour aboutir à une remise en question des pratiques stéréotypées des dénominations héritées de traditions issues essentiellement de l'idéologie glottophage relevant notamment des conceptions politiques de l'État-nation.

Concernant le second volet de ce numéro *Transpositions sociodidactiques*, Marielle RISPAIL interroge le terme de « sociodidactique ». Après un rappel historique dans lequel elle retrace la jeune vie de ce « mot », elle aborde les différentes acceptions présentées par la notion, et questionne ce champ scientifique qu'elle considère en construction plutôt que construit. Elle illustre cette réflexion de recherches sociodidactiques achevées ou en cours, dirigées par ses soins ou auxquelles elle a participé.

Salah AIT-CHALLAL part de l'hypothèse que l'utilisation des variétés langagières sous forme de stéréotypes qui traversent le discours didactique en classe de langue pourrait constituer un facteur de blocage, en brouillant sa réception. Son analyse

s'appuie sur des données relevées dans le cadre d'une expérience menée en classe sur deux textes extraits des manuels algériens de la quatrième année primaire.

Stéphanie CLERC nous livre son interprétation du rapport *pratique-théorie* (BOURDIEU) à la fois sur le plan méthodologique comme une certaine manière de faire de la recherche et sur le plan de la transposition des fruits de la recherche (BLANCHET, 2011) dans un mouvement de retour au terrain pour transformer des pratiques identifiées comme porteuses d'inégalité.

Samira RABHI part du constat que les pratiques plurilingues ne cessent de s'étendre dans la plupart des pays et commencent à être prises en compte comme un objectif didactique à part entière. Elle s'interroge sur le rôle et la place de la formation des enseignants de langues dans ce processus, en esquissant quelques propositions susceptibles de les inciter à prendre en compte la dimension plurilingue dans leur enseignement.

Attika ABBÈS-KARA et Malika KEBBAS

Axe 1
Réflexion théorique et méthodologique
autour des concepts en sociolinguistique

Philippe BLANCHET
Laboratoire Plurilinguismes, Représentations, Expressions
Francophones (PREFics EA 4246)
Université Rennes 2, Bretagne, France

La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques

Résumé :

Ce texte propose des définitions aussi claires et précises que possibles des concepts clés pour une approche sociodidactique et/ou contextualisante en didactique des langues. Il insiste surtout sur les relations de continuité et de réciprocité entre sociolinguistique et sociodidactique, et sur le concept de contextualisation.

Abstract:

This text proposes definitions, as clear and precise as possible, of the key concepts for sociodidactical and/or contextualising approach in didactics of languages. It insists above all on the relationships of continuity and reciprocity between sociolinguistics and sociodidactics, and on the concept of contextualisation.

Le continuum sociolinguistique-sociodidactique

Michel Dabène et Marielle Rispaïl (2008) ont présenté en ces termes l'émergence dans les années 1990 d'une recherche en *sociodidactique* nommée comme telle :

Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque 'langue maternelle' et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.

Il s'agit de reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques (surtout en didactique *des langues*) inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés. Dès lors, 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 — qu'ils s'agissent de celles des apprenants ou des enseignants, mais également des parents, des formateurs et inspecteurs, des concepteurs et auteurs de programmes et de manuels, des décideurs institutionnels et politiques, etc. On envisage ainsi la complexité (au sens de « conjonction », cf. MORIN, 1977-2004 ; MORIN, 2004) des dynamiques sociolinguistiques globales, éducatives, didactiques, scolaires : depuis les politiques et idéologies linguistiques transversales jusqu'aux aspects glottopolitiques et microdidactiques des interactions et autres activités en classe, sans disjonction de l'ensemble.

Cette perspective sociodidactique (terme formé sur l'exemple de *sociolinguistique*) est justifiée par trois raisons principales :

a) la nécessité d'afficher et d'affirmer cette perspective scientifique à la fois théorique et méthodologique par rapport à des recherches en didactique (sans préfixe) qui ne prennent pas toutes en compte de façon approfondie (voire pas du tout) les dimensions sociolinguistiques et plus largement sociales ;

b) la nécessité de s'appuyer en didactique des langues sur une théorie de « la langue » ou, mieux, du linguistique afin de définir l'objet de cette didactique, et, en l'occurrence, l'affirmation d'une théorie de type sociolinguistique du linguistique ;

c) la nécessité de ne pas dissocier la recherche en didactique (ou didactologie) des interventions sur le terrain didactique, soit par les modalités de la recherche (type recherche-action) soit par les effets sociopolitiques de la recherche (intervention pour former des enseignants, élaborer des programmes et manuels, modifier le système éducatif, etc.).

Le concept de *variation* ou, autrement dit, d'hétérogénéité à la fois didactique, linguistique et sociale, est placée au centre de l'approche sociodidactique comme il est au centre de la sociolinguistique. Il ne s'agit pas pour autant d'une perspective développée très récemment, car elle poursuit les travaux développée sous d'autres étiquettes, entre sociolinguistique et didactique, par l'école de Rouen dans les années 1980 (MARCELLESI, ROMIAN et TREIGNIER, 1985), puis notamment Louise DABENE (1994) qui a mis depuis longtemps l'accent sur ces phénomènes dans son ouvrage précurseur.

Contexte et contextualisation¹

La notion de contexte est centrale dans les recherches en sociolinguistique et en sociodidactique. C'est une notion interprétable et utilisable de façons extrêmement variées, contradictoires, ambiguës. Il m'est apparu important (et on n'a pas manqué de m'interpeler très justement en ce sens), puisque j'en fais une question centrale, définitoire, d'une approche sociodidactique (BLANCHET et CHARDENET, 2011 ; BLANCHET et

¹ Ce texte est une version remaniée du chapitre 3.3.15 dans BLANCHET, 2012, p. 170-172.

RISPAIL, 2011) et bien sûr sociolinguistique (BLANCHET, 2012) de passer de cette notion floue à un *concept* explicite et précisément défini, non seulement sur le plan théorique mais également sur le plan méthodologique.

On constate en effet aisément qu'on la trouve aussi dans d'autres approches théoriques et méthodologiques, par exemple en ethnométhodologie (avec un sens fortement situationniste) ou, à l'inverse, en structurilinguistique, où le sens en est réduit à des co-occurrences linguistiques (dans le *contexte* d'un syntagme par exemple, qui n'est qu'un *co-texte*).

Usages scientifiques de la notion de contexte

Ainsi, à travers son contenu notionnel vague, le « contexte » est utilisé en SHS selon une gradation que j'analyse en six échelons très différents :

a) usage zéro : approche artificielle décontextualisée de type expérimental de type « toutes choses égales par ailleurs » ;

b) usage proche de zéro : on pose qu'il y a un contexte donné mais on n'établit aucun lien entre le contexte et « l'objet » ;

c) usage référentiel allusif : on pose qu'il y a un contexte donné mais on pense qu'il y a trop de variables pour qu'on les prenne en compte ;

d) usage explicatif indirect : on établit un choix de variables corrélées, souvent de façon causale et quantitative, entre un contexte donné et l'objet étudié ;

e) usage interprétatif indirect : on construit un contexte en jouant sur une diversité des focales (zooms avant et zooms arrière) et d'interprétations possibles selon chaque focale ;

f) usage interprétatif direct : on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés.

Dans le cadre épistémologique (pensée complexe ; socio-constructivisme ; démarche interprétative impliquée, cf. BLANCHET, 2012), c'est le niveau f, où la notion devient un concept organisateur de l'interprétation, que je retiens.

Le phénomène étudié

C'est : « Ce sur quoi convergent les focales (le point de mire, ce qui est au centre de l'observation, ce sur quoi porte en priorité la recherche) ».

La situation

Ce phénomène est observé dans des *situations* (sociolinguistiques ou plus spécifiquement didactiques). Une *situation* est :

Le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation (participante).

Le contexte

Le *contexte* est alors dans une recherche :

Ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale / ce qui n'est pas au centre de la focalisation / ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) mais qu'on fait néanmoins entrer dans le champ.

C'est donc une construction et non une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la focalisation et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est pas pris en compte). Il apparaît ainsi primordial que le choix ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* (autant que faire se peut) les phénomènes, les situations, les contextes, les hors champs.

La contextualisation

Dans ce cadre, contextualiser ne se limite pas à mettre en contexte, c'est-à-dire à resituer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère après observation. Contextualiser, c'est plutôt :

Attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres

phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficaces) mais qui ne sont pas au centre de la focale.

Processus et historicité

L'un des défauts fréquemment relevé dans les démarches contextualisantes est l'oubli ou la négligence des temporalités : on observe en synchronie (en tout cas dans la seule temporalité de la recherche) une image arrêtée. On transforme un processus en objet sans prendre en compte l'histoire, les expériences, les projets, des acteurs sociaux et de leurs rapports au(x) phénomène(s) observé(s)/interprété(s). La *contextualisation* porte sur les processus (d'où les suffixes *-iser*, *-isation*) et non sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple décor.

La contextualisation avant, pendant, après...

Dans les interventions sociolinguistiques et/ou sociodidactiques, la contextualisation est réalisée au moment de la recherche (état des dynamiques en cours, diagnostic) ainsi qu'aux moments successifs et rétroactifs de l'élaboration des interventions et de leur mise en œuvre effective suivie.

Une première grande dimension de la contextualisation dans l'intervention est que les « compétences linguistiques » sont des aptitudes à mobiliser des ressources sociolinguistiques et socioculturelles pour entrer en relation altéritaire, à réaliser des actes de langages et autres actions sociales, à co-construire des significations et du lien social. La connaissance et la compréhension de tel(s) contexte(s) et leur prise en compte, par exemple, pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, sont alors primordiales.

Cela souligne que le très important travail de recherche en sociolinguistique — réalisé depuis quelques décennies au moins, sur les usages de l'hétérogénéité linguistique en contextes sociaux spontanés et ordinaires — doit conduire à un important travail de transposition didactique de ces connaissances : transposition des modalités culturelles d'interaction dans les contextes sociolinguistiques ciblés, transposition des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes via une ou des langue(s)

partagée(s) à des degrés divers, transposition réelle et radicale de la notion de *compétence plurilingue et interculturelle*. Contextualiser, c'est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est-à-dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme). C'est une alternative à une standardisation hégémonique, déshumanisée et antisociale.

Mais il y a un grand pas à franchir, que beaucoup ne franchissent hélas pas, entre analyser la pluralité sociolinguistique et en transposer les résultats en actions glottopolitiques et didactiques anti-glottophobes (BLANCHET et MARTINEZ, 2010 ; BLANCHET, 2010).

Une seconde dimension, développée plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention sur les dispositifs didactiques et plus largement glottopolitiques. On tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. On tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des acteurs glottopolitiques, des enseignants et des apprenants, en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., de la vie sociale, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent à aux comportements, aux discours, aux projets.

Continuum et réciprocité

L'approche sociodidactique est une théorisation spécifique du didactique comme l'approche sociolinguistique est une théorisation spécifique du linguistique : ce n'est pas une sous-partie du champ qui se centrerait sur les aspects sociaux, c'est un point de vue social sur l'ensemble du champ, inscrit dans un

projet global scientifique et épistémologie. Cela n'exclut pas d'autres points de vue mais ne s'y juxtapose pas : à la rigueur on pourrait parler de *superposition* des points de vue sur la totalité du champ, ou, mieux, de tissage interdisciplinaire des points de vue là où c'est possible (car il y a bien sûr des contradictions irréductibles et irréconciliables entre certains points de vue sur le linguistique et/ou sur le didactique). Et ces deux approches/théorisations **socio-** sont inter-reliées de façon étroites (en d'autres termes elles construisent un même paradigme), y compris dans leurs orientations méthodologiques à dominante de terrain, ethnographique et interprétative.

Enfin, il est important de souligner la relation de réciprocité entre sociodidactique et sociolinguistique. La sociodidactique n'est pas une sociolinguistique appliquée. D'une part, en effet, chacune apporte des éléments à l'autre sur un continuum de recherche-intervention situé entre ces deux pôles. D'autre part, la sociodidactique a plutôt été élaborée par des didacticien-ne-s soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques que par des sociolinguistes investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques : qu'on pense à ces fondateurs(trices) que sont Ch. MARCELLESI, H. ROMIAN, M. et L. DABENE, M. RISPAIL (1998-2005), ainsi qu'aux travaux clés de S. CLERC (2011), de C. CORTIER (1998), d'A. DI MEGLIO (1997)...²

Références bibliographiques

BLANCHET Philippe, 2010, « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans FEUSSI Valentin, EYQUEM-LEBON Mylène, MOUSSIROU-MOUYAMA Auguste et BLANCHET, Philippe (dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.

² Moi-même me situant pleinement dans les deux pôles tout au long de ma carrière.

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR.

BLANCHET Philippe, (à paraître), « Normes et variations : comment écrire en tant que chercheur cohérent avec ses convictions scientifiques et éthiques ? », dans RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, et CASTELLOTTI Véronique. (éds), *Écritures de chercheurs*, Fernelmont (B), EME.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET Philippe et Martinez PIERRE (dir.), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, et ASSELAH-RAHAL Safia (dir.), 2009 [2008], *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Éditions des archives contemporaines, Paris.

BLANCHET Philippe et RISPAIL Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain” », dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal/Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines, p. 65-69.

CLERC Stéphanie, 2011, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique*, Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

CORTIER Claude, 1998, *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives (1880-1914)*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 3 volumes.

DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, p. 10-13.

DI MEGLIO Alain, 1997, L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de la production de documents didactiques entre 1974 et 1994, Thèse de doctorat, Université de Corte.

MARCELLESI Christiane, ROMIAN Hélène et TREIGNIER Jacques, 1985, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », dans *Repères* n° 67, p. 23-31.

MORIN Edgar, 1977-2004, *La méthode* (6 volumes), Paris, Seuil.

MORIN Edgar, 2004 [1990], *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

RISPAIL Marielle, 1998, Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral, Thèse de doctorat, Université Grenoble 3.

RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, Pratiques Langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*, Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Rennes 2.

Abdelali BECETTI
ENS de Bouzaréah, Laboratoire Lisodip
Jacqueline BILLIEZ
Université Grenoble 3

Parlers jeunes, variation, contacts de langues, contextualisation : Vers une vision dynamique des parlers bi-plurilingues

Résumé :

Les auteurs interrogent la notion de variation sociolinguistique en explorant les répertoires verbaux de quelques jeunes algérois. À travers une approche sociolinguistique interactionniste, ils montrent à quel point il serait réducteur d'analyser leurs pratiques langagières à l'aune de la seule vision *étiquée*. Ils soutiennent une perspective *continuiste* à travers laquelle les échanges verbaux entre ces jeunes algérois-e-s sont analysés comme situés le long d'un continuum de phénomènes linguistiques allant du code switching (CS) aux codes fusionnés (CF) en passant par le code mixing (CM).

Abstract:

The authors question the notion of sociolinguistic variation by exploring the verbal repertoire of some youth, living in Algiers. Through an interactionist sociolinguistic approach, they show the extent to which it would be too SIMPLISTIC to analyze the language practices along *tics* vision. They sustain a continuum perspective through which the verbal exchanges among the youth are analyzed along a continuum of linguistic phenomena, ranging from code switching (CS) to fused codes (FC) passing through code mixing (CM).

Notre contribution¹ se veut un retour critique sur quelques phénomènes saillants et complexes de variation, très visibles et perceptibles dans le monde francophone (BILLIEZ et ROBILLARD, 2003 ; BECETTI, 2012), mais traités le plus souvent comme des cas d'alternances codiques, d'emprunts, etc. et cela sans questionnement épistémologique critique des modélisations théoriques sur lesquelles s'appuient les chercheurs. En nous intéressant à la façon dont de jeunes algérois(es) usent, *in situ*, des répertoires verbaux à leur disposition, nous montrons qu'envisager leurs pratiques langagières à l'aune des seuls outillages descriptifs de l'analyste pourrait les réduire à des artefacts, forgés par la vision proprement « étique » du chercheur alors que l'intégration d'une perspective sociolinguistique pragma-interactionniste peut jeter d'autres éclairages sur la façon dont les paroles jeunes sont gérées et exploitées dans les tours de parole de leurs producteurs. Notre intérêt est porté tant à la question de la variation, et notamment à la question du code switching qu'à l'importance d'envisager les pratiques langagières des participants comme des événements de communication, toujours situés, localement interprétés. Ainsi, à partir de quatre épisodes interactionnels de jeunes algérois confrontés à des enquêteurs/chercheurs, nous analysons la manière dont les jeunes sujets, à un moment donné de l'interaction, font un/des choix pour telle ou telle variété de langue. Nous montrons, ensuite, que la fréquence avec laquelle les codes switching (CS) sont produits, dans un épisode conversationnel donné, implique progressivement une perte de leur valeur de contextualisation et cela, sous forme de codes mixés (CM). À la fin, nous soutenons que ces codes mixés s'inscrivent dans des processus de grammaticalisation dont l'un des résultats les plus saillants est la fusion entre lesdits-e-s

¹ Cette contribution s'ancre dans les résultats d'une enquête dans trois quartiers d'Alger auprès de filles et de garçons âgés de 18 à 30 ans, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat EDAF, sous la codirection de Mme KARA et Mme BILLIEZ.

codes/varétés (codes fusionnés, (CF) après une stabilisation de leurs rapports fonctionnels (AUER, 1999).

Un problème de perspective étique/émique : identifier la langue de base. Affaire de locuteur(s) ou de linguiste(s) ?

Si l'on se reporte, dans la littérature sociolinguistique, aux travaux portant sur la question de déterminer, dans une phrase ou un énoncé donné, la langue de base (*matrix language*) utilisée par tel ou tel locuteur, on peut constater que l'approche, souvent adoptée par les chercheurs est basée sur des critères de nature grammaticale. L'idée que le comptage des mots ou morphèmes de telle ou telle langue, pour une interaction donnée, peut déterminer la langue de base a été avancée par plusieurs linguistes (NORTIER, 1990 ; HYLSTENSTAMM, 1995).

Or, il semble que l'une des théories qui a le plus formalisé l'identification de la langue matrice est celle de MYERS-SCOTTON (1993a). En effet, celle-ci pose, dans son modèle dit « Matrix Language Framework », que la langue de base, dans les communautés africaines où elle a recueilli ses données, est assez souvent *la langue indigène* ou la langue locale alors que *les langues internationales* (anglais, français, etc.) sont plutôt les langues enchâssées. Outre cette première dichotomie (*Matrix language vs Embedded language*), MYERS-SCOTTON en fournit une autre concernant l'organisation morphosyntaxique de la phrase au sein des langues matrice et enchâssée :

L'opposition entre les morphèmes de contenu (morphèmes lexicaux) et les morphèmes systèmes (morphèmes grammaticaux) : les morphèmes de contenu (exemples : les racines de verbe et de nom) sont les éléments principaux qui transmettent les aspects sémantiques et pragmatiques des messages. Les morphèmes systèmes indiquent les relations entre les morphèmes de contenu. (Exemples : mots-fonctions, affixes flexionnels). (DERAVI, 2007, p. 75)

Elle fait remarquer, à la fois, que l'ordre des morphèmes, à la surface, est celui de la langue matrice et que l'ordre des morphèmes systèmes doivent venir uniquement de la langue

matrice. Ainsi, la langue matrice, selon MYERS-SCOTTON (1993 b, p. 486) peut être identifiée selon deux critères morphologiques dont :

— l'un, structural, pose que la langue matrice est “the language which projects the morphosyntactic frame for the utterance in question²” ;

— et l'autre est plutôt quantitatif puisque la langue matrice est reconnue “as the language which supplies relatively more morphemes in a discourse sample of a minimum of two sentences (preferably more) for the relevant interaction type in which the CS occurs³” (p. 487).

Afin de tester la validité du deuxième critère pour le cas des pratiques langagières des sujets algérois étudiés, nous nous sommes proposé de l'appliquer à quelques épisodes interactionnels de nos observables.

Exemple 01 : **En.001** : *anta ! âlah saâa taftah hnaya fi lhanout+=* par exemple ?⁴ (Toi !à quelle heure tu ouvres ta boutique ici+= par exemple ?)

Med.002 : *ana maândich hanout+=ana ândi hanout fi djiha wahdakhra++ih+ naftah djwayah tmanyâ ou noss (8h30) tasâa (9h) hakdak++ ih takhdam hta lâchiya+= triyyah chwiyya fi ddar+= w'sbah dhal tâawad++ c'est la même routine toujours* (moi je n'ai pas de boutique+= moi j'ai une boutique dans un autre coin++ih+j'ouvre aux environs de huit heures et demie neuf heures comme ça++ih tu travailles jusqu'au soir+= tu te reposes un peu à la maison+=et le matin ça reprend++c'est la même routine toujours)

En.003 : toujours ?

² « La langue qui projette le cadre morpho-syntaxique de l'énoncé en question ». Notre traduction.

³ « Comme étant la langue qui fournit relativement plus de morphèmes dans un échantillon de discours de deux phrases, au minimum (de préférence plus) pour le type d'interaction dans lequel survient le code switching ». Notre traduction.

⁴ Signes conventionnels : += (enchaînement rapide), xxx (paroles intelligibles), ++ (pause longue), + (pause moyenne) () traduction des productions des jeunes algérois(es).

Med.004 : *thab tcassé la routine++ xxx et+=
trouh tbahhar (tu veux casser la routine++xxx
et+ tu vas à la mer)*

Si l'on procède à la quantification des mots et morphèmes dans cet « épisode interactionnel », en posant, au départ, que l'unité de comptage est le mot, on peut aboutir aux résultats suivants :

Tableau 1 : Application du critère quantitatif, nombre de mots-morphèmes au début d'un épisode interactionnel.

Participants	Langues			
	Arabe dialectal		Français	
	Nombre		Nombre	
	Mots	Morphèmes	Mots	Morphèmes
En.001	7	1	3	
Med.002	26	3	5	
En.003			1	
Med.004	3	4	3	
Total	36	8	12	
	44		12	

Comme le montre le tableau ci-dessus, c'est plutôt l'arabe dialectal qui est prédominant par rapport au français, puisqu'il a été réalisé avec 44 mots et morphèmes. Si l'on s'appuie, ainsi, sur le critère quantitatif, il est évident, donc, que c'est l'arabe dialectal qui peut être considéré comme la langue matrice dans cet épisode interactionnel.

Cependant, il faut reconnaître que cet essai de quantification n'est qu'une tentative d'exemplification, et qui plus est, ne concerne qu'un épisode relativement court de l'interaction, situé, en fait, au tout début de son déroulement. Or, le choix d'un autre épisode, cette fois-ci au milieu de l'interaction, nous a révélé d'autres résultats, contraires aux précédents :

Exemple 02

En.027 : *w'les jeunes hnaya ?+=la plupart
kifach?/(et les jeunes ici ?+=la plupart
comment ?/)*

Med.028 : *ah !+les jeunes ?/*

En.029 : *est-ce que chaque été takhdam ?
(est-ce que chaque été tu travailles ?)*

Med.030 : *chaque été+= oui*

Tableau 2 : Application du critère quantitatif, nombre de mots-morphèmes au milieu d'un épisode interactionnel

Participants	Langues			
	Arabe dialectal		Français	
	Nombre		Nombre	
	Mots	Morphèmes	Mots	Morphèmes
En.027	2	2	4	
Med.028			2	
En.029	1	1	3	
Med.030			3	
Total	3	3	12	
	6		12	

Au cours de l'interaction, il semble que, dans cet épisode, les deux participants s'orientent vers le français qui se trouve être ici la langue prédominante avec douze (12) mots comparativement à l'arabe dialectal qui a été réalisé avec six (6) mots et morphèmes. Ainsi, si l'arabe dialectal est la langue de base au début de l'interaction, c'est le français qui lui succède en cette qualité, au milieu de cette même interaction.

Cela veut dire que le critère quantitatif pose un certain nombre de problèmes, entre autres ceux liés au choix par le linguiste de l'épisode interactionnel (début, milieu, fin ?) et, surtout, ceux qui se rapportent aux normes et règles de quantification qu'il choisit, puisqu'il n'est pas toujours évident de pouvoir délimiter, dans une interaction donnée et, pour un moment donné, les frontières entre telle ou telle langue, pire, au sein d'une même langue donnée.

De son côté, AUER (2000, p. 133) reconnaît, également, les limites du critère quantitatif et cela, pour deux raisons majeures :

— les locuteurs peuvent « mixer » les langues ressources de leur répertoire verbal tout au long de l'interaction, donc à chaque tour de parole, ce qui rend difficile le fait de pouvoir compter les morphèmes de telle ou telle langue de façon aussi facile (?) que dans le cas d'une interaction débutant en une langue et finissant en une autre ;

— le comptage même des morphèmes relatifs à chacune des langues en présence dans un épisode interactionnel présuppose, en effet, une unité de quantification. Or, établir une unité de quantification présuppose également des critères. Cela veut dire, en pratique, que *“the base language is not determined by the*

quantitative criterion alone but rather by an interpretation of language choices documented in the materials at hand⁵.” (2000, p. 133)

Il s'avère, ainsi, de la discussion des trois critères analysés *supra*, que les hypothèses qui les sous-tendent semblent avoir toutes pour caractéristique commune et saillante que l'identification de la langue de base (matrice), à un moment donné de l'interaction, est plus une affaire de linguistes que de locuteurs. Nous avons pu montrer, à l'aide de quelques exemples illustratifs, comment les critères posés pèchent par leur caractère plus ou moins artificiel, probablement “*theory-driven*”, tenu pour aussi évident que “*taken-for-granted*” (MONDADA, 2011, p. 117) et qui semble, vraisemblablement, du moins, c'est l'hypothèse d'AUER (2000, p. 133), imputable au fait que :

The matrix language is not something that can be found in the bilingual data themselves but is rather brought to bear on the data by a certain theoretical framework. This, of course, is nothing to be critical of, but if assigning utterances or parts of them to one matrix language or the other is theory-determined⁶, it can hardly be said to be empirical proof for the assumptions of this theory.⁷

En fait, si l'identification d'une langue de base, à un moment donné de l'interaction, et sa catégorisation par les linguistes comme faisant partie de telle ou telle variété de langue est certes plausible et, dans une large mesure, scientifiquement étayé, il n'en demeure pas moins que les participants ne procèdent pas et/ou ne sont pas naturellement conduits à de telles opérations grammaticales et analytiques ; ce faisant, ils peuvent s'accorder

⁵ « La langue de base n'est pas déterminée par le seul critère quantitatif, mais plutôt par une interprétation de choix de langues documentées dans les matériaux à portée de main ». Notre traduction.

⁶ C'est nous qui soulignons.

⁷ « La langue matrice n'est pas quelque chose qui peut être trouvée dans les données bilingues elles-mêmes mais est plutôt amenée à être portée sur les données par un certain cadre théorique. Ceci, bien sûr, n'a rien à être critiqué, mais si l'attribution d'énoncés ou parties d'entre eux à une langue matrice ou l'autre est déterminée par la théorie, elle peut difficilement être qualifiée de preuve empirique pour les hypothèses de cette théorie. » Notre traduction.

sur *une langue d'interaction* différente, si ce n'est par sa forme, du moins, par sa fonction, de *langue de base* telle qu'assignée par les linguistes ou encore contester même la présence de cette *langue de base*, qui "*may not be relevant to them*"⁸. (AUER, 2000, p. 133)

Ce qui nous a légitimés ici à soutenir une vision plutôt dynamique des faits de variation. À cet effet, la modélisation d'AUER (1999) nous a semblé plus adéquate et plus réaliste par son traitement très sensible aux phénomènes de contacts de langues.

Du code switching aux lectures fusionnés via le code mixing : vers une vision dynamique des phénomènes de variation

La dynamicité énergique qui semble être propulsée à tel ou tel épisode interactionnel par les processus de contacts linguistiques nous a poussé à aborder ici, de fait, la manière dont les énoncés produits par les interactant-e-s sont agencés les uns par rapport aux autres, dans la logique du « *previous turn* » et du « *subsequent turn* ». Nous avons été amenés aussi à mesurer le degré d'indexicalité de tel ou tel tour de parole et cela, en vue de savoir si leur significativité pragmatique (leur valeur de contextualisation) reste intacte nonobstant la fréquence avec laquelle les contacts linguistiques entre telle ou telle langue sont produits. Pour ce faire, nous nous sommes inspiré de la typologie qu'a proposée AUER (1999), qui inscrit justement les différentes manifestations des contacts linguistiques (entre autres, code switching, code mixing, etc.) dans une approche dynamique et *continuiste* dans laquelle une gradation *decrecendo* est notamment perceptible et cela, par le fait que la fréquence des contacts entre codes/varieties linguistiques induit une diminution de leur force pragmatique. Plus précisément, AUER fait l'hypothèse que :

It is clear that the frequency of the juxtaposition of two codes within a speaker's turn plays a role here: frequent juxtaposition weakens the contextualization value of this cue. In gestalt psychological terms, the figure of code

⁸ « peut ne pas être pertinente pour eux ». (Notre traduction.)

switching is most salient against a ground which is monolectal. The more frequently codeswitching occurs, the less salient it becomes; as a consequence, the potential for using it in locally meaningful ways is diminished. (Auer, 1999, p. 320)

Le schéma ci-dessous, qui reprend la schématisation modélisatrice d'Auer (p. 329), permet d'expliciter les étapes majeures ainsi que les multiples caractéristiques, fonctionnelles et grammaticales, qui accompagnent la dynamique des activités linguistiques des participant-e-s dans des épisodes conversationnels donnés. En nous inspirant d'une lecture critique de cette modélisation, nous avons tenté de suivre le processus tendanciel des phénomènes linguistiques résultant des contacts entre arabe dialectal/français, et cela tout au long du continuum qui va du code switching aux lectes fusionnés en passant par le code mixing :

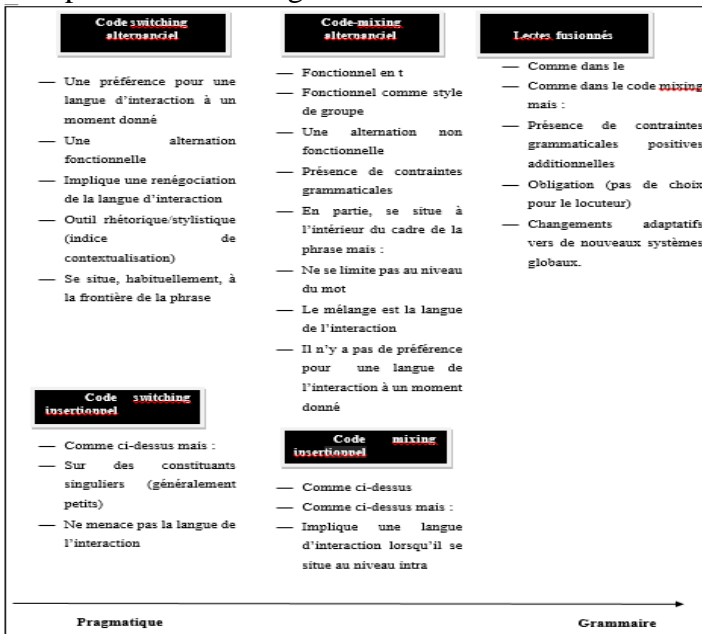


Figure 1 : Schéma illustratif des étapes du processus de fusion : du code switching aux lectes fusionnés via le code mixing. D'après AUER (1999, p. 328).

Ce qu'être « Algérois » veut dire : indexicalisation et pragmatisation. Contextualiser pour faire sens

Les échanges verbaux entre les jeunes participant-e-s que nous avons interviewés se caractérisent par une tendance à orienter, parfois, les activités linguistiques vers le marquage de rapports d'indexicalité, par lesquels ils/elles donnent à interpréter tel ou tel constituant de telle ou telle langue dans une certaine direction donnée. Ces segments, ainsi motivés, fonctionnent alors comme autant *d'indices de contextualisation* qui contribuent à la dynamique conversationnelle et à la co-construction du sens. Dans l'exemple 03 *infra*, les deux participants, l'enquêteur et le jeune vendeur, Med, discutent de ce qu'être Algérois veut dire et se lancent, alors, dans la caractérisation de l'habitant d'Alger (centre).

Exemple 03

En.067 : *anta+= est-ce que trouh Alger centre ? (toi+=est-ce que tu vas à Alger centre ?)*

Med.068 : *nrouh (je vais)*

En.069 : *chtahowa chi lli ymiyyiz Rouiba âla Alger centre ? (qu'est-ce qui distingue Rouiba d'alger-centre ?)*

Med.070 : *je vois aucun différence eih !*

En.071 : *makach ? (il n'y en a pas ?)*

Med.072 : *makan aucune différence (il n'y a aucune différence)*

En.073 : *c'est-à-dire même anta en tant que jeune+= kifach tchouf rouhak anta maâ les jeunes taâ Alger centre ? kifach la différence ? (c'est-à-dire même toi en tant que jeune+=comment tu te considères avec les jeunes d'Alger-centre ?)*

Med.074 : *différence ?*

En.075 : *est-ce que yahadrou kima antaya? (est-ce qu'ils parlent comme toi ?)*

Med.076 : *la la ++kol région ândha la façon de parler taâha+=mais Alger centre+ est-ce que yawssou+kifach ywassiw+=mankdhabch âlik puisque les jeunes taâ Alger maghlougine chwiyya ma yakhardjouch+ ma yawssouch+=gaâdine fi centre Alger++ana nhouf belli mahomch mhaoussine bezzef (non++chaque région a sa propre façon de parler+= mais Alger-centre+est-ce que ils voyagent+comment ils font+=je ne te mens pas*

puisque les jeunes d'Alger ils sont refermés sur eux-mêmes un peu ils ne sortent pas+ils ne voyagent pas+ils restent au centre d'Alger++moi je pense qu'ils n'ont pas beaucoup voyagé)

En.077 : *ma yhawssouch ?* (ils ne voyagent pas ?)

Med.078 : *w'tani selon les moyens ++maândhomch les moyens bezzef Djab li Rabi ++Alger ki choghl chaft capitale taâna kifach mwassya+=normalement capitale kayan wine thawass+ hna capitale taâna makanch wine thawass.* (et aussi selon les moyens++ils n'ont pas beaucoup les moyens selon moi++Alger c'est-à-dire notre capitale à nous tu as vu comment c'est+= normalement capitale il y a où sortir+nous dans notre capitale il n'y a pas où sortir)

En.079 : *c'est-à-dire est-ce que anta par exemple homa c'est des Algérois+=li yasknou fi Alger ?* (c'est-à-dire est-ce que toi par exemple ce sont des Algérois+= ceux qui habitent à Alger ?)

Med.080 : *homa c'est des Algérois+= c'est vrai+ c'est des Algérois+=manakroulhomch beli des Algérois+ mais/* (ce sont des Algérois+= c'est vrai+ on nie pas le fait qu'ils sont des Algérois +mais/)

En.081 : *wanta tâadhom des Algérois ?* (et toi tu les comptes parmi les Algérois)

Med.082 : *ah! normal+ ana maândich aucun différence entre Algérois Algérien++on est tous des Algériens* (ah ! normal+moi je n'ai aucune différence entre Algérois Algérien++on est tous des Algériens)

En.083 : *c'est-à-dire anta dork+ ki rak hna fi Alger+= tu te considères comme Algérois ?* (c'est-à-dire toi maintenant puisque tu es là à Alger+= tu te considères comme Algérois ?)

Med.084 : *ma ddarthach fi rassi hadi+ w'manich ddayarha f'rassi++ eee++ w'âlach w'différence manich ddayarha gaâ f'rassi.* (je n'y ai pas pensé à cela+et je ne veux pas y penser+++eee++et pourquoi et la différence je n'y pense même pas)

En.085 : *saha koun ydjik wahed hakda yahdar maâk+= est-ce que taâraf belli Algérois ?* (bon d'accord si jamais quelqu'un te

parlait+= est-ce que tu reconnais que c'est un Algérois)

Med.086 : *bien sûr ih ! ândou la façon de parler tâou.* (bien sûr ih ! il a sa propre façon de parler.)

En.087 : *kifach ?* (comment ?)

Med.088 : *chwiyya homa yzidou âliha chwiyya.* (un peu ils en rajoutent un peu eux.)

En.089 : *ah ! oui kifach yzidou âliha ?* (ah ! oui comment ça ils en rajoutent ?)

Med.090 : *yzidou âliha+= chghol yhab+ yhabbou ytséppéraw+ tu peux pas+ tu peux directement distinguer entre wahad Algérien++ee+Algérois wa wahed manna+ man Rouiba walla wahed manna chwiyya.* (ils en rajoutent+= c'est-à-dire il veut+ils veulent se séparer+tu peux pas+tu peux directement distinguer entre quelqu'un Algérien++ee++Algérois et quelqu'un d'ici+de Rouiba ou quelqu'un de un peu.)

En.091 : ehm mmm

Med.092 : *tu peux distinguer directement et tout simplement facilement*

En.093 : *saha++ antaya kifach ddir distingué ?* (d'accord++toi comment tu fais pour distinguer ?)

Med.094 : *ma naqdarch ngoulak dok+=bessah ki ydji Algérois dok gouddami nougalek hawlik Algérois walla maho(w)ch Algérois wa dok ay wahed fa le monde++ee+ fa dzzyyer complet eihn ! fa territoire national yaqdar yaâraf wahed Algérois bel hadra taâou parce que wahhadhom maâroufine biha.* (je ne peux pas te dire maintenant+= mais si un Algérois vient maintenant je te dirai en voilà un Algérois ou ce n'est pas un Algérois et maintenant quiconque dans le monde++ee++ en Algérie complète eihn ! dans le territoire national il peut reconnaître quelqu'un d'Algérois d'après sa façon de parler parce que ils sont les seuls à la parler.)

En.095 : *c'est-à-dire fa+++ee+++manich âraf anaya +ândhom klayem hakda walla ?* (c'est-à-dire fa+++ee+++ je ne sais pas moi +ils ont des mots comme ça ou ?)

Il est assez remarquable de noter qu'il est très difficile d'assigner une et une seule langue de base à cet épisode

interactionnel. La raison en est que, quasiment, tous les tours de parole qui le structurent sont plurilingues, et où les deux participants usent d'au moins deux langues, reconnaissables à quelques items en relevant : l'arabe dialectal et le français. On peut, ainsi, poser que la langue de l'interaction est justement ici la configuration linguistique résultant du contact entre arabe dialectal et français. Sans nous prononcer préalablement sur la nature des phénomènes linguistiques impliqués (code switching, code mixing, emprunt, etc.), il semble, en tout cas, que le caractère plurilingue des tours de parole soit ici ce qui peut définir le cadre normatif de cet échange et en constitue, à la fois, et « le schème d'interprétation » (GARFINKEL, 1967, p. 120). Et le « médium de conversation » (GAFARANGA, 1997, p. 506).

Ainsi, on peut déceler, par exemple, dans le tour (Med.070) une alternance vers le français et cela, si l'on considère les deux tours précédents, celui du jeune garçon (068) et celui de l'enquêteur (069), tous deux produits en arabe dialectal. En fait, ce code switching (discours-related), est localement significatif et remplit ici plusieurs fonctions dont on peut en énumérer quelques-unes, les plus saillantes, bien évidemment, entre autres, celle qui consiste pour Med à nier catégoriquement le contenu propositionnel du tour interrogateur de l'enquêteur sur l'existence d'une éventuelle distinction entre les habitants de Rouiba et ceux d'Alger-centre, en affirmant ostensiblement son opposition. Ces quelques valeurs interprétatives du code switching, qu'il soit du type « inter-intervention » (Med.070) ou « intra-intervention »⁹ (Med.072), montrent que ce phénomène, comme l'a abondamment révélé la littérature sociolinguistique (Gumperz, 1982) peut toujours servir à jouer, *hic et nunc*, le rôle de « contextualisation cue » dont les interactants exploitent la force pragmatique pour créer des rapports d'indexicalité et, ainsi, coopérer et construire du sens.

Dépragmatisation et re-négociation du cadre participatif : prémisses d'un mouvement « mixionnel »

Si, certes, l'on peut attribuer aux premières et (même ?) aux secondes occurrences desdits segments et unités quelques

⁹ Pour plus de détails sur ces types de code switching, Voir DABENE et BILLIEZ (1988), *La modélisation*.

valeurs de contextualisation, qu'en est-il alors de la troisième occurrence ? En fait, un bref retour à la scène de l'épisode conversationnel et notamment à la manière dont le parler bilingue y est mis en œuvre nous permet d'avancer l'idée que la fréquence avec laquelle les langues en contact (arabe dialectal/français) sont utilisées et cela, tout au long des tours de parole des deux interactants, sous forme de code switching (*related discourse*), a affaibli la force pragmatique des alternances constatées et affecté leurs valeurs de contextualisation. À cet égard, il est patent de noter que la troisième occurrence de « capitale » ne s'inscrit pas dans un processus d'« indexicalisation » et ne joue, pourtant, aucune fonction discursive, puisque celle de la reprise a déjà été investie dans la deuxième occurrence. Et l'on peut, de ce fait, conclure à une diminution — voire une perte — du rapport d'indexicalité entre cette insertion et son usage localement significatif. Autrement dit, la force pragmatique du code switching semble avoir été amortie par la fréquence, localement significative, de celui-ci. Les emplois itératifs — au nombre de 13 items — dont va faire l'objet, par la suite, le nom « Algérois » rendent ses fonctions discursives moins marquées et affaiblissent, en fait, la force pragmatique des alternances/insertions dans lesquelles il apparaît.

Sédimentation structurale, grammaticalisation et spécialisation fonctionnelle : quelques indices d'un processus fusionnel

Il arrive que les contacts interlinguistiques, comme ici entre l'arabe dialectal et le français, sous forme de codes mixing, favorisent au sein des tours de parole des participants, des emplois plurilingues stabilisés, d'un point de vue grammatical, et qui sont différents de ceux, monolingues, des deux langues arabe dialectal et français. En outre, l'utilisation des éléments de telle langue plutôt que telle autre n'est pas motivée par des choix linguistiques mais peut être due à des usages spécifiques qui n'auraient pas été possibles ou n'auraient pas eu les mêmes effets dans le cas d'usages monolingues dans l'une ou l'autre langue. En fait, on remarque qu'à partir du tour (083), si ce n'est bien avant, puisque nous sommes bien conscients du fait qu'on travaille ici sur un extrait d'interaction déjà plongée dans une

certaine historicité, il y a une espèce de stabilisation fonctionnelle entre l'arabe dialectal et le français où les choix linguistiques opérés par les deux interactants sont très restreints voire contraints.

La spécialisation fonctionnelle de « c'est-à-dire »

Ainsi, il semble que les différentes insertions des locutions adverbiale « c'est-à-dire » et interrogative « est-ce que », qui apparaissent dans les tours de parole de l'enquêteur, soient motivées plus par des raisons d'ordre structural, qui contribuent à équilibrer et structurer ses actes langagiers que par des choix qu'il aurait faits pour le français. En outre, si, certes, l'emploi par l'enquêteur de « c'est-à-dire », dans le tour (079) correspond à celui qu'a cette locution dans un usage monolingue (uniquement en français), dans les tours (083) et (095), ladite insertion adverbiale se teinte, en revanche, d'autres fonctions grammaticales que simplement celles servant à la liaison. Les nouvelles spécialisations fonctionnelles qu'elle semble assumer se rattachent au fait qu'au lieu de référer à des liaisons discursives, la locution « c'est-à-dire » sert plutôt à marquer ici des réorientations discursives, des explicitations et qui, à force d'être répétées et parfois agglutinées avec l'autre locution interrogative « est-ce que », devient un sédiment structural et s'inscrit dans un processus de « grammaticalisation » (LEHMANN, 2002) au cours et /ou à la suite duquel elle assume, seule, le rôle de locution interrogative, sans donc qu'il soit nécessaire d'être accompagnée par « est-ce que », comme ce fut le cas dans les tours (083) et (095).

La grammaticalisation de « ça fait longtemps »

En outre, l'unité syntagmatique « ça fait longtemps » dans l'exemple 04 infra semble, elle aussi, s'inscrire dans un processus de grammaticalisation. Les trois signes, en l'occurrence « ça », « fait », « longtemps » qui forment le syntagme « ça fait longtemps » n'en constituent, en fait, qu'une seule unité. Leur « coalescence » (Lehmann, 2002, p. 132) augmente le degré de leur « cohésion syntagmatique » (Mulder, 2001, p. 13) en ce sens que la relation grammaticale ou « la collocation » de « ça fait » avec « longtemps » a favorisé l'intégration des trois signes au sein d'une même unité

syntagmatique, au point où l'on peut parler d'« une fixation syntaxique » qui rend obligatoire¹⁰ l'enchaînement syntagmatique des trois signes « ça », « fait », « longtemps » dans cet ordre et uniquement dans cet ordre. Or, si le caractère grammaticalisé de cette unité n'apparaît pas très clairement dans son usage monolingue (en français uniquement), son emploi dans les tours plurilingues par les participants visibilise, en revanche, quelques traits de sa « grammaticalisation ».

Exemple 04

En.038 : *zayad hna ?* (tu es né ici ?)

Mad.039 : *ih* (oui)

En.040 : *chhal hakdak ?* (depuis combien de temps à peu près ?)

Mad.041 : *ça fait longtemps*

En.042 : *chhal ândak l'âge ?* (tu as quel âge ?)

Mad.043 : *vingt deux*

En.044 : *vingt deux ans ? wach ddir anta+= khaddemtak hadhi hnaya ?* (vingt deux ans ?+= tu fais quoi comme boulot ?)

Mad.045 : *khaddemti+ yaâni+= f'hanouti* (mon boulot+c'est-à-dire+=dans ma boutique)

En.046 : *ândak ça fait longtemps wa anta takhdam l'khadma hadi ?* (ça fait longtemps et toi tu es dans ce boulot ?)

Mad.047 : *ândi wahed l'amine+ /w'hakda+= kayan trois ans ? /mafihch+ khti+= bqali deux ans/la la had+ ayy !+ /hadhak ?+= trois ans ?+= ma fihomch hadouk trois ans++ hadi ma ydjihach ?+ /la la+= ydjiha lokhra sghira/ tabda man deux+= hada howwa sghir man deux/kbir!/+ kbir+ kbir djiha ?/kbir++xxx naddihom+= ylla ma djahach+ n'djibhoumlak ghadwa Inchallah ?+ /khlas khti+ machi mou+= teddihom fi thlata ?+ /ih hakda bach nqiss xxx/ (j'ai deux ans+/et ça+=y en a en trois ans ?/non y en a pas+ ma sœur+=il me reste deux ans/ non ça+ayy !+/celui-là ?+= trois ans ?+= y en a pas*

¹⁰ LEHMANN (2002, p. 10) pose que le caractère obligatoire est un critère nécessaire mais non absolu pour déterminer si telle ou telle unité linguistique est grammaticalisée ou pas et parle même d'un processus d'« obligatorification » (2002, p. 124) terme qu'on peut traduire par « obligatorisation », qu'il intègre, d'ailleurs, dans un ensemble de paramètres sous-tendant le processus de grammaticalisation.

trois ans dans ceux-là++et ça+ça ne lui va pas ?+/non+= l'autre le petit lui va/ça commence à partir de deux/trop grand !+grand+ca lui va le grand ?/le grand++xxx je les prends++si ça ne lui va pas+=je te les ramène demain Inchallah ?+d'accord ma sœur+ c'est pas un+=tu les prends les trois ?+oui+= comme ça pour essayer xxx/)

En.048 : *gotlak++ eee++taskoun hma ?+= fi Rouiba ? ça fait longtemps ? chhal gotli ?* (je t'ai dit++eee+ tu habites ici ?+=à Rouiba ? ça fait longtemps ? depuis combien tu me disais ?

Mad.049 : vingt deux

Dans le tour (041), Mad répond à la question posée par l'enquêteur (040) sur sa durée de résidence à Rouiba, en utilisant l'expression « ça fait longtemps », plutôt qualitative que quantitative, puisqu'il ne donne pas véritablement de dates ni de chiffres qui puissent contribuer à savoir précisément la durée de résidence dans cette ville. Or, ladite expression permet de véhiculer, pragmatiquement, le sémantisme d'un laps de temps assez long pour être quantifié exactement. Si l'on peut parler d'un code switching vers le français (*related discourse*) dont rend compte la valeur pragmatique indiquée par « ça fait longtemps », dans le tour (041) et cela, comparativement au tour précédent, les deux autres occurrences de « ça fait longtemps », dans le même épisode interactionnel, sont difficilement justiciables d'un traitement avec le phénomène de l'alternance. En fait, l'emploi de « ça fait longtemps » dans un tour monolingue par Mad (041) ne permet véritablement pas de trancher sur sa grammaticalisation, puisque l'on peut l'analyser en constituants autonomes, en l'occurrence le constituant « ça fait¹¹ », fonctionnant ici comme un présentatif et pouvant être permuté plus avec « il y a » qu'avec « voilà », car le premier instaure une organisation temporelle inscrite dans la durée (imperfectif), tandis que le second ne fait que présenter (perfectif) (Chevalier, 1969, p. 87) et le constituant

¹¹ Si l'on suit LEHMANN (2002, p. 135), le constituant « ça fait » peut aussi être considéré, à l'instar de « bon marché », comme résultant d'un processus de grammaticalisation ou d'« universion » puisque les deux unités « ça » et « fait » le composant se comportent grammaticalement comme une seule unité, en l'occurrence « il y a ».

« longtemps », un adverbe de temps. En revanche, dans les tours (046) et (048) produits par l'enquêteur, « ça fait longtemps » est inséré dans le cadre morphosyntaxique de l'arabe dialectal et semble fonctionner résolument comme une seule unité syntagmatique, et cela à la différence de son usage monolingue. Or, même si « beaucoup » se trouve dans le même paradigme que « ça fait beaucoup » et entretient avec lui une certaine « cohésion paradigmatic » (Mulder, 2001, p. 12), il n'en demeure pas moins qu'il ne remplit pas, discursivement, la même valeur sémantique et/ou pragmatique que le terme auquel il correspond « ça fait longtemps ». Ainsi, les spécialisations fonctionnelles qu'assument les différentes insertions analysées supra (« c'est-à-dire », « ça fait longtemps » et « ça fait »), et qui sont complètement ou en partie, différentes de celles qu'elles ont dans des usages monolingues, indiquent un véritable processus vers la fusion desdites insertions dans l'autre langue, l'arabe dialectal.

Conclusion

L'approche de la variation soutenue ici a montré que l'identification d'une langue de base, pour un énoncé donné, n'est pas exclusivement affaire de linguistes, mais qu'elle est sujette, en permanence, à des re-négociations des participant-e-s. Ceux-ci peuvent, parfois, bien « se passer » d'une langue de base, entendue au sens d'une seule langue, et optent, ainsi, pour des choix plurilingues où il est difficile d'assigner une langue matrice. L'observation des épisodes interactionnels au niveau du « *turn-by-turn* » nous a permis ainsi de voir que la construction du tour de parole est le fait des participant-e-s eux/elles-mêmes qui, en co-interagissant, en se ré-ajustant les un(e)s aux autres, définissent la configuration morphosyntaxique de leurs tours respectifs. Aussi, est-il préférable de parler de « *langue d'interaction* » pour indiquer la dynamique conversationnelle et la variabilité des répertoires verbaux impliqués dans les épisodes conversationnels. La vision endogène des interactant-e-s s'est révélée, ainsi, être prévalente, compatible qu'elle est avec une perspective « émique », celle qui fait sens des pratiques linguistiques telles qu'envisagées par les locuteurs eux-mêmes, alors que la perspective « étique », étant « *theory-driven* », semble beaucoup plus orientée vers les schémas pré-établis par

le linguiste lui-même et reste donc en deçà des valeurs pragmatiques attribuées par les participant-e-s *hic et nunc*, à un moment donné de l'épisode conversationnel. À cet égard, le modèle dynamique proposé par AUER (1999) du mouvement tendanciel des phénomènes de contacts linguistiques sur le continuum allant du code switching aux lectes fusionnés s'est avéré, heuristiquement parlant, opératoire. Nous avons pu montrer, à cet effet, à quel point les échanges verbaux entre jeunes algérois-e-s pouvaient être décrits comme situés le long d'un continuum de phénomènes linguistiques allant du code switching (CS) aux codes fusionnés (CF) en passant par le code mixing (CM).

Références bibliographiques

AUER Peter., 1999, "From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech", dans *International Journal of Bilingualism*, Vol. 3, p. 309-332.

AUER Peter, 2000, "How should we and how can we determine the 'base language' of a bilingual conversation?" dans, *Estudios de Sociolingüística I*, p. 129-144.

BECETTI Abdelali, 2012, *Approches sociolinguistiques des répertoires verbaux des jeunes algériens : pratiques et représentations*, Thèse de doctorat, ENS d'Alger.

BILLIEZ Jacqueline. et ROBILLARD Didier (de), 2003, « Présentation », dans, BILLIEZ J. et ROBILLARD D. (de) (éd.), *Français, variations, représentations, pratiques, Cahiers du français contemporain*, n° 8, p. 9-18.

CHEVALIER, Jean-Claude, 1969, « Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs », dans *Langue française*, n° 1, p. 82-92.

DABÈNE Louise, et BILLIEZ Jacqueline, 1988, *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio politiques*, Rapport de recherche, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III.

DERAVI Farzin, 2007, *Contribution à l'étude du parler bilingue persan-français de locuteurs très compétents*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Saint Denis.

- GAFARANGA Joseph, 1997, Code-switching/code-mixing or Kinyarwanda for all practical purposes: The base language issue. Manuscript, University of Lancaster, Linguistics Department, p. 504-514.
- GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliff, Prentice Hall.
- GUMPERZ John Joseph, 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYLTENSTAM Keneth, 1995, "The code-switching behaviour of adults with language disorders with special reference to aphasia and dementia", dans, MILROY Lesley et MUYSKEN Pieter, (éd.), *One Speaker, Two Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 302-343.
- LEHMANN Christian, 2002, *Thoughts on grammaticalization*, Seminar für Sprachwissenschaft der Universität, Erfurt.
- MULDER Walter (de), 2001, « La linguistique diachronique, les études sur la grammaticalisation et la sémantique du prototype : présentation », dans, *Langue française*, n° 130, p. 8-32.
- MYERS-SCOTTON Carol, 1993a, *Duelling Languages*, Clarendon Press, Oxford.
- MYERS-SCOTTON Carol, 1993b, "Common and Uncommon Ground: Social and Structural Factors" dans *Codeswitching, Language in Society*, Vol. 22, n° 4, p. 475-503.
- NORTIER, Jacomine, 1990, *Dutch-Moroccan Arabic Code-Switching among Moroccans in the Netherlands*, Dorrecht, Foris.

Malika KEBBAS
Université Saad Dahlab de Blida
Laboratoire LISODIP
Attika ABBES-KARA
ENS d'Alger
Laboratoire LISODIP

La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ?¹

Résumé :

Le poids de l'histoire et les contacts entre les différentes civilisations, cultures et langues qui ont marqué l'Algérie dans le façonnement du paysage sociolinguistique est important pour mieux saisir la place et le rôle de la variation dans la société algérienne. Celle-ci se caractérise par des pratiques plurilingues, issues de brassages subsistant jusqu'à nos jours et dont les effets sont perceptibles dans les pratiques langagières marquées par de nombreux phénomènes linguistiques comme l'alternance codique, les emprunts, le code mixing.

Notre communication portera d'une part, sur la place du français au contact des autres langues afin de saisir le rôle de la variation comme facteur de facilitation de la communication, de la cohésion dans les échanges et l'intercompréhension. D'autre part, il s'agira de se demander si l'utilisation de la variation peut, dans certains contextes, complexifier les échanges et constituer un obstacle au bon fonctionnement de la communication non seulement au niveau scolaire et universitaire mais également dans les milieux socioéconomique et professionnel. Nous nous référerons aux concepts de simplification/facilitation et de complexification tels que définis par J.-L. ALBER et B. PY sans toutefois étendre leur acception à l'analyse des procédés grammaticaux qui fondent leur fonctionnement.

Abstract:

The weight of history and contacts between different civilizations, cultures and languages that marked Algeria in shaping the sociolinguistic landscape is important to better understand the place and role of changes in Algerian society. It is characterized by multilingual practices, resulting from

¹ Ce texte a fait l'objet d'une communication au 7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, *Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace balkanique et méditerranéen*, Athènes, 21-24 octobre 2010.

intermingling surviving to the present day, and whose effects are felt in the language practices marked by numerous linguistic phenomena such as code-switching, borrowing, mixing the code.

Our paper will first, on the place of French in contact with other languages in order to understand the role of the variation as a factor in facilitating communication, cohesion in the exchanges and mutual understanding. On the other hand, it will be to ask whether the use of variation can, in some contexts, more complex trade and hinder the proper functioning of the communication not only in school and university level but also in the media socio-economic and professional. We refer to the concepts of simplification / facilitation and complexity as defined by J.-L. ALBER and B. PY without extending their meaning in the analysis of grammatical processes that underpin their operation.

Cet article a pour objet de poser le problème de l'utilisation de la variation linguistique comme facteur de facilitation ou de complexification de la communication dans des contextes différents : social, éducatif (scolaire et universitaire) et professionnel. Il s'agira en effet de s'interroger sur ces deux procédés utilisés par les informateurs dans leurs pratiques langagières, à partir de corpus constitués d'enregistrements de séances d'observation participante en classes de lycée de langues étrangères, d'enquêtes semi-directives à l'université et dans des contextes interactionnels non scolaires où ils prennent place.

Quand et comment apparaissent ces deux procédés ? Dans quels contextes sont-ils produits ? Quelles fonctions ont-ils au niveau discursif et pragmatique en vue d'atteindre l'intercompréhension et la co-construction du sens ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous référant aux concepts de simplification/facilitation et de complexification tels que définis par J.-L. ALBER et B. PY sans toutefois étendre leur acception à l'analyse des procédés grammaticaux qui fondent leur fonctionnement.

Pour ce faire, nous commencerons par brosser un tableau rapide de la situation linguistique de l'Algérie puis nous aborderons l'analyse de ces phénomènes dans les trois contextes ci-dessus cités.

Contexte social

Situation linguistique de l'Algérie

L'Algérie se caractérise par une hétérogénéité socio-ethnique qui s'explique en partie par la présence des différentes invasions et par le brassage de différentes civilisations, cultures et langues qui l'ont marquée : byzantine, romaine, turque, phénicienne, espagnole et française. Cette hétérogénéité engendrera des situations de contacts de langues dont les effets sont perceptibles, présentement, en Algérie caractérisée par une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de 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 les relations commerciales mais parlée aussi par 67% d'Algériens en l'an 2003 (ROSSILLON, 1995, p. 91) et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère (dans ses différentes variétés : kabyle, targui, chaoui, etc.), pour l'usage naturel d'une grande partie de la population. C'est ainsi qu'en Algérie, le français a un triple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université, langue de communication professionnelle, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. Face à cette mosaïque linguistique de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues surgissent dans les interactions telles que l'emprunt, le calque, l'interférence et l'alternance codique, au niveau de la facilitation et de la complexification. Pour illustrer le fait, nous allons retenir l'alternance de code.

Facilitation/complexification dans le discours social

Nous tenterons de montrer à partir de l'analyse d'un corpus recueilli auprès de locuteurs de la *chaîne trois*, chaîne radiophonique francophone, que la pratique de l'alternance codique relève de causes diverses dont la plus importante est une attitude des locuteurs algériens visant à dire, et donc à *faire* et à *être*. (KARA, 2004). L'alternance codique sera donc étudiée comme un phénomène pragmatique révélateur, dans certains cas, de la complexification et de la simplification de la

communication en vue de produire du sens car comme le souligne J. GUMPERZ, « une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comportent des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues ». (1989, p. 111)

Le corpus que nous avons retenu comporte les deux caractéristiques de l'alternance codique telle que définie par P. GARDNER-CHLOROS (1983, p. 21) : l'usage alternatif de deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre et la production de l'alternance de langues dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue donc d'interaction. L'analyse de ces interactions révèle que le phénomène linguistique de l'alternance de code est effectivement récurrent chez nos informateurs : il sert à simplifier la communication lorsque celle-ci est jugée trop complexe en français comme l'indique l'extrait suivant :

— **Animatrice (An.)** : que représente pour vous la B.D. ?

— **Auditeur 1 (Aud 1)** : la bande dessinée ++ *semhili* [excusez-moi] + *nefhem errumyia besah ma nahederhach mlih* [je comprends le français mais je ne le parle pas bien] ...

— **An.** : *Ma'lich* [peu importe] + ce n'est pas grave + *ahdar bel 'arbiya* [parlez en arabe] + vous pouvez parler en arabe...

— **Aud 1** : d'accord, *saha* [merci] + *fil lhuma* [dans le quartier] *kanet* [elle était] importante + *hna* [nous] les jeunes + *kunna nhabuha* [on l'aimait] + *kanet fi la culture ta'na* [elle faisait partie de notre culture] ++ grâce à elle + *t'alemana le français* [nous avons appris le français]...

Cet extrait montre, d'une part, que l'animatrice, dans sa volonté d'encourager l'auditeur à s'exprimer, l'incite à utiliser l'arabe et a recours elle-même à l'arabe (ici l'arabe dialectal) pour s'assurer que l'auditeur a bien compris. Mais et d'autre part, elle traduit tous ses énoncés en français et ce faisant, elle présuppose que cette chaîne s'adresse aux auditeurs francophones. Par ailleurs, même si l'auditeur, qui juge qu'il lui est difficile de s'exprimer en français, manifeste le désir de

s'exprimer en arabe, dans la suite de son intervention, il fait appel à des énoncés en français et n'a recours à l'arabe que pour exprimer des idées qu'il ne peut pas exprimer en français. Les langues qui entrent dans la composition des énoncés produits — l'arabe dialectal et le français — sont partagées par les partenaires de la communication et l'alternance codique se manifeste ainsi dans l'organisation intraphrastique : des énoncés appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase.

Partant de l'hypothèse que l'alternance de code est une stratégie de communication utilisée dans la simplification par le passage du français à l'arabe dialectal et implique des modalités de fonctionnement spécifiques, nous pouvons observer deux types de procédés : ceux utilisés par nos locuteurs pour opérer des rapprochements entre des énoncés de langues différentes et ceux qui se rapportent aux différentes formes de négociation pratiquées, visent la simplification du discours et représentent donc une stratégie pour surmonter la complexité de la communication et la rendre plus dynamique. Parmi ces procédés, nous avons pu relever le recours à des déclencheurs (connecteurs) de l'alternance de code, empruntés à l'arabe dialectal et au français, véritables éléments modulateurs du discours, assurant la connexion, et permettant ainsi l'autosimplification de la communication, comme par exemple les monèmes fonctionnels ([fi] [fil] « dans », « dans le » assurant également une fonction phatique) et les coordonnants [u] , [wa] équivalents de « et », [e] qui établissent une relation de coordination tout en réduisant l'activité mentale, conduisent à une économie linguistique et donc à une simplification discursive en déclenchant soit l'alternance arabe-français soit français-arabe comme dans l'extrait suivant :

— **An.** : euh ++ comment imaginiez-vous l'an 2000 avant ?...

— **Au 2** : *bekri kunna nchufu l'an 2000 chrul + plein d'espoir ++ u bezef des projets et + rien n'a changé +++ u machakel kbar fi bledna + u lkhedma piston wella tmut fel miziriya +++ et je pense que rien ne changera/»[avant on imaginait l'an 2000 comme plein d'espoir et beaucoup de projets et rien n'a changé et de grands problèmes dans notre pays et le travail se*

donne par piston ou tu meurs dans la misère et je pense que rien ne changera].

L'utilisation des conjonctions de coordination « u » [et] et « besah » [mais] ont pour but d'embrayer sur l'arabe dialectal ; elles servent à développer une argumentation dans cette langue pour contourner la complexité de ce type de discours en français tandis que le « et » permet le passage au français. L'auditeur 2 opère un aller-retour entre le français et l'arabe dialectal dans le désir de faire passer son message mais ne prend pas la peine d'en avertir l'animateur comme le fait l'auditeur 1 car il sait que celui-ci va le comprendre : il est algérien comme lui, même s'il a une maîtrise du français identique à celle d'un natif.

Tous ces procédés de simplification portés par l'alternance codique brisent l'homogénéité du discours en l'ouvrant sur un ailleurs linguistique mais assurent la continuité de la communication en l'ancrant dans un « ici » socioculturel, phénomène que l'on peut interpréter comme une volonté de construction d'une communauté de références culturelles et identitaires en partage. Nous ne sommes plus tout à fait dans le cadre de l'interaction exolingue puisqu'il n'y a pas de divergence socioculturelle, la seule caractéristique de l'interaction sociale dont nous avons analysé des extraits ci-dessus est celle de l'inégalité de maîtrise du code linguistique.

Toutes ces stratégies reposent sur le partage implicite d'un système de valeurs culturelles ou de connaissances. Qu'en est-il dans le contexte éducatif ?

Contexte éducatif

Dans le domaine de l'enseignement, le français a une place prépondérante du fait que dans le cycle scolaire, elle reste la première langue étrangère dont l'apprentissage intervient dès la troisième année du cycle primaire et qu'à l'université elle reste la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques.

Facilitation/complexification en milieu scolaire

Lors d'une enquête que nous avons menée dans le cadre d'un projet de recherche (KEBBAS, 2007), nous avons enregistré des interactions verbales professeurs/apprenants et apprenants/apprenants (Ap) en cours d'espagnol et d'allemand en classes de terminale au lycée. Nous avons pu constater

qu'aussi bien le professeur d'espagnol (PrE) que le professeur d'allemand (PrA), ont recours au français pour faciliter la compréhension des notions à faire acquérir aux apprenants (notions lexicales ou grammaticales) comme l'indiquent les extraits suivants :

Extrait 1 (cours d'espagnol) :

— **PrE** : euh ++ qu'est-ce que c'est que la *falda* ?

— **Ap1** : m'sieur + une jupe !...

— **PrE** : voilà ! C'est ça +++ une jupe oui
+++ une jupe

Extrait 2 (cours d'allemand) :

— **PrA** : dans ++ *ein Schüler* ++ qu'est-ce
que c'est que + *ein* ?

— **Ap1** : un article madame !

Les deux extraits ci-dessus peuvent être considérés comme appartenant au registre de la *conversation exolingue* que J.-L. ALBER et B. PY considère comme « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques des participants » (2004, p. 175). S'agissant de notre corpus, les divergences linguistiques dans la langue cible existant entre les enseignants et les apprenants apparaissent significatives dans la mesure où les premiers ont des compétences linguistiques qui s'apparentent à celles de natifs et ont la tâche de la transmettre aux seconds qui la maîtrisent peu car ils sont en phase d'apprentissage. C'est ainsi que le français, qui a pourtant le statut de langue étrangère au même titre que l'espagnol et l'allemand, sert de facteur de facilitation de la communication en classe dans la mesure où certains énoncés en français représentent « une version simplifiée » à laquelle l'enseignant a recours pour se simplifier la tâche et simplifier celle de ses interlocuteurs, en l'occurrence ici, les apprenants. Il s'agit à la fois d'autofacilitation et d'hétérofacilitation que J.-L. ALBER et B. PY définissent ainsi : « L'autofacilitation consiste à se faciliter la tâche à soi-même ; l'hétérofacilitation consiste à simplifier la tâche de l'autre partenaire. » (2004, p. 179) Autofacilitation car les enseignants choisissent de traduire ou d'expliquer en français pour surmonter l'écueil du silence significatif des apprenants ; hétérofacilitation car les apprenants

peuvent ainsi transférer les connaissances linguistiques acquises en français en langue cible (l'espagnol et l'allemand). En effet, plutôt que de se lancer dans des explications en langues cibles qu'ils jugent complexes pour les apprenants, les enseignants recourent à la langue française par le biais de la traduction en français. Intervient alors ici le problème des représentations que les enseignants ont du niveau des apprenants en langues cibles et de leurs compétences en français ; ils présupposent ainsi que le français est une langue qui appartient au répertoire linguistique des apprenants, que c'est une langue de pratique quotidienne pour eux. Ces représentations trouvent en quelque sorte leur origine dans le fait que pour résoudre un problème de compréhension, les apprenants s'adressent à leurs professeurs d'espagnol et d'allemand en français :

En cours d'espagnol :

— **Ap1** : Monsieur + j'ai pas compris +++
desea...

— **PrE** : Tu ne suis pas ++ je l'ai déjà
expliqué ++ désirez-vous...

— **Ap2** (interrogé par le professeur et ne
trouvant pas ses mots) : comment on dit + tenir ?

— **PrE** : *tener*.

En cours d'allemand :

— **Ap1** : c'est au début de la phrase +
madame...

— **PrA** : mais oui +++ bien sûr...

Cette stratégie de facilitation/simplification qui consiste à utiliser le français dans les interactions en classes d'espagnol et d'allemand peut s'observer au niveau même des interactions entre apprenants. Ainsi, dans les extraits qui suivent, les apprenants discutent entre eux soit en français, soit en français alterné avec l'arabe dialectal :

— Ap1 : *mucho gusto* +++ qu'est-ce que ça
veut dire ?

— Ap2 : enchanté !+

— Ap1 : j'ai pas compris +++ *ma fhemtch* [je
n'ai pas compris]

— Ap2 : c'est facile +++ *tag* ça veut dire le
jour + *ennhar* [le jour].

L'alternance codique qui mobilise au moins trois langues (la langue cible, le français et l'arabe dialectal) peut être ici

considérée comme une stratégie de facilitation de la communication car en effet, malgré la politique d'arabisation menée depuis 1969, le français reste présent, au niveau scolaire, non seulement comme première langue étrangère mais aussi comme langue de médiation dans l'E/A des autres langues étrangères, qu'elle soit utilisée exclusivement ou alternée avec les langues locales (ici l'arabe dialectal). C'est le reflet immédiat de la réalité linguistique algérienne comme nous l'avons souligné dans le premier point et les pratiques linguistiques des apprenants n'échappent pas à cette réalité. En effet, l'analyse des réponses à un questionnaire que nous avons remis aux apprenants des classes d'espagnol et d'allemand faisant partie de notre échantillon, a montré que 67,75% (soit 21/31) d'entre eux déclarent parler, en famille, le français ou le français alterné avec l'arabe dialectal.

Facilitation/complexification en milieu universitaire

En Algérie, les filières universitaires dans les domaines scientifiques et techniques sont toujours enseignées en français. Dans ce cadre spécifique, le problème se pose différemment car les étudiants qui arrivent à l'université ont certes fait neuf années de français mais ont des difficultés à suivre un enseignement spécifique en français.

Ainsi, de nombreux travaux de recherche ont montré les difficultés rencontrées par ces étudiants tant en matière de compréhension que d'expression. La communication spécifique à ces filières s'en trouve entravée et l'emploi du français apparaît alors comme un facteur de complexification car, comme le remarque très justement Marielle CAUSA, la situation de communication est différente de celle observée au niveau scolaire et ce n'est pas la compétence linguistique des étudiants qui est en cause mais bien le nouvel objectif (français de spécialité) donnant lieu à une nouvelle situation de communication (2001, p. 10).

Encore que la maîtrise des compétences en langue usuelle se doit d'être relativisée car comme le note très justement S. BRAIK, qui a mené une enquête au département d'agronomie de l'université de Mostaganem, les chiffres concernant la maîtrise du français montrent que seuls 17,12% des étudiants de 1^{re} année dans cette filière ont obtenue une moyenne égale ou

supérieure à 10/20 à l'épreuve de français de l'examen du baccalauréat (2008, p. 83). Toujours est-il que la terminologie inhérente à chaque discipline scientifique (mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles) leur a été inculquée en arabe durant le cycle scolaire et qu'il s'en suit alors un décalage préjudiciable à la réussite de leurs études. Une enquête menée auprès des étudiants de la filière « presse écrite » par F.-Z. SAKRANE a montré que 64% des étudiants avaient des difficultés à comprendre un document spécialisé en langue française et 50% à comprendre un cours magistral (2009). Afin de pallier à cette situation, à partir de l'année universitaire 1998-1999, des programmes de renforcement linguistique en français ont été mis en place dans certaines filières (sciences médicales, biologie, agronomie, etc.) avec pour objectifs de répondre aux besoins linguistiques et communicationnels des étudiants, à leurs impératifs scientifiques et professionnels futurs.

De nombreuses expériences ont été menées depuis mais les résultats de ces programmes de renforcement linguistique en français ne sont pas connus faute d'enquêtes dans ce domaine. Il conviendra d'initier des recherches afin d'évaluer la portée de ces programmes et d'examiner si la complexification agit seulement au niveau des termes techniques ou si elle touche également le français usuel et les compétences procédurales. Comment s'opère la facilitation dans les cours de renforcement linguistique à l'université ? C'est la question à laquelle nous nous proposerons de répondre dans des recherches ultérieures.

Contexte professionnel

Dans le milieu socioprofessionnel, de nombreux textes réglementaires font obligation de l'utilisation de la langue arabe (loi n°91-05 du 16 janvier 1991 ; loi n°91-05 du 16 janvier 1998 ; ordonnance n°96-30 du 21 décembre 1996). Malgré ces prescriptions réglementaires, le français reste la langue de travail mais aussi d'échanges informels dans les entreprises publiques algériennes comme nous allons le voir ci-dessous.

De nombreux travaux ont été menés notamment pour élaborer des contenus de formations FOS à la demande des entreprises algériennes et étrangères installées en Algérie. Dans ce cadre, une enquête menée par H. KHEDDACHE (2010) dans l'entreprise algérienne du gaz et de l'électricité (SONELGAZ) a

montré le rôle du français comme moyen de facilitation de la communication professionnelle. À la question de savoir ce que représentait pour eux la pratique du français au travail, 87% du personnel interrogé (80/90) a répondu que l'utilisation du français en situation professionnelle représente la mise en pratique de la langue de travail, de la technicité et de la promotion professionnelle et aucun d'entre eux n'a déclaré que la pratique de cette langue pouvait causer une situation d'incommunicabilité avec les collègues.

Les représentations qu'ils se font du français sont positives dans la mesure où la majorité des agents interrogés (72% soit 64/90) estiment que cette langue est non seulement un outil de travail (communication formelle à l'oral et à l'écrit) mais représente également un moyen de maîtriser la technologie, d'atteindre un statut professionnel appréciable, de se positionner dans la modernité et de s'ouvrir sur l'Autre. La langue française dans cette entreprise est perçue non seulement comme facteur de facilitation de la communication mais aussi comme vecteur d'épanouissement professionnel et, paradoxalement, c'est la langue arabe (dans sa variante classique) qui revêt le statut de facteur de complexification. Ainsi, pour 61% des employés de SONELGAZ (55/90) l'arabe classique ne bénéficie pas d'un statut important au travail et ceux-ci déclarent en outre qu'ils seraient en situation inconfortable si les textes réglementaires cités ci-dessus étaient réellement appliqués car, comme le souligne H. KHEDDACHE (2010), ni l'administration, ni les employés n'utilisent la langue arabe classique comme langue de travail.

Toutefois, il convient de relativiser ces résultats car certaines réponses indiquent que le français au travail peut parfois être un facteur de complexification de la communication et met certains employés en situation d'insécurité linguistique. Pour un des locuteurs par exemple (L2), certains de ses collègues ne maîtrisent pas le français et opèrent un processus de simplification en ayant recours aux langues maternelles (arabe dialectal, berbère). C'est ainsi que, concernant l'usage des dialectes en situation professionnelle, celui-ci déclare : « [...] c'est la seule langue qu'ils maîtrisent. Donc ils n'ont pas le choix ! ». Un autre locuteur (L1) déclare à propos de l'usage du français dans l'entreprise :

[...] On peut parler de sentiment d'insécurité linguistique par faute de maîtrise de la langue de communication, tu te rends compte ! Certains ont peur d'intervenir dans les séminaires et réunions parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française !...je crois qu'ils ont tort, puisqu'il n'existe pas de loi qui les oblige à parler en français [...].

En fait, ce locuteur pointe du doigt le cœur du problème : rien n'oblige à utiliser le français dans le milieu socioprofessionnel mais c'est la tradition, la culture de l'entreprise qui l'impose ainsi que le déclare si bien ce locuteur :

C'est plus une question de culture..., on écrit en français... on parle plus en français parce que la culture de l'entreprise l'exige ! Les termes sont connus par tous, ils sont maîtrisés par tous, c'est donc une question de besoin, Ils savent que cette langue est maîtrisée par tous... de notre part on sait qu'ils nous comprennent mieux...

Ainsi que le déclare très justement H. KHEDDACHE (2010) :

Les locuteurs ayant un statut professionnel élevé génèrent des représentations sociolinguistiques pleinement positives des langues qu'ils pratiquent (en l'occurrence ici, le français). Dès lors, leurs pratiques sont considérées comme le modèle de pratique langagière en situation professionnelle. Des employés appartenant à des catégories socioprofessionnelles moins hiérarchisées essayent constamment de parler la langue pratiquée par leurs supérieurs considérée comme la langue de pratique langagière de référence.

Les entretiens que H. Kheddache a menés avec les employés de cette entreprise montrent donc que le français est perçu comme facteur de facilitation de la communication. Ceci trouve son origine dans la culture de l'entreprise et dans le désir des employés de tendre vers la pratique du français considéré comme « langue de pratique langagière de référence » et donc comme langue de promotion professionnelle. Il faut ajouter à cela le fait que de nombreuses formations professionnelles sont dispensées en français et que les notes de services, factures, rapports et autres procès-verbaux de réunions sont rédigés en

français. Nous avons pris l'exemple de la SONELGAZ mais la situation est vraie aussi pour de nombreuses entreprises publiques (SONATRACH, etc.). Par ailleurs, si le français est un facteur de facilitation de la communication dans les entreprises publiques il l'est aussi dans les entreprises privées. En effet, l'essor économique et l'ouverture de l'économie algérienne aux capitaux étrangers imposent l'emploi du français comme langue de travail et de communication usuelle : dans les industries et les services, c'est la langue de référence.

Conclusion

En Algérie, l'utilisation des différentes variétés du français comme stratégie de facilitation ou marque de complexification est déterminé par les différents contextes dans lesquels a lieu la communication, ce qui confère à cette langue un quadruple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire ; langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université ; langue de communication professionnelle ; langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. C'est ce qui détermine son impact sur les procédés de simplification de la communication. C'est ainsi qu'en contexte social, la simplification est notamment portée par l'alternance codique qui assure la fluidité de la communication en l'ancrant dans un « ici » socioculturel, phénomène que l'on peut interpréter comme la volonté de construction d'une communauté de références culturelles et identitaires en partage. En contexte scolaire, l'alternance codique, mobilisant au moins trois langues (la langue cible, le français et l'arabe dialectal) et reflet immédiat de la réalité linguistique algérienne, peut être considérée comme une stratégie de facilitation de la communication où le français est langue de médiation. En contexte universitaire, l'emploi du français apparaît comme un facteur de complexification dans la mesure où la situation de communication est différente de celle observée au niveau social et scolaire : les compétences linguistiques requises dépassent celles de la communication usuelle. En contexte professionnel enfin, le français est perçu comme facteur de facilitation de la communication et son utilisation trouve son origine dans la culture de l'entreprise ; toutefois, dans certaines situations,

l'usage du français est ressenti comme facteur de complexification de la communication par certains employés se trouvant en situation d'insécurité linguistique.

Références bibliographiques

ABBES-KARA Attika, 2004, « L'alternance codique comme stratégie discursive dans la réalité algérienne », dans, BOYER Henri, (dir.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, L'Harmattan.

ALBER, Jean-Luc et PY Bernard (1985). « Interlangue et conversation exolingue » dans GAJO Laurent et al. (éds), 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, LAL, Crédif, Didier, p. 171-185.

BRAIK Saadane, 2008, « L'enseignement du français au département d'agronomie : analyse des besoins et expertise des programmes », dans, *Synergies Algérie*, n° 2, p 79-92.

CAUSA Maria, 2001, « De la simplification en classe de français, langue professionnelle », dans, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], n° 7, mis en ligne le 05 mai 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/302>.

GARDNER-CHLOROS Penelope, 1983, *Code-switching : approches principales et perspectives*, *La linguistique*, vol.19, fasc. 2, p. 21-53.

GUMPERZ John Joseph, 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit.

KEBBAS Malika, 2007, « Les langues dans les classes algériennes. Enquêtes à Blida », dans ASSELAH-RAHAL Safia et BLANCHET Philippe, (dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont, EME, Cortil-Wodon (B), (Proximités).

KHEDDACHE Hdjila, 2010, *Pratiques et représentations langagières dans l'entreprise algérienne : le cas de SONELGAZ*, Mémoire de Magister, ENS de Bouzaréah, EDAF.

ROSSILLON Philippe (dir.), 1995, *Atlas de la langue française*, Paris, Bordas.

SAKRANE Fatma Zahra., 2009, *Analyse et évaluation des besoins en langue française des apprenants en sciences politiques et de l'information : cas de la filière « Presse écrite »*, Mémoire de Magister, ENS de Bouzaréah, EDAF.

Ibtissem CHACHOU
Université de Mostaganem

Réflexions épistémologiques autour de l'état de la dénomination et de la hiérarchisation des langues dans le discours universitaire algérien

Résumé

Cette contribution vise à remettre en question l'usage récurrent de certaines désignations comme « sabir », « analphabétisme trilingue », « arabe dialectal », « semilinguisme » etc. Ces appellations, fonctionnant comme des « concepts » dans le discours universitaire algérien, instaurent une habitude associative entre elles et les éléments de la réalité sociolinguistique. Cette dernière ne fait pas avancer l'état de la réflexion critique en la matière. Subsumés d'idéologies, elles participent d'un *statut quo* qui résiste à la déconstruction critique d'où la reconduction des schémas traditionnels, diglossiques et satellitaires, dans la description/traitement des langues pratiquées en Algérie.

Abstract:

This contribution aims to question the recurrent use of certain designations as “pidgin”, “illiteracy trilingual”, “Arabic dialect”, “semilingualism” etc. These names, operating as “concepts” in the Algerian academic discourse, establish an association between them and the usual elements of the sociolinguistic reality. It does not advance the state of critical thinking on the subject. Subsumed of ideologies, they are part of a *status quo* that resists critical deconstruction where the continuation of traditional patterns, diglossia and relationship satellite in the description/processing languages spoken in Algeria.

« La métaphore est toujours une servante dangereuse : ne paraissant d'abord que pour modestement illustrer le raisonnement, elle s'en rend bientôt maîtresse et le gouverne. »

Bertrand de JOUVENEL, *Du Pouvoir : Histoire Naturelle de sa Croissance*, 1945.

L'émergence d'une sociolinguistique algérienne date du milieu des années 1970¹ où les travaux insistaient davantage sur les questions de bilinguisme². Cette orientation s'explique par les problématiques dominant la réalité de l'époque. Il faut attendre la fin des années 1970 et le début des années 1980³, sans doute, sous l'influence de l'évolution de la discipline dans d'autres pays, francophones mais aussi anglo-saxons⁴, pour assister à une production traitant explicitement du contexte sociolinguistique algérien. Quelques dix années après, en 1984, Dalila MORSLY faisait le bilan de ce contexte sociolinguistique jugé comme étant « un des plus maigres » (MORSLY, 1984, p. 247), une situation qu'elle revisitera trente ans plus tard (MORSLY, 2012) pour constater cette fois-ci son évolution, et ce, eu égard à l'importance des travaux publiés en la matière, à la diversité de leurs objets, à leurs particularités et à la variété des axes dans lesquels ils s'inscrivent. Cette densification doublée d'une complexification des recherches en sciences du langage appelle des bilans critiques et évaluatifs. Cependant, force est de

¹ Les travaux de G. GRANDGUILLAUME (1971), S. HALIMAOU (1978), L. KECHMIR, (1976), M.-L. MAOUGAL, (1974), H. MEZOU, (1976), M. REDJALA, (1973).

² La situation de décolonisation impliquant le changement au niveau des statuts des langues française et arabe, a influé sur le choix des thématiques traitées durant ces années.

³ M. ACHOUCHE (1980), D. MORSLY (1983), A. KARACHIRA, (1985), etc.

⁴ De nombreux universitaires algériens anglicistes, qui se sont spécialisés en sciences du langage, avaient bénéficiés de bourses au Royaume-Unis où ils ont été formés, de retour en Algérie, nombre d'entre eux ont publié dans les deux langues, anglais et français, j'en cite M. MILIANI, M. BENRABAH, F. BOUHADIBA, etc.

constater qu'à l'exception de quelques écrits⁵, un regard critique est rarement porté sur ces travaux qui serait susceptible d'en souligner les avancées et d'en indiquer les insuffisances.

Ma contribution procède de ce constat selon lequel il existe un défaut de réflexion critique et épistémique dans le domaine de la sociolinguistique en ce qui concerne les notions, les dénominations et les classifications hiérarchisantes et souvent antagonistes, des faits de langues. Les déconstructions critiques des concepts ne sont pas initiées de façon continue pour aboutir à une remise en question des pratiques stéréotypées des dénominations héritées de traditions issues essentiellement de l'idéologie glottophage relevant notamment des conceptions politiques de l'État-nation. Cette crise de la dénomination et des catégorisations « stéréotypisantes » handicape la réflexion sur les statuts des langues, sur leurs fonctions en société et au sein des institutions. Elle empêche que des positionnements scientifiques, claires et assumées, soient soutenues dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives, que des constats et des préconisations se fassent, et que des forces de proposition se constituent, passent par des discours qui soient débarrassés des relents idéologiques qui les sclérosent, et participent à faire avancer la recherche dans le domaine.

Je passerai ici en revue un certain nombre de postures, qui ne sont déjà plus des positions, face à la saisie des faits de langues par des chercheurs algériens : la première saisie concerne *la dénomination des langues* et de certaines *pratiques linguistiques impliquant un mixage de langues dû à diverses formes de contacts*. L'espace imparti à cette contribution me contraint à des réflexions partielles sur certains aspects inhérents à certains faits de langues. Les problématiques afférentes à chacun de ces faits méritent des développements plus poussés et complets. La dénomination de chaque pratique linguistique convoque à elle seule des approches ontologique et épistémologique où doivent prévaloir détails et complétude. Ils seront développés dans d'autres espaces. Mes remarques ici porteront sur l'arabe algérien, l'arabe institutionnel, les langues berbères, le français et le mixage de ce dernier avec l'arabe algérien et les langues

⁵ Des travaux comme ceux déjà cités de D. MORSLY (1984-2012) et de D. ABDERREZAK (2002).

berbères. La seconde saisie, se rapporte à *la hiérarchisation* induite par *le classement des langues* sous forme de continuums linguistiques. Je m'intéresserai au cas de l'arabe institutionnel et du français.

La dénomination des langues en Algérie

L'arabe algérien... cette langue dont on ne dit pas le nom

L'arabe algérien (Queffélec et al., 2002, p 141), (Chériguen, 2008, p 126-127), (ADourari, 2003, p 51-52), (Miliiani, 2002, p 81). L'arabe dialectal (Boucherit, 2004, p 20), (Chériguen, 2008, p 106), (Lacheraf, 2004, p 282), (Chaker, 1998, p 166). L'arabe parlé (Morsly, 2010, p 141). Dialecte algérien (Taleb-Ibrahimi, 1997, p 26). Le maghribi (Elimam, 2002). Les variétés dialectales, les parlers algériens (Taleb-Ibrahimi, 1997, p 26).

Rarement assumée, souvent mitigée, la position des sociolinguistes algériens à l'égard de l'arabe algérien constitue une réelle difficulté pour tout chercheur, débutant notamment, qui ambitionne de diagnostiquer l'environnement sociolinguistique algérien. Pour les non-arabophones, l'arabe algérien n'est rien d'autre qu'un arabe dialectal entretenant un rapport diglossique avec l'arabe classique dont il serait une variété. Mais à regarder les réalités linguistique et historique de cette langue de façon moins superficielle et facile, des nuances s'imposent pour, au moins, deux raisons :

— Au Maghreb, il n'a, à aucun moment, été attesté que « l'arabe classique » était la langue d'une communauté de référence. Une dérivation « dialectale » *in situ*, est scientifiquement indémontrable, il s'agirait plus d'une formation/évolution dans le cas de l'arabe algérien ;

— En considération de l'historicité des langues berbères et des formes sémitiques, araméen⁶ et punique (ÉLIMAM, 2003),

⁶ L'apparement des langues berbères à la famille chamito-sémitique, la pratique du punique, notamment par les rois berbères (Voir H. JAIDI, « Appartenance sociale et usage de la langue néopunique au Maghreb à l'époque romaine », dans *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, sous la direction de J. DAKHLIA,

attestées sur le territoire maghrébin et même au-delà, il est plus plausible de poser des continuums sémitiques qui se sont renforcés⁷ par l'arabisation du Maghreb à partir du VI^e siècle. Les aspects phonétiques et phonologiques étant dus au substrat berbère.

Mis à part les positions assumées et constantes de linguistes comme Mohamed BENRABAH, Abdou ELIMAM ou encore Abderrezak DOURARI, évoquant « l'arabe algérien » et « le maghribi » (ELIMAM, 2003), les autres appellations reconduisent la distinction idéologique entre « langue » « dialecte »⁸. Le caractère « parlé » contenu dans la désignation peut induire en erreur dans la mesure où l'arabe algérien a une tradition scripturaire (CHACHOU, 2011) qui remonte, au moins, au XV^e siècle (DELLAÏ, 2003, p 182). Quelles retombées sur le plan de la réflexion ? Brièvement, la dénomination appuyée par la hiérarchisation de l'arabe algérien sous forme de continuum réifie le statut de cette langue, lequel statut ne peut qu'être repensé eu égard à la situation actuelle des langues en Algérie.

Pour les raisons scientifiques :

— largement décrits par les linguistes, psychanalystes, pédagogues et autres (CHACHOU, 2008), il est démontré que la substitution de la norme sociale par la norme scolaire est préjudiciable pour le développement psycho-cognitif et affectif de l'individu ;

— les neurosciences (HAGEGE, 1996 et ELIMAM, 2002) ont démontré que l'apprentissage des langues scolaires prend appui

Paris, éd. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (IRMC) et Maisonneuve & Larose, 2004, p. 30.), attestent de la prégnance des langues d'origine sémitiques dans l'espace maghrébin.

⁷ C'est la thèse soutenue également par A. DOURARI, il explique son développement par le besoin qu'avaient les berbérophones de recourir à une langue véhiculaire pour assurer l'intercompréhension entre eux. Voir « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société », dans *Le Soir d'Algérie*, <http://lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/print-41-124924.php>

⁸ Voir les travaux de SAPIR, *Le cours de linguistique générale*, p. 62, TODOROV, *Linguistique* p. 66-67, DUCROT, *Le langage*, p. 53-54 et p. 294-298, BLOOMFIELD, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, p. 80, CALVET, 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottologie*, p. 66.

sur la langue maternelle. Or la langue maternelle, à l'école algérienne, est stigmatisée, violentée et parfois proscrite ;

— la non-maîtrise des langues scolaires tant décriée en Algérie ne serait-elle pas due, en partie, à cette dénégation des langues natives ? Le flou terminologique entretenu à son égard permet-il de murir la réflexion à son sujet, et d'en finir avec l'évitement relatif dans les discours universitaires ?

L'arabe institutionnel

L'arabe écrit (MORSLY, 2010, p. 141).

L'arabe littéral (QUEFFELEC, 2002, p. 141).

L'arabe scolaire (GHETTAS, 1995) (DOURARI, 2003, p 8). L'arabe institutionnel (MORSLY, 2002). Arabe standard (TALEB-IBRAHIMI, 1997).

Quelques questions m'interpellent ici : l'appellation d'« arabe scolaire » et celle d'« arabe standard ». L'arabe, a-t-il fait l'objet d'une standardisation qui ait abouti à un arabe standard transfrontalier ou inter-états dits « arabes » ? Pour « arabe scolaire », le qualificatif « scolaire », n'est-il pas réducteur dans la mesure où c'est également l'arabe des médias ?

Mais quels réels linguistiques recouvrent aussi les notions de « *fusha* », « classique », « moderne » ? Quel est son rapport à l'« arabe médian » qui tend à investir les médias arabophones ? Autre question, à l'heure où l'accent est mis sur la valorisation des langues maternelles au sein des systèmes éducatifs, et où elles sont considérées non comme un handicap mais comme un vecteur de développement économique, quel statut scolaire serait-il probant à attribuer à l'arabe institutionnel ? Est-il scientifiquement rentable de le maintenir en tant que *langue des autres matières* (FLEMING, 2009), ou bien, du moins durant les premières années de scolarisation, l'introduire exclusivement en tant que « langue comme matière » ?

Le mixage français/arabe algérien et/ou langues berbères

Sabir franco-arabe (TALEB-IBRAHIMI, 1997, p. 115). Francarabe (MOATASSIM, 1992, p 134). Semilinguisme (Concept emprunté à El-Hedi SAADA par TALEB-IBRAHIMI, 1997, p. 167). Demilinguisme, Analphabétisme bi(tri)lingue, La mixoglossie, schizoglossie (Miliani, 2002, p. 81, 94, 95). Multilinguisme éclaté (Moatassim, 1992, p. 134).

Le mixage linguistique recouvrant de nombreux phénomènes issus des contacts des langues en présence est le sujet qui prête le plus à ambigüité. Il est dit « sabir franco-arabe », « francarabe » etc. La métaphore et la néologie utilisées ici ne rendent pas service à qui souhaiterait décrypter et comprendre le réel sociolinguistique du pays, de même que les dénominations approximatives employées ne permettent pas de cerner avec précision et d'identifier les pratiques effectives qui y sont en usage. C'est le cas de « sabir », « semilinguisme », « francarabe ». Ces notions renvoient à des réels précis correspondant à des contextes différents. Toute métaphore ne peut être qu'imparfaite sinon hasardeuse. Calquer les notions ne s'avère guère rentable, les nuancer peut être utile.

Au-delà de la dénomination de ces pratiques, une question me paraît importante à poser : Les pratiques plurilingues, en Algérie, relèvent-elles d'un plurilinguisme additif ou bien d'un plurilinguisme soustractif ? Car, quand bien même, d'un point de vue sociolinguistique, on a tendance à démythifier la notion de norme, en Algérie, le problème qui se pose, de l'avis de nombreux chercheurs⁹, est celui de la non-maîtrise des langues scolaires et la déperdition des langues maternelles qui ne sont ni codifiées, ni enseignées. La réalité diglossique du pays amène à penser autrement les rapports à la norme, aux usages, en les recontextualisant. Ce qui est parfois considéré comme de la créativité en français pratiqué en Algérie peut relever de la non-maîtrise de cette langue, notamment quand ce sont des étudiants en langue française qui sont à l'origine de certains termes. L'appropriation de formes « fautives » à des fins humoristiques traduirait un rapport à la norme qui serait intéressant à étudier.

Les contacts des langues sont tantôt appréhendés comme des « curiosités linguistiques » (MOATASSIM, 1992, p. 134) ou présentées en tant que telles, et tantôt comme un défaut de maîtrise des langues scolaires et parfois même maternelles, mais le sujet est éludé. Ceci engagerait des réflexions sur la nécessité de codifier les langues maternelles afin de permettre aux algérienophones de se doter d'outils de communication et de production intellectuelle élaborée, et sur une révision de la didactique de l'arabe institutionnel enseigné en tant que langue

⁹ Kh. Taleb-Ibrahimi, M. Miliani, G. Grandguillaume, etc.

maternelle, sur celle du français gagnant à recouvrer sa place au sein de notre système éducatif, mais ceci implique des réformes importantes liées aux statuts de ces langues, aux objectifs assignés à leur enseignement, à la formation des formateurs et à l'évaluation de ces derniers.

Les langues berbères, quel nom pour quel réel ?

Le berbère (BOUCHERIT, 2004, p. 20), (QUEFFELEC, 2002, p. 141), (CHERIGUEN, 2008, p. 123), (ELIMAM, 2002, p. 12). Les langues berbères (CHERIGUEN, 2008, p. 125). Tamazight (CHAKER, 1998), (DOURARI, 2003), (MORSLY, 2002). Tamazight, ensemble de variétés berbères (DOURARI, 2003, p. 51-52). Variétés amazighes (DOURARI, 2003, p. 12).

Là aussi, la fluctuance des dénominations escamote des questions de fond, non encore traitées en détail. « Tamazight » est parfois qualifié de « langue polynomique » (DOURARI, 2003, p. 7). Des nuances s'imposent toutefois, pour J.-B. MARCELLESI : « une langue polynomique est une langue dont l'unité est abstraite », mais pas seulement, c'est une langue « à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence toutes également tolérées sans qu'il y ait « hiérarchisation » ou « spécilaisation de fonction » (2003, p. 254). Est-ce le cas de « Tamazight » quand les langues natives sont d'emblée écartées de l'école ?

Il convient de préciser que le « tamazight scolaire » est une langue étrangère pour les berbérophones. À terme, si elle n'est pas remplacée par les langues berbères natives, une diglossie risque d'être reconduite qui reproduirait les rapports de force hiérarchiques de domination entre ce qui serait « une langue » et ce qui ne sont/resteront « que des dialectes », même si S. CHAKER souhaite contourner ce problème (1998, p. 166), rien n'est concrètement proposé pour prévenir cette éventuelle situation. Ceci d'autant plus que des radicalisations dans les discours de certains berbéristes, à travers des forums de discussion et des groupes sur des réseaux sociaux¹⁰, prônent

¹⁰ <https://www.facebook.com/groups/222221641154787/members/>, Groupe « Iselmaden d Ynelmaden » (Maîtres et élèves). Le groupe est destiné à

l'usage de « tamazight » au détriment du « *tarumit* » (le français) et invitent à son épuration, par exemple, des mots d'origine arabe.

Le français, l'étrangéisation en cours

Les décisions politiques allant visiblement dans le sens de l'étrangéisation du français en Algérie amène à s'interroger sur ce processus : Est-il réfléchi ou bien nait-t-il des positions contradictoires tenues à l'égard de la langue française ? Là aussi, la non-justification des décisions prises au niveau du sommet semble se répercuter sur l'interprétation de ces décisions par les chercheurs en matière de politique linguistique. Ces derniers imputent le recul du français à des considérations purement idéologiques. Il me paraît important de sonder davantage les centres de décision pour comprendre les motivations qui président à ces prises de décision, ce qui permettrait également de préciser la nature du statut attribué à la langue.

Sur un plan dénominatif en milieu universitaire, et au-delà donc du statut politique qui reste à préciser, il importe de savoir s'il existe « un français parlé d'Algérie » (QUEFFELEC, 2002) ou bien « un français parlé/pratiqué en Algérie » (MORSLY, 1983) (CHERRAD-BENCHEFRA, 1992). La première dénomination renverrait à un usage du français qui serait propre aux locuteurs algériens et qui aurait des caractéristiques communes, des propriétés qui le différencieraient du français pratiqué dans d'autres pays francophones et qui serait identifié en tant que variété distincte (BLANCHET, 2004) ? Le français pratiqué en Algérie, quand il n'est pas alterné avec les langues natives, n'est-il pas identifiable au français de la scolarisation/académique, ou dans certains cas, à un français de France¹¹ ? Seuls des corpus, recueillis en fonction de diverses variables sociolinguistiques, pourraient nous fournir des éléments de réponse permettant la caractérisation de ce français.

Or, mis à part quelques descriptions locales en contexte algérien sur un plan épistémologique, ce français n'a jamais fait l'objet d'un travail de recherche qui attesterait de son existence

l'apprentissage de « tamazight », certaines discussions présentent toutefois, mais pas toujours, un caractère animé.

¹¹ Chez certaines catégories de jeunes notamment.

en tant que variété. Ajouté à cela le fait que ces usages francophones ont pour objet le lexique de la langue, lequel lexique est variant et sujet à changement. C'est par contre, les procédés inventifs qui sont à l'origine de l'usage particulier qui est fait du français en Algérie qui sont à approcher d'après les descriptions issus des travaux de recherche sur la question. Ces mécanismes de création sont, entre autres : la re-sémentation, la formation récursive par dérivation affixale ou emprunt, l'alternance codique, etc. Il ressort des nombreux travaux sur la question que cet usage est le plus souvent métaphorique et stylistique tant l'accent est mis sur la dimension créative de ces usages (TALEB-IBRAHIMI, 1998), certains emprunts sont toutefois intégrés à l'arabe algérien et aux langues berbères.

La reconduction des schémas diglossiques

Pour l'arabe institutionnel

Le deuxième volet de mon propos concerne la reconduction des schémas diglossiques qui reproduisent la hiérarchisation entre les langues et les spécifications fonctionnelles les concernant. La nécessité d'établir des modèles, même descriptif au départ, amène à figer les réalités et à reconduire les rapports binaires, antagoniques et donc conflictuels entre elles. L'idée qu'il y ait un continuum linguistique qui implique le recours à des variétés distinctes dans des situations différentes est à remettre en question au profit d'un continuum d'usages qui impliquent diverses langues dans, parfois, les mêmes situations de communication. Pour Khaoula TALEB-IBRAHIMI, le modèle est le suivant :

- l'arabe classique (AC), la surnorme par excellence ;
- l'arabe standard (AS) (ou moderne chez certains), norme de standardisation de l'usage formel contemporain de la langue parmi les locuteurs qui en maîtrisent l'usage surtout à l'écrit ;
- l'arabe sub-standard, essentiellement représenté par l'oral standard (...) ;
- l'arabe parlé des scolarisés ou *Educated Spoken Arabic* ;
- l'usage le moins normé, les dialectes + *koinè* (variété intermédiaire supplémentaire). (TALEB-IBRAHIMI, 1997, p. 70).

Le continuum linguistique renforce la « satellisation diglossique » (MARCELLESI, 2003, p. 139) « accréditant », sur le

plan universitaire, le rattachement « idéologique » de l'arabe algérien¹² à l'arabe institutionnel. Le rattachement se fait en légitimant scientifiquement la norme sélective. D'ailleurs, le classement débute par ce qui est décrit comme « la surnorme par excellence » pour déboucher sur ce qui est « le moins normé ». Il est effectué sur la base du principe de sélection qui repose sur des critères socioculturels et donc subjectifs.

À l'instar du schéma fishmanien, la stratification élaborée par S. BADAWI concernant l'arabe va inspirer les approches sous forme de continuums¹³, de même que les précédents schémas, celui que Kh. TALEB-IBRAHIMI appliquera à l'Algérie occultera la complexité de la réalité des usages. L'arabe médian, appelé ici « *Educated Spoken Arabic* » ou celui des « scolarisés », est parfois employé par les politiques et autres locuteurs, ayant une formation francophone et intervenant en situation formelle, pour masquer un défaut de maîtrise de l'arabe institutionnel. L'alternance et l'adaptation du lexique à la phonétique de l'arabe algérien — car c'est surtout le lexique qui est emprunté à l'arabe institutionnel — sert de stratégie relevant plus de l'incompétence que de la compétence de sujets scolarisés. Le même phénomène traduit, dans d'autres situations et pour ne prendre que cet exemple, de l'insécurité linguistique, l'arabe institutionnel n'étant pas maîtrisé même par des sujets scolarisés, ces derniers se sentent contraints d'utiliser une langue étrangère à leur réel socio-langagier, ils se retrouvent presque en difficulté comme dans une situation de classe où la rigidité de la norme pèse sur les pratiques. Cet emploi relève souvent plus de la contrainte que du choix délibéré.

Pour le français

Existe-t-il des variétés de français en Algérie ou des degrés de maîtrise de la langue, d'autant plus que la variable retenue

¹² D'ailleurs Kh. TALEB-IBRAHIMI ne reconnaît pas, au niveau de la dénomination, d'unité linguistique à l'arabe algérien que suggérerait son appellation : « Nous récusons l'appellation de dialecte algérien ou même de dialecte maghrébin, nous préférons parler de dialectes ou de parlars algériens en tant qu'entité unique et homogène. » (TALEB-IBRAHIMI 1997, p. 26)

¹³ Son classement comporte, selon un ordre décroissant et stratifié, l'arabe ou la fusha du « traditionnel », celle « du contemporain », et du « cultivé », et un dialectal des « éclairés » et celui des « illettrés » (KOULOUGHLI 1996).

par A. QUEFFELEC et Y. DERRADJI est celle du niveau intellectuel (2002) ?

— *variété acrolectale* : Pratiquée par les universitaires (Norme académique/Standard).

— *variété mésolectale* : Celle des journalistes, fonctionnaires, étudiants et autodidactes.

— *variété basilectale* : Maîtrise rudimentaire du français. (Niveau : Cycle primaire).

La classification assignée au créole ne peut l'être pour le français pratiqué en Algérie, dans la mesure où « les créoles sont issus d'un français parlé » (KNECHT, 1997, p. 120), ce qui n'est pas le cas du français en Algérie où la majorité des Algériens accèdent au français par le biais de la scolarisation, même si la langue n'est pas étrangère à leur environnement sociolinguistique. La norme écrite orale est bien présente qui en régleme les usages.

L'appropriation de formes « fautives » ou encore l'inventivité en langue française constatée chez les locuteurs algériens, révèle un rapport à la norme assez présent dont ne semble pas être déparée la conscience de ces mêmes locuteurs¹⁴.

À la norme scolaire, s'ajoutent des considérations liées à la notion de prestige, dans certains contextes. En Algérie, cette notion est appréciée en fonction de diverses variables dont la distinction urbain/rural (CHERRAD-BENCHEFRA, 2002, p. 118) et même citadin/urbain¹⁵ (BENAZZOUZ, 2012), c'est dire à quel point le rapport à la norme peut être complexe, il est à l'origine de jugements stigmatisants et/ou valorisants. La variation des

¹⁴ La rémanence de cette idée, datant de la période coloniale, selon laquelle les Algériens doivent maîtriser le français mieux que les Français.

¹⁵ Certains citadins [hdar] affirment, en opérant une stratégie de distanciation vis-à-vis des « campagnards », une certaine légitimité à utiliser le français, ainsi que l'atteste cette phrase d'un enquêté citadin : « Les habitants de La Pépinière les vrais, ce sont ceux-là qui parlent français depuis toujours... depuis la colonisation ». Dans le cas de cette étude, c'est plus une représentation d'un usage du français qui est intéressante à explorer qu'une pratique de ce français qui ne présente pas de réelles différences entre locuteurs d'origines « distinctes ». Seule la phonétique de certains mots d'origine française ayant intégrés l'arabe algérien sont adaptés à la phonétique de ce dernier, à l'instar de [lmarše] et de [lmarši]. Voir CHACHOU, 2012.

pratiques et des normes rendent là aussi plus complexe la description du français pratiqué en Algérie.

Conclusion

Il ressort de ces quelques observations et interrogations que la terminologie employée dans le champ des sciences du langage de manière générale demeure floue. Les processus liés à l'identification de ce qui serait « une langue », « une variété » ou de ce qu'on voudrait maintenir à l'état de « dialecte (s) » n'est pas toujours clairement exposé. Les dénominations utilisées ne reflètent pas *de facto* un réel précis, s'ajoute à cela leur fluctuance parfois chez un même auteur, ce qui accentue l'imprécision et cultive l'ambiguïté. Ces raccourcis opérés souvent par des métaphores s'aggravent par le manque de références dans le domaine et une discontinuité en matière de recherche, en ce sens que les chercheurs n'expliquent pas toujours l'évolution de leurs positions par rapport à leur objet d'étude.

Engager une réflexion critique et épistémologique sur les dénominations et adopter des dénominations qui soient argumentées et réfléchies me semblent être autant d'impératifs à même de conditionner l'utilité de la sociolinguistique algérienne. Il importe également de débarrasser ces notions des présupposés idéologiques dont ils s'embarrassent et de préciser les flous terminologiques les entourant, ceci évite à notre recherche un applicationnisme de modèles théoriques plus ou moins étrangers au terrain algérien, car non adapté à ce dernier, et qui peut amener à un figement et à une réification, sur un plan scientifique, de l'évolution et de la dynamique de la réflexion sur les réalités linguistiques, une réflexion critique devant permettre de les penser et d'opérer des diagnostics et des préconisations nécessaires qui relèveraient à une recherche utile.

Références bibliographiques

BENAZZOUC Abdelnour, 2011, « Individuation et/ou territorialisation socio linguistique. L'usage du français comme marqueur de différenciation sociétale », dans *Résolang* n^{os} 7 et 8, Actes des colloques Jeunes Chercheurs 2009-2010, Oran, p. 27-32.

BLANCHET Philippe, 2004, L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle, MIDL, Paris, en ligne :

www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf

Benrabah Mohamed, 1999, Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique, Paris, Séguier.

BOUCHERIT Aziza, 2004, *L'arabe parlé à Alger*, Alger, Éditions ANEP.

CHACHOU Ibtissem, 2008, « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », dans *Insaniyat : Enfance et socialisation*, n° 41, p. 29-39.

CHACHOU Ibtissem, 2011, « Proposition en vue de socio-didactiser un savoir produit en arabe algérien : Le cas de la poésie du genre Melhûn », à paraître dans Les Actes du Congrès International de la MESCE, *Territoires et Démocratie Culturelle : Vers un nouveau contrat éducatif*, du 04 au 07 Juillet 2011, Corte, Corse.

CHACHOU Ibtissem, 2012, « L'auto-désignation et l'hétéro-désignation comme procédés langagiers de ségrégation urbaine : le cas de la ville algérienne de Mostaganem », dans *Synergies Algérie*, n° 15, *De l'oral à l'écrit : Réflexions croisées sur des stratégies d'apprentissage*, p. 169-177.

CHAKER Salem, 1998, Berbères aujourd'hui (Berbères dans le Maghreb contemporain), édition révisée, L'Harmattan, Paris.

CHÉRIGUEN Fodil, 2008, Essais de sémiotique du nom propre et du texte, Alger, OPU.

CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, « Paroles d'étudiants », dans *Insaniyat : Langues et société*, n°s 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC, p. 111-128.

DOURARI Abderrezek, Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'État et le plurilinguisme de la société », en ligne :

<http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/print-41-124924.pp>

DOURARI Abderrezek, 2003, Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité, Alger, Casbah.

ELIMAM Abdou, 2002, *L'exception linguistique en didactique*, Oran, Dar El Gharb.

ELIMAM Abdou, 2003, *Le maghribi, alias el-daridja, langue trois fois millénaire, la langue consensuelle du Maghreb*, Oran, Dar El Gharb.

FLEMING Michael, 2009, « Langues et scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle », Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 08-10 Juin, en ligne : www.coe.int/lang/fr

GRANDGUILLAUME Gilbert, 1971, « Un aspect du bilinguisme à Nedroma (Algérie) », dans, *Revue tunisienne de Sciences sociales*, 26, p. 163-175.

HAGEGE Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

JAIDI Houcine, 2004, « Appartenance sociale et usage de la langue néopunique au Maghreb à l'époque romaine », dans *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, DAKHLIA Jocelyne (dir.), Paris, éd. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (IRMC) et Maisonneuve & Larose, p. 21-40.

KNECHT Pierre, 1997, Article « Dialecte », dans *Sociolinguistique, Concepts de base*, Moreau Marie-Louise (dir.), Paris, Mardaga.

MARCELLESI, Jean-Batiste, 2003, *Épistémologie, langues régionales, polynomie*, en collaboration avec BULOT Thierry et BLANCHET Philippe, L'Harmattan.

MILIANI Mohamed, 2002, « Le français dans les écrits des lycéens : Langue étrangère ou sabir ? » dans *Insaniyat, Langues et société*, n° 17-18, Oran, CRASC.

MORSLY Dalila, 2000, « Paroles de femmes en textes », dans *Expressions*, Revue du département des langues, Actes du colloque international, *Des femmes et des textes dans l'espace maghrébin*, 21-23 Mai, Université Constantine-Mentouri.

MORSLY Dalila, 2012, « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives », dans *Réflexions et perspectives* (Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger II), Alger, OPU, p. 243-258.

Axe 2
Transpositions sociodidactiques

Marielle RISPAIL
Université Jean Monnet
CELEC de St Etienne

Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations

Résumé :

Ce texte essaie de faire le point sur une notion en vogue, celle de « sociodidactique ». S'agit-il d'un domaine ? D'une approche ? D'un nouveau champ d'application ? D'un concept ? D'une intersection ? D'une « sociolinguistique qui ... », ou d'une « didactique qui ... » ? Sa diffusion dans des contextes divers et pour des objectifs variés, voire contradictoires (enseignement, formation d'enseignants, recherches, pratiques de classe, etc.) dans leurs visées et leurs enjeux, a contribué à rendre floues les limites de sa définition depuis son émergence dans les années 1990. Un rapide historique permettra de la situer dans l'histoire scientifique des Sciences du langage, puis on l'éclairera par des notions connexes et convergentes. Enfin on s'interrogera sur son évolution, son ouverture possible, les éventuels malentendus scientifiques auxquels la sociodidactique a pu donner lieu, avant de dessiner quelques perspectives d'ouverture et de liberté pour des recherches à venir, au confluent de la sociolinguistique et de la didactique.

Abstract:

This text tries to take on a fashionable concept, that of “sociodidactic”. Is it a field? An approach? A new scope? A concept? An intersection? A “sociolinguistics that is ...”, or “teaching that...”? Its dissemination in various contexts and for various, sometimes-conflicting objectives (education, teacher training, research, classroom practices, etc.) In their aims and their issues, helped to blur the boundaries of its definition from its emergence in the 90s. A brief history will be in the scientific history of Linguistics, then enlighten by related concepts and convergent. Finally, we will examine its evolution, possible opening, any scientific misconceptions that the sociodidactique could lead, before drawing some opening opportunities and freedom for future research at the confluence of sociolinguistics and didactic.

La sociodactique : un champ ? Un concept ? Une notion ? Une approche ? Une discipline ? Comment y voir clair ? Nous allons essayer de retracer la jeune vie de ce « mot » (soyons prudente pour l'instant), portée par la jolie formule de Bourdieu : « Parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire » (BOURDIEU, 1986). Quelle histoire a donc la sociodidactique ?

Nous poursuivons dans ce qui suit un modeste et ambitieux projet : celui d'interroger le terme de « sociodidactique », qu'on trouve depuis quelques années à tous les coins de colloques et de soutenances de thèses, sans qu'on soit vraiment sûr(e) d'y lire le même sens ni les mêmes objectifs discursifs ou scientifiques. Une sorte d'auberge espagnole, en somme... Sans prétendre mettre de l'ordre dans ce fatras sémantique, nous voulons essayer de donner quelques points de repère pour la réflexion commune, dans ce premier numéro notionnel d'une revue et pour une jeune équipe de recherche dont nous saluons la pertinence et le dynamisme.

Notre exposé sera construit comme suit : un rappel historique nous paraît important avant d'aborder les différentes acceptions présentées par la notion, et de questionner pour finir ce champ scientifique que nous voulons penser en construction plutôt que construit. Chemin faisant, nous illustrerons nos propos de recherches sociodidactiques achevées ou en cours, dirigées par nos soins ou auxquelles nous avons participé.

Genèse d'une émergence

Il y a quelques semaines, Daniel Coste écrivait dans un échange en ligne du RFS¹ : « “Sociodidactique” ? À la réflexion et après l'avoir occasionnellement utilisée, je ne retiens pas cette désignation. ». Un groupe de recherches grenoblois du LIDILEM inclut le terme dans son titre² et j'ai participé en 2012

¹ Réseau francophone de sociolinguistique.

² Groupe de recherche SODILAC, du laboratoire LIDILEM de Grenoble 3, animé par Diana-Lee Simon.

aux jurys de huit thèses (sur 12 au total) qui se réclamaient, dans le titre ou dans le texte, de « la » sociodidactique. Réunis ces dernières années dans quelques colloques novateurs³, certains vont jusqu'à parler de « réseau sociodidactique »⁴, des « blogs sociodidactiques » se créent et le mot passe les océans⁵.

Pourquoi cette effervescence soudaine autour d'un mot qui existe, à notre connaissance, depuis 20 ans exactement, soit 1993⁶ ? Faisons quelques pas en arrière : quelques textes, commémoratifs et prospectifs tout à la fois, vont nous y aider⁷, dans lesquels nous avons librement puisé pour ce qui suit.

Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. C'est à préciser car l'étymologie de ce néologisme n'est pas, à première vue, transparente ; et elle prête à confusion si on assimile « socio » à « social(e) » ; on pourrait tirer le préfixe, ou la moitié de mot, vers la sociologie ou la sociolinguistique, ce qui n'est pas tout à fait pareil. La sociolinguistique est d'abord une linguistique, certains disent « la » linguistique : donc une science qui porte son regard sur la et les langues. Et on dira que la sociologie est une science qui étudie la société et ses phénomènes. Entre les deux, c'est une question d'accent, de projecteur. La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale ». Pourquoi pas, après tout ? C'est d'ailleurs la proposition de Daniel Coste dans une intervention que nous détaillerons plus loin.

Mais ce n'est pas l'intention qui a prévalu lors de sa création.

³ Voir ci-dessous.

⁴ Dans le même temps où d'autres s'insurgent, d'ailleurs, de ce succès « immérité », de cette « tempête dans un verre d'eau » (je cite).

⁵ On trouve en effet des études sociodidactiques en Amérique latine, dans l'Océan indien ou dans le Pacifique par exemple.

⁶ Date de dépôt de notre sujet de thèse, à Grenoble 3, sous la direction de Louise DABENE.

⁷ Voir M. DABENE et M. RISPAIL, (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, Liège, p. 10-13., et aussi Ph. BLANCHET et M. RISPAIL, « Principes transversaux pour une sociodidactique contextualisée, dite « de terrain », dans Ph. BLANCHET et P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF, 2011.

En effet, de nombreuses études ont convergé autour des années 1970-1980, pour mettre en valeur, linguistiquement parlant, le lien indissoluble entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe hors de la classe : certains ont appelé cela le couple scolaire/social, même si on sait que, *stricto sensu*, l'école fait partie de la société et que leur rapport est plutôt d'inclusion que d'opposition ou de complémentarité.

Cette optique se place dans le domaine linguistique. Et si on s'intéresse particulièrement à la vie des langues, à leur transmission, leur acquisition et leur enseignement, force est de constater que la dynamique des langues hors de la classe se répercute rarement dans l'école et que, si elle le fait, c'est dans le sens d'une perturbation plus que d'un enrichissement. Qui n'a pas entendu des enseignants déplorer dans les couloirs de leurs établissements le langage de leurs élèves, en France et hors de France, langage entaché de mélanges, de néologismes, de « simplifications », d'images ou de registres mêlés ? L'école s'est arrogée le droit de juger de la langue « pure », qu'elle soit française ou autre, d'en arrêter l'évolution et de rejeter à sa périphérie tous usages qui lui échappaient. On a ainsi construit une « tour d'ivoire » linguistique, édifice altier que seuls pouvaient atteindre et contempler quelques privilégiés, pendant que les langues continuaient tranquillement leur chemin hors de l'école et sans l'école. Dans le même mouvement d'exclusion, la norme scolaire française a marginalisé tous les usages du français⁸ qui ne répondaient pas aux principes grammaticaux édictés par les manuels de langues et les discours enseignants de l'hexagone : usages professionnels, locaux, générationnels, oraux la plupart du temps mais pas toujours, usages créatifs et artistiques, etc. On en est arrivé à la situation absurde actuelle : qu'on parle de langue maternelle ou non maternelle, on enseigne dans la classe une langue qu'on ne parle et qu'on n'écrit que dans la classe. Le reste se passe ailleurs... Quant aux autres langues dont est fait l'échange social dans l'hexagone, les langues d'ailleurs, de l'intérieur comme de l'extérieur, elles n'ont même pas droit à un nom ; on donne un nom aux langues dites « étrangères », patentées, hiérarchisées, rentables, quantifiables, celles qui correspondent à des frontières étatiques.

⁸ Voir Blanchet P., « Postface en forme de coup de gueule ».

Les autres sont des « parlars », des « idiomes », des « dialectes », des « -lectes », des variantes. Ce qui est vrai pour la France est vrai ailleurs — écoutez parler l'Algérie ! Et ce sont les études de la sociolinguistique qui ont mis ces observations en lumière.

On pouvait penser que ces déficits de prise en compte, cette ignorance superbe de l'école ne ferait que conforter l'idée selon laquelle les universitaires, ces gens imbus de savoir et perdus dans leur monde, vivaient coupés de la réalité quotidienne et de ses tristes nécessités : l'école, les notes, les examens, le bac à passer, un métier à trouver... Mais la didactique a montré de son côté que ces ignorances accumulées, loin de ne faire que souligner la fracture entre deux mondes, fabriquaient de l'échec scolaire. On s'est rendu compte que ce qu'on appelait les « déficits langagiers » se répercutaient sur toute une scolarité ; qu'on ne pouvait pas être « bon en sciences » et « mauvais en français », ou plus largement en langue de scolarisation, ou « bon en maths » et ne pas savoir utiliser des articulations logiques dans un raisonnement. Et aussi que si la langue de la maison (français, basque ou tunisien) ne rendait pas fiers ceux qui la parlaient, ils avaient bien peu de chances de vouloir apprendre d'autres langues, de jouer avec les langues, de s'y faire un domaine de rêves et de réussites.

On voit qu'on parle alors d'une « didactique » qui ne se limite pas aux murs de la classe et à ce qui s'y passe. Incluant tous les agents de transformation sociale de et par l'école, cette didactique a offert à la sociolinguistique nombre de ses sujets de réflexion actuels.

Enfin la sociolinguistique a appris aux didacticiens que les langues ne vivent pas seules : elles sont accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles. Pour aller vite, on appelle cela les « représentations ». Et que ne pas considérer l'importance de ces représentations pour les élèves et les enseignants revenait à occulter une grande partie de cet échange mystérieux qu'on nomme enseignement/apprentissage. On pourrait multiplier les exemples à l'infini : le fait est qu'ajoutées l'une à l'autre, ces petites études sont venues troubler la bonne conscience de la classe et fissurer son assurance. Il n'était plus question de se demander seulement si, en grammaire, il fallait

commencer par la phrase ou par le texte ; en lecture, quelle place avaient les documents dits « authentiques » à côté des textes « littéraires » ; en écriture, dans quel ordre il fallait aborder les types de textes, etc. Autrement dit, la didactique (ou plutôt certains didacticien-ne-s) ont élargi leur regard de la discipline « langue » aux acteurs de cette langue et à leur rapport avec cette langue et avec les langues en général. On a aussi mis en rapport ces langues avec les contextes institutionnels où elles se développaient : politiques linguistiques, éducatives, décisions politiques, changements idéologiques, lois d'orientations, partenariats, alliances et projets internationaux, conflits émergents ou ententes économiques.

Tous ces phénomènes pèsent si lourd dans la balance scolaire qu'on n'a plus pu penser l'une sans les autres. C'est la raison pour laquelle, une thèse sur le langage des enfants issus de l'immigration, dans leur passage en France du primaire au collège, a osé en 1993 le néologisme « sociodidactique »⁹, inspiré à l'époque de Louise et Michel DABENE, dont les travaux en didactique et sociolinguistique, à la fois disjoints et toujours convergents, incitaient à cette rencontre.

D'un autre côté, les « ratés » de l'école (comme on parle des ratés d'un moteur) ont intéressé sociologues et sociolinguistes ; on a voulu comprendre ces mécanismes complexes qui font que la réussite et l'échec sont rarement prévisibles. On a analysé les discours officiels, les programmes, les échanges dans les classes et les conseils de classes, ce que pensent et disent les parents etc., autant de discours sociaux diffusés dans et autour de l'école, à récolter et disséquer. On les a mis en relation avec le quartier, les ambitions des familles, les exigences universitaires, les stéréotypes langagiers et/ou cognitifs véhiculés par les uns et les autres, les prises de pouvoir. On a compris que les classes, pas plus que les langues, ne sont égales, et qu'elles reflètent les conflits sociaux à l'œuvre dans les communautés qui leur ont donné naissance.

Les processus et phénomènes de rapports de forces, de minoration ou majoration, des langues et par les langues, ont montré qu'ils donnaient forme à des phénomènes scolaires,

⁹Voir M. RISPAIL, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*.

psycho-scolaires et socio-scolaires. Cette grande giration de recherches, cette accumulation de cas particuliers pas si particuliers, cette attention portée aux marges de l'école : les enfants primo-arrivants, les migrants adultes, les voyageurs, les enfants issus de minorités, les déviants, les « décrocheurs », les « pas comme les autres » pour une raison ou une autre, etc. ont peu à peu forgé la certitude qu'on ne pouvait détacher l'étude des objets et sujets didactiques (surtout linguistiques) de leur ancrage social, de leur dimension sociolinguistique. On peut même dire à présent que parler de « didactique des langues » sans se demander qui enseigne quoi, à qui, comment, pourquoi et dans quelles circonstances, est une entreprise vouée à l'échec — ou du moins que nous laissons à d'autres.

Mais ce que nous résumons en trois ou quatre pages a mis plus de 30 ans à advenir. Et le champ ainsi ouvert, fruit de la rencontre entre la sociolinguistique et une didactique des langues (expression où le pluriel est peut-être plus important que le mot auquel il s'applique) qui porterait attention aux locuteurs de ces langues et de leurs voisines, pose autant de questions qu'il offre de sujets à la recherche. Nous allons ci-dessous nous attarder sur les questions posées, les repères à planter, les décisions à prendre peut-être, à partir d'une tentative définitoire, d'exemples de recherches, pour déboucher sur les ouvertures qui se dessinent et l'aération des espaces ainsi découverts. De nos jours, dans la décennie 2010, nous situons avec Philippe BLANCHET le lien entre sociolinguistique et didactique comme une des tendances fortes actuelles, lien qui ne va certes pas sans tensions.

Si on s'en tient à certaines formulations dans notre texte, on verra qu'existe une tension entre les deux pôles de la sociodidactique (SD désormais).

« Une didactique qui... » ?

Certaines définitions se sont engagées qui ont réduit la SD à une forme de didactique parmi d'autres, ce qui en dénature la spécificité de départ : cette voie peut être vue comme inclusive et non exclusive. L'intention qui préside à cette réduction involontaire s'inspire de la didactique, domaine qu'elle contribue à enrichir, tout en s'y limitant. L'idée en est de développer l'hypothèse suivante : l'enseignant comme l'élève

participent en tant que sujets socialement situés à l'univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant, en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe. On ne peut qu'être d'accord, mais on peut aller plus loin.

Un des volets de la didactique concerné par notre champ est le questionnement autour de la formation des enseignants : quels enseignants voulons-nous former ? Pour enseigner quoi ? L'orientation sociodidactique, suggère la didactique des langues, pourrait alors enseigner la complexité, les rapports entre langues, les relations, les passages, plus que des rigidités ou des normes fixées dans des livres. Mais elle ne répond pas, a priori, à la question : comment y arriver ? Même si certaines recherches en font la tentative :

TUOI a décidé d'explorer la formation à l'oral des futurs enseignants de français au Viêt-Nam. Elle a enregistré des enseignants chevronnés dans leur classe, puis les cours d'expression orale dans la formation universitaire des enseignants et mis en place elle-même des séances d'analyse de pratiques, à partir de vidéos tournées dans les classes. Ce triple corpus lui a permis une double comparaison formation/pratique/innovation, à but éclairant et non prescriptif.

On pourrait se méfier d'une SD qui regrouperait finalement, pour la classe ou pour la formation des enseignants, un type de pratiques (en gros : tenir compte de l'environnement social des élèves et/ou formés dans l'enseignement et la formation) répondant à la question du « comment faire ? » Et s'enfermerait dans des prescriptions de bon aloi.

On a souvent écrit aussi que la sociodidactique serait « une didactique adossée aux pratiques langagières sociales ». Mais, à trop répéter cette formule, on risque d'oublier l'étude approfondie et inlassable de ces dernières, toujours en mouvement, qui justifie la référence sociolinguistique dans l'infinitude qui fait son essence. De quelque façon que ce soit, il serait dommage de restreindre le champ, d'autant plus que la didactique est elle-même trop souvent réduite à une liste de pratiques pour la classe.

On dira autrement que la sociodidactique n'est pas une « didactique qui ... », où « socio » serait un quasi adjectif, et

qu'on pourrait écrire ainsi : socioDIDACTIQUE. Mettre au premier plan son aspect didactique peut lui donner un côté applicationniste qui finirait par des conseils à donner : une nouvelle église en sorte, pleine de bonnes intentions et de recettes à distribuer. Or on sait que la réflexion scientifique n'a pas pour objectif de prescrire, pas plus que le rôle du médecin ou du chercheur n'est de créer des médicaments : il essaie de décrire les conditions optimales de leur création ou de leur usage.

...ou plutôt « une sociolinguistique au service de... » ?

Nous souscrivons bien sûr à ce que nous avons écrit ailleurs :

On ne peut plus penser l'enseignement d'une langue, ou des langues en général, sans le considérer comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui pré-existent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes.

Il qui peut être complété par le passage suivant :

L'approche sociolinguistique des langues incluant le discours sur les langues, ainsi que les parcours dans les langues et avec les langues, on s'attachera à recueillir attitudes, avis, opinions, récits de vie, commentaires sur les langues vécues et rencontrées.

Bref tout ce que J. M. ELOY (2008, p. 171) appelle « l'idéologie de la langue » et/ou des langues, et qui est lié à leur institutionnalisation et leur contextualisation sociopolitique.

La sociodidactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires. Sans oublier que toute sociodidactique ne se passe pas forcément dans la classe.

Delphine a choisi pour sa recherche les cours de français qu'elle donne aux femmes étrangères en prison, contexte largement exploré dans son texte. À partir d'ateliers de cuisine partagés, elle a analysé ce que les coutumes culinaires suscitaient de construction de soi et d'ancrage identitaire, dont la

et les langues se font le vecteur. Le passage spontané à l'écrit pour transmettre recettes et vécu mêlés a montré l'impact linguistique et didactique de la situation mise en place.

Un très bel exemple de prise en compte de ce qui se passe hors de la classe a été formulé par André TABOURET-KELLER lors d'un débat en colloque : il faut, disait-elle, « faire entrer les pratiques langagières sociales dans la classe car les enfants parlent aussi en dehors de la classe ! ».¹⁰

Construction d'un champ

Jean-Charles POCHARD disait récemment en réunion, sous forme de boutade provocante : « La didactique n'est qu'un sous-ensemble de la sociolinguistique ». Cette réflexion peut néanmoins nous servir de point de départ pour essayer de définir la sociodidactique. L'angle définitoire sous lequel nous voulons tout d'abord l'examiner intègre la perspective sociolinguistique : « La didactique d'une langue, quelle qu'elle soit, ne peut plus aujourd'hui se développer dans une perspective strictement monolingue ni faire abstraction des pratiques sociales et des représentations de la langue enseignée. » On peut ajouter, dans la même direction de pensée qu'« une sociodidactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner. »¹¹

Des chercheurs comme Marinette MATTHEY travaillent aussi dans le sens d'une jonction entre sociolinguistique et didactique et nous amènent à souhaiter une « didactique qui prenne en compte la dimension sociale des savoirs et usages langagiers à enseigner, qui voie l'acteur social, le sujet discursif, avant l'apprenant ; et qui sache analyser, à l'occasion, les discours de l'école, sur l'école, et par lesquels se construit l'école. Et dans cet édifice, le plurilinguisme et les pratiques plurilingues ont une place de choix. » (Idem)

Amel a étudié le plurilinguisme de Bejaïa avant de proposer à des enfants du primaire de le mettre à profit à l'occasion de leur entrée dans la langue française scolaire. Son corpus, oral et quadrilingue, montre comment ces ressources linguistiques

¹⁰ Colloque d'Aix-en-Provence, 2009, organisé en l'honneur de Louis-Jean CALVET.

¹¹ Marielle RISPAIL dans l'ouvrage d'hommages à Louis-Jean Calvet.

diverses peuvent aider les enfants à entrer dans des apprentissages nouveaux, si elles sont sollicitées avec doigté et de façon évolutive et interactive.

Sur le plan thématique, la SD a donné l'occasion de se lier à des recherches s'intéressant à des situations d'immigration et à des situations de langues minorées, entre autre face à l'école. On peut dire d'un côté que ces situations de minorations, leur description et leur étude, relèvent de la sociolinguistique, Jesus, du Honduras, se demande dans sa thèse si la langue « tol » parlée dans son pays sur la « Montagne des fleurs » est en danger ou en phase de vitalité. Il analyse pour cela les conditions d'isolement géographique qui ont présidé à son isolement et sa préservation à la fois, les pratiques de transmission intergénérationnelle et les stratégies linguistiques des étudiants issus de cette communauté.

Qu'il s'agisse de langues relevant, dans leur propre pays, d'usages diglossiques ou de langues venues d'ailleurs. On peut dire d'un autre côté que la réflexion sur les situations scolaires relève de la didactique, quoique ce soit discutable.

Olivia se demande si les conditions d'occupation des territoires palestiniens entraînent des conditions spéciales d'enseignement des langues. Son étude se demande qui enseigne à qui et dans quelles circonstances et débouche sur la question des contenus spécifiques observés dans les classes de langue et les besoins des apprenants, pour débusquer ce qui se joue, en contexte « fermé », dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

On sait que les langues et usages de migrations, internes et externes, sont volontairement ignorés par les pouvoirs en place, ce qui est parfois ce qui peut leur arriver de mieux — quand ils ne sont pas dénigrés ou méprisés. Le plus grave est qu'ils servent à marginaliser voire exclure du marché social ceux qui les parlent. Lier les deux réflexions, terrains souvent parallèles mais étanches, a paru justifié et éclairant, à la fois idéologiquement et sur le plan de l'efficacité, de l'intervention, de l'implication du chercheur. On se souvient par exemple des travaux conjoints de Claude CORTIER et Alain DI MEGLIO sur le terrain corse, qui croisaient à dessein les deux problématiques. Plusieurs rencontres ont exploré le champ d'intersection ainsi ouvert :

— En 2009 St Étienne (France), un premier colloque a proposé un tour du monde de situations variées de plurilinguisme et de migrations ;

— La même année, à Vitoria (Euskadi, Espagne), un autre colloque a cherché à modéliser les principes d'une didactique intégrée du plurilinguisme ;

— En 2010, le colloque d'Aix-en-Provence (France) s'est penché plus précisément sur la classe et ses pratiques ;

— Celui de Genève (Suisse), début 2012, a examiné les processus de minoration et de majoration des langues dans les situations scolaires ;

— Et le colloque de Corte (Corsica) s'est demandé comment « faire société » à partir des langues.

Pendant ce temps, plusieurs numéros de revues sont venus renforcer la réflexion¹², l'exemplifier par l'analyse de situations et de terrains sans arrêt nouveaux, en complexifier les enjeux par des apports interdisciplinaires nombreux.

Ce faisant et au-delà des différences de points de vue, on a dégagé comme terrains privilégiés de la SD les terrains de minorations linguistiques. Et Claude Cortier a pu donner en 2007 de la sociodidactique une des définitions les plus complètes du moment, en articulant pratiques de classe et pratiques sociales :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (CORTIER, colloque AIRDF de Lille, 2007).

Le champ sociodidactique s'est alors structuré autour d'

¹² Voir les revues suivantes : *Lidil*, n° 44, PUG, (France), 2011, *Didacstyle*, n° 4, Université de Blida (Algérie), 2011, *Synergies Pays du Mékong*, n° 3, Hanoï (Viet-Nam), 2012.

(...) une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles, orales et écrites, au sein de ces situations et dans leur environnement social.

Qu'en est-il sur le plan méthodologique ?

Si on veut parodier Louis-Jean CALVET, on peut reprendre sa célèbre phrase : « Qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole » pour l'appliquer à la SD. En effet, tout le champ SD est structuré par l'enquête, la volonté d'enquête, l'esprit d'enquête : savoir, comprendre, emmagasiner des informations, les mettre en relation, interroger l'apparence sociale.

Zahir est parti, à Bejaïa, de la nécessité de s'appuyer sur des pratiques orales réelles en kabyle avant de construire des contenus à enseigner. Il a donc fait une analyse précise des discours « à la criée » des marchands sur les marchés de la ville, et d'une émission en kabyle de Summam Radio, pour en déduire des pratiques orales didactisables.

Ce savoir-faire d'enquête peut se décliner dans des situations très diverses, à l'infini, et employer des méthodes courantes ou innovantes, à affiner suivant les pratiques dont on a l'intention de rendre compte. L'école étant un construit social et langagier parmi d'autres, on peut en déduire que les mots de l'école créent l'école. Et si on se mettait à écouter les mots de l'école ? Les mots qui disent les langues, la façon d'apprendre, les raisons d'apprendre ? Etc. Ce qu'on vient d'exposer exclut du champ SD les méthodologies expérimentales, celles qui mettent en place des protocoles pour « prouver », celles qui installent des appareils pour en vérifier les effets.

La plupart des recherches sociodidactiques que nous avons conduites ou dirigées s'équilibrent en deux volets en termes de protocole, même si parfois les deux axes de recherches sont tissés ensuite au niveau rédactionnel : on trouve un volet « didactique », qui étudie un ou des phénomènes scolaires, à un niveau micro ou macro ; et un volet « sociolinguistique » qui étudie des phénomènes langagiers, qui donnent sens au premier

volet. Cette composition se double parfois à son tour d'une dimension comparative quand la recherche se donne pour objectif de comparer deux lieux, deux établissements, les politiques linguistiques de deux pays, les représentations linguistiques de deux populations, etc., démarche fréquente en sociodidactique.

On peut à présent dégager de l'expérience de quelque 20 ans quelques points d'accord autour desquels se rassemblent les chercheurs qui se réclament, peu ou prou, de la SD. Ils ont en commun d'abord un cadre épistémologique partagé : leur priorité est de décrire la réalité langagière sous l'angle du plurilinguisme et de l'hétérogénéité, linguistique et culturelle :

Hakim s'est intéressé aux attitudes diverses, face au français langue enseignée, des élèves issus de familles arabophones et kabylophones. Les pratiques linguistiques et interactionnelles de ces dernières ont été décrites à partir d'entretiens et doublement comparées : entre les deux communautés, et avec les attitudes des enfants en classe de français, dans une tâche de lecture.

Ils partagent des méthodes communes dont nous rappellerons qu'elles sont celles de la sociolinguistique : entretiens, observation de situations, analyse de discours/analyse conversationnelle, analyse d'actions et d'interactions.

Marija a mené des entretiens avec des migrants étrangers en France, demandeurs de la nationalité française et obligés pour cela d'acquérir un minimum de français, dans des associations agréées. Elle a surtout décrit leur rapport à la notion d'« intégration », qui donne son nom à l'examen qu'ils doivent passer étau cours qu'ils suivent, pour montrer l'écart qui existe entre leur vision, celle des textes officiels et celle des formateurs.

Ils reconnaissent l'apport de disciplines connexes qui leur sont constitutives. Comme le souligne le texte de St Étienne (premier colloque de sociodidactique, 2009), on essaie de dessiner les contours d'une science :

qui saurait emprunter :

— à la sociologie et à la sociolinguistique
l'analyse de la complexité des contextes, des
représentations sociales vis-à-vis des langues,
pour prendre en compte la diversité des regards

selon le statut, selon les identités du regardant (de l'intérieur ou de l'extérieur) ;

— à la psychologie (et à l'ethnopsychologie) les impacts de la prise en compte ou non des langues familiales ;

— à la psycholinguistique l'analyse des apports cognitifs du plurilinguisme ;

— à l'ethnologie et anthropologie, l'analyse des usages des langues.

Véronique y a par exemple présenté le cas de la Nouvelle-Calédonie où l'usage des langues kanak marque fortement le paysage linguistique et où les revendications identitaires qui leur sont liées font obligatoirement partie des pratiques de classe observées et contribuent à créer un « français calédonien », au-delà des discours et consignes institutionnels.

Les années passées nous ont aussi appris à identifier les obstacles principaux de nos démarches : les visions monolingues et les visions normatives des langues. On sait que, dans les textes officiels, « la conception normative de la langue prévaut sur la variation linguistique » ; on sait aussi que la norme construit du commun, dont l'école est gourmande. On ne peut que tenter de garder cette tension dynamique entre norme et variation, au lieu de vouloir la rigidifier par la suppression de l'un ou l'autre pôle.

Le socio-constructivisme nous enjoint par ailleurs un devoir de retour aux acteurs. Car le chercheur fait partie du terrain qu'il cherche à analyser et ce que nous participons à construire ne peut qu'être réinjecté, par un mouvement giratoire, vers le terrain qui en a été le terreau.

Ce qui précède définit une discipline d'intervention où le caractère engagé et l'implication du chercheur sont des facteurs nécessaires de son avancée scientifique.

Ligia, au Pérou, met en place une recherche où des populations indiennes d'une région touristique pourraient entrer directement en relation avec l'apprentissage du français, langue très utile pour loger des touristes en chambres d'hôtes ou assurer un minimum de commerce ou de visites accompagnées, directement à partir du quechua sans passer par l'espagnol, langue officielle du pays mais qu'ils ne maîtrisent et n'utilisent pas. Des méthodes ciblées de FOS quechua/français seraient donc bienvenues.

Les enjeux soulevés par ces interventions s'inscrivent dans une dimension éthique de ce type de recherches : elles se font au nom de valeurs qu'on ne peut brader et qu'il faut au contraire expliciter¹³, dans une exigence de transparence intellectuelle.

Une recherche-action-formation en direction des enseignants recevant dans leurs classes des primo-arrivants dans la Région Rhône-Alpes va s'appuyer sur la description des situations exactes dans lesquelles vivent ces enfants (clandestins parfois, nuits dehors, contacts fréquents avec la police, etc.) et des besoins cognitifs des familles, qui ne peuvent être déconnectés de leur vécu quotidien, ainsi que sur le bricolage didactique efficace des maîtres dans leur classe, que l'on a pour but d'analyser, de modéliser et de diffuser dans un ouvrage de formation.

De la même façon, il y a quelques années, un Principal de collège, au vu de la désagrégation de l'intérêt des élèves de son quartier pour l'école, avait décidé de créer un partenariat avec les parents, la plupart étrangers, pour endiguer le flux d'échec de son établissement. Ayant fait appel à une équipe universitaire de recherche, il avait fait de ce partenariat, de l'analyse de ses conditions sociales et de ses retombées sur les élèves et les familles, une des premières recherches en sociodidactique¹⁴.

Des objets de recherche possibles

Il découle des principes énoncés ci-dessus des pistes de recherches ouvertes et à ouvrir : elles donneront de l'air aux sciences patentées convoquées, quand elles sont prises isolément. Nous allons énumérer quelques-unes de ces pistes.

Notre option suppose une étude, à la fois synchronique et diachronique, des discours de l'école, sur les langues et leur rapport à l'école, dans leurs aspects institutionnels et prescriptifs. On s'attachera aussi à analyser les représentations dégagées par les discours des enseignants et des élèves, dans la classe et à travers ses divers supports et activités : consignes, critères d'évaluation, choix des supports, pratiques discursives

¹³Comme s'écrie (et s'écrit) avec humour Bruno MAURER dans un autre débat en ligne du RFS (2011) : « Quoi, je fais de la politique sur RFS ? Oui, depuis que j'ai choisie faire de la sociolinguistique et de la didactique. »

¹⁴Voir Catherine BEDARIDA, 1991, *L'école qui décolle*.

d'apprentissage et d'enseignement, etc. En élargissant ce domaine, on peut aussi s'intéresser à recueillir les pratiques et opinions langagières, linguistiques et épilinguistiques produites dans les familles des élèves :

À Montpellier, dans le Colloque « Langues de la Méditerranée », Andrée TABOURET-KELLER a présenté une étude selon laquelle ont été comparés les discours des enfants basques et des enfants alsaciens, pour montrer comment le rapport à leur langue, fait ou pas de fierté identitaire, pouvait influencer sur leur emploi de cette langue et leur envie de l'accepter ou pas comme matière scolaire ou autres acteurs de l'école (évaluateurs, décideurs, éditeurs, formateurs, etc.).

Un de nos doctorants syriens a étudié comme son pays en était arrivé à prôner le développement de l'oral et les objectifs communicatifs. Il a fallu ancrer ses observations de classe dans une étude serrée du contexte et de cette « révolution didactique » pour montrer ce que ces timides nouveautés des enseignants représentaient d'audace et de prise de risque, dans un environnement social et éducatif en pleine mutation. Et montrer en particulier le rôle fort des inspecteurs dans cette mutation.

L'analyse des visions et images des langues et de leurs locuteurs véhiculées dans les manuels scolaires et autres supports utilisés en classe, est d'autant plus utile qu'elle est rarement faite de façon critique.

Nathalie AUGER (2007) étudie depuis plusieurs années la place et la nature des cultures, et éventuellement de leurs rencontres dans les manuels de langues. Elle montre comment ces rencontres dépendent des environnements culturels et éducatifs dans lesquels elles prennent racines, des intentions de leurs auteurs et des cadrages institutionnels qui leur sont plus ou moins imposés.

Khadija MOKADDEM (Sidi Belabbès) a étudié dans sa thèse comment l'enchaînement linéaire des principes d'une réforme éducative en Algérie avec la construction de nouveaux programmes et leur transcription dans des manuels scolaires, donnait lieu à des distorsions, voire des contre sens didactiques qui pouvaient se retourner, en fin de course, contre les élèves que ladite réforme était censée servir.

Un travail diachronique s'impose sur l'histoire des concepts et des notions pour désigner et décrire les langues :

dictionnaires, encyclopédies, glossaires, ouvrages et textes définitoires, ainsi que des ouvrages, revues et textes de vulgarisation (y compris programmes, textes officiels), pour en déterminer les évolutions, les orientations et les éventuelles déformations. Enfin s'impose une connaissance fine et située des discours sociaux sur l'école et ses langues, diffusés par les media, dans leur lien avec les discours politiques, les décisions de politique linguistique, etc.

Nous avons ainsi accompagné plusieurs mémoires qui étudient l'évolution de la place du russe dans les pays de l'ex-URSS : entre prestige de l'ancien pays dominateur, rébellions contre l'ex-« occupant », désir de promotion sociale, ouverture vers l'extérieur, revendications linguistico-identitaires, envie de rapprocher ou de s'éloigner du/des voisin(s), etc., les positions varient à l'infini. Et elles pèsent lourdement sur les conditions d'enseignement des diverses langues en contact dans ces pays.

Une passionnante thèse analysant l'enseignement du français en Gambie¹⁵a montré combien cet enseignement dépendait de l'évolution des rapports diplomatiques de la Gambie avec le pays voisin (le « grand » voisin Sénégal), qui, de l'hostilité à la recherche d'amitié politiques, faisait pencher le pays tantôt vers la francophonie, tantôt vers l'anglophonie, pour des raisons totalement étrangères aux langues visées, sur les plans linguistique et didactique.

Au cœur de ces questionnements, *un passage* délicat et incontournable : que faire des contacts de langues et des cultures ? De l'intercompréhension et de l'interculturel ? Les décrire ? En faire une stratégie scolaire à développer dans les pratiques et les manuels ? Les poser comme un idéal à poursuivre ? Postuler qu'ils sont une voie sociale probable ? Il est important de laisser certaines questions vives sous forme interrogative, tant il est vrai que la sociodidactique, s'engageant sur le terrain de la complexité, tient davantage à questionner qu'à répondre.

¹⁵Ndèye-Maty PAYE, *L'émergence d'une francophonie en Gambie, Représentations-Promotion-Obstacles*, Carmen GARABATO (dir.), Montpellier, 2012.

Quelque évidents que puissent paraître les propos ci-dessus, il est toutefois nécessaire de répondre à quelques objections récurrentes.

Réponses à quelques objections

On peut dire que la chance de la sociodidactique est qu'elle n'a pas de cause à défendre. Juste des lumières (des « loupiotes », pour être modeste ?) qu'elle espère allumer. Elle s'empare de la difficulté de la didactique à analyser les questions sociales qui rejaillissent sur la classe pour en faire un outil de travail et de dynamique.

Mais finalement, entend-on parfois, toute didactique n'est-elle pas « socio » ? Et peut-on imaginer une réflexion sur les élèves ou sur la classe qui ne prenne pas en compte ces élèves ou cette classe ? Et d'ajouter dans la foulée : le « socio » serait donc aussi inutile accolé à « didactique » qu'à « linguistique »..., puisqu'il ne saurait exister de langue sans locuteurs. Or il se trouve que nombre de thèses, recherches, problématiques didactiques se déroulent en-dehors de leurs acteurs, en-dehors de leurs cultures de vie et d'apprentissage, de leurs habitudes et savoirs préalables, de leurs besoins ou difficultés.

Une récente thèse taïwanaise a mis en scène des scénarii d'enseignement en ligne dont on constatait l'échec, sans se poser la question de la culture d'apprentissage des utilisateurs interviewés. Leurs habitudes de mémorisation, de référence au discours magistral, leur rapport spécifique au savoir, les valeurs sociales face à la nouveauté ou l'imprévu : tout cela qui pouvait expliquer de nombreux résultats, n'ayant pas été mis en relief, l'étude se terminait sur des points d'interrogation et des vœux pieux qui menaient à une impasse d'incompréhension.

Une étude récente sur les manuels chinois s'étonnait, de la même façon, de l'accent mis sur les savoirs grammaticaux, de l'absence d'activités orales ou de leur iconographie stéréotypée, sans se poser la question des valeurs didactiques en cours dans le pays, de la teneur des examens en fin de cursus, de la formation des enseignants ou de leur place sociale dans le pays. Dans cette optique « mono-vision », on ne pouvait déboucher sur des perspectives ni sur des dépassements des contrastes constatés.

On peut s'interroger sur la priorité théorique de la lecture sur l'écriture ou l'inverse, sur l'entrée dans une langue par l'écrit ou par l'oral, sur la place de la norme au début des apprentissages ou sa construction petit à petit, etc. Tant que de tels travaux auront cours, et il est souhaitable que la pluralité la plus grande existe dans nos recherches, ils co-existeront avec ceux qui demandent d'abord de regarder qui apprend quoi et pourquoi, dans quelles circonstances et dans quel but, et le terme composé « sociodidactique » pour les désigner aura sa place à côté d'autres travaux « didactiques ».

Une deuxième objection consiste à dire : mais n'est-ce pas un nouveau mot pour désigner ce qui existe déjà, à savoir est-ce la même chose que la didactique contextualisée ? Ou la didactique intégrée ? On comprend cette objection, dictée sans doute par le fait que les tenants de la contextualisation sont souvent aussi ceux de la sociodidactique. Si elles se rejoignent, les deux démarches ne sont pas pour autant semblables et on ne peut les confondre sous un même vocable. En effet, contextualiser est une étape d'une recherche en sciences humaines qui consiste à choisir, dans la complexité du réel, des éléments propres à éclairer l'objet d'observation qu'on s'est donné, en cela, le contexte est nettement distinct d'une situation. Philippe Blanchet l'explique en ces termes :

Un contexte est fait de mouvements, de contacts, de tensions, dus aux pratiques des locuteurs et à leur dynamique. C'est la ou les langues telles qu'elles sont vécues, véhiculées, dans leur synergie particulière. Le 'contexte' de tel quartier ou de telle école désigne aussi les langues qui s'y rencontrent et s'y croisent, mais aussi les valeurs dont elles sont affectées, leur répartition suivant les événements sociaux qui les sollicitent, les représentations et les discours dont elles sont l'objet, etc. [...] Contrairement aux situations, déterminées par des facteurs externes, le contexte combine facteurs externes et internes aux langues.

Mourad se donne pour objet de décrire les phénomènes linguistiques du port de Bejaïa. Mais avant d'en arriver à analyser des discours portuaires, il fait une grande enquête sur la nature de ce port, les marchandises qui y transitent, les

organismes qui y siègent, la hiérarchie qui l'organise, toutes données sans lesquelles les pratiques linguistiques et relationnelles n'ont pas de sens.

Et cela peut revenir, effectivement, en didactique, à mettre l'accent sur telle condition de vie ou de travail des élèves, telle position institutionnelle ou tel paramètre cognitif. Mais la sociodidactique se fixera particulièrement, dans son interrogation sur les pratiques linguistiques et langagières, à élucider des données linguistiques, communicationnelles, explicites ou implicites, dans un environnement donné. Elle le fera à un niveau micro (individuel, particulier) ou macro (dans des politiques linguistiques ou éducatives), par des enquêtes sur des pratiques et des représentations. Sa centration, dictée par l'objet « langues » de nos enseignements et recherches, sera donc principalement linguistique, et si une recherche sociodidactique se doit d'être contextualisée, l'action de contextualisation ne peut lui suffire.

Dans ce cas, il suffirait d'ajouter une phase de « mise en contexte » à toute recherche sur l'enseignement des langues pour qu'elle devienne sociodidactique, ou un chapitre à une thèse. La sociodidactique ne peut se contenter de ce face à face binaire. C'est au contraire dans une troisième phase, celle de la jonction et de la mise en perspective des deux premiers volets, qu'elle prend tout son sens et sa raison d'être.

Zinab étudie les performances interactives demandées aux étudiants scientifiques de Ouargla et de Blida. Et pour éclairer ce qu'ils disent ou pas, comprennent ou pas, en cours, elle est allée chercher dans les familles des deux villes les pratiques communicatives, els représentations des langues, les espoirs mis dans les études, etc. qui peuvent faire comprendre, au-delà du « niveau » linguistique, les phénomènes de participation orale des étudiants dans les cours en français. Ses conclusions s'adressent aux enseignants pour qu'ils mettent en œuvre des stratégies discurso-didactiques adaptées à ces situations. La difficile mise en perspective biographies langagières des interviewés/observations de classes n'est pas le moindre mérite de son travail.

Cette nécessaire synthèse est d'ailleurs souvent pour nos doctorants le moment le plus difficile. Dans les recherches « contextualisées », l'opération de contextualisation intervient le

plus souvent dans la première partie de la thèse, partie de « cadrage », de tonalité descriptive souvent, qui prend place à côté de la partie conceptuelle et avant la méthodologie. En sociodidactique, nous demandons que les éléments qui « contextualisent » des données didactiques ne soient pas antéposés au recueil des données, mais qu'ils s'y intègrent à part entière, composant ainsi les deux volets de l'enquête que nous avons évoqués plus haut. En somme, didactique contextualisée et sociodidactique sont-elles synonymes ? Non, les démarches sont proches, complémentaires, compatibles, mais pas identiques.

Enfin on demande parfois, s'il s'agit d'épingler l'influence d'une démarche scientifique sur les objets didactiques, pourquoi insister particulièrement sur la sociolinguistique ? Daniel Coste l'a écrit avec humour dans le débat en ligne cité au début de ce texte, à propos des relations entre didactique et sociolinguistique et donc d'une éventuelle « sociodidactique » où il se reconnaît en partie sans en adopter la dénomination :

On peut y voir l'affirmation d'un point de vue privilégié qui, en la circonstance, serait non pas une application de la sociolinguistique, mais une inscription résolument sociologique de la didactique. À la différence de ce que pourraient être — amusons-nous — une psychodidactique, une cognididactique, une psychadidactique, une anthropodidactique, voire une physioididactique. En bref, il s'agit d'afficher la couleur, sans refuser à d'autres couleurs le droit d'exister. Cela signifie que, pour aborder la complexité, la didactique (cette didactique) se range résolument du côté des sciences sociales. S'agissant de didactique des langues (du plurilinguisme, de la pluralité linguistique, je n'entre pas ici dans cet autre débat), la sociolinguistique (certains courants et certaines pratiques de la sociolinguistique) peut être un compagnon de route plus proche que d'autres, mais non la seule "discipline de référence" ou "discipline contributrice" et encore moins une "science" en surplomb théorique d'une didactique devenue "terrain d'application". Dans cette logique d'ailleurs, et pour éviter les risques de dérives fusionnelles ou annexionnistes, il me semblerait

sain de parler de socio-didactique, psychodidactique, etc., avec plutôt que sans trait d'union.

Nous agréons la remarque de l'auteur, surtout pour son ouverture à d'autres sciences contributrices, sans exclusive. Toutefois, on peut noter que la sociolinguistique, contrairement aux autres sciences citées, a le même objet que la didactique des langues (les langues et rencontres de langues, la pluralité linguistique pour reprendre son expression), ce qui lui donne, dans la galaxie interdisciplinaire, une place à part.

Retombées et prolongements

Les langues sont des occasions de heurts sociaux, autant que de fluidités ou de résistances. Ces mouvements animent aussi, en microcosme, les fluctuations de tout espace social où vivent les langues, dont l'école. L'observation de ces animations est infinie, comme sont infinies leurs répercussions.

Voici quelques-unes des retombées des questionnements sociodidactiques, qui n'en ont pas pour autant l'exclusivité : nous choisissons de les exprimer sous la forme d'interrogations ouvertes.

L'une d'elles, de nature notionnelle, est tirée d'un texte cité plus haut :

Une [...] interrogation peut venir du face à face entre deux expressions trop employées ces derniers temps : pratiques plurilingues/compétences plurilingues. Y a-t-il un autre lien, entre ces deux expressions, que l'adjectif "plurilingues" ? autrement dit, parle-t-on de la même chose et les charges sémantiques de ces adjectifs sont-elles comparables ? similaires ? analogiques ? (RISPAIL, 2010).

Une autre, plus didactique, se pose en ces termes : quels savoirs voulons-nous transmettre ? Quel est le nom de notre objet d'étude ? Car nos descriptions des variations et dynamiques linguistiques font reculer, sinon s'effacer, la notion de langue, au profit de celles de « répertoires langagiers », « répertoires familiaux », « pratiques », « phénomènes », etc. La langue, si on garde le vocable, passerait alors de « langue

comme système » à « langue comme ensemble de ressources mobilisables » par un locuteur ou un scripteur.

Notre attention aux phénomènes de minoration, voire de marginalisation, nous incite aussi à nous interroger sur la place à faire aux langues minorées, quelles qu'elles soient : à l'école ? Dans les divers lieux sociaux ? Dans leurs relations aux autres langues avec lesquelles elles cohabitent ?

On peut être alors amené à reconsidérer d'un point de vue sociolinguistique la vision didactique de la langue, et non l'inverse. Sur le plan didactique, ces priorités conduisent d'abord à différencier de plus en plus les enseignements, de façon à faire du « sur mesure » pour chaque catégorie d'apprenants ; et d'autre part à dépasser, dans la prise en charge de l'individu-élève, ses seuls aspects linguistiques, pour les mettre en rapport avec d'autres éléments sociaux et culturels de sa vie. Et dans la logique de notre interrogation notionnelle, on ajoute :

faut-il toujours penser une didactique de la langue, donc d'un objet fantasmé, ou faut-il s'engager vers une didactique du processus, qui conduise les apprenants vers des stratégies efficaces, contextualisées, et dynamiques ?(CLERC, 2011)

Ce positionnement vers des processus et des dynamiques, plus que sur des objets figés, a poussé les participants au colloque de Vitoria à synthétiser la réflexion collective sous la forme suivante, en affirmant qu'il y a :

— D'une part, la nécessité de se poser la question suivante : la notion de langue ne se dissout-elle pas, peut-être jusqu'à disparaître, dans la mise au jour et l'étude des variations et des contacts de langues constatés dans les usages sociaux ?

— D'autre part la nécessité de 'croire' à ces langues, tout en en redessinant les contours, sous l'éclairage des pratiques épinglées par la sociolinguistique, de contextualiser et identifier ces langues et pratiques langagières pour les prendre en considération dans les pratiques d'enseignement.

— En effet, s'interroger sur une didactique des langues qui intègre les situations de

plurilinguisme, les contacts des langues et des cultures (c'est-à-dire, pensons-nous, toutes les situations) et leurs répercussions dans la classe de langue, revient aussi à s'interroger sur la validité de la notion de langue et ses éventuelles manifestations sensibles.

La sociodidactique se reconnaît totalement dans cette triple formulation qui la pose comme discipline d'intervention où le chercheur adopte une posture d'engagement. Comme l'écrit Daniel COSTE dans le texte précité :

La distinction entre didactique de description, didactique d'interprétation/compréhension, didactique d'intervention n'est peut-être pas caduque, à la condition qu'on la conçoive sur le mode de l'inclusion (ce qui n'implique pas une hiérarchie) : l'intervention n'a de sens et de valeur que dans la mesure où elle comporte aussi un travail de description et d'interprétation, mais c'est la visée d'intervention qui, dans ce cas, oriente (ne serait-ce que pour partie) le mode de compréhension et de description. [À ce titre, elle ne peut] faire l'économie, pour intervenir, d'une certaine prise de risque, comme dans toute action à visée tant soit peu transformatrice. Cette prise de risque est aussi une prise de responsabilité, une forme d'engagement (...).

En effet et à ce point de notre parcours, pourquoi continuer ? Parce que l'échec et la discrimination scolaires, parce que l'exclusion, nous concernent tous : ce sont des questions sociales vives, qui dépassent l'école et donnent leur ancrage à nos travaux. Les processus de minoration/majoration/discrimination/marginalisation linguistiques en chaîne, à l'étude dans les temps passés ensemble, sont les témoins de notre volonté d'avancer sans complaisance. Il importe à présent de la doubler d'une « construction collective théorisante » (l'expression est encore de Daniel COSTE) qui n'exclut pas la vigilance ou la force critique, qui définit peut-être le rôle des chercheurs en sciences humaines et sociales.

Éléments de conclusion

Il est de coutume, dans nos milieux où des plis langagiers se prennent vite, de conclure nos textes par la formule paradoxale

« pour ne pas conclure ». J'ai failli le faire... Car les paradoxes et tensions que nous avons voulu souligner sont pour nous des sources de dynamisme.

La sociodidactique émerge peu à peu comme un domaine biface, qui recouvre à la fois un type de recherches et une lunette pour regarder le social : la dimension méthodologique prend donc une grande importance, car c'est peut-être plus par elle que par les objets observés qu'on reconnaît une recherche sociodidactique. Certes on la définira comme une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école, en quelque sorte une façon de penser les langues et leur vie sous l'angle de leur dynamisme, de leur transition, de leur enseignement entre autre.

Cela revient aussi à réintégrer l'école dans un mouvement social plus vaste de transformations perpétuelles dont la giration engendre des formes de pouvoir, de prise de pouvoir, de mise à la marge, de tensions idéologiques, auxquelles l'école participe, qu'elle le veuille ou non.

Cette vigilance, cette attention aux contraires, peut seule nous empêcher de participer malgré nous à des complicités involontaires avec les pouvoirs discriminants qui jouent sur nos isolements (didactique fermée sur elle-même, sociolinguistique enclouonnée aussi...)

Il nous a paru important de souligner les diverses composantes de la sociodidactique, d'en affirmer les contours et de montrer ce qu'elle pouvait apporter à la recherche en Sciences du langage. Il serait dommage de confiner ce concept à une seule de ses dimensions, ou à un seul des éclairages qu'il suggère : ce serait contraire aux raisons de son émergence.

Il est donc préférable car plus fécond de concevoir la sociodidactique comme un chemin, une voie pour analyser les rencontres des langues, à l'école et autour de l'école, dans leur diversité, leurs variations et leurs rencontres plurielles. Pour nous, c'est un champ scientifique, un espace de recherche ; d'autres préfèrent parler d'« approche », ce qui en minimise un peu l'importance en la réduisant à un éclairage. Mais en choisissant de parler de la sociodidactique comme champ ou sous-champ scientifique à part entière, on fait exister un véritable espace de recherches complexes, de nature

sociolinguistique, c'est-à-dire s'appuyant sur l'étude des langues, mais dans le contexte de leur rapport à l'école plus précisément. On pourrait orthographier cette position en écrivant *SOCIODidactique* pour montrer la subordination de la « didactique » à la sociolinguistique, dont elle devient alors seulement un terrain d'observation, parmi d'autres.

Pour éviter toute confusion, on a intérêt à situer la sociodidactique à l'étage « méta » du traitement des connaissances : c'est-à-dire non au niveau de leur application de terrain ou de leur mise à plat descriptive, mais de leur étude et de leur questionnement, donc nettement au niveau de la conceptualisation. Ce saut qualitatif garantit seul le passage à la théorisation exigée par une voie qui se veut scientifique.

On a défini plus haut les thèmes de recherche suggérés par la sociodidactique, les méthodes de recherche qu'elle induit et le type de produit rédactionnel qui en découle. Si elle observe la classe de langue et tous les éléments et événements sociaux qui peuvent intervenir sur son déroulement, la sociodidactique, dans cette acception, n'a pas pour but de créer et diffuser des pratiques de classe qui seraient plus « efficaces » que d'autres, sous peine de retomber dans des manichéismes et des normalisations regrettables. Elle a pour but d'impulser un type d'investigations qui se donnent les discours langagiers dans et sur la vie des langues à l'école pour objets, inclut les rapports à ces langues de leurs utilisateurs et ne perd pas de vue les enjeux politiques et idéologiques que sous-tendent ces investigations. À ce titre, elle est attentive aux évolutions dans le temps, aux variations dans l'espace. Et elle choisit pour points saillants de l'espace ainsi délimité les processus de minoration/majoration des langues, usages langagiers et de leurs locuteurs, qui passent par les pratiques scolaires. Dans cette voie, la (notre ?) sociodidactique s'inscrit parmi les sciences sociales d'intervention. Nous sommes là, chercheuses et chercheurs, pour rendre compte des heurts sociaux autour des langues et des faits de plurilinguisme, pour identifier des lieux de résistance, bref pour mieux connaître les mécanismes sociaux à partir de l'observation de leurs mouvances linguistiques. Et dans cette optique où la réflexivité a une place de choix, le terrain algérien nous offre de belles occurrences de recherches.

Références bibliographiques

- BEDARIDA Catherine, 1991, *L'école qui décolle*, Paris, Seuil.
- BLANCHET Philippe, 2009 [2010], « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans, FEUSSI, V. EYQUEM-LEBON, M., MOUSSIROU-MOUYAMA A. et BLANCHET, Ph. (dir.), *Sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones pluri-lingues, Cahiers de Linguistique*, n° 35/2, 165-183.
- BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, AUF.
- BOURDIEU Pierre, 1986, *L'illusion biographique*, Actes de la recherche en sciences sociales.
- DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, p. 10-13.
- DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Didacstyle* n° 4, 2011, Université de Blida (Algérie).
- DREYFUS Martine et PRIEUR Jean-Marie, 2012, Hétérogénéité et variation, Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques, Michel. HOUDIARD éd.
- Lettre de l'AIRDF, n° 38, 2006, Sylvie PLANE et Marielle RISPAIL (co-dir.), *L'enseignement du français dans différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, Namur, AIRDF (éd.)
- Lidil*, n° 44, PUG (France), 2011.
- RISPAIL Marielle, *Le francique : de l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris, L'Harmattan.
- Rispail Marielle et al., 2012, *Esquisses pour une école PLURILINGUE : réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan.
- Synergies Pays du Mékong*, n° 3, Hanoï (Viêt Nam), 2012.
- VÉRONIQUE Danielle et al, 2010, *Pour la sociolinguistique, Hommage à Louis-Jean Calvet*, Université de Provence.

Salah AIT CHALLAL
Université de Tizi-Ouzou

Stéréotypes et décalage représentationnel dans le discours didactique en milieu scolaire algérien

Résumé :

Par son côté « recyclable » et économique au plan cognitif, le stéréotype fait partie des rituels de la communication didactique. En partant d'exemples tirés de la réalité de la classe de langue, cet article montre comment le discours stéréotypé brouille le circuit didactique en favorisant le décalage représentationnel entre l'enseignant et l'apprenant ; d'où la nécessité d'accorder les univers de référence socioculturels des inter-actants lors du déroulement de la séquence e d'apprentissage.

Abstract:

By his side “recyclable” and economic cognitively, the stereotype is part of the rituals of educational communication. Starting with examples of the reality of the language classroom, this article shows how stereotyped speech blurs the educational system by promoting the representational gap between the teacher and the learner, hence the need for the world sociocultural reference inter actants during the course of the sequence e learning.

Dans cet article, nous partons de l'hypothèse que les stéréotypes qui traversent le discours didactique en classe de langue pourraient constituer un facteur de blocage, en brouillant sa réception.

Notre analyse s'appuie sur des données relevées dans le cadre de nos recherches et partent de l'expérience menée en classe sur deux textes extraits des manuels de la quatrième année primaire : le premier a pour titre : *Connais-tu ces drapeaux ?* Le second est intitulé *Les enfants du monde*.

La séance de lecture avait pour objectif, entre autres, de faire émerger les représentations des apprenants sur certains pays et leurs cultures. Elle nous a permis de remarquer une forme de brouillage, à travers la formulation des exemples lors de l'interaction didactique. Cela serait dû à une sorte de décalage représentationnel dans les discours des partenaires de l'interaction didactique qui n'ont pas le même ancrage dans le réel. Nous n'allons pas nous intéresser ici aux différentes valeurs de l'exemple et à ses nombreuses retombées au plan cognitif et référentiel dans l'interaction didactique (HALTE, 1993), nous nous contenterons ici de souligner, à travers l'exemplification l'importance de la dimension socioculturelle dans la capacité de mobilisation et de modélisation des connaissances par les élèves.

En effet, le discours développé par l'enseignant, au cours des interactions didactiques, est parsemé de stéréotypes car les représentations qui relèvent de la socioculture forgent une lexiculture propre à chaque domaine de référence. On peut dire à ce sujet, à la suite de R. Amossy (2005, p. 317) que « chaque mot d'une langue possède ses stéréotypes, son cortège de référents conventionnels [...] qui sont le lieu des croyances et des idéologies qui permettent de connaître le monde et de produire des idées à son propos ». La relation au corps, à la nourriture, à la nature, à la religion...est régie par ce que H. BOYER appelle « l'implicite codé » qui participe d'un imaginaire collectif et qui agit et interagit dans l'approche des faits socioculturels aussi bien par l'enseignant que par l'apprenant.

Le stéréotype par l'exemple, un prêt-à-porter représentationnel

Le discours didactique est caractérisé par le recours à la stéréotypie pour plusieurs raisons : d'abord parce que l'École, en tant qu'institution, participe à la (re)production de modèles socioculturels qui façonnent les perceptions de l'apprenant. Le travail sur la norme linguistique est visible au plan syntaxique et lexical à travers les associations aux substantifs, aux adjectifs et à certaines structures grammaticales ; ensuite parce que l'enseignant, dans un souci d'étayage recourt dans ses « décrochages communicatifs » (CICUREL, 2000) où il développe des schémas fictionnels « thématique-narratifs » qui servent à organiser les divers types et genres de discours (littéraires et autres). Cela apparaît quand il s'agit d'installer une scène, camper un personnage ou dérouler une intrigue.

Pour E. NONNON, (HALTE, 1993, p. 225), le recours à l'exemple « a une fonction argumentative autant qu'explicative ; il sert à légitimer Les arguments, ou fonctionne comme argument qui oriente vers une conclusion ». À travers cela, l'enseignant cherche l'adhésion de l'élève mais aussi, par une démarche strictement cognitive, l'augmentation des connaissances de ce dernier « puisqu'il s'agit, non seulement de construire des concepts, mais de transformer des représentations et aussi d'attribuer des valeurs » (idem). Les exemples suivants montrent le brouillage sinon la rupture de cette démarche.

Ainsi dans le texte *Connais-tu ces drapeaux ?* L'enseignant leur présente les drapeaux de quatre pays : la Tunisie, l'Italie, le Chili et le Vietnam. S'ils (re)connaissent les deux premiers, en parlant des voyages pour le premier et du football pour le second, les deux autres leur paraissent inconnus. Le décalage représentationnel n'est pas à poser ici uniquement en termes d'éloignement géographique, puisqu'ils connaissent d'autres pays aussi lointains, mais plutôt en termes d'éloignement culturel lié à « l'air du temps » (BOYER, 2003). Santiago et Hanoi étaient la Mecque de la révolution dans les années 1970 et 1980. Elles fonctionnaient comme des « icônes » dans le discours politique et médiatique de l'époque. Ce n'est plus aujourd'hui le cas, avec la fin du monde bipolaire.

Dans le deuxième texte intitulé *Les enfants du monde*, il s'agissait, en partant de prénoms d'enfants de désigner certains pays. Une entrée par la culture, notamment les personnages célèbres, a encore montré ce décalage représentationnel chez les enseignants dont l'âge dépasse la quarantaine. Pour évoquer le Mexique, l'enseignant fait référence à Luis MARIANO, un chanteur des années soixante. La France est présentée à travers les personnages célèbres que sont Alain DELON et Catherine DENEUVE. Quant à la Chine, il a choisi de la faire connaître par l'acteur, spécialiste des arts martiaux Jackie SHAN.

Ces figures emblématiques paraissent inconnues aux élèves. Ils donneront, pour « illustrer » ces pays, respectivement, des prénoms de héros de feuilletons télévisés pour le Mexique, l'ex-joueur ZIDANE pour la France et le film *Le dernier Samourai* pour la Chine. La différence est donc « idéologique et cognitive ». Elle montre que l'enseignant a été probablement marqué par d'autres figures patrimoniales (pendant sa jeunesse) : la beauté fatale de Brigitte BARDOT, les succès de Gilbert BECAUD et la révolution des œillets au Portugal... Ces références ne signifient pas grand-chose pour les enfants d'aujourd'hui, beaucoup plus sensibles aux charmes de Pénélope CRUZ, aux rythmes de Shakira et aux conflits du Moyen Orient.

La non-concordance des champs de référence auquel renvoie l'évocation des situations supposées être communes aux deux partenaires de l'interaction didactique, dans les deux séries d'exemples rend l'exemplification, en tant que stratégie discursive et cognitive inopérante tant dans son aspect dénotatif qu'inter-référentiel car « les références que tente de susciter l'exemple doivent, pour fonctionner, être objet de reconnaissance au double sens du terme, c'est-à-dire de connaissance que l'on retrouve et de valorisation » (NONNON, 1992, p. 227). Ce qui est loin d'être le cas ici.

Quelques autres facteurs liés au décalage représentationnel

Parmi les facteurs à la base de ce décalage dans les représentations figurent l'âge et la routinisation des conduites scolaires. En effet, l'âge provoque un déplacement chez

l'enseignant de ses centres d'intérêt. Il est accentué par les changements des différents discours ambiants : politique, médiatique, philosophique... qui amènent d'autres images et, nécessairement, d'autres représentations. Le développement des médias et des réseaux sociaux ne fait qu'accélérer cette tendance. Cela oblige l'enseignant à une constante mise à jour pour être en phase avec la réalité d'un enseignement *vivant*.

Un autre facteur d'ordre psychologique s'ajoute à cela. Il s'agit de la posture nostalgique par rapport à tout ce qui appartient au passé. La sanctification des premières années de la carrière de l'enseignement et le refus du présent conduisent au figement des représentations et provoquent un décalage. Ce n'est pas sans raison que la nostalgie, en tant qu'état psychique, allait être classée par les premiers médecins comme pathologie. Le suffixe du mot le montre bien. Tout cela, inséré dans des pratiques scolaires et des conduites non renouvelées conduit à brouiller les interactions didactiques et à gêner l'apprentissage des langues autres.

Conclusion

Ces quelques exemples montrent combien le partage d'un référentiel culturel commun est essentiel dans l'apprentissage des langues. Une manière d'y parvenir consiste pour l'enseignant à se départir de ses représentations figées et à s'ancrer dans la réalité de ses élèves. Cela passe par une réactualisation représentationnelle considérée comme un facilitateur cognitif qui joue un rôle actif dans l'apprentissage des langues « autres ». Cela signifie aussi l'abandon de la posture nostalgique au profit de la curiosité. Considérées comme évidentes et normales, les représentations sont « à la fois obstacle et point d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement » (HALTE, 1992).

Références bibliographiques

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, 2005, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Armand Colin.

BOYER Henri, 2003, *De l'autre côté du discours*, Recherches sur les représentations communautaires, Paris, L'Harmattan.

HALTÉ Jean-François, 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF.

NONNON Elisabeth, 1993, « Prenons un exemple. Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques », dans *Inter-actions. L'interaction, actualités de recherche et enjeux didactiques*, HALTÉ Jean-François (dir.), Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, p. 201-235.

Stéphanie CLERC
Aix-Marseille Université et laboratoire Parole et Langage,
CNRS 7309

De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques

Résumé :

Dans cet article, je définis les orientations qui me paraissent particulièrement significatives de l'approche sociodidactique en recherche, en formation d'enseignants et en termes de pratiques didactiques. Pour illustrer, je présente un exemple de méthodologie de recherche qui me paraît particulièrement cohérente avec les positionnements de la sociodidactique (la recherche-action) et quelques exemples de propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe.

Abstract:

In this article, I define the directions that seem to me particularly significant approach sociodidactic research, teacher training and in terms of teaching practices. To illustrate, I present an example of research methodology that seems to me particularly consistent with the positioning of the sociodidactic (action research) and some examples of proposals for implementation of the plurality of linguistic practices in the classroom.

Positionnement

Je voudrais m'inscrire ici dans ce que je crois comprendre du rapport *pratique* à la théorie dont parlait Pierre Bourdieu (LAHIRE, 2012). Ce rapport pratique, je l'interprète à la fois sur le plan méthodologique comme une certaine manière de faire de la recherche (pour moi en partant du terrain et en travaillant *avec* les acteurs du terrain) et sur le plan de la transposition des fruits de la recherche (BLANCHET, 2011) dans un mouvement de retour au terrain pour transformer des pratiques identifiées comme porteuses de d'inégalité. Cette visée de transformation — qui peut être vue comme une forme d'ingérence dans le monde social — n'est pas sans générer des tensions car elle heurte des conceptions de la recherche entendue comme d'abord spéculative et elle s'éloigne d'une conception du chercheur distancié, « neutre », voire apolitique ou tout au moins soucieux de laisser hors de sa sphère professionnelle ses convictions sociopolitiques en sachant distinguer en lui le scientifique de l'acteur social (ou « le citoyen » pour employer un terme à la mode). Cette conception a le mérite d'être cohérente avec une visée non dogmatisante de la recherche. Elle peut aussi être vue comme une manière de faire de la recherche *sur* et en surplomb du monde social. À d'autres alors, comme l'espère Jean-Baptiste MARCELLESI (2001), de transformer les fruits de la recherche en propositions d'action :

je crois qu'il peut y avoir des chercheurs qui cherchent et qui trouvent, sans s'engager. J'espère qu'il y a à ce moment-là d'autres chercheurs qui eux étudient leurs travaux et qui voient en quoi ils peuvent servir dans un engagement...¹.

Au fil d'années de recherche, de lectures, d'échanges au-delà des frontières de l'Hexagone et de vagabondages fertiles dans des disciplines connexes de la didactique, il m'est apparu, au vu

¹ Interview de Jean-Baptiste MARCELLESI, 2001, réalisée par Philippe BLANCHET et Thierry BULOT (http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appele_film.php?lienFilm=426), ma transcription.

du faible impact de trente ans de travaux pour comprendre et dépasser l'exclusion dont sont victimes ceux qui ne maîtrisent pas la « bonne langue »², que mon métier de chercheure prendrait plus de sens en s'orientant vers la transposition didactique des données de la recherche. C'est ainsi que mes recherches en sociodidactique, dont je voudrais partager ici quelques lignes de force issues de recherches-actions conduites à l'école primaire et au collège, se sont orientées vers la formation des enseignants par l'intervention en milieu scolaire pour permettre la transposition contextualisée de pratiques évaluées ailleurs comme porteuses de changement et d'espoir pour les élèves (mis) en difficulté scolaire en raison de leur incompréhension de codes et fonctionnements linguistiques valorisés par l'école. La recherche telle que je l'envisage, avec d'autres, se poursuit au-delà de la théorisation dans une visée d'utilité sociale dans la mesure où, après avoir identifié des nœuds dans le développement de l'être humain et des zones d'inégalités sociales liées à des questions linguistiques et culturelles, elle s'implique *in vivo* pour envisager des perspectives de transformation visant un mieux-être de l'humain dans la société.

Après cette brève explicitation de mon positionnement de chercheure, je tenterai de définir, de mon point de vue, les axes forts de l'approche sociodidactique en recherche, puis un type de recherche en sociodidactique : la recherche-action avant de présenter quelques exemples de propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe.

L'approche sociodidactique en recherche

Chercher à comprendre des phénomènes sociaux et humains dans lesquels les langues jouent un rôle fort et vis-à-vis desquels l'École joue un rôle ou pourrait jouer un autre rôle me paraît être un focus clé de l'approche sociodidactique en recherche. Chercher à comprendre, dans le foisonnement des paramètres complexes qui caractérisent tout devenir humain évoluant dans des contextes eux-mêmes complexes, multiples et mouvants,

² Voir par exemple les travaux du groupe VARIA (recherches en didactique de l'oral dans une optique variationniste) de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) dans les années 1980.

signifie renoncer à la perspective explicative qui ferait courir le risque de la simplification. Il s'agit, si on veut porter un regard complexe sur du complexe, de s'affranchir du désir prométhéen d'expliquer, sans toutefois renoncer à dégager des facteurs qui peuvent être porteurs de modifications. Cette démarche compréhensive et contextualisante se nourrit de l'écoute, de l'attention à d'infimes phénomènes, de l'observation de « tout ce qui relie, interagit, interfère » (MORIN, 1990-2005, p. 11). Elle se nourrit aussi de croisements de regards : regards des acteurs avec lesquels on tente de comprendre et regards d'autres « spécialistes » qui, avec d'autres outils d'investigation, apportent d'autres éclairages « sur une question donnée » (selon la démarche interdisciplinaire définie par Philippe BLANCHET, 2012, p. 85-90).

L'approche sociodidactique s'inscrit dans la complexité dans la mesure où elle ne se confine pas au contexte de la classe et ne considère pas seulement l'élève mais la personne, ses représentations des langues, ses pratiques langagières, les représentations dont elle fait l'objet, ses peurs (son insécurité linguistique par exemple) et ses désirs (d'évoluer dans plusieurs langues par exemple).

La recherche-action en sociodidactique

Les orientations sociodidactiques en recherche que je viens d'esquisser se traduisent dans ma pratique professionnelle par la recherche-action (R.A.) qui implique de construire les problématiques de recherche et, in fine des connaissances, avec les acteurs du terrain et avec d'autres acteurs s'intéressant à ce terrain ou à un autre posant des questions semblables. C'est ainsi que mes questions de recherche portant sur la scolarisation des élèves étrangers nouvellement arrivés en France ou nés en France et grandissant avec d'autres langues ou d'autres pratiques linguistiques que celles valorisées par l'école, ont pu dialoguer avec des recherches portant sur la scolarisation des élèves en Nouvelle-Calédonie, en Côte d'Ivoire ou en Algérie. Largement définie par Hélène ROMIAN (1989, p. 8-39), la recherche-action, dont les finalités « se situent à la fois dans l'ordre de l'action et de la connaissance », constitue « un dispositif permanent de recherche » qui s'inscrit par conséquent dans une durée longue. Elle est aussi une activité de formation

in vivo dans la mesure où elle conduit le praticien (et aussi le chercheur) à une réflexivité sur sa pratique. Elle est en cela déjà une recherche transformative. Reste ensuite à l'amener à « faire tâche d'huile » sur d'autres terrains par la transmission et l'implication au-delà des frontières de ce terrain et au-delà du monde de la recherche.

Sur le plan méthodologique, la recherche-action comporte trois aspects (qui sont aussi des phases) interdépendant(e)s, remplissant chacun(e) des fonctions particulières :

— Une recherche-description-compréhension du contexte étudié qui constitue une première phase exploratoire et sur laquelle on revient au cours de la R.A. suite à l'introduction de nouvelles pratiques ou à l'irruption de nouveaux événements qui modifient le contexte. La problématique de recherche est une résultante de cette phase et non « une réflexion “en chambre” » (Romian, 1989, p. 20) puisque la recherche est ici envisagée comme répondant à des besoins qui se définissent après enquêtes et entretiens avec les acteurs du contexte pour « identifier/construire des demandes sociales de formation, de recherche [...] ». Cette co-analyse du contexte s'étend aux discours relatifs aux rôles généraux assignés à l'école (dans l'esprit des acteurs et dans les discours institutionnels), aux rôles de l'école dans la formation de la personne et la construction de soi, aux rôles de l'école dans la construction du commun, aux représentations de la langue de l'école et des pratiques langagières des élèves, etc. En effet, de la réflexion sur les missions de l'enseignant et de l'école dans la société, découle une réflexion sur les contenus et les objectifs de l'enseignement :

Souhaitent-ils³ que l'école transmettent un savoir patrimonial, classique, plus ou moins abstrait et élitaire, ou des savoir-faire adaptés au monde d'aujourd'hui, des capacités d'imagination et d'adaptation pour leur avenir [...] ? (BLANCHET, 2008).

³ Le pronom « ils » renvoie ici aux parents, acteurs glottopolitiques comme les enseignants...

Il s'agit donc dans cette première phase d'interroger les conceptions de la langue, des compétences en langues, des évaluations... ;

— Une recherche-innovation qui est une étape de construction de l'objet de recherche : il s'agit, à partir de l'étape précédente, de définir une problématique et de « construire des solutions aux problèmes posés » (ROMIAN, *idem*). C'est là que se situe la mise en œuvre de démarches innovantes puisant dans les travaux éclairant la/les questions que l'on se pose (transposition interne) ;

— Une recherche-évaluation des effets des démarches innovantes : cette évaluation « se veut avant tout formative donc continue » (*idem*, p. 25). Elle se conçoit en interne avec les acteurs impliqués dans la R.A. et en externe par le biais d'échanges avec d'autres chercheurs (lors de colloques, journées d'études et publications) et d'autres praticiens (dans les séminaires de formation continue notamment). Compte tenu de la difficulté à évaluer des ensembles complexes d'innovations touchant aux contenus et à la démarche d'enseignement/apprentissage, on vise avant tout à comprendre les significations de la démarche pour les acteurs (enseignants, élèves, personnels éducatifs), en les comparant éventuellement à d'autres classes référant à d'autres styles didactiques. Cette étape relève de ce que Philippe BLANCHET (2011, p. 197-202) appelle la recherche sur « les transpositions didactiques elles-mêmes ».

Pour terminer ce rapide exposé de ce que j'entends par R.A., je voudrais en souligner les caractéristiques qui la distinguent de recherches « classiques » effectuées elles aussi sur le terrain : la R.A. n'est pas seulement « une recherche impliquée » au sens souvent donné à la recherche qui, parce qu'elle se fait *sur* le terrain et parce que la présence du chercheur sur ce terrain « implique » et « agit », je dirai presque malgré lui, *sur* ce terrain. L'implication dans le cadre d'une R.A. va au-delà de la présence *sur* et de l'effet produit *sur*, elle se fait *avec* de bout en bout et jusqu'à l'activité de transmission des connaissances issues de la R.A. Elle est fondamentalement collaborative et s'effectue par immersion dans un temps long et non par ponction (dite souvent « collecte » ou « cueillette ») de « données » à intervalle plus ou moins étendu et régulier, comme on fait son marché (VASSEUR, 2007). Enfin, pour la

R.A., l'implication va au-delà « des entretiens avec les témoins », au-delà d'« un travail de co-exploration » de possibles interprétations de leurs discours (BRETEGNIER, 2009, p. 34), d'une transmission de connaissances pour modifier des représentations (des langues par exemple quand celles-ci sont minorées). L'*au-delà* de l'implication du chercheur, en soi déjà essentielle, est *l'action sur, pour et avec* le terrain dans une perspective de modification de celui-ci : « Appliquée à l'éducation, la RA prend, en effet, en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités. » (MERINI et PONTE, 2008).

La recherche telle que je l'envisage, avec d'autres, a une visée d'utilité sociale dans la mesure où elle cherche à identifier des zones d'inégalités sociales et des nœuds dans le développement de l'être humain liés à des questions linguistiques et culturelles pour envisager des perspectives de transformation visant un mieux-être de l'humain dans la société.

Quelques propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe

Je ne reviendrai pas ici sur la vigilance à laquelle nous invite Philippe BLANCHET dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2011, p. 197-202) en rappelant que toute transposition didactique implique des transformations indispensables pour les adapter aux besoins et caractéristiques d'un contexte. Les exemples qui suivent, expérimentés⁴ et analysés, ne constituent donc en rien des recettes mais des principes et des propositions à adapter selon les contextes pour didactiser la pluralité sociolinguistique en visant le développement de compétences langagières plurielles. Ils s'appuient sur ce principe didactique défendu par la sociodidactique : la prise en compte de toutes les pratiques langagières qui participent de la vie et de l'environnement des personnes. Rappelons à ce propos que la sociodidactique se définit et se distingue en recherche comme en transposition

⁴ Je reprends la notion d'expérimentation, qui suppose participation et parité, à Didier DE ROBILLARD (2007, p. 32, note 18) : « L'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérimentation (participation, parité). »

didactique interne — d'autres conceptions didactiques par sa démarche d'inclusion de la pluralité sociolinguistique dans ses représentations et ses enjeux sociopolitiques, psycho-affectifs, identitaires et cognitifs. Le préfixe « socio » n'est donc pas un « gadget », il marque d'une part l'enracinement des questions de recherche et de transposition dans le social et d'autre part l'articulation entre didactique et sociolinguistique (et non pas un applicationnisme de la sociolinguistique). Dans son « volet transposition », la sociodidactique s'intéresse, pour les didactiser, à l'ensemble des pratiques langagières et culturelles, notamment aux pratiques de création, qui contribuent au développement de l'individu (donc pas seulement au développement de ses capacités langagières) et à son épanouissement tout entier.

La première étape dans la mise en œuvre d'activités de transposition de la pluralité sociolinguistique (que j'appelle simplement activités interlinguistiques et interculturelles) est de répertorier les langues de l'environnement, les représentations de ces langues et de leurs pratiques. De nombreux outils existent, parmi lesquels les biographies langagières des *Portfolios des langues*, la *fleur des langues* (ELODIL⁵) ou encore des questionnaires élaborés dans le cadre de recherches en sociolinguistique comme celui que j'ai emprunté à Louis-Jean CALVET et adapté avec James COSTA, « toi et les langues » (CLERC, 2008).

En fonction des langues recensées à l'aide de ces outils, diverses activités interlinguistiques (et donc forcément aussi interculturelles) sont proposées. Ces activités s'inspirent largement des travaux de l'éveil aux langues⁶. Elles mettent les élèves en situation de (re)découverte de langues de leur répertoire ou de celui d'un pair et les invitent à comparer des fonctionnements linguistiques et sociolinguistiques, y compris avec la (ou les) langue(s) enseignée(s) par l'école (un exemple en annexe avec quelques activités de comparaison tamazight /

⁵ Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique : <http://www.elodil.com>

⁶ Le site de ELODIL et celui de l'association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle : www.edilic.org) offrent de nombreuses activités et articles de recherche relatifs à l'éveil aux langues.

français). Ces activités développent, comme en témoigne l'interaction ci-dessous à propos de la place de l'adjectif en tamazight, des compétences d'analyse métalinguistique :

M⁷ : vous pouvez m'expliquer maintenant ?
Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment [atuta] devient féminin ? Comment « petit » devient « petite » ? Qu'est-ce que je dois faire pour que le...

Zakaria : un suffixe il faut mettre un suffixe

M : oui c'est bien Zakaria il faut mettre un suffixe il faut mettre quoi comme suffixe pour que ça devienne féminin [atuta] ? il faut modifier le suffixe ?

Na : ah je sais [tatuta]

M : oui vas y à toi

Mo : on ajoute un t à la fin + à la fin et...

Ces activités qui relient les langues autorisent la mobilisation de différentes ressources langagières, dont celles de l'élève comme on le voit dans l'interaction suivante où Nadia⁸, dont les parents sont berbérophones du Maroc, convoque ses connaissances et amène par son intervention une réflexion sur la variation :

M : alors Nadia qu'est ce que tu dis ? tu dis que le mot chambre...

Nadia : moi je dis que le mot chambre en vérité ça se dit i z ont raison ça se dit akham mais maison ça se dit pas akham

M : donc toi quand tu parles berbère chez toi à la maison tu utilises pas le même mot pour dire maison ?

N : oui

M : comment tu dis ?

N : tadat

M : mais c'est normal hein dans une langue il y a des variations, il y a des dialectes hein par exemple ici comment on dit "un enfant" en Provence ?

Sofia : « un minot » [avec gêne d'avoir utilisé une variante familière et main sur la bouche comme pour s'excuser]

⁷ L'enseignante (M pour « maitresse »), école Primaire en zone d'éducation prioritaire, cycle 3.

⁸ Même classe que la précédente.

M : oui « un minot » et à Lyon on n'utilise pas le même mot
N : on dit quoi ?
M : on dit « un gone »

D'autres activités mettant en scène des pratiques langagières métissées⁹ rassurent les élèves, comme en témoignent ceux qui s'expriment dans l'exemple ci-dessous, sur leurs propres pratiques que généralement l'école, dans sa tendance à séparer voire à exclure l'hétérogénéité des pratiques linguistiques, ne reconnaît pas :

E¹⁰ : beaucoup de langues mélangées, est-ce que ça existe une personne quand elle parle elle mélange des langues ?
Ouafa : oui ça existe.
E : ça existe Ouafa ?
Ouafa : c'est comme ici dehors on mélange le français et l'arabe.
E : ah très bien.
Souad : nous aussi chez nous
Ra : moi aussi
E : alors chez toi vous mélangez quoi Inès ?
In : l'arabe français et l'italien
E : et est-ce qu'on arrive à se comprendre ?
Et pourquoi on y arrive ?
Bou : moi je parle le français l'italien l'arabe ma mère comprend un peu le français et l'italien et très bien l'arabe alors on peut se comprendre.

L'analyse des interactions lors de la mise en œuvre en classe de ces activités inter (linguistiques et culturelles) nous¹¹ ont permis d'apprécier l'émergence du « je » de l'élève qui peut se dire et se construire en lien avec un « nous » plus large, ce qui favorise la construction d'une communauté discursive propice aux apprentissages collectifs. Le soi se dit, se construit en lien avec l'intime et avec l'autre. Les savoirs peuvent alors se relier à soi

⁹ Comme « *le rap des langues de ma classe* », activité proposée par *EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école)*, (Perregaux et al., 2003).

¹⁰ Corpus de Fouzia Bouhassane (2007) « *L'Éveil aux langues au service de la compétence plurilingue des élèves nouvellement arrivés en France* », Mémoire de Master 2 encadré par S. Clerc, Université d'Avignon. Classe d'accueil d'élèves nouvellement arrivés en France, collège.

¹¹ Avec Marielle Rispaïl (2012).

tout en dépassant cet intime de soi, dans un hors soi qui part à la découverte du différent, de l'inconnu fertile.

Références bibliographiques

BLANCHET Philippe, 2008, « Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique : quelle place pour les pratiques sociales en didactique des langues « maternelles » ou « étrangères » ? » dans *Les Formes sociales dans l'enseignement des langues, Babylonia* n°3, p. 14-21.

BLANCHET Philippe, 2011, « Les transpositions didactiques », dans, BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives Contemporaines, p. 197-202.

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain*, 2^e édition revue et complétée, Rennes, PUR.

BRETEGNIER Aude, 2009, « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », dans MOLINIÉ Muriel et HUVER Emmanuelle (coord.), *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne.

CLERC Stéphanie, 2008, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », dans, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et REUTER Yves (coord.), *De l'enseignement du français à l'école primaire, Repères* n° 38, Lyon, Éd. INRP, p. 187-198.

LAHIRE Bernard, 2012, « Prolonger le travail de Bourdieu : des attitudes à la théorie », dans *Sciences Humaines*, Hors-Série spécial, n°15, L'œuvre de P. BOURDIEU, p.86-89.

MÉRINI Corinne et PONTÉ Pascale, 2008, La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques, dans, *Savoirs*, n° 16, p. 77-97.

MORIN Edgar, 2005 (rééd.), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, coll. Points.

PERREGAUX Christiane, DE PIETRO Jean-François, DE GOUÏÏENS Claire et JEANNOT, D. (dir.), 2003, *EOLE : Éveil au langage et Ouverture aux langues (vol. I et II + glossaire des langues)*, Neuchâtel CIIP.

RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, 2011, Principe transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives Contemporaines, p. 65-69.

RISPAIL Marielle et CLERC Stéphanie, 2012, « Les activités inter (linguistiques/culturelles), outils pour la construction d'identités singulière et collective et l'édification d'une communauté discursive ? », dans DEMOUGIN Françoise et SAUVAGE Jérémie *La construction identitaire à l'école*, Paris, L'Harmattan, Coll. Enfance et Langages.

ROMIAN Hélène, 1989, « Des recherches-actions sur l'enseignement du français », dans ROMIAN Hélène et al., *Didactique du français et recherche-action*, INRP, Coll. Rapports de recherches, n   2.

VASSEUR Marie-Thérèse, 2007, Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues, dans, *Les Cahiers de l'Acedle*, n   4, p. 21-35.

Annexes

Annexe I : Activité sur la langue tamazight réalisée avec Hafid Ayadi (traducteur)

1. Dans quels pays est parlée cette langue ?
 2. Découvre comment se forment le genre et le nombre
- a) Observe ces mots au masculin, au féminin, au singulier et au pluriel.
 - b) Par quelle lettre commence un mot masculin singulier ?
 - c) Par quelle lettre commence et se termine un mot féminin au singulier ?
 - d) Quels sont les mots dont le genre n'est pas le même en français et en berbère ?
 - e) Au pluriel, les lettres du début et de la fin des mots se transforment. Explique comment :
 - au masculin pluriel
 - au féminin pluriel

Signification en français	Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin pluriel	Féminin pluriel
<i>Berbère</i>	<u>amazigh</u>	<u>tamazighth</u>	<u>imazighen</u>	<u>timazighine</u>
<i>Femme</i>		<u>tametouth</u>		<u>timettouthine</u>
<i>Vieux/vieille</i>	<u>amghar</u>	<u>tamgharth</u>	<u>imgharen</u>	<u>timgharine</u>
<i>Chien/chienne</i>	<u>akjoun</u>	<u>takjounth</u>	<u>ikjen</u>	<u>tikjatine</u>
<i>Main</i>	<u>afous</u>		<u>ifassen</u>	
<i>Maison</i>	<u>akham</u>		<u>ikhamen</u>	
<i>Chambre</i>		<u>Takhamth</u>		<u>tikhamine</u>
<i>Printemps</i>		<u>tafsouth</u>		
<i>Année</i>	<u>assugas</u>		<u>issugassen</u>	
<i>Olivier</i>		<u>tazemourth</u>		<u>tizemrine</u>
<i>feu</i>		<u>timesth</u>		
<i>Cours d'eau</i>	<u>assif</u>		<u>issafen</u>	

Attention, il y a aussi des exceptions ! Mais tu peux déjà reconnaître si un mot est féminin ou masculin grâce aux règles que tu viens de découvrir.

La place de l'adjectif

a) Observe et explique où se place l'adjectif « petit » : avant ou après le nom ? Est-ce comme en français ?

akjoun atoutah = un petit chien

akrour atoutah = un petit enfant

tamatouth tatoutath = une petite femme

takourth tatoutath = une petite fille

b) Qu'ajoutes-tu à « *atoutah* » pour qu'il devienne féminin ?

c) Comment dit-on « une petite maison » ? Attention, rappelle-toi le genre de ce mot en berbère.

d) grand = *amoukran*

D'après ce que tu as observé pour le féminin de « petit », devine comment on dit « grande » ?

Le possessif

— Observe : le possessif peut s'exprimer en ajoutant un suffixe

Akham = maison

Akhamiw = ma maison

Akhamikh = ta maison

— Devine comment on dit en tamazight :

ma chambre :

mon pays (pays : *tamourth*)

a) En tamazight, si on veut préciser que le possesseur est féminin ou masculin, on peut ajouter un adjectif possessif :

Akham inek = « ta maison » si le possesseur est masculin

Akham inem = « ta maison » si le possesseur est féminin

b) Où se place l'adjectif possessif par rapport au nom ?

c) Dans quelle(s) autre(s) langue(s) que tu connais peut-on préciser le genre du possesseur ?

Samira RABHI
Université de Jijel, Algérie

Retour sur la formation des enseignants de langues : Quelle place pour le plurilinguisme ?

Résumé :

L'expansion et le développement de la mobilité sociale, professionnelle et académique dans ses formes réelles et virtuelles a puissamment contribué à renouveler le regard des enseignants et des apprenants de langues étrangères sur les modalités des enseignements et des apprentissages concrètement vécus dans leur environnement.

Au regard de ce constat, les pratiques plurilingues ne cessent de s'étendre dans la plupart des pays et commencent à être prises en compte comme un objectif didactique à part entière ; ainsi qu'en témoignent les travaux récents du Conseil de l'Europe¹.

On s'interroge ici sur le rôle et la place de la formation des enseignants de langues dans ce processus, en esquissant quelques propositions susceptibles de les inciter à prendre en compte la dimension plurilingue dans leur enseignement.

Abstract:

The expansion of social, professional and academic development and mobility, in both real and virtual forms, strongly contributed to renew the views of teachers and learners of foreign languages about the modalities of teaching and learning ways concretely experienced in their environment.

In view of this evidence, multilingual practices do not give up to spread out in the majority of countries. They started to be taken into consideration as fully-fledged didactic objectives; as shown by the Council of Europe.

In this paper, we ask the question to know the role and place of language teachers' training in this process. We draft some suggestions susceptible to exhort them to take into consideration the multilingual dimension in the teaching they do.

¹ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, éd. Didier.

L'abolition de la distance spatiale entraînée par les technologies de communication a paradoxalement revalorisé la situation concrète d'enseignement/apprentissage, et ce singulièrement en contexte plurilingue, lorsque la langue étrangère est présente dans l'univers de l'apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle est accompagné d'une exposition, voire d'une acquisition, extra-institutionnelle.

Sur ce point, Robert GALISSON (1991) a rappelé le rôle central, et selon lui grandissant, de la formation des enseignants pour la didactique des langues et des cultures. La formation, entre autre avantages, conduirait les enseignants vers une autonomie de jugement et d'action leur permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodologies dominantes, d'analyser les situations complexes auxquelles ils sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats.

Ce point de vue, que nous partageons invite à s'interroger plus avant sur les caractéristiques des enseignants de langues ainsi que sur la multiplicité des contextes dans lesquels ils opèrent, afin d'esquisser des pistes de réflexion qui débouchent sur des dispositifs de formation répondant aux exigences de période.

Didactique des langues-cultures : spécificités et exigences

Les orientations récentes en matière de didactique des langues-cultures et la didactique du FLE¹ en particulier font état de changements nécessitant de repenser pour renouveler et harmoniser le cadre dans lequel on enseigne, on apprend et on évalue la pratique des langues. En effet, la finalité principale d'une classe de langue-culture consiste à faire acquérir aux apprenants à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère en élargissant leur répertoire langagier à d'autres langues en fonction de leur environnement. Cela leur permettra de transmettre leurs nouvelles et anciennes

¹ FLE français langue étrangère.

expériences, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réévaluer et enrichir leur vision du monde.

À travers ce lien fort complexe entre langue et culture, la langue est assez vivante pour porter les traces de l'histoire des hommes et à ce titre-là, elle est modelée par leurs pratiques sociales qui trouvent dans la langue des formes particulières de penser le monde.

Progressivement, la didactique des langues étrangères s'est rendu compte de l'importance de l'acquisition d'une compétence culturelle et plus encore d'une compétence socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, ABDALLAH-PRETCEILLE affirme :

l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante [...] le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement (1983, p. 40).

De ce fait, la didactique des langues doit dépasser le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants afin d'enrichir les connaissances, les représentations et les attitudes à l'égard des pays dont ils apprennent la langue, cela dit, l'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects : valeurs morales, réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux, etc.

De la langue à la culture

Le moyen privilégié de l'expression culturelle est la langue considérée comme élément constitutif de la culture. Pour ZARATE et GOHARD-RODENKOVIE (2003, p. 57) la langue est une manifestation de l'identité culturelle, et

Tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominants et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur

environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements.

La langue est donc révélatrice de la personnalité et de l'identité du sujet parlant lui permettant d'avoir des échanges symboliques avec les autres, et ainsi de créer l'espace public de la médiation.

Se réalisant à travers l'échange social, la constitution de l'image de soi confère donc à la parole une place centrale dans la problématique identitaire. C'est à travers la parole et les stratégies interactives qu'elle véhicule que s'exprime essentiellement la demande de reconnaissance. (LIPIANSKY, 1990, p. 184)

Les représentations culturelles en didactique des langues

Dans le domaine sociolinguistique, des notions telles que celles des représentations, stéréotypes et préjugés occupent une grande place comme en témoignent les travaux sociolinguistiques portant sur l'insécurité linguistique (LABOV), les marchés linguistiques (BOURDIEU) et l'imaginaire linguistique (HOUDEBINE) etc., et ce en relation avec les comportements et attitudes des usages de la langue.

La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la / des langues et des représentations de cette / ces langue(s) et de ses / leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales. (BOYER, 1990, p. 104)

Les recherches sur le concept de représentation ont connu, à partir des années 1970, un grand succès dans le domaine des sciences de l'éducation, MIGNE (1969), a été parmi les premiers à discuter de l'importance de ce concept par rapport aux questionnements didactiques.

Les premiers travaux en didactique sur les représentations ont démontré que la prise en compte des modèles cognitifs et savoirs mobilisés par les élèves pourrait modifier leurs résultats scolaires. Certains chercheurs opèrent une différenciation entre les savoirs communs en tant qu'acquis empiriques relatifs à l'expérience ordinaire et les savoirs savants comme élaborations

scientifiques, et qui seront plus simplifiés en tant que savoirs scolaires.

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, la notion de représentation culturelle traite d'une part de la relation entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée et d'autre part, du rapport qui existe entre l'apprenant et son identité. Il s'agit donc d'un défi interculturel qui consiste à enseigner une langue et sa culture et à déterminer la façon dont la culture propre des apprenants entre en interaction avec la culture de l'Autre.

La dimension culturelle est donc primordiale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont indissociablement liées, la langue reflète la culture d'une société donnée, et la culture, comme système, compte parmi ses composants fondamentaux afin de faciliter la situation de l'apprentissage. Concernant l'apprenant, la prise en compte des représentations permet de revoir et modifier les conceptions de l'apprentissage, car elles valorisent d'un côté, le passage vers une connaissance plus performante (MEIRIEU, 1989), et d'un autre côté, une meilleure appréhension des obstacles de l'enseignement/apprentissage (CHAPPAZ, 1993).

L'interculturel : À la recherche d'une compréhension

Si appartenir à une culture signifie communiquer de manière spécifique, la culture d'origine et la culture cible vont devoir si elles veulent vraiment se comprendre, s'appuyer sur la prise en compte du phénomène de l'altérité, et obéir à des exigences spécifiques, puisque la compréhension mutuelle ne va pas de soi.

Selon VINSONNEAU, l'interculturel fonde l'existence à la fois de l'identité de « soi » et de l'altérité de « l'autre » ainsi que du désir de positionnement de chacun face à autrui, et à partir d'une série de marqueurs (physiques et symboliques) qui favorisent la distinction des similitudes et des différences.

En ce sens, l'auteur souligne que :

la notion d'interculturel se situe essentiellement dans la mouvance ; elle ne peut être utilisée indépendamment d'une définition précise de la structure sociale au sein de laquelle

se déploient les interactions des porteurs de cultures en présence. (2002, p. 53)

En didactique des langues, l'importance accordée à la notion d'interculturel date des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Le concept d'interculturalité est pris en considération dans toute pédagogie et/ou politique éducative. En effet, l'apprenant doit être capable d'affirmer sa propre identité tout en acceptant et comprenant les différences qui existeraient avec celle de l'autre.

L'interculturel se nourrit donc de sens communs, de préjugés, de stéréotypes : sans eux, nous n'aurions pas besoin de ce domaine particulier, sans eux, il n'y aurait pas de cultures au pluriel, mais une seule culture dogmatique. Ainsi, pour qu'apprendre devienne comprendre, il faut absolument que nous dépassions certaines idées portant sur tel ou tel phénomène. Cela nous permettra de découvrir notre enracinement dans l'expérience collective d'un groupe, d'une communauté, d'une nation, de l'espèce humaine. Nous retiendrons qu'il ne suffit pas de bien parler la langue de l'Autre, il faut également parler sa culture.

L'enseignant : Médiateur au plurilinguisme et au multiculturalisme

À la lumière des évolutions au sein des sociétés contemporaines et des orientations qui les accompagnent dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre uniquement un savoir langagier, à faire acquérir des compétences linguistiques ou culturelles dans la langue cible, mais également préparer l'apprenant à faire face à des besoins de communication tels que les situations de la vie quotidienne, les échanges d'information avec les jeunes et les adultes, les modes de vie, les mentalités, etc., dans le but de pouvoir tenir des discussions avec les natifs de la dite langue.

Plus qu'une double formation (linguistique et disciplinaire), il s'agit donc de proposer aux enseignants une formation à la didactique du plurilinguisme. Celle-ci peut admettre une grande diversité d'options, mais se fonde à notre sens sur quelques principes, que nous aimerions parcourir.

Quelques jalons pour une didactique du plurilinguisme

Si nous visons en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au préalable, d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture.

Un enseignant qui serait capable d'enseigner une langue, mais en même temps, pourrait servir de médiateur au plurilinguisme et au multiculturalisme. N'est-il pas vrai que le respect de la diversité est la condition préalable à une intégration authentique ?

Quelles sont les mesures que l'on pourrait prendre pour atteindre ce but ? Dans la formation des enseignants, il s'agit par exemple des propositions suivantes :

— Faire aimer les langues aux apprenants

La didactique des langues devrait amener les enseignants à apprendre aux apprenants à apprendre les langues, c'est-à-dire apprendre à apprendre les langues en apprenant une langue. Il s'agit de diversifier les stratégies offertes aux apprenants au cours de l'apprentissage pour développer et soutenir leur autonomie.

— Contact de langues et interculturalité

La familiarisation systématique des enseignants avec des approches novatrices dans le domaine, telles que l'enseignement/apprentissage réceptif des langues apparentées, l'éveil aux langues, les expériences d'échanges scolaires multilatérales, l'approche interculturelle, etc., c'est à-dire tout ce qui favorise la diversification des langues enseignées à l'école et la vision multilingue.

— La prise en compte de la culture maternelle

Dans la nouvelle conception de l'enseignement des langues, liée à l'enseignement de la culture, il ne s'agit plus de considérer seulement la culture de la langue cible comme un ensemble de contenus à assimiler. Le savoir étranger n'est plus quelque chose qui s'apprend en soi, indépendamment de la culture maternelle.

Au contraire, un enseignement interculturel commence par la prise en compte du fait que l'apprenant possède déjà une compétence culturelle maternelle, qui sera toujours présente

quand il s'engage dans des activités langagières même si celles-ci se déroulent en langue étrangère.

— Les productions discursives

En classe de langue, toute construction d'un savoir culturel ne peut se faire que sur la base de textes en langue étrangère ce qu'il est convenu d'appeler les documents authentiques constituent en effet, des outils privilégiés pour le montage d'une compétence culturelle en langue étrangère. Ainsi, à travers les cours de civilisation véhiculant des dimensions linguistiques, affectives et socioculturelles, le professeur tiendra le rôle de médiateur interculturel unissant les deux langues-cultures et forme de la sorte l'inter-culturalité chez l'apprenant, qui acceptera la différence dans l'égalité, l'altérité en tant qu'enrichissement et connaissance de soi et la solidarité et le dialogue comme fondements humanitaires.

À travers les cours de littérature, de linguistique, d'histoire, de culture et culture anthropologique, etc., l'apprenant aura l'occasion d'apprendre à déchiffrer les codes propres à la culture de l'Autre en développant des représentations plus réalistes et objectives.

— De l'exposé oral au débat : une ouverture sur l'Autre

L'apprentissage de l'oral dans les écoles consiste à valoriser les idées fortes des apprenants, leurs centres d'intérêt, leur réflexions et sentiments au sujet de domaine divers, de les renforcer et les intégrer dans une société parlante qui fonctionne par la communication et la négociation. Quelque chose se joue donc, dans l'oralité, qui relève de l'échange, de partage, de la relation, où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.

Pour augmenter la motivation des étudiants en ce qui a trait à l'expression orale dans leur cursus d'études, l'enseignant proposera en classe le débat qui leur offre la possibilité de donner leur point de vue sur des aspects civilisationnels et se positionner par rapport à l'Autre.

— L'utilisation des TICE

L'intégration des TICE mobilise les compétences, stimule l'intérêt des apprenants et touche la sphère des attitudes et des comportements requis pour vivre dans une société en permanent évolution. Ainsi, la meilleure façon, pour un enseignant,

d'initier se apprenants à la communication plurilingue et interculturelle est de les faire entrer en contact avec d'autres apprenants étrangers à leur culture. Cette collaboration à distance nommée « télécollaboration » permet, à travers une approche comparative interculturelle, à des apprenants de deux cultures différentes d'observer, d'analyser, de comparer des matériaux similaires provenant de leurs cultures respectives, d'en explorer le sens et la portée à travers les points de vue de l'Autre. Ces matériaux émaneront de documents authentiques : articles de presse, textes publicitaires, photographies, extraits de textes littéraires, etc.

Conclusion

L'approche interculturelle propre aux didactiques des langues-cultures fait de l'enseignant un médiateur interculturel qui aura pour rôle de rapprocher les deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société.

Cependant, une double formation, linguistique et disciplinaire, ne suffit pas pour affronter correctement l'enseignement plurilingue. Une formation linguistique et culturelle de l'enseignant s'impose. Son profil et les rôles qui lui sont attribués touchent, d'une part le contenu de l'enseignement et, de l'autre, les méthodes de travail. Au niveau du contenu, il faut veiller à distinguer, dans la compétence linguistique, les enjeux discursifs, stratégiques et cognitifs. Au niveau des méthodes, il faut imaginer les conditions d'une programmation intégrée et de moments de coprésence dans la classe. De plus, l'enseignant est une référence socioculturelle pour ses apprenants et, en ce sens, il doit veiller particulièrement aux représentations linguistiques et culturelles en circulation quant aux langues, à leur apprentissage et au plurilinguisme.

Les propositions avancées dans cet article constituent sans aucun doute une manière d'inscrire résolument la formation linguistique et culturelle de l'enseignant dans une logique de développement professionnel et par là, de réaffirmer l'importance de soutenir et de valoriser la fonction enseignante au sein de l'école.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1983, « La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle », dans *Le français dans le monde*, n° 181, Paris, Larousse.
- BOYER Henri, 1990, Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie langue française, vol. 85, n° 1.
- CHAPPAZ Georges, 1993, « Les représentations du monde comme tremplin pédagogique », *Sciences humaines*, n° 27.
- GALISSON Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international
- LIPIANSKY Édmond-Marc, 1990, « Identité subjective et interaction », dans CAMILLERI Carmel et al., *stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- MEIRIEU Philippe, 1989, *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF.
- VINSONNEAU Geneviève (dir.), 2005, *Contextes pluriculturels et identités*, Fontenay-Sous-Bois, SIDES.
- ZARATE Geneviève et GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV.

Varia
Résumés des thèses récemment soutenues
par les membres du LISOIP

Contextes plurilingues et compétences en lecture

— cas des élèves du moyen à Blida

Résumé :

Le plurilinguisme, contrairement aux idées reçues, est la règle et le monolinguisme est l'exception. Ainsi l'école prend place dans ce plurilinguisme. Nous avons choisi d'étudier les plurilinguismes dans la Wilaya de Blida, où cohabitent des populations de diverses origines. Et nous nous demandons si ces origines culturelles et linguistiques ont des répercussions sur les pratiques scolaires des élèves. Notre recherche présente les résultats d'une double enquête, sociolinguistique et didactique, pour déterminer l'éventuelle influence des facteurs sociolinguistiques sur les pratiques de lecture, entre autres. Notre méthodologie est empirique et qualitative. Imposer une seule et unique langue aux élèves c'est les contraindre à avoir un raisonnement restreint et une difficulté à agir devant les obstacles auxquels ils sont confrontés durant leurs cursus scolaire et leur vie professionnelle. Notre conclusion essaie donc d'ouvrir à l'exploitation des répertoires plurilingues des élèves.

Abstract:

Multilingualism, contrary to popular belief, is the rule and monolingualism is the exception. And the school takes place in this multilingualism. We chose to study plurilingualism in Blida, where people of different backgrounds coexist. And we wonder if these cultural and linguistic backgrounds affect school practices for students. Our research presents the results of a double investigation, sociolinguistics and teaching, to determine the possible influence of sociolinguistic factors on reading practices, among others. Our methodology is empirical and qualitative. Impose a single language students is to force them to have a limited reasoning and difficulty standing before the obstacles they face during their school career and professional life. Our conclusion therefore is trying to open the exploitation of multilingual repertoires of students.

Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère. Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine

Résumé :

Cette recherche étudie les processus cognitifs mis en œuvre lors de la production de texte explicatif en langue L2 dans le contexte plurilingue algérien. L'apprenti rédacteur de textes explicatifs éprouve des difficultés à produire des écrits dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle (L1). Le recours aux interactions verbales entre binômes constitue une aide qui facilite l'activité de planification, d'activation des connaissances linguistiques et thématiques et l'activité de mise en mots. Les échanges verbaux entre pairs permettent en effet, une activation optimale des connaissances antérieures des participants, des étudiants du CEIL de l'ENS de Bouzaréah. Ces échanges réduisent la charge cognitive liée à l'activation de ces connaissances, facilite la mise à disposition des ressources mémorielles nécessaires à la gestion des processus de mise en mots qui présentent des difficultés particulières chez les rédacteurs de texte en langue L2. L'analyse des résultats obtenus dans cette recherche indique que les interactions verbales entre binômes jouent un rôle déterminant dans l'activation des processus de planification et de mise en mots et aident les scripteurs à activer deux types de connaissances essentielles à l'activité rédactionnelle : les connaissances sur la langue et les connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte. Ces interactions permettent aux apprenants de produire des textes explicatifs de meilleure qualité au niveau de la surface textuelle et au niveau du contenu sémantique. Les résultats qui mettent en évidence le rôle important des interactions verbales dans la construction des compétences en production écrite en langue L2 en contexte plurilingue ouvrent des perspectives nouvelles dans

le développement des nouvelles littératies en contextes plurilingues et pluriculturels.

Abstract:

This research investigates the cognitive processes involved in the production of the L2 explanatory text within the Algerian multilingual context. The apprentice writer of explanatory texts encounters difficulties in producing a piece of writing in a language other than his/her mother tongue (L1). Recourse to verbal interactions involving pair work constitutes an aid that facilitates the activity of planning, activation of the linguistic and thematic knowledge, and the activity of putting in words. Verbal exchanges between peers enable, indeed, an optimal activation of the participants' previous knowledge; CEIL students of the ENS of Bouzareah. These exchanges reduce the cognitive load related to the activation of this knowledge and facilitate the provision of memory resources necessary to manage the processes of putting in words, which represent difficulties to the L2 text writers. The analysis of the results obtained in this research indicates that the verbal interactions of pairs within during collaborative work play a role in determining the activation of the processes of planning and putting in words and help scripters activate two types of essential knowledge in the editorial activity: knowledge of the language and knowledge of the domain of the world evoked by the text. These pair interactions enable learners to produce explanatory texts of better quality at both the textual surface level and the semantic content level. The results which highlight the important role of verbal interactions in the acquisition of L2 writing skills within a multilingual context open new perspectives in the development of new literacy skills in multilingual and multicultural contexts.

Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques

Résumé :

Cette recherche essaye de montrer l'importance des représentations ethno-sociolinguistiques dans la hiérarchisation des langues en contexte plurilingue, à travers l'étude des pratiques (socio)linguistiques puisées dans deux milieux : la famille et la classe de langue.

En combinant l'approche quantitative qui interroge certaines données chiffrées et l'approche qualitative qui analyse les représentations des informateurs, nous avons tenté de (dé)montrer comment se construisent les paradigmes représentationnels sur (autour) des langues chez le jeune apprenant et comment ces derniers influent sur la (dé)formation de sa compétence plurilingue.

Abstract:

This research attempts to show the importance of socio-ethno-cultural representations in the scalability of languages in multilingual contexts through the study of sociolinguistic practices taken from two environments: the family and the class of language. By combining the quantitative approach that questions some figured data with the qualitative approach that analyses the representation of the informants, we have tried to demonstrate how the identity and otherness paradigms in the young learners are built, and how the latter influence the distortion of its multilingual competence.

Achevé d'imprimer en décembre 2012

Socles

ISSN : 2335-1144

