

Reçu le : 15-05-2024

Publié le : 22-12-2024

Étude sur la didactisation de la pluralité linguistique en Algérie : entretiens avec des inspecteurs de français des cycles primaire et secondaire de Bejaïa et Alger

Study On The Didactization Of Linguistic Plurality In Algeria: Interviews With Inspectors Of French From Primary And Secondary Cycles Of Bejaïa And Algiers

Kahine ABDERRAHMANE*

Université de Jijel, Algérie, kahine.abderrahmane@univ-jjel.dz

Résumé

Cet article porte sur la gestion de la pluralité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire algérien. Visant à décrire les représentations des langues et la place qu'occupe une approche qui favorise notamment le recours à la langue maternelle à l'école, nous avons mené, sous forme d'entretiens, une étude, hors école, auprès de trois inspecteurs de français des cycles primaire et secondaire en nous servant d'un guide axé sur l'expérience professionnelle, le capital langagier et les pratiques des langues. Ce qui nous a permis de mettre en lumière aussi bien les pratiques didactiques que les perspectives entrevues.

Mots-clés : Pluralité, langues, cultures, représentations, enseignement-apprentissage

Abstract

This article focuses on the management of linguistic and cultural plurality in the Algerian school context. Aiming to describe the representations of languages and the place occupied by an approach which particularly favors the use of the mother tongue at school, we conducted, in the form of interviews, a study, outside of school, with three inspectors of french from primary and secondary cycles using a guide focused on professional experience, language capital and language practices. This allowed us to highlight both the didactic practices and the glimpsed perspectives.

Keywords : Plurality, languages, cultures, representations, teaching-learning

* Kahine ABDERRAHMANE

Introduction

L'Algérie, pays situé dans l'Afrique du nord, représente un vaste territoire contenant une multitude de régions à la géographie différente et diverse. C'est également un pays dont l'histoire est riche et parsemé d'événements marquants qui ont depuis toujours façonné son héritage, à la fois sur le plan culturel et linguistique. Aussi, plusieurs langues et dialectes dressent le portrait sociolinguistique de l'Algérie, à savoir l'Arabe moderne, l'arabe algérien, tamazight avec ses nombreux dialectes et enfin, le français. Sans oublier aussi l'anglais qui commence à prendre place dans la société, porté par la mondialisation et une volonté politique actuelle en particulier, pour ce qui concerne l'école et la recherche universitaire. En somme, la réalité sociolinguistique algérienne reflète de manière concrète : « *le plurilinguisme de la nation* » (Miloudi, 2020, p. 224).

À cet égard, l'École algérienne a vu son rôle renforcé et redéfini à la faveur de l'application de la deuxième génération des réformes pédagogiques en 2006[†], notamment en ce qui concerne le traitement des langues. Et c'est dans cette visée, que nous avons réalisé cette présente étude qui s'inscrit en sociodidactique de la pluralité linguistique et qui est conduite dans le cadre d'un vaste projet appelé PLIDA (Pluralité des Langues et Implications Didactiques en Algérie). Ce dernier est une recherche initiée dans le cadre du réseau mixte algéro-français LaFEF (Langue Française et Expressions Francophones) en partenariat entre les laboratoires PREFICS (Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique) de l'Université de Rennes 2 en France et LISODIP (Laboratoire de linguistique et sociodidactique du plurilinguisme) de l'École ENS de Bouzaréah à Alger, et en collaboration avec LIPED (Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie Et de Didactique) de l'Université de Annaba.

Concrètement, nous y avons mené des entretiens[‡] auprès des acteurs sociaux qui sont les inspecteurs de français de l'Éducation Nationale situés dans les villes de Béjaïa et Alger. L'objectif étant d'étudier comment la variation linguistique, dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, peut être un des atouts pour améliorer l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte scolaire algérien, en l'occurrence, au primaire et au lycée. Aussi, notre étude s'est articulée essentiellement autour de la problématique suivante : Quels regards les inspecteurs de Béjaïa et Alger portent-ils sur les différentes langues et leur enseignement ? Et comment considèrent-ils l'approche plurielle des langues et cultures dans une classe de langue ?

Pour ce faire, nous avons élaboré un outil qui est le guide d'entretien. Pour nous, il est important de voir comment le concevoir et le conduire en vue de nous interroger sur le comment « agir » sur les représentations de ces inspecteurs de français de Béjaïa et Alger. C'est pourquoi, nous allons également définir et revisiter l'entretien d'un point de vue théorique. Puis, nous préciserons les différents axes élaborés et enfin, nous présenterons les résultats de l'analyse des données obtenues.

[†] Il est à rappeler ici que le pays a connu trois réformes pédagogiques : la première en 1976, la deuxième en 1999 et la dernière en 2006. Voir l'article de A. Belkaïd, intitulé : « En Algérie, l'école au défi des langues », paru dans le monde diplomatique n° 152, Avril-Mai 2017.

[‡] D'autres entretiens ont été également menés dans le cadre de ce projet PLIDA auprès des inspecteurs de français situés à Djelfa, par la collègue Amani BENYAGOUR qui présentera ses résultats dans un autre article. Force est de constater que ces derniers ainsi que nos propres résultats semblent converger et permettent de tirer les mêmes conclusions, en dépit des distances qui séparent les régions.

1. PLURILINGUISME ET SOCIODIDACTIQUE

Partant du postulat que le plurilinguisme est une réalité inhérente à tous les pays du monde (Calvet, 2013, p. 24), une réflexion est née autour de la valorisation à l'école aussi bien des langues maternelles qu'étrangères. Aussi, l'Algérie, dans sa mission de réformer son système éducatif, s'est fixée l'objectif, parmi d'autres, de socialisation et de développement du savoir-vivre ensemble (Référentiel général des programmes, 2009, p. 17). Ce qui, afin de favoriser la communication, inclut une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence et qui se trouve être fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement-apprentissage des langues (Ibid., p.18). Le Cadre Européen Commun des références pour les langues, parle, pour sa part, d'une approche plurilingue (2001, p. 11).

Ainsi, le phénomène du plurilinguisme s'est vu pris en charge par la didactique des langues en reconsidérant l'objectif de communication sous l'angle de contacts de langues et d'interactions langagières, où l'acte d'enseignement-apprentissage comprend toutes les langues en présence. Ce qui implique alors la prise en compte des situations plurilingues se rapportant à la réalité sociale, dans la mesure où : « *la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable* » (Blanchet, Asselah-Rahal, 2009, p. 10).

Concrètement, dans un contexte de contact de langues, ce qui se révèle être l'un des facteurs de la variation linguistique[§] (Ledegen, Légglise, 2013, p. 321), il s'agit d'amener tous les apprenants, se trouvant être déjà bilingues ou plurilingue et recourant alors à l'alternance de langues (Asselah-Rahal, Blanchet, 2007, p. 31), à développer et à enrichir leur répertoire langagier, ainsi qu'à utiliser, de manière optimale, toutes les possibilités de ce dernier.

Aussi, une didactique oeuvrant dans une perspective de pluralité linguistique et culturelle, tient compte de l'apport positif aussi bien des langues maternelles (et de toutes les autres langues connues par les apprenants) que des aspects socio-culturels et identitaires s'y rattachant dans l'apprentissage de nouvelles langues.

Dans cette optique, Michel Candelier propose un modèle nommé : les approches plurielles. Celles-ci sont appréhendées comme toute approche didactique : « *mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (Candelier, 2008, p. 68).

En somme, tout ce que nous venons de mettre en exergue ci-dessus, s'inscrit pleinement dans le champ d'action de la sociodidactique. En effet, celle-ci a trait, notamment à ses débuts, à l'analyse des diverses situations formelles et informelles d'enseignement-apprentissage des langues, y compris de la langue maternelle, et à la description et la prise en compte aussi bien des pratiques langagières individuelles que des représentations sociales (Dabène, Rispaïl, 2008, p. 10).

[§] Il est à noter que pour Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011), la notion de variation, à la fois didactique, politique et linguistique, se situe au cœur de la sociodidactique. P.66

Précisément, la sociodidactique est perçue comme l'espace où se rencontre la didactique des langues et la sociolinguistique et dont les outils méthodologiques sont les questionnaires, les entretiens semi-directifs, les enregistrements de pratiques sociales contextualisées, etc. Ainsi, elle porte un intérêt pour l'étude des pratiques langagières extrascolaires, particulièrement, dans les diverses situations de contacts de langues impliquant les acteurs de l'école. Ces derniers, selon l'approche sociodidactique, comprennent les apprenants, les enseignants, les parents, les décideurs institutionnels, les formateurs, les inspecteurs, les concepteurs de manuels, etc. (Rispaïl, Blanchet, 2011, p.66-67).

Ce qui nous conduit à présent, à aborder l'outil qui nous a permis de mener notre étude et qui est l'entretien.

2. L'ENTRETIEN

Patrick Chardenet (2011, p. 78), définit l'entretien comme : « *une interaction verbale avec un objectif spécialisé préalablement posé par l'interviewer, à travers le canal direct de la relation de face ou les canaux médiatisés de la relation virtuelle, qui la différencie d'une discussion courante* ». Quant à Jean Pierre CUQ (2003, p. 85), il précise qu' : « *en didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs* ».

À la lumière de ces deux définitions, de manière générale, nous pouvons avancer le fait que l'entretien s'apparente, principalement, à la conversation voire au dialogue, qui fait partie, pourtant, des interactions symétriques (Vion, 1992, p. 131). En outre, il existe une distinction entre « l'entretien psychologique », « l'entretien diplomatique », « l'entretien journalistique » ou « les entretiens libres » auxquels il est fait recours dans les sciences sociales et humaines. Dans la pratique, l'entretien met en avant la dimension relationnelle en évitant toute influence afin d'obtenir des propos authentiques. En effet, dans la conduite de l'entretien, nous devons, plutôt, se conformer à une posture « neutre » d'empathie (Ibid, p. 132), en évitant, d'une part, les « investissements discursifs » et d'autre part, en utilisant beaucoup plus les propos de celui/ celle avec lequel /laquelle nous nous entretenons.

De manière particulière, en revanche, l'entretien peut se décliner sous différentes formes, à savoir : directif, semi directif et libre. Nous avons jugé nécessaire, dans le cadre de cette recherche, de privilégier l'entretien semi directif car, premièrement, c'est celui qui est le plus exploité sur le terrain en sociolinguistique et en didactique. Et deuxièmement, à fortiori, pour nous permettre d'accéder aux discours de ces inspecteurs. Ces données verbales recueillies constituent un matériau qui nous permettra de dresser le profil langagier de ces inspecteurs, de dégager leurs représentations des langues, de décrire leurs pratiques langagières, de faire un état de leurs expériences, de mettre au jour le profil d'enseignants sur le terrain, et ce, sur la base des informations communiquées par ces inspecteurs, et enfin, de mettre en exergue les pratiques plurilingues en contexte scolaire.

3. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES INSPECTEURS DE FRANÇAIS** DE BÉJAÏA ET ALGER

Ce guide d'entretien a été réparti selon trois axes bien délimités qui sont : l'expérience professionnelle et le capital langagier, les pratiques langagières (formelles/ informelles) et contextes (familial, social, professionnel), et les représentations des langues et activités des inspecteurs. En partant de ces derniers, nous avons élaboré des « questions guides » plus au moins ouvertes afin que ces acteurs du système éducatif répondent tout ce qu'ils souhaitent.

Et lors de ces entretiens, nous avons pu recueillir ouvertement leurs réponses, soit en les enregistrant, soit en écrivant (prise de notes). Chaque entretien a duré au minimum une heure avec chaque inspecteur. Néanmoins, pour chaque entretien réalisé, la date, la durée et le lieu ont été précisés dans un tableau récapitulatif au niveau de l'analyse. Une fois ceux-ci réalisés, nous nous sommes donc attelé à en faire une analyse thématique. Celle-ci, peut être définie comme une méthode d'analyse qui consiste : « à *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 162).

4. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

4.1. Prise de contact

Nous avons pris part au projet PLIDA, le 25 Janvier 2018, lors de la réunion nous permettant d'assimiler les enjeux et les objectifs de cette recherche, en l'occurrence, la description à la fois des pratiques langagières et des représentations des langues chez les inspecteurs de français de Béjaïa et Alger, ainsi que la mise en lumière de la place accordée à une approche plurilingue, favorisant en particulier le recours à la langue maternelle, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée à l'école. Nous avons alors pris conscience de notre rôle dans le contexte didactique puisque chargés d'interroger ces acteurs sociaux exerçant dans les cycles primaire et secondaire en procédant par entretiens.

Précisément, nous avons mené trois entretiens avec des inspecteurs de français de Béjaïa et Alger. Le tableau ci-dessous renseigne sur le profil de ces inspecteurs ainsi que sur les conditions du déroulement des entretiens :

Tableau 1 : Profils des inspecteurs et conditions du déroulement des entretiens

	Inspecteur 1	Inspecteur 2	Inspecteur 3
Désignations	I 1	I 2	I 3
Lieu de résidence	Béjaïa	Béjaïa	Alger
Origine ethnique	Kabyle	Kabyle	Kabyle
Sexe	Masculin	Masculin	Masculin
Cycle d'affiliation	Secondaire	Secondaire	Primaire

** Ces derniers sont censés avoir reçu une formation sur la sociodidactique avec Marielle Rispaïl, qui a été sollicitée par le MEN.

Expérience professionnelle	25 ans	7 ans	21 ans
La langue de l'entretien	Le français	Le français	Le français
Date et lieu de l'entretien	Le mardi 03 avril 2018 au siège de la Direction de l'Éducation de la Wilaya de Béjaïa	Le mardi 03 avril 2018 au siège de la Direction de l'Éducation de la Wilaya de Béjaïa	Le lundi 23 avril 2018 au niveau de la faculté des langues étrangères de l'Université Alger 2
Le type d'entretien	L'entretien s'est déroulé simultanément avec l'inspecteur 2 (Entretien collectif)	L'entretien s'est déroulé simultanément avec l'inspecteur 1 (Entretien collectif)	Entretien individuel
Durée exacte de l'entretien	Deux heures et demie : de 09h30 à 12h00	Deux heures et demie : de 09h30 à 12h00	Une heure et demie : de 12h30 à 14h00

Nous tenons à préciser ici, que pour ces entretiens, seuls les extraits qui comportent des données et informations, classées par séquence, nous permettant de répondre au mieux à nos questions de recherche sont retranscrits dans ce présent article.

4.2. Analyse de contenu

Cette analyse qualitative des entretiens vise l'identification des opinions, croyances, pensées, idées, prises de positions et représentations véhiculées par les discours des inspecteurs. Elle devrait également, chemin faisant, nous permettre d'ouvrir accès aux significations communes et donc aux représentations sociales dans leurs discours. Ainsi, une fois les entretiens intégralement retranscrits, nous avons procédé aux traitements par analyse du contenu thématique et des discours épilinguistiques.

À cet égard, il est utile de préciser que dans les domaines accés essentiellement sur la langue, le discours épilinguistique se produit dans toute interaction verbale, s'inscrivant dans le cadre de l'interlocution, et il ne peut qu'être présent dans l'activité métalinguistique non consciente des comportements langagiers des inspecteurs. L'épilinguistique étant ce : « *qui rend compte implicitement, dans les comportements langagiers, des représentations sociolinguistiques* » (Blanchet, 2012, p. 169).

Il faut, toutefois rappeler, que Philippe Blanchet oppose le discours épilinguistique au discours métalinguistique. Pour lui, l'épilinguistique appartiendrait plutôt au registre du non verbal (gestes...). Plus précisément, l'épilinguistique : « [...] *rend compte implicitement, dans les comportements langagiers, des représentations sociolinguistiques* » (idem.). Et le métalinguistique : « [...] *expose explicitement une réflexion sur les phénomènes linguistiques, quels que soient les porteurs de ces discours* » (idem.).

À présent, nous allons donc procéder à l'analyse des données recueillies lors de ces entretiens et qui se regroupent essentiellement autour des thèmes suivants : pratiques langagières et représentations chez les inspecteurs interviewés, pratiques des langues en contexte didactique et la place de la pluralité linguistique et culturelle dans les pratiques didactiques de ces inspecteurs.

4.2.1. Première analyse : Pratiques et représentations chez les inspecteurs

Il est à faire remarquer ici, que les inspecteurs d'Alger et de Béjaïa sont tous les trois kabyles. Par conséquent, le kabyle est leur langue « maternelle » qu'ils emploient souvent dans leur vie quotidienne avec quelques fois aussi d'autres langues :

-(Séquence n°12), I 1 : « [/]†† *On a quatre langues, c'est ce qui tourne le plus* ».

-(Séquence n°7), I 2 : « *C'est le kabyle, [/] comme tout Algérien c'est l'arabe dialectal, c'est la langue française, mon milieu est fait ainsi* ».

-(Séquence n°9), I 3 : « [/] à part le kabyle, le français qui est devenu une langue presque naturelle pour nous, un peu d'arabe quand même, un peu d'anglais quand même et c'est tout ».

Ici les deux langues qui sont favorisées chez ces inspecteurs, sont le kabyle et le français qui sont mises sur le même plan. Par exemple, l'inspecteur 3 dit : « à part le kabyle, le français qui est devenu une langue presque naturelle pour nous ». Ce terme « naturelle » est significatif puisqu'il pourrait sous-entendre « langue première et/ou maternelle ». Nous penchons plus pour l'appellation de langue « première » dans la mesure où le concept de langue maternelle reste ambigu : « *Pourrait-on avoir une définition quelque peu précise de ce concept ?* » (Dabène, 1994, p. 8). En réalité, il semblerait difficile de donner une définition stricte ou la « bonne » définition de ce concept.

Dans les pratiques formelles en contexte didactique, tous certifient avoir recours principalement à la langue française, vu que ce sont des inspecteurs de français et que donc c'est la langue professionnelle. Toutefois, ils admettent également utiliser, pour leur part, dans le milieu professionnel plusieurs langues en plus du français telles que l'arabe et l'anglais quand ils sont confrontés à des situations précises. Par exemple : pour les formalités administratives qui se font en général en arabe. Ici, il faut préciser toutefois que, malgré la politique d'arabisation, depuis quelques années, certains formulaires (par exemple pour la carte d'identité, le passeport,) sont proposés dans les deux langues. Un autre exemple aussi relatif à l'emploi d'autres langues est lors de conversations avec des collègues arabophones, lors également de déplacements professionnels ou rencontres avec des personnes anglophones où l'emploi de l'anglais est nécessaire :

-(Séquence n°6), I 1 : « [/] *Il y a une dimension administrative pour l'arabe, du moins pour nous. Donc la fonction académique c'est le français. La fonction professionnelle et pédagogique est remplie plutôt par le français. Les mises à jour, la veille documentaire c'est souvent le français et quelquefois l'anglais, rarement [...] et je rencontre des anglophones tout simplement* ».

†† Les barres obliques : [/], [//] et [///] désignent respectivement les pauses brèves, les pauses plus longues et les silences prolongés.

-(Séquence n°13), I 2 : « *Nous par rapport au monde professionnel c'est la langue française et l'arabe bien sûr c'est normal* ».

-(Séquence n°49), I 3 : « *Exclusivement le français. [/] Sauf avec les collègues bien sûr arabophones mais en situation informelle. [...] dans mon parcours j'ai été parfois obligé d'utiliser l'anglais, ne serait-ce que lorsqu'on fait des articles, il faut traduire et dans mes voyages aussi professionnels* ».

Nous relevons aussi, que l'emploi du français chez ces inspecteurs n'est pas seulement réservé aux situations formelles. Effectivement, tous les trois, nous ont fait comprendre qu'ils utilisent aussi et beaucoup le français dans leur vie quotidienne :

-(Séquence n°12), I 1 : « *[/] On a quatre langues, c'est ce qui tourne le plus* ».

-(Séquence n°30), I 2 : « *Nous on est francisant [/], on utilise souvent le français au fait* ».

-(Séquence n°8), I 3 : « *Voilà [/], donc je suis plutôt francophone, francisant tout ce que vous voulez* ».

Il est à constater que l'inspecteur 3 met sur le même plan les termes de francophone et de francisant. Il semble les considérer comme sensiblement identiques. Pourtant, il nous semble important de nuancer^{††}. En effet, c'est au moment du processus de la généralisation de la langue arabe que cette dichotomie : francisant / arabisant est apparue avec beaucoup d'acuité. Il y a eu un véritable rapport de force entre les deux dont l'objectif était la suppression ou la conservation du français.

En somme, au regard de toutes les informations communiquées par les inspecteurs, les pratiques des langues chez ces derniers, tiennent aussi et souvent de l'interlocuteur et du cadre dans lequel les interactions se déroulent. En fait, bien que l'usage du français soit prépondérant en contexte didactique, les langues s'invitent dans un contexte comme dans l'autre, ce qui fait que les situations informelles et formelles se voient réservées quasiment les mêmes langues. Autrement dit, un rapport de va et vient évident se manifeste entre pratiques informelles et celles professionnelles en contexte didactique (formelle), l'influence semble inévitable.

4.2.2. Deuxième analyse : Pratiques des langues en contexte didactique

Dans les discours des inspecteurs, nous avons repéré une séquence relative à l'enseignement précoce des langues ; ils portent tous les trois un regard positif sur les langues et tiennent à ce que celles-ci soient enseignées très tôt à l'école. Pour eux, les langues constituent des apports précieux pour le développement personnel des apprenants ainsi que pour leur avenir professionnel. En fait, ils considèrent l'école comme le lieu et l'occasion où les langues doivent être apprises et pratiquées sans distinction :

-(Séquence n°24), I 1 : « *[/] Donc quand on parle de précocité, c'est souvent un truc lié à la capacité de désigner le monde, à le réfléchir* ».

-(Séquence n°23), I 2 : « *C'est même scientifiquement [/], introduire des langues précocement, c'est très intéressant, c'est normal, c'est scientifique au fait. [...] Pas de souci,*

^{††} Le terme francophone peut avoir deux sens : *en tant qu'adjectif* il signifie « qui parle français » et en tant que *nom* « Personne qui parle le français ». Alors que francisant signifierait plutôt « rendre français ; donner un caractère français à quelque chose ou à quelqu'un. »

mais peut-être que c'est encore plus intéressant, pour le prolongement de son intelligence qu'il soit un peu en face de ces langues étrangères : français et anglais et pourquoi pas d'autres, [/] il faut aller où il y a la science en fait, on n'a pas le choix, ce n'est pas une question d'amour d'une langue, toutes les langues sont pareilles il n'y a pas de soucis. Nous n'avons aucun problème avec tamazight, ni l'arabe ».

Il est intéressant de noter, d'une part, que cet inspecteur se démarque de l'attitude normative des grammairiens en adoptant une attitude empreinte d'objectivité et donc celle du linguiste, sachant que ce dernier considère les langues sur un pied d'égalité, et que d'autre part, il plaide pour un apprentissage précoce des langues.

-(Séquence n°28), I 3 : « *C'est une aubaine, [/] c'est extraordinaire si on arrivait à enseigner précocement certaines langues, y compris l'anglais, français et anglais pourquoi pas. [//] Parce que l'enfant, il faut se dire qu'il est très réceptif, et que plus jeune on apprend une langue, plus on la maîtrise vite ».*

Cet inspecteur, quant à lui, insiste sur les avantages linguistique et cognitif de cet apprentissage précoce puisqu'il dit clairement que « [...] *l'enfant est très réceptif et que plus jeune on apprend une langue, plus on la maîtrise vite* ».

Sachant que ces inspecteurs plaident pour un apprentissage précoce des langues, il semblerait nécessaire de leur proposer une formation aux approches plurielles des langues et des cultures^{§§} sachant que parmi celles-ci, il y a « l'éveil aux langues ». Il est à faire remarqué qu'une introduction, non seulement, des langues premières mais, également, un apprentissage précoce des langues dans le système éducatif algérien puisque celles-ci se manifestent dans l'environnement social des enfants/ apprenants, doit être favorisée. Car, cela aurait comme avantage, premièrement, de faire travailler les apprenants, et ce, de manière simultanée, sur diverses langues, en insistant sur la corrélation : langues/cultures. Et deuxièmement, d'amener les enseignants et les inspecteurs à faire preuve de tolérance.

Et à propos de la tolérance à l'égard des langues en classe, alors qu'ils se sont prononcés favorables à la pluralité, ils nous avouent pourtant qu'ils sont strict quant l'emploi exclusif de la langue enseignée en classe. Ils reconnaissent tout de même la nécessité pour les apprenants de recourir quelque fois à d'autres langues ou dialectes, ce qui d'ailleurs, contribue au bon déroulement des séances d'enseignement et d'apprentissage, et permet d'un autre côté aux apprenants de pouvoir y prendre part plus souvent. Par ailleurs, que ce soient les inspecteurs ou les enseignants, ils témoignent que les langues ou dialectes autres, trouvent une place en cours de langue sans une quelconque discrimination. En fait, les apprenants optent eux seuls pour telle langue ou tel dialecte qu'ils connaissent quand ils en ressentent le besoin :

-(Séquence n°73), I 1 : « *Devant nous, c'est le silence [//]. Parce que comme on leur dit qu'il ne faut pas utiliser d'autres langues en situation d'apprentissage. [...] quand l'inspecteur n'est*

^{§§} Il est à noter que Michel Candelier et Jean François De Pietro appellent approches plurielles des langues et des cultures « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement –apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appelé *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière prise, isolément ». Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, S/D Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 2011, p. 264-265.

pas là, je vous dis que quasiment dans toute l'Algérie, l'emploi de l'arabe dialectal ou du kabyle dialectal, est très courant, il n'y a aucun problème. [...] L'élève ne pouvant pas parler en français, se tait ».

-(Séquence n°68), I 2 : « Essentiellement nous, on ne doit pas [/]. C'est-à-dire à l'enseignant doit écouter l'apprenant et il va essayer quand même de faire un travail pédagogique, de le dépanner [...] Mais l'enseignant ne doit pas lui parler en kabyle, ça c'est très important [/], mais bloquer l'enfant, non, l'accompagner pour, dans le cadre de l'apprentissage c'est intéressant ».

-(Séquence n°75), I 3 : « En général [/], les enseignants comme on leur a interdit, ils n'utilisent pas d'autres langues. Et quand dans certaines situations précises, l'apprenant recourt à la langue arabe, eh bien [/], surtout en compréhension, oui l'enseignant accepte et on accepte avec lui que l'élève prenne la parole dans une autre langue s'il s'agit de préciser une notion, s'il s'agit de faire comprendre qu'il a compris quelque chose, voilà. Mais nous ne l'encourageons pas, nous le laissons faire mais nous ne l'encourageons pas ».

Ces propos révèlent une fois encore que si les inspecteurs n'encouragent pas les enseignants à recourir à d'autres langues ; néanmoins, ils peuvent le faire, momentanément, pour faciliter la compréhension (l'accès au sens) de certaines notions qui doivent être acquises par les apprenants. Ce qu'Asselah Rahal Safia et Blanchet Philippe (2007, p. 72-73) avaient déjà noté lors de leurs observations de classe au cycle secondaire dans une classe d'anglais :

Les enseignantes admettent l'emploi d'une autre langue pendant leurs cours pour faciliter la compréhension, pour expliquer, pour s'assurer que les élèves ont tout compris (...) d'autres, estiment que c'est permis à partir du moment où le recours à une autre langue contribue à expliquer, à traduire donc à faire progresser le cours.

D'après ce discours produit par les trois inspecteurs, nous pouvons confirmer ainsi qu'ils préconisent le recours à d'autres langues pour faciliter l'apprentissage du français, lorsque ces premières langues remplissent la fonction de « facilitateur » du processus d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, ils (tous les trois) estiment aussi que les langues étrangères telles que le français sont de moins en moins valorisées. Précisément, ils arrivent à ce constat en observant à leur grand regret le manque flagrant de compétence et de maîtrise linguistique chez les enseignants actuels de langues, voire aussi chez les inspecteurs de langues. Ils avancent le fait que la politique et l'idéologie, actuelles et celles des dernières années, sont principalement la cause de cette situation que vit l'enseignement des langues en Algérie :

-(Séquence n°29), I 1 : « [...] nous sommes prisonniers d'un système qui appauvrit l'apprentissage des langues, c'est l'idéologie, [...] Les enseignants actuellement, je viens de vous dire comme ils ne sont pas outillés [...] ».

-(Séquence n°71), I 2 : « Moi j'étais inspecteur dans une wilaya [/], et je me suis retrouvé en face d'enseignants qui enseignaient le français presque en arabe, ah oui ! ».

-(Séquence n°21), I 3 : « Les dernières générations d'enseignants que j'ai eus, sont plus arabophones que francophones, bien qu'ils aient à enseigner le français [...] la formation des enseignants recrutés [/], ils les ont recrutés avec un niveau très faible comme tout le monde peut le constater, mais même les collègues inspecteurs qui ont été recrutés récemment, n'ont pas le niveau qu'il faut pour être véritablement des inspecteurs de langue [...] ».

Eu égard à tout ce qui précède, une distance peut être relevée ici entre le discours épilinguistique des inspecteurs (favorables à l'enseignement précoce des langues) ainsi que leurs représentations, et leurs pratiques effectives sur le terrain.

4.2.3. Troisième analyse : La place de la pluralité linguistique et culturelle dans les pratiques didactiques des inspecteurs

Pour les inspecteurs de Béjaïa et d'Alger, la question de la pluralité linguistique et culturelle et sa prise en compte dans une classe de langue, n'a pas trouvé un bon écho. En fait, ces derniers ne sont pas ou peu initiés à ces nouvelles visées méthodologiques et didactiques. Nous avons dû alors au cours des entretiens donner une définition et apporter un éclairage en ce qui concerne le champ sociodidactique.^{***} Suite à quoi, nos inspecteurs ont commencé à afficher une position relativement positive par rapport à la sociodidactique et à ce qu'elle implique :

-(Séquence n°33), I 1 : « *La pragmatique existe, l'approche actionnelle existe, c'est l'approche actuelle. [/] Il y a un cadre européen pour toutes les langues* ».

-(Séquence n°32), I 2 : « *Moi pourquoi j'ai posé la question [//] ? Parce que maintenant si c'est la sociodidactique; on pense à notre public, c'est tout à fait normal. C'est-à-dire de la didactique relative à notre champ d'intervention. Si c'est en ce sens, il n'y a pas de soucis. Parce que même cette définition de sociodidactique peut avoir plusieurs définitions. [/] Je pense que c'est inévitable si c'est le sens que vous donnez à la sociodidactique* ».

-(Séquence n°43), I 3 : « *Pour enseigner les langues je crois que c'est intéressant de s'inscrire dans le courant de la sociodidactique, mais pas seulement [/]. La sociodidactique oui, ça permet quand même de mesurer, de voir la place de la langue dans la société, c'est intéressant [...]. C'est un peu une ouverture de la didactique vers le contexte. [...], d'autant plus qu'on parle aujourd'hui de plurilinguisme, d'altérité, de toutes ces notions là, c'est-à-dire qu'il faut sortir la didactique de la didactique pure et dure pour aller à la rencontre d'autres sciences et vers d'autres discours sociaux, voilà [//]. C'est-à-dire qu'il doit y avoir une complémentarité entre ce qui se fait en classe et ce qui doit se faire dans la société déjà [/]. C'est-à-dire, il faut qu'on ait une position claire par rapport à la langue française. Il faut qu'il y ait plus de travail en commun entre toutes les langues au niveau d'un établissement scolaire, il faut qu'il y ait des moyens d'encourager l'enseignement des langues étrangères* ».

Les inspecteurs demeurent, néanmoins, d'autant plus conscients de l'absence effective (sur le terrain en contexte réel « formel ») de telles idées (perspectives) encore théoriques dans le contexte éducatif algérien.

Et étant donné le peu ou l'absence totale de formations relatives à ce nouveau champ didactique, les pratiques didactiques des inspecteurs, de ce fait, ne s'orientent pas vers la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle, bien qu'ils portent un regard positif sur toutes les langues et cultures et qu'ils défendent et recommandent vivement leur prise en charge par l'école. Plus encore, ces inspecteurs de Béjaïa et d'Alger, nous ont avoué, en fin de compte, que non seulement ils n'accordent pas une place à cette pluralité dans leurs pratiques

^{***} Nous leur avons alors précisé que : c'est ce que certains appellent : la sociolinguistique scolaire. On apporte ce qu'il y a dans la société à l'école : les langues, les dialectes, la culture, etc. Tout cela on l'introduit aussi à l'école.

didactiques, mais aussi et surtout qu'ils n'y adhèrent pas, car, ils trouvent que c'est contre-productif pour les enseignants et pour les apprenants sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue enseignée :

-(Séquence n°52), I 1 : « *C'est qu'ici, il y a une problématique très dangereuse [//]. C'est très dangereux de dire aux profs d'utiliser des langues [/]. Je viens de vous dire qu'ils sont incompétents en français, hein ! Ils sont encore plus incompétents en arabe ou en tamazight, donc comment voulez-vous introduire d'autres langues ? [...]. C'est international, quand on enseigne une langue étrangère, ça s'appelle la méthode directe, monsieur [///]. Donc ce n'est pas une question que vous deviez mettre là-dedans. Parce que la méthode directe est dans toutes les méthodes depuis la fin du 19e siècle. Directe, vous savez ce que veut dire directe ? [/] Enseigner le français avec le français, voilà. Donc il n'y a pas à poser la question normalement [/]. Parce qu'on ne peut pas conseiller aux gens, à moins que ce soit un cours de traduction, là c'est autre chose, on en a pas encore chez nous. Il n'y a que deux compétences chez nous, la compétence de médiation elle n'existe pas. Vous voyez il y a la compétence en réception d'information et la compétence de production d'informations ».*

-(Séquence n°58), I 1 : « *C'est l'anarchie totale [///] ».*

-(Séquence n°63), I 1 : « *Je veux vous dire par là, que tout ça signifie en contexte. Nous sommes dans un contexte francophone, c'est du français donc les mots ne prennent de significations que dans ce contexte. Vous utilisez un autre contexte c'est faux, ce n'est vraiment pas bien [/]. Ce qu'on peut utiliser maintenant peut-être pour aider les élèves, c'est clarifier une consigne de travail c'est tout [...]. Mais pour utiliser une autre langue, c'est aberrant. Parce qu'utiliser une langue, c'est comme ça qu'on apprend une langue. Si vous utilisez l'arabe vous êtes donc en train d'apprendre l'arabe. C'est-à-dire c'est une question de sociodidactique aberrante; pour apprendre l'arabe, vous utilisez l'arabe ».*

Au niveau de la démarche méthodologique à adopter en classe, cet inspecteur préconise donc la « méthode directe » c'est-à-dire apprendre une langue par la langue voire conduire l'apprenant à « penser directement » dans la langue étrangère. Par conséquent, pour lui, c'est un rejet total de la langue première hors de la classe car celle-ci pourrait perturber et empêcher l'accès à L2.

-(Séquence n°51), I 2 : « *Au fait, maintenant [//], nous avons des avis personnels et nous avons ce que l'institution nous recommande aussi. La langue d'enseignement c'est la langue française c'est tout à fait normal, mais de temps en temps nous conseillons aussi, c'est les recommandations du Ministère au fait [/], quand il y a des blocages comme ça par rapport à des notions, on peut intervenir rapidement, pas d'expliquer avec une autre langue mais juste essayer de débloquer la situation en donnant un synonyme en utilisant une langue maternelle, mais ça c'est du ressort du professeur [/]. C'est au professeur, c'est à lui de gérer sa classe ».*

-(Séquence n°61), I 2 : « *Donc moi par principe [/], je demande à mes enseignants étant donné qu'il y a un manque de formation, je leur demande **d'utiliser exclusivement le français**. Mais bien qu'en théorie on peut faire autre chose. Mais le recours à une autre langue, il faut le faire dans des circonstances particulières. Parce que [/], je ne sais pas, vous ne pouvez pas demander à quelqu'un de s'exprimer en français, vous n'allez pas recourir à la langue arabe quand il s'agit de lui apprendre à s'exprimer. [...], non non je ne suis pas d'accord pour utiliser d'autres langues que le français quand il s'agit d'enseigner pour les enseignants. Et*

pour les enseignants d'arabe ou d'anglais ça serait la même chose, il ne faudrait pas recourir à d'autres langues ».

Cet inspecteur considère que c'est à l'enseignant d'être « maître du jeu » dans sa classe « c'est du ressort du professeur », « c'est à lui de gérer sa classe », néanmoins, celui-ci est catégorique dans ses propos puisqu'il estime que l'enseignant ne doit aucunement utiliser d'autres langues. Il recommande, au contraire, des emplois exclusifs du français.

-(Séquence n°66), I 3 : *« Le recours à une autre langue c'est une occasion perdue pour pratiquer la langue française [/]. Donc on l'évite au maximum. C'est comme ce que je viens de vous dire. C'est-à-dire on fait tout pour qu'il entre de plain-pied dans la langue étrangère, dans cette langue qui est le français. [/] Déjà qu'ils n'ont pas l'occasion de l'utiliser, même ailleurs, autant de profiter de tous les moments possibles d'utiliser cette langue ».*

-(Séquence n°85), I 3 : *« Je vois que vous êtes dans la sociolinguistique effectivement et dans le plurilinguisme [/]. Et bien honnêtement, pour mes collègues et moi, en tant qu'inspecteurs je crois que nous ne gérons pas véritablement la pluralité linguistique. Nous sommes dans le français langue étrangère, point [/]. La dimension plurilingue, la dimension pluriculturelle ne sont pas véritablement prises en charge. Elles sont prises en charge dans des questions pratiques, quand on est coincé, **quand au niveau de l'expression ou de la compréhension on est coincé**, on recourt aux autres langues comme on vient de le dire mais seulement dans ce cas-là [/]. Pédagogiquement au niveau didactique, nous ne gérons pas la pluralité linguistique, ou alors très peu ».*

Ici, nous tenons à préciser que suite aux réponses de l'inspecteur 3 à notre question portant sur la pluralité linguistique et culturelle, nous avons ainsi prolongé l'échange à ce sujet, en posant deux questions de relance qui sont : Vous pensez donc que la dimension culturelle peut être une difficulté pour la gestion de la pluralité linguistique ? Vous dites que les systèmes linguistiques sont différents, ils ne sont pas compatibles, alors ça représente une difficulté pour la gestion de la pluralité linguistique, mais aussi la culture, comment cela ?

Ce faisant, nous en avons appris davantage sur les raisons qui font que la pluralité linguistique et culturelle n'est pas prise en charge. Précisément, ce sont des raisons touchant à la formation des enseignants sur le plan à la fois linguistique et aussi culturel, aux difficultés techniques, ainsi qu'à l'idéologie qui règne à l'école qui sont la cause de cet état de fait :

-(Séquence n°86), I 3 : *« Il n'y a pas de gestion de la pluralité linguistique [/]. Je ne pense pas qu'il y ait une gestion de la pluralité linguistique. Il y a une matière flottante par rapport à tout le reste qui est le français. Et qui d'ailleurs il y a beaucoup de barrières entre ceux qui enseignent le français et les autres. Il n'y a pas de passerelles avec les autres collègues, c'est ça le problème ».*

-(Séquence n°87), I 3 : *« [/] Parce que la dimension culturelle, je ne sais pas, quand on enseigne la langue française, on doit l'enseigner avec la culture qui va avec, malheureusement, nos enseignants n'ont pas la culture qui va avec la langue française, déjà qu'ils n'ont pas le niveau suffisant en langue française, c'est un problème [/]. Ensuite, on n'est même pas conscient qu'il y a deux cultures. Il y a deux langues en confrontation, on en est conscient, mais on ne sait pas ce qu'il y a deux cultures en confrontation et qu'il faut gérer [...]. C'est-à-dire s'il y avait vraiment coordination entre les enseignants, mais je pense qu'il n'y a pas de coordination. Et il y a même, comment dire [/], une opposition entre enseignant*

d'arabe et l'enseignant de français, ne serait-ce que pour l'occupation de l'espace des murs. L'arabophone vous dit, moi tous ces murs sont pour moi, et l'espace d'affichage pour l'enseignant de français, il est réduit à rien et même inexistant. Il n'y a pas une gestion plurilingue, il y a une gestion individualisée, une gestion chauvine des espaces et des élèves et tout ça ».

En somme, d'après toutes ces réponses fournies par nos trois inspecteurs, nous pouvons constater que ces derniers s'inscrivent dans une démarche purement didactique en ignorant complètement l'importance de l'approche sociodidactique.

Conclusion

Dans l'optique de mettre en lumière les représentations des langues des inspecteurs de français résidants à Béjaïa et Alger avec lesquels nous nous sommes entretenus, de rendre compte de leurs pratiques langagières et de mettre en évidence les pratiques plurilingues en contexte scolaire, nous avons élaboré, au préalable, un guide d'entretien s'articulant autour de trois axes bien délimités qui visent à recueillir toutes les données verbales servant notre problématique.

Et à la lumière des analyses, et pour conclure ainsi de manière générale, nous pouvons réaffirmer d'une part, l'image positive et valorisante qu'entretiennent les inspecteurs avec les langues et dialectes, ce qui se reflète d'ailleurs, dans leurs pratiques langagières aussi bien dans les situations formelles qu'informelles. Et d'autre part, leur volonté d'inscrire pleinement le maximum de langues dans un cadre scolaire disposé à leur accordé plus de statut. Toutefois, nos inspecteurs dénoncent et déplorent l'emploi d'autres langues et/ou dialecte que la langue enseignée dans la classe. Le recours à d'autres langues et/ou dialectes ne peut et ne devra, d'après eux, se réaliser que lors d'interventions ponctuelles afin de faciliter l'apprentissage du français. Quant à la gestion de la pluralité linguistique et culturelle, d'après les discours recueillis, non seulement, nous relevons que celle-ci est quasi inexistante, mais aussi et surtout, nous en sommes parvenu à estimer qu'un travail laborieux sur le plan des formations devrait être mené auprès des inspecteurs eux-mêmes, des enseignants et des autres acteurs de l'éducation nationale, voire aussi auprès des parents d'élèves.

Ce que Safia Asselah Rahal et Philippe Blanchet (2007, p. 174), avaient expressément recommandé lorsque ils avaient considéré que si :

des propositions didactiques et des outils pédagogique existent [...] l'essentiel reste de les exploiter pleinement, ce qui ne va pas sans une formation adaptée des enseignants qui y seront amenés et une large communication vers les parents d'élèves et la société en général sur la pertinence de cette nouvelle éducation à la pluralité linguistique.

Aussi, afin d'illustrer ces propos, il serait pertinent de collecter et d'analyser des corpus composés d'écrits authentiques plurilingues tels que les bandes dessinées, les caricatures, les chants, etc., susceptibles d'être des supports à un enseignement plurilingue par transposition didactique.

Bibliographie

ASSELAH-RAHAL Safia, BLANCHET Philippe (Dir.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôles du français en contexte didactique*, Rennes, Editions Modulaires Européennes, 188 p.

BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia, 2009, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 9-16.

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2^{ème} éd.), Rennes, P U R, 192 p.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Les Éditions Didier. Disponible sur <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [consulté le 17/07/2024].

CALVET Louis-Jean, 2013, *La sociolinguistique* (8^{ème} édition), France, Que sais-je ?, 128 p.

CANDELIER Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », [en ligne], *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5 n°1, p. 65-90. Disponible sur <<https://journals.openedition.org/rdlc/6289>> [consulté le 17/07/2024].

CANDELIER Michel, DE PIETRO Jean-François, 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », dans P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p.261-273.

CHARDENET Patrick, 2011, « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] », dans P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p.77-83.

CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 304 p.

DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 p.

DABÈNE Michel, RISPAIL Marielle, 2008 « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », [en ligne], *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, p. 10-13. Disponible sur <https://persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769> [consulté le 17/07/2024].

LEDEGEN Gudrun, L'ÉGLISE Isabelle, 2013, « Variations et changements linguistiques », dans S. Wharton et J. Simonin, *Sociolinguistique des langues en contact*, Lyon, ENS Editions, p. 315-329. Disponible sur <https://researchgate.net/publication/280557676_Variations_et_changements_linguistiques> [consulté le 17/07/2024].

MILOUDI Mounir, 2020, « Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued », [en ligne], *Synergies Algérie*, n° 28, p. 221-239. Disponible sur <<https://gerflint.fr/Base/Algerie28/miloudi.pdf>> [consulté le 10/07/2024].

PAILLE Pierre, MUCCHIELLI Alex, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 315 p.

Référentiel Général Des Programmes, 2009. Disponible sur <<https://fr.scribd.com/document/614949063/2-Re-fe-rentiel-Ge-ne-ral-des-Programmes-CNP-Pages-Fr-1>> [consulté le 17/07/2024].

RISPAIL Marielle, BLANCHET Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain », dans P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p.65-69.

VION Robert, 1992, *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 302 p.