



Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe

Meriem Stambouli

► To cite this version:

Meriem Stambouli. Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2011. Français. <NNT : 2011BESA1026>. <tel-00983536>

HAL Id: tel-00983536

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00983536>

Submitted on 16 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE (Besançon, France)
ECOLE DOCTORALE LANGAGES ESPACES TEMPS SOCIETES
LABORATOIRE LASELDI
Laboratoire de sémiologie linguistique didactique et informatique
THESE pour l'obtention du DOCTORAT
EN SCIENCES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

**INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE NON MATERNELLE (ENFANTS de 7-8 ANS) EN ECOLE
ALGERIENNE : COMPETENCES LANGAGIERES VISEES ET
PRATIQUES DE CLASSE**

Présentée par : Meriem STAMBOULI

Dirigée par : Marie-Josèphe BERCHOUD

Soutenue publiquement le : 10 juin 2011

JURY : les Professeurs

- Pr Marie-Josèphe BERCHOUD, Université de Franche Comté et de Bourgogne, directrice de recherche
- Pr Abdou ELIMAM, Université de Sfax
- Pr Marie-Cécile GUERNIER, Université Lyon 1
- Pr Marielle RISPAIL, Université Jean-Monnet Saint-Etienne
- Pr Maguy POTHIER, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand



UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE (Besançon, France)
ECOLE DOCTORALE LANGAGES ESPACES TEMPS SOCIETES
LABORATOIRE LASELDI
Laboratoire de sémiologie linguistique didactique et informatique
THESE pour l'obtention du DOCTORAT
EN SCIENCES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

**INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE NON MATERNELLE (ENFANTS de 7-8 ANS) EN ECOLE
ALGERIENNE : COMPETENCES LANGAGIERES VISEES ET
PRATIQUES DE CLASSE**

Présentée par : Meriem STAMBOULI

Dirigée par : Marie-Josèphe BERCHOUD

Soutenue publiquement le : 10 juin 2011

JURY : les Professeurs

- Pr Marie-Josèphe BERCHOUD, Université de Franche Comté et de Bourgogne, directrice de recherche
- Pr Abdou ELIMAM, Université de Sfax
- Pr Marie-Cécile GUERNIER, Université Lyon 1
- Pr Marielle RISPAIL, Université Jean-Monnet Saint-Etienne
- Pr Maguy POTHIER, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand

*A mes parents qui m'ont appris le français,
« J'écris en français, langue de l'ancien colonisateur, qui est devenue néanmoins
et irréversiblement celle de ma pensée, tandis que je continue à aimer, à
souffrir, également à prier (quand parfois je prie) en arabe, ma langue
maternelle »*

Assia DJEBAR, élue à l'Académie française en 2005

Mes remerciements

Avant tout, je voudrais adresser mes plus profonds remerciements à Mme Marie-Josèphe Berchoud, qui m'a suivie attentivement du début de la recherche jusqu'au dernier jet d'encre sans interruption. Vous avez été la directrice de recherche par vos conseils et recommandations, la médiatrice dans les difficultés administratives et un vrai soutien dans les moments difficiles. J'ai appris de vous la rigueur scientifique, le pragmatisme et l'humanisme.

Je remercie également M. Abdou Elimam pour ses lectures et son soutien aussi bien à Oran qu'à Rouen. J'avais manifesté à Mme Berchoud le souhait d'avoir un chercheur algérien dans le jury, qui connaît au-delà des concepts et des théories, le contexte linguistique et éducatif algérien. Votre contribution par votre compétence et votre subtilité est un atout considérable.

Aux membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer la présente thèse. Votre attention restera dans mon souvenir.

Aux membres du laboratoire LASELDI (Laboratoire de Sémiologie, Linguistique, Didactique et Informatique) et à l'Ecole Doctorale « Langages, espaces, temps, sociétés » de l'Université de Franche Comté. Mes remerciements vont aussi à M. Thierry Martin, le directeur de l'Ecole Doctorale, de m'avoir poussée à finir ma thèse dans les délais.

Je remercie plus particulièrement, le directeur l'école primaire El Yazid Moussa à Mostaganem (Algérie), qui a pris sa retraite aujourd'hui, de m'avoir bien reçue dans son établissement. Je n'oublierai sûrement pas de remercier la maîtresse et les élèves qui m'ont reçue dans leurs classes. Sans votre coopération, cette recherche et ses résultats n'auraient pas lieu aujourd'hui.

J'adresse également un merci particulier à Jean-Pierre Duchange, mon collègue formateur bénévole (alphabétisation, FLE) à la mairie de Massy, qui s'est proposé pour lire attentivement mon travail. Tout comme à Bruno Crèveœur, le responsable de la structure « formation et éducation », Espace LINO VENTURA, à la mairie de Massy, Merci de ton aide et de ton geste.

A Nacéra et Gégé qui m'ont ouvert leur porte à mon arrivée en France. Sans leur aide, je n'aurais sans doute pas pris l'initiative de faire une thèse française. Je remercie chaleureusement aussi mes amies : Féfé, Wasso, Ryma, Dourna, Sali, Magui, Hayet et Amina. On a passé de bons moments à Paris, vous allez me manquer « grave », comme on dit ! Je n'oublie pas non plus mon frère Hamid et ma sœur Z'haira, merci d'avoir supporté mon comportement durant cette phase sensible qu'est la thèse.

A Minouche, je te remercie pour ton écoute, tes conseils et ton sens de l'humour.

A mes parents qui m'ont fait confiance, qui sont toujours présents à mes côtés quand j'éprouve le besoin et même quand je n'éprouve pas le besoin.

A tous ceux que je n'ai pas eu l'occasion de citer, ceux qui m'ont formée, guidée, accompagnée, écoutée...Je vous suis reconnaissante sur l'ensemble de mon parcours universitaire et professionnel.

Table des matières

Introduction générale.....	15
La (les) question(s) de la recherche.....	15
Des enjeux didactiques	18
Des enjeux politiques et éducatifs.....	19
Du contexte à la problématique de départ.....	21
Les motivations de la recherche.....	23
Objet de départ, démarches de vérification d'hypothèses	24
Le plan élaboré.....	26
Partie I : L'enseignement en Algérie : Histoire, présent, logique en dialogue.....	29
Présentation.....	30
Chapitre I : l'enseignement en Algérie : diachronie et synchronie.....	32
I. L'importance de la scolarité : prise de conscience de la famille algérienne.....	32
1. 1. Passé et présent en dialogue.....	33
1. 2. L'enseignement aujourd'hui : les changements après l'arabisation et la crise politique des années 90...41	
1. 2. 1. Les difficultés liées à l'enseignement.....	41
a) d'ordre didactique.....	42
b) d'ordre institutionnel et idéologique.....	43
1. 2. 2. Prise de conscience des Algériens face aux changements institutionnels	43
II. L'Ecole algérienne et l'enseignement des langues : valeurs, pratiques et décisions.....	44
2. 1. Les valeurs institutionnelles.....	44
2. 2. Les langues et les cultures d'enseignement/apprentissage.....	48
a) l'arabe.....	49
b) les langues berbères.....	51
c) le français.....	53
d) les langues autres.....	55
Première conclusion.....	56
Chapitre II : Instructions officielles et approche par compétences : une logique d'adaptation à la modernité.....	58
I - Les Instructions officielles actuelles au regard de l'histoire des méthodologies.....	58
1. 1. Méthodologies d'enseignement des langues et choix de politique éducative.....	58
1. 2. Retour réflexif sur les évolutions méthodologiques jusqu'à l'approche par compétences.....	61
1. 3. L'approche par compétences et son application à l'Ecole algérienne.....	64

II – Le point sur les refontes successives des programmes et manuels.....	71
2. 1. Les nouvelles orientations et les instances nouvellement créées.....	72
2. 2. La conception des programmes.....	74
2. 3. Les manuels en usage en classe.....	77
2. 4. Les projets et les types d’activités en classe.....	82
2. 5. Les séquences didactiques dans le programme.....	84
Conclusion du chapitre II.....	89
Chapitre III : Les interactions de et en classe.....	92
I – Le cadre concret des interactions et leurs acteurs : l’école du centre-ville de Mostaganem, la maîtresse, les élèves.....	92
1. 1. Le modèle SPEAKING, les acteurs, le contexte.....	93
1. 2. L’école El Yazid Moussa et la salle de classe.....	96
1. 3. Les acteurs de la classe et les autres participants.....	100
1. 4. La classe de langue : une situation de communication exolingue.....	104
II – Les interactions : définitions et usages prescrits en classe.....	108
2. 1. Les interactions : présentation et définitions.....	108
2. 2. L’enseignement (avec) des interactions.....	112
2. 3. La médiation et l’étayage dans l’apprentissage.....	113
2. 4. L’apprentissage par la tâche.....	115
Conclusion du chapitre III.....	120
Partie II : Cadre théorique, protocole de recherche et cadre méthodologique retenus.....	122
Présentation - Rappel du contexte et de la problématique.....	123
Chapitre IV: Un cadre théorique élaboré en considération du contexte.....	124
I - Les théories sur l’apprentissage des langues comme aide à la compréhension des données.....	124
1. 1. La problématique acquisition/apprentissage et appropriation dans l’apprentissage des langues.....	125
1. 1. 1. La dichotomie acquisition/apprentissage.....	125
1. 1. 2. La notion d’appropriation face à l’acquisition/apprentissage.....	128
1. 1. 3. La dimension sociale de l’appropriation.....	129
1. 2. Compétences, compétences langagières dans une situation d’enseignement/apprentissage.....	131
1. 2. 1. Le continuum enseignement-apprentissage.....	131
1. 2. 2. Compétences et compétences langagières.....	132
1. 2. 3. Théories du jeune âge.....	137
1. 3. Focus sur les interactions didactiques et leur utilité en classe de langue.....	139
1. 3. 1. Interactions, interactions didactiques.....	140
1. 3. 2. Le contrat didactique.....	143

1. 3. 3. Les besoins langagiers et éducatifs.....	144
II – Les théories de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue en contexte plurilingue complexe.....	146
2. 1. La coexistence des langues en Algérie et ses conséquences à l’école	146
2. 1. 1. Précisions et finalités des langues.....	147
2. 1. 2. Conséquences du plurilinguisme algérien.....	151
2. 2. L’ « enseignement précoce » des langues étrangères au regard de situations scolaires algériennes.....	154
2. 2. 1. Le point de vue de la psycholinguistique sur la notion de précocité.....	155
2. 2. 2. L’enseignement précoce des langues étrangères en Algérie.....	156
2. 3. Les choix faits dans d’autres situations nationales plurilingues (Canada, Afrique, ...).....	159
2. 3. 1. Plurilinguisme, multilinguisme.....	160
2. 3. 2. Des expériences de plurilinguisme francophone.....	162
a) Les programmes d’immersion.....	162
b) La pédagogie de la convergence.....	164
c) La didactique intégrée.....	166
Conclusion du chapitre IV.....	168
 Chapitre V : Du cadre théorique à la recherche sur le terrain.....	170
 I – Constitution de l’objet, des hypothèses et du protocole d’observation	170
1. 1. L’objet de la recherche.....	171
1. 2. Les hypothèses de la recherche.....	172
2. 3. L’observation sur le terrain.....	173
II – Recueil des données.....	175
1. 1. Les conditions de réalisation.....	175
1. 2. Les dates d’enregistrement et les volumes horaires.....	177
2. 3. Part et position de l’observatrice – chercheuse : choix et précautions.....	178
Conclusion du chapitre V.....	182
 Chapitre VI : Les étapes d’investigation.....	184
 I – Constitution du corpus.....	184
1. 1. Les séquences et les répartitions.....	185
1. 2. Les conventions de transcription choisies.....	190
1. 3. A propos de la coexistence des langues dans le recueil des données.....	193
II – La démarche de l’analyse du corpus.....	194
2. 1. L’observation participante : intérêt, limites.....	195
2. 2. L’analyse conversationnelle et l’analyse de discours.....	199
2. 3. L’analyse d’un document filmé : verbal et non verbal.....	201

Conclusion du chapitre VI.....	202
Partie III : Résultats : activités, interactions et compétences en classe de français à l'école primaire en Algérie.....	205
Présentation.....	206
Chapitre VII : Les activités et compétences en classe de français : Présentation.....	207
I – La réalité des compétences développées en classe dans les activités proposées.....	207
1. 1. Présentation des activités : écouter, lire, répéter.....	209
1. 2. Quels espaces de parole pour les élèves ?.....	213
1. 3. Quelles compétences les élèves exercent-ils ?.....	216
II – Approche des compétences souhaitées sur la base du programme et du manuel.....	217
2. 1. Rappel : les composantes des compétences langagières.....	217
2. 1. 1. La compétence linguistique.....	217
2. 1. 2. La compétence sociolinguistique.....	218
2. 1. 3. La compétence pragmatique.....	218
2. 2. Les compétences langagières dans le programme et le manuel.....	219
2. 2. 1. La composante linguistique : 1 ^{ère} compétence recommandée.....	219
2. 2. 2. La composante sociolinguistique : présente par images et centrée sur l'Algérie.....	220
2. 2. 3. La composante pragmatique : présente et travaillée par répétition.....	222
2. 3. Autour des quatre compétences : écouter, parler, lire, écrire.....	224
2. 3. 1. Des compétences, des objectifs et des activités à l'oral.....	226
2. 3. 2. Des compétences, des objectifs et des activités à l'écrit.....	227
2. 4. Les compétences transversales.....	233
Bilan sur les compétences de la classe.....	238
Conclusion du chapitre VII.....	243
Chapitre VIII : Les interactions en classe de français : le verbal et le non verbal : Présentation.....	245
I - Les interactions dans leur dimension verbale.....	246
1. 1. Les choix premiers dans le corpus : interactions d'ouverture et de fermeture.....	246
1. 2. L'organisation séquentielle de la parole : du côté des contenus, des activités, des relations.....	247
Bilan – les règles de la conversation : en général, et en classe, en particulier.....	277
II - Le non verbal dans les interactions.....	282
2. 1. Les comportements para-verbaux ou la présence des locuteurs dans leur discours.....	282
2. 1. 1. Les vocalisations.....	283
2. 1. 2. La voix.....	283
2. 2. Proxémique, regard et mouvements corporels.....	284
2. 2. 1. La proxémique.....	285

2. 2. 2. Le regard.....	286
2. 2. 3. Les mouvements corporels.....	290
Bilan sur les interactions verbales et non verbales en classe.....	295
Conclusion du chapitre VIII.....	298
Chapitre IX : Focus sur l'utilisation des langues en classe : Présentation.....	300
I – Les situations d'échanges du français, de l'arabe algérien et de l'arabe standard.....	300
1. 1. La colère, la sanction.....	301
1. 2. Les discours en aparté.....	303
1. 3. Le cours, les explications.....	306
II – Les langues en usage et les pratiques langagières de classe.....	312
2. 1. Les langues en usage en classe (français, arabe algérien et arabe standard).....	312
2. 1. 1. La langue maternelle en classe.....	312
2. 1. 2. L'alternance codique en classe.....	314
2. 1. 3. La traduction en classe.....	316
2. 2. Les pratiques langagières de classe.....	318
2. 2. 1. Les répétitions, les erreurs et les corrections.....	318
2. 2. 2. Les cultures d'enseignement-apprentissage de la classe.....	321
Bilan sur l'emploi des langues et les pratiques langagières de classe.....	325
Conclusion du chapitre IX.....	328
Conclusion générale : - perspectives, apports pédagogiques et extrapolation.....	330
Présentation.....	331
I - Pédagogie de l'interaction comme réponse aux besoins langagiers et développementaux des enfants.....	331
1. 1. A propos des rôles éducatifs des interactions.....	333
1. 2. Prendre en compte les besoins langagiers de l'apprenant.....	335
1. 3. Propositions	
- des activités de médiation et de coopération orales et écrites.....	340
- un développement des compétences langagières en relation avec le culturel et le pragmatique.....	342
II - Précocité de l'enseignement du français en Algérie : quelles éducations pour quelles finalités politiques ?.....	343
2. 1. Confronter les réformes sur l'enseignement précoce du français aux réalités sociales et scolaires	344
2. 2. Repenser la formation des maîtres d'école.....	349
2. 3. Réviser les supports pédagogiques et les méthodes d'enseignement.....	352
2. 4. Proposer des refontes des programmes selon une véritable approche par les compétences.....	355
III - Vers une didactique du plurilinguisme (langue de l'école, langues premières, langues autres).....	357

3. 1. Prise de conscience des langues maternelles minoritaires en classe, majoritaires dans la vie sociale.....	357
3. 2. Tirer des conclusions à partir des expériences des pays plurilingues.....	359
3. 3. Faire entrer les cultures et développer l'interculturel dans les classes de langues.....	360
3. 4. Vers une didactique intégrée des langues modulée par les cultures : comment réfléchir à une didactique plurilingue et contextualisée ?.....	363
Le mot de la fin.....	365
Sommaire.....	368
Index.....	369
Index des illustrations.....	370
Index des tableaux.....	371
Index des noms.....	372
Index des notions.....	381
Bibliographie.....	390
Résumé et mots-clés (français, anglais, arabe).....	408

Introduction générale

La finalité de cette thèse est de contribuer à la connaissance des modalités de l'enseignement – apprentissage d'une langue, le français, quand il est appris en tant que langue non première. Dans un monde ouvert où se développe fortement l'importance des échanges plurilingues, et donc des langues, il est essentiel d'apporter des éléments de réponse à cette question, en particulier lorsque nous sommes en présence de conditions historiques, socio-économiques, institutionnelles et humaines bien particulières, comme c'est le cas en Algérie.

Le but plus précis de la présente thèse est de considérer la situation actuelle, ou du moins très proche, de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue dite étrangère dans les programmes et instructions de l'Ecole algérienne, à travers le cas précis d'une école primaire : deux classes, à deux moments différents de l'année, sur la base d'un corpus filmé.

L'Ecole, lieu d'éducation et de savoir, donne aux langues une dimension importante par le biais de l'enseignement-apprentissage, sa finalité majeure. De nos jours, l'Ecole est plus ouverte qu'autrefois aux langues étrangères qui sont un instrument de communication mais aussi d'expression, de travail et d'ouverture aux cultures étrangères notamment par des actions de sensibilisation, de forums et de débats continuels. Mais l'Ecole seule, avec ses programmes, ses filières et ses horaires ne suffit pas à redonner du sens à l'apprentissage d'une manière générale, et aux langues d'une manière particulière. Une énorme participation est attendue de la part du monde extérieur, en particulier de la part des professeurs, mais pas seulement. Plus qu'une participation, un engagement des deux côtés semblerait bienvenu puisqu'il s'agit de « former des citoyens autonomes et actifs » selon les dires de l'Ecole.

La (les) question(s) de la recherche

Nous sommes aujourd'hui dans une perspective où l'Ecole soutient l'enseignement/apprentissage des langues, maternelles, nationales et étrangères. Mais la problématique algérienne est complexe, du fait que la langue de l'école (arabe de scolarisation) n'est pas parlée à la maison et que la (les) langue(s) de la maison (l'arabe maghrébin et/ou le tamazight) n'est (ne sont) pas parlée(s) à l'école dans l'espace de la

classe (car durant les récréations et les bavardages, il en va autrement). Cette problématique a des répercussions sur le plan didactique, idéologique et politique. Et nul ne doute du poids déterminant des langues (maternelles, officielles, nationales, secondes et étrangères) sur la réussite ou l'échec scolaire. Cette hypothèse, soutenue intuitivement, mais généralement réfutée de façon discursive, renvoie à la problématique du handicap socioculturel : l'échec scolaire pourrait être dû à l'échec linguistique comme le montrent les travaux de la sociolinguistique américaine. (cf. LABOV, 1972 *Language in the Inner City : studies in the Black English Vernacular*, traduction française : *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, tomes 1 et 2, 1978). Celui-ci a aussi montré à propos des adolescents afro-américains des banlieues pauvres que le problème n'est pas de communiquer, mais de se comporter et de s'exprimer dans la langue de l'Ecole. En travaillant pour éviter cet échec scolaire, l'Institution ne cesse de réformer l'Ecole et l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, les récurrentes « nouvelles réformes scolaires » en Algérie sont engagées dans un souci d'améliorer le système éducatif et la qualité de l'enseignement, et par conséquent le niveau des élèves (mieux parler, écrire, comprendre). Mais la récurrence même de ces réformes depuis une trentaine d'années peut amener à poser la question de leur efficacité, comme on le verra plus tard.

Selon les travaux des linguistes et psycholinguistes, dont les plus connus et les plus médiatisés sont ceux de Claude HAGEGE (*L'enfant aux deux langues* : 1996) et ceux de Daniel GAONAC'H, notamment *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* (2006), il est recommandable d'apprendre une langue étrangère dès le jeune âge car l'apprentissage d'une langue est plus aisé chez un enfant jusque vers dix ans, que chez un adolescent ou chez un adulte. L'hypothèse du jeune âge est largement admise par les parents et les didacticiens ; c'est la raison pour laquelle les parents et l'Institution sont favorables à l'apprentissage des langues dès l'école primaire. Cette hypothèse est basée sur la facilité avec laquelle les enfants peuvent acquérir le langage et sur le plaisir que ressentent ces derniers lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (nous verrons cette question en détail dans la partie II de notre travail).

Dans cet apprentissage précoce des langues étrangères, on s'interroge précisément sur la notion de compétence en langue étrangère – notion clé de notre travail qui est au cœur de la réforme des programmes en Algérie – mise en exergue par le travail des linguistes (CHOMSKY au départ pour ce qui concerne la langue, Dell HYMES par la suite avec un empan plus large), devenue par la suite compétence plurilingue et pluriculturelle

par le travail des didacticiens (PORCHER, puis, COSTE, BEACCO, MOORE, ZARATE...).

Comment favoriser l'enseignement précoce d'une langue dite étrangère en milieu scolaire ? En particulier quand cette langue est, comme en Algérie à l'école primaire, la langue qui fut celle de la colonisation ? Observer une classe devrait nous permettre de mettre en évidence les facteurs importants dans un milieu scolaire particulier. On a fréquemment remarqué, rappelons-le, le plaisir qu'ont les enfants à faire intervenir une langue étrangère lors de l'apprentissage de celle-ci. Mais en va-t-il de même lorsque l'appropriation d'une langue étrangère se déroule lors de leçons en classe de primaire ? En outre, la langue française, dont il est question dans ce travail, n'est pas une langue anodine dans l'Histoire récente de l'Algérie ; cependant on pourrait même parler d'elle comme « La » langue étrangère ; et elle intervient sur un contexte langagier complexe où coexistent les dialectaux arabes et berbères et la langue arabe classique et standard.

La question de la recherche s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste de l'apprentissage. Les méthodologies d'enseignement-apprentissage, des langues en l'occurrence, ont changé aujourd'hui. La didactique des langues a abandonné progressivement les méthodologies d'enseignement-apprentissage basées sur le comportementalisme et s'est orientée vers le cognitivisme et le constructivisme. Avec la mondialisation, les approches didactiques sont contraintes de s'adapter aux besoins des apprenants et de la formation (initiale et continue). Les curricula ont évolué, les programmes ont changé, les manuels ont été adaptés...Mais est-ce que ces changements apparaissent dans les classes de langue ? Là, est l'objet de notre problématique. L'approche par « *el-hfada* »¹ (le parcœurisme) ne peut céder la place à l'approche par les compétences aussi facilement, car il ne faut pas oublier que les programmes et méthodes n'ont pas changé depuis presque trente ans (cf. la théorie d'AUSUBEL (1968) qui distingue l'apprentissage significatif (connaissances reliées avec interaction) de l'apprentissage mécanique (connaissances mémorisées sans interactions)).

La question de départ est celle des interactions didactiques et des compétences langagières visées à l'école primaire. La question de la médiation ou l'aide de l'adulte pour un enfant (VYGOTSKI) dans l'enseignement-apprentissage nous intéresse particulièrement dans le sens où celle-ci facilite l'étayage (BRUNER) dans l'apprentissage. Comment la médiation (et avec elle, l'étayage) est vue par l'Ecole algérienne et comment le professeur

¹ *El-hfada* vient du verbe *hafada*, qui veut dire en arabe apprendre par cœur, réciter.

pratique-t-il, sont nos questions majeures.

Les interactions didactiques se font habituellement par des interactions enseignant/apprenants et apprenants/apprenants, mais nous craignons que le deuxième type d'interaction (élèves/élèves) ne soit pas vraiment développé dans les classes algériennes. Car nous sommes encore dans une conception où le maître est détenteur de savoir, il ne le partage pas, il le transmet plutôt. Nous tenterons de comprendre dans ce travail pourquoi les interactions didactiques élèves/élèves seraient encore timides et pourquoi les interactions maître/élèves seraient plutôt mécaniques que spontanées. Ce procédé aurait des conséquences néfastes sur la coopération entre adulte et enfant (PIAGET) et sur la négociation entre les participants (BANGE, KERBRAT-ORECCHIONI). Nous précisons que la tranche d'âge des élèves choisis se situe entre 7 et 8 ans ; c'est, selon PIAGET, le stade de l'intelligence concrète où les enfants ont besoin de « voir » et de « toucher » le savoir pour comprendre.

Les compétences langagières dans leurs composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (cf. Cadre européen commun de référence pour les langues) n'existent en Algérie qu'à travers le modèle classique des quatre compétences, *écouter, parler, lire, écrire*, préconisé par l'Ecole algérienne dans les programmes de français langue étrangère. Dans ce modèle, on ne voit guère les activités d'interactions au sens communicationnel du terme et il y a absence totale d'activités de médiation écrite. Nous essaierons aussi de comprendre pourquoi les activités de médiation, en l'occurrence écrite, sont absentes du programme de français algérien.

Des enjeux didactiques

L'Algérie a adopté l'approche par les compétences comme réponse aux demandes de l'éducation et de l'enseignement, c'est-à-dire concrètement la société civile, familles, parents, opinion publique, et les enseignants ainsi que les formateurs. Les finalités de l'approche par les compétences sont de tenter de répondre aux exigences d'un monde en continuelle évolution sur le plan social, économique et psychologique. Pour y voir plus clair, avant les interactions, nous analyserons les refontes des nouveaux référentiels et programmes de français. Nous nous focaliserons sur :

- la notion de compétence langagière : comment elle est définie dans le programme ?
Et comment elle est perçue dans les classes de français ? A quels objectifs

d'amélioration peut-elle répondre ?

- les objectifs de la pédagogie par projet, telle qu'employée dans les manuels et dans les classes. Que visent ces objectifs ?
- les activités (ou les tâches) répertoriées comme nécessaires pour développer des compétences définies et atteindre des objectifs langagiers, communicatifs et éducatif. Quel est le choix de l'éducation nationale ? Et quel est le choix de la maîtresse filmée dans notre corpus ?
- l'étude des manuels de français de deuxième année primaire (tomes 1 et 2). Comment les composantes des compétences langagières sont-elles travaillées dans les supports pédagogiques, et quelles sont les directions données, quelles sont les activités proposées ?
- et une analyse décortiquée du journal officiel (2008) pour comprendre les statuts et les fonctions des langues qui coexistent en Algérie, selon les Institutions en place.

Les enjeux didactiques de la présente recherche nous mèneront peut-être vers une didactique intégrée et contextualisée des langues à l'école par un réel travail sur les compétences langagières, mais aussi transversales. Nous traitons ici le cas du français, langue étrangère dans le cursus scolaire, et qui redevient une langue seconde et/ou de spécialité au cursus supérieur dans certaines filières scientifiques. La problématique est de réfléchir à comment concevoir une didactique intégrée du français dans un cadre scolaire où le français est appris comme une première langue étrangère vivante. Mais les enjeux de notre travail sont aussi de réfléchir sur une didactique contextualisée qui prend en considération les langues maternelles et nationales des élèves. Les travaux de Bruno MAURER (2007) sur la didactique langue seconde en Afrique peuvent nous servir de modèle de « plurilinguisme francophone », ou du moins qui compte le français dans le répertoire verbal des élèves et étudiants algériens.

Des enjeux politiques et éducatifs

Les finalités didactiques ne peuvent se détacher des finalités politiques : les politiques linguistiques sont liées aux politiques éducatives et didactiques. Notre recherche coïncide avec un contexte où l'Algérie voudrait revaloriser l'image et l'usage du français. L'année où nous avons réalisé notre corpus, le français était enseigné en deuxième année

primaire, c'est-à-dire une certaine précocité au niveau de l'âge d'apprentissage et de l'enseignement de cette langue. Les apports psycholinguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues sont liés à des enjeux sociaux et psychologiques confrontés à plusieurs facettes de la réalité sociale et scolaire algérienne.

Le coût de l'enseignement précoce retentit sur le coût de la formation des maîtres d'école. L'Algérie, a-t-elle assez de formateurs qualifiés pour former des professeurs de français du primaire ? Et a-t-elle assez de professeurs de français ? L'expérience nous a montré que ce domaine est fortement marqué par la présence de maîtres-auxiliaires (suppléants, vacataires, contractuels) qualifiés en d'autres disciplines que le français. Qu'est-ce que cela veut dire ? Explicitement, cela veut dire que l'Algérie manque d'enseignants de français qualifiés, et implicitement, cela veut dire que le français est une langue seconde, voire transversale dont l'enseignement peut être assuré par des enseignants d'autres disciplines. Ce manque d'effectif en français compte parmi les raisons qui ont poussé le gouvernement algérien à mettre en place une école doctorale algéro-française pour former des docteurs en français et pour apporter un appui à la formation initiale et continue des professeurs de français (primaire, collège et lycée).

Les enjeux politiques et éducatifs pourraient donc contribuer à la mise en place d'une didactique plurilingue et contextualisée qui devrait prendre en considération les langues maternelles de l'enfant algérien, la langue officielle (l'arabe standard), les langues nationales (l'arabe maghrébin et le tamazight), seconde (le français) et étrangères (le français, l'anglais). Le peu de contact avec le français à l'école a poussé les didacticiens à réfléchir à une mise en place d'une didactique du français sur objectif spécifique (FOS) dans les filières scientifiques à l'université. Ce travail doit se baser sur les prérequis de l'enfant : comment a-t-il appris le français ? Quelles sont les compétences dont il dispose dans cette langue ? Comment des compétences langagières peuvent-elles devenir transversales ? Quel est l'écart entre la réalité de l'enfant et celle de l'Institution ?

Nous traiterons aussi dans ce travail de la composante culturelle dans les classes de français. Peut-on comprendre une langue en la décontextualisant de sa culture et même du vécu quotidien avec le français en Algérie ? La conscience culturelle dans les programmes de français n'est pas assez développée ; l'entrée par la culture dans les classes de français langue étrangère semble mise à l'écart. Il y a un passif historique derrière cela, et nous essaierons de démêler ces raisons de la mise à distance de l'interculturel, quand il s'agit du français et de l'anglais aussi.

La question du besoin langagier reste aussi centrale dans notre travail. Peut-on

concilier les besoins de la formation avec les besoins d'épanouissement des élèves ? Peut-on distinguer les besoins objectifs des besoins subjectifs ? Il est à noter que la question des besoins langagiers est directement liée à celle de la motivation. Comment motiver l'élève et susciter en lui le désir d'apprendre sans contrainte particulière ? C'est la question des styles et des stratégies d'enseignement/apprentissage mis en place en classe qui doivent guider les apprenants vers la compréhension, et par conséquent vers l'autonomie.

Du contexte à la problématique de départ

Le problème de l'apprentissage des langues ne se pose pas uniquement en Algérie ; il a toujours existé dans les pays du monde entier avec des problématiques différentes : par exemple, les pays développés souffrent de monolinguisme et les pays ex-colonisés et/ou colonisés souffrent de semilinguisme dû à une histoire tourmentée sur fond de langues multiples. Khaoula TALEB-IBRAHIMI aborde ainsi le bilinguisme (arabe-français) scolaire algérien : « Confrontés à ces deux langues depuis leur jeune âge, les jeunes algériens, après plus de dix années de scolarité, devraient donc être de parfaits bilingues. Qu'il nous soit permis d'en douter, tant le rendement de ce système est matière à discussion et ses résultats bien médiocres. L'Ecole algérienne ne produit pas de bilingues, mais plutôt des semilingues qui ne dominent vraiment aucune des deux langues » (1995 : 50).

Notre problématique s'installe sur le fond de ce semilinguisme dont souffrent les enfants algériens, bien que nous employons toutefois le terme « semilingue » avec réserve et précaution car le semilinguisme est dû au dénigrement des langues maternelles et à l'enseignement de l'arabe de scolarisation au détriment des langues maternelles (cf. MOATASSIME 1992, GUETTAS 1995, ELIMAM 2003). Cela a conduit l'apprenant à perdre la notion de langue non première, qui ne sait plus si c'est sa langue maternelle ou la langue de l'école. Nous préférons remplacer cette compétence « semilingue » par une compétence plurilingue et « déséquilibrée » (cf. MOORE, 2006) en fonction de la capacité de l'apprenant dans la langue en question et surtout en fonction du contexte sociolinguistique. Nous traduisons l'idée de Khaoula TALEB-IBRAHIMI autrement, et nous préférons dire que le système éducatif algérien est responsable de la baisse du nombre des locuteurs francophones algériens plutôt que de dire responsable du « semilinguisme ». Ces locuteurs sont considérés aujourd'hui comme des francophones « apparents » et non

« réels » pour reprendre les termes de Robert CHAUDENSON sur la francophonie réelle et partielle. A préciser que l'Algérie ne fait pas partie de la grille d'analyse sur la francophonie de CHAUDENSON pour des raisons politiques :

« Le cas des pays du Maghreb est particulier en ce sens que le français n'y a plus de statut tout en conservant dans la communication une place non négligeable (et que favorisent, par ailleurs, les importantes immigrations maghrébines en France). La situation différente au plan du statut est déterminée par l'attitude à l'égard des instances francophones (la Tunisie est, par exemple, membre de l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique) alors que le Maroc n'y est qu'associé (Etat associé), l'Algérie se tenant tout à fait à l'écart de ces activités) » : (CHAUDENSON, 1991: 30).

Notre problématique prend aussi sa source dans notre propre observation des réformes scolaires des langues étrangères en Algérie ; notamment avec l'introduction du français en deuxième année primaire (année où nous avons filmé notre corpus) et l'application de l'approche par les compétences à l'Ecole algérienne. Depuis la rentrée scolaire 2004/2005, le français (première langue étrangère) est enseigné en deuxième année primaire (7-8 ans) au lieu de la quatrième année fondamentale (9-10 ans). L'enseignement du français est plus précoce de deux classes ; c'est-à-dire deux années ; il est passé du deuxième palier au premier palier. A noter que les paliers dans l'enseignement algérien s'appliquent à des niveaux de l'enseignement scolaire : trois paliers dans le primaire, trois autres paliers dans le moyen (collège) et un dernier palier au secondaire (lycée). Cette décision est basée sur la théorie du jeune âge, appelée « période critique » qui soutient la thèse qu'un apprentissage précoce est un apprentissage optimal, autrement dit « parler tôt pour parler bien » selon la conception de Claude HAGEGE (265 : 2001).

Les nouveaux programmes scolaires de français sont centrés sur la compréhension orale, la mémorisation et la communication à un stade initial de l'apprentissage. L'apprentissage de l'oral précède celui de l'écriture, selon les préconisations d'André MARTINET, faisant référence à la langue maternelle : « La langue est d'abord parlée » (2001 : 52). Ces nouveaux programmes introduisent la notion de compétence sous forme de « *skills* » (quatre savoir-faire) : écouter, parler, lire, écrire, dans le contexte des compréhensions et des productions orales et écrites en passant sous silence l'apprentissage par l'interaction et la médiation. Nous y reviendrons dans la partie III.

On constate cependant très vite que les programmes et les référentiels de la langue française insistent beaucoup plus sur la compétence linguistique que sur la compétence sociolinguistique et pragmatique. Il paraît essentiel de rappeler que cette nouvelle réforme (approche par les compétences) a succédé à celle de l'École Fondamentale, qui a duré plus de vingt huit ans (1976 à 2004) avec les mêmes programmes et manuels de français. Paradoxalement l'introduction du français en deuxième année primaire durera moins de trois ans (2004 à 2006) avant que le début de l'apprentissage ne regagne la troisième année primaire jusqu'à l'heure actuelle. On pourrait interpréter l'introduction du français en deuxième année comme une période d'essai dans laquelle l'approche d'une langue étrangère cherche ses repères. Nous aurons à y revenir après l'analyse du corpus.

Les motivations de la recherche

Les motivations qui nous ont conduite à effectuer cette recherche sur les compétences langagières en français dans une classe d'école primaire en Algérie sont d'ordre personnel et scientifique. Après avoir enseigné le français à l'Université algérienne (de Mostaganem) comme assistante puis maître-assistante de 2003 à 2006, nous avons remarqué une baisse de niveau du français chez les étudiants. Cette baisse de niveau est constatée aussi chez les jeunes enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur issus de l'École fondamentale. Précisons ici quelle formation nous avons reçue : nous sommes issue des premières formations de l'École fondamentale ; une année charnière entre l'École bilingue et l'École arabisée (fondamentale), nous nous situons donc entre ces deux générations distinctes. Ajoutons aussi que notre environnement familial est constitué d'un père ayant été scolarisé en France en français, et d'une mère également parfaitement francophone et scolarisée en Algérie, les deux pouvant rivaliser avec les locuteurs natifs et non natifs de bon niveau. Citons au passage que nos parents ne savent pas lire et écrire en arabe standard, bien qu'ils soient instruits.

Cela étant dit, pour comprendre l'origine de notre problématique, il fallait revenir en amont, au début de la scolarité de l'élève, pour analyser l'origine de cette baisse de niveau à l'oral, et surtout à l'écrit. C'est à l'école primaire – début des apprentissages de la langue étrangère – que nous pensons trouver des éléments de réponses à nos questions.

Nous voulions également satisfaire une autre motivation, celle de comprendre comment est appliquée l'approche par les compétences dans la classe de langue et quels

sont les styles et les cultures d'enseignement-apprentissage de l'Ecole algérienne, en prenant du recul par rapport à l'école. Curieuse du monde de l'éducation et de la formation, nous voulions connaître les objectifs et les finalités visées à court terme et à long terme par l'Institution. Et surtout savoir comment peut-on construire une didactique des langues étrangères sur le socle d'une didactique et de pratiques des langues secondes ? Voilà les raisons de notre choix.

Objet de départ, démarches de vérification d'hypothèses

L'objet de ce travail est d'examiner une situation d'enseignement-apprentissage du français langue non maternelle en classe chez des enfants d'une tranche d'âge de 7-8 ans. Notre démarche suivra majoritairement une approche interactionniste, adaptable à une analyse de l'oral, avec des outils d'observation ethnographique tels que l'observation participante et l'analyse des interactions didactiques filmées en classe transcrites et interprétées par la suite.

Notre première idée était d'observer des interactions de classe pour voir dans quelle mesure pouvaient se vérifier les apports théoriques suivant l'appropriation précoce d'une langue étrangère par les enfants. Au départ, nous pensions vérifier :

- la présence de l'alternance codique ;
- les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère chez les enfants ;
- des formes de l'interlangue ;
- les phénomènes de transferts et de blocages ;
- l'inscription identitaire ;
- les différences éventuelles entre garçons et filles ;
- le mode de complétude (ou d'opposition) entre effort individuel et effort institutionnel.

Or, après avoir observé, filmé, puis revu attentivement l'ensemble du corpus recueilli, nous avons été alertée par le fait qu'il n'y avait pas tellement de séquences d'alternance codique dans le corpus, même quand l'enseignante donnait aux enfants la possibilité d'exprimer en arabe ce qu'ils n'auraient éventuellement pas su dire en français. En fait, seule l'enseignante s'autorisait l'alternance codique ! Etait-ce parce que les enfants ne s'autorisaient pas à mélanger les disciplines enseignées ? Ou par peur de perdre la face

devant la caméra ?

Ainsi, nous nous sommes intéressée également aux déterminants de ces interactions par l'adaptation du modèle SPEAKING de Dell HYMES, même s'il n'est pas conçu au départ pour des situations de communication exolingue (cadre spatio-temporel, participants, buts, normes, etc.).

Le corpus filmé présente une somme de 10 heures d'enregistrement d'activités de classe sur deux périodes – une première période en 2005 (pré-enquête) et une deuxième en 2006 –; un échantillon de deux classes de deuxième année primaire de français représentant des élèves de 7-8 ans.

Notre présence (et celle de la caméra) a été acceptée par le directeur de l'établissement ainsi que par la maîtresse choisie après discussion sur la durée de notre présence et les dates d'enregistrement. Ce corpus audio-visuel est consolidé et mis en perspective par un corpus écrit (textes officiels, programme, manuel de français). Il a été transcrit selon les méthodes de BLANCHE-BENVENISTE (2000) pour le français et de *l'Encyclopédie de l'Islam* pour la transcription arabe. La démarche suivie pour l'analyse du corpus vient du modèle empirico-inductif, dit modèle « qualitatif » en sciences du langage (Philippe BLANCHET : *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguiste*, 2000).

Les auteurs de référence cités dans notre cadre théorique sont DELL HYMES, KERBRAT-ORECCHIONI, DABENE, BEACCO...etc. Leurs travaux portent sur les compétences langagières et les interactions didactiques. Nous avons également puisé dans les travaux de VYGOTSKI, et parfois de PIAGET, en psychopédagogie du développement de l'enfant. L'arrière-plan théorique est l'ensemble des travaux montrant combien l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est favorable (HAGEGE, GAONAC'H). Le travail de terrain est appuyé par des travaux de linguistes algériens sur les langues maternelles (ELIMAM, GHETTAS), sur le référentiel des programmes et les politiques linguistiques (BENRAMDANE, MILIANI), et sur l'enseignement du français en Algérie (MORSLY, CHERRAD) entre autres.

Le plan élaboré

Notre travail contient trois parties et neuf chapitres, structurés de la manière suivante :

Dans la première partie, nous présentons les logiques en dialogue dans la question de l'enseignement en Algérie en vue de montrer comment a été construite la problématique. La première partie est tissée en trois chapitres essentiels : le premier chapitre est une présentation diachronique et synchronique de l'Ecole algérienne et de l'enseignement des langues ; le deuxième chapitre aborde la notion de compétence en particulier langagière, selon les nouvelles instructions de l'Education Nationale promouvant l'approche par les compétences, ainsi que la conception des nouveaux manuels et programmes de français ; le troisième chapitre est un chapitre de constat et d'observation du vécu de l'école choisie et de la classe filmée par un cadre concret dans ses interactions et avec ses acteurs.

La deuxième partie rend compte de la mise en place du travail de terrain, à la fois théorique et méthodologique. Cette deuxième partie comprend trois chapitres complémentaires : le quatrième chapitre présente le protocole d'observation ; nous avons choisi un cadre théorique permettant de traiter la problématique de départ à partir des apports des travaux de la psycholinguistique sur l'enseignement/apprentissage précoce des langues. Le cinquième chapitre marque le passage du cadre théorique à la recherche sur le terrain en constituant l'objet, les hypothèses de la recherche et le mode de recueils de données. Le sixième chapitre reprend les étapes d'investigation de notre approche ethnographique de la classe (constitution du corpus et démarches n'analyse) afin de délimiter les types de compétences visées et évaluées ainsi que les travaux réellement effectués en classe, par-delà leur dénomination dans les manuels et les propos de l'enseignante.

La troisième partie est une partie d'analyse et de rendu de résultats : dans le septième chapitre, nous situerons précisément l'écart entre les prescriptions institutionnelles (approche par les compétences) et les pratiques réelles de classe, nous démontrerons que les cultures d'enseignement-apprentissage des langues en Algérie insistent beaucoup plus sur le savoir linguistique que sur les savoir-faire, les savoir-être et

les savoir-apprendre (règles sociolinguistiques et pragmatiques). Le huitième chapitre complète le précédent, il fait la lumière sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage et aborde les interactions didactiques qui, loin de permettre à la parole de l'élève de se développer, dictent des règles très traditionnelles d'interactions verbales et non verbales de la classe. Le neuvième chapitre est consacré à l'emploi de la langue maternelle en classe : Quelles sont ses parts et ses fonctions en classe de langue étrangère? Par qui elle est employée ? Qu'est-ce que cela peut signifier ? De là, nous pouvons réfléchir sur une didactique du plurilinguisme qui prend en considération les langues maternelles minoritaires en classe, mais majoritaires dans la société dans laquelle vit l'enfant.

Nous finissons notre thèse par une discussion des résultats obtenus, avec des apports et propositions didactiques qui relèvent bien entendu du réel. Notre conclusion générale intervient sur des suggestions relevant du réel de l'apprenant en proposant une pédagogie des interactions comme réponse aux besoins langagiers et développementaux de l'enfant, en affrontant la précocité de l'enseignement précoce du français faces aux finalités éducatives et politiques et en discutons les conditions d'une didactique plurilingue, intégrée et contextualisée des langues maternelles, nationales et étrangères.

Nous visons ainsi dans ce travail une ouverture sur les langues et une émancipation des langues étrangères et de leurs locuteurs en Algérie ou dans des situations comparables à celles de l'Algérie d'aujourd'hui.

Partie I

**L'enseignement en Algérie : histoire, présent,
logiques en dialogue**

Présentation

Cette première partie a pour but de présenter l'Ecole en Algérie, d'hier à aujourd'hui, pour tenter de voir les difficultés, présenter les prescriptions institutionnelles et étayer notre questionnement sur l'écart entre ce qui est requis et ce qui est constaté dans les classes du primaire. La finalité de ce questionnement est, bien entendu, de contribuer à l'amélioration des pratiques en relation avec ce qui est requis des écoliers et des enseignants pour relever le défi de la scolarisation de masse.

Cette partie est divisée en trois chapitres essentiels ; le premier chapitre se focalise sur la situation de l'enseignement en Algérie d'hier à aujourd'hui. Le deuxième chapitre présente et analyse les instructions officielles avec l'approche par compétences prescrite ainsi que les nouveaux programmes de français. Le troisième chapitre est consacré à « la vie de classe », aux interactions de classe ainsi qu'aux séquences pédagogiques. Ces trois chapitres permettent aussi d'introduire le corpus filmé en le replaçant en histoire et en contexte.

Dans le premier chapitre sont abordés l'Histoire, les enjeux et les valeurs de l'Ecole algérienne, en relation avec sa situation actuelle. Il ne s'agit pas de tracer le passif historique de l'Algérie coloniale, post-coloniale et actuelle mais il s'agit d'apporter un sens aux valeurs et aux cultures d'enseignement promues par l'institution. Le rôle et le statut des langues en présence orientent l'enseignement en Algérie et doivent être pris en compte pour toute analyse et toute proposition didactique.

Le deuxième chapitre fait le point sur les méthodologies d'enseignement des langues et sur la réforme du système éducatif algérien. L'approche par compétences reste pour le moment dominante dans les référentiels et les programmes scolaires. Cette approche s'avère un instrument essentiel pour la conception des manuels et la structuration des séquences d'enseignement sur le plan idéologique et institutionnel. Mais en est-il de même dans la classe, ce n'est pas sûr.

Le troisième chapitre se focalise sur les interactions de et en classe de français : nous commencerons par présenter ce que sont les interactions avant de passer aux interactions en classe, avec notamment les questions/réponses enseignant-élèves, les

situations d'échange en classe, au regard de ce que doivent être les interactions dans le programme et dans les séquences didactiques de celui-ci. Ainsi, la première partie est consacrée à l'enseignement-apprentissage du français en Algérie, afin d'en tracer le contexte, les déterminants et les contraintes, mais elle s'oriente progressivement vers la description et l'analyse des pratiques de classe.

Chapitre I

Situation de l'enseignement en Algérie : diachronie et synchronie

Présentation

Nous présentons ici l'évolution de l'enseignement en Algérie : comment le français est passé d'un statut de langue d'enseignement à celui de langue à enseigner et dans quelles circonstances. Il faut comprendre l'Histoire de l'Algérie pour pouvoir comprendre la problématique de l'enseignement-apprentissage dans son état diachronique et même synchronique : l'Algérie, colonie romaine, puis ottomane, et enfin française entre 1830 et 1962 (date de l'Indépendance), a vécu durant les cinquante dernières années le passage d'une société traditionnelle dans ses structures mentales, sociales et économiques, à une économie et une société fondées davantage sur les richesses minières que les richesses agricoles avec une industrialisation accompagnée d'un déplacement des populations vers les villes. Pierre BOURDIEU et Abdelmalek SAYAD (1964), analysant la situation d'un point de vue sociologique, parlent de « déracinement » ; celui-ci vient s'ajouter aux traumatismes de la colonisation et de la guerre de libération (sur un fond historique long de colonisations millénaires), et cela surtout pour les populations les plus fragiles économiquement et culturellement. L'historien du Maghreb qu'est Abdallah LAROUÏ explique ainsi que perdure « une ambiguïté d'attitudes que la situation vous impose » (1975 : 57). Plus récemment, l'historien Benjamin STORA, enfant juif d'Algérie, aujourd'hui spécialiste de l'Algérie coloniale et contemporaine, raconte le malaise des Algériens sur le plan politique, économique et social et analyse la question du rapport franco-algérien à travers la biographie du militant MESSALI Hadj (2004).

I - L'importance de la scolarité : prise de conscience de la famille algérienne

Nous abordons ici le rapport de la famille algérienne face aux études et à la scolarité des enfants. Ce rapport société-savoir s'est développé au fil du temps, et les Algériens ont bien compris l'importance de la scolarité après l'Indépendance ; cette prise de conscience

de l'Ecole a eu des répercussions sur le plan idéologique, politique et institutionnel. Avant l'Indépendance, il y avait plus de garçons scolarisés que les filles et après l'Indépendance, la scolarisation des filles s'est rattrapée et a même surpassé celle des garçons. Comment l'Algérie est sortie de cette situation indigente ?

1. 1. Passé et présent en dialogue

Après une colonisation qui a duré 132 ans, lors de l'Indépendance, il y avait peu d'Algériens scolarisés en cycle long, du fait de la politique française qui orientait les écoliers algériens vers les cycles courts et les branches technologiques. Rares sont ceux qui suivaient l'enseignement général et poursuivaient leurs études jusqu'à l'Université. En cinquante ans les familles algériennes ont compris que les études représentent l'une des solutions les plus fiables pour sortir de la situation indigente en s'insérant socio-économiquement, surtout pour les familles qui n'ont ni terre ni héritage familial. Sur la question de l'enseignement primaire en Algérie coloniale, Abdallah MAZOUNI, historien et témoin oculaire de l'époque coloniale, raconte (1969 : 48) :

« La scolarisation des Algériens n'a pas suivi les mêmes lignes de développement que celle des Européens, ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans sa nature. L'enseignement B réservé aux indigènes et sanctionné par un certificat d'études primaires spécial n'a fusionné avec l'enseignement A, ouvert aux Européens et à de rares privilégiés algériens qu'après la deuxième guerre mondiale ».

Dans un rapport sur l'enseignement primaire en Algérie publié par LEYSSENNE (1889), un inspecteur français de l'éducation, au musée pédagogique de Paris, nous avons retenu ces lignes confirmant ce qui a été rapporté par MAZOUNI précédemment : « La question de l'enseignement primaire en Algérie se divise naturellement en deux parties distinctes, quoique connexes : l'enseignement des Français et des Européens d'une part, et l'enseignement des indigènes de l'autre » (page 5). Sur la question des indigènes, il est dit dans le décret du 9 décembre 1887 : « Aucun maître musulman ou israélite ne peut prendre la direction d'une de ces écoles [écoles publiques et privées, musulmane et juives] sans une autorisation entourée de formalités sérieuses. Cette autorisation peut toujours lui être retirée » (page 23). Cette soif d'école, d'études et d'autonomie a conduit, (comme partout dans le monde), à une scolarisation de masse qui a contribué à bouleverser la

société algérienne en particulier au niveau de la cellule familiale. La colonisation française a modifié le mode de vie des Algériens de par la tendance massive à l'exode vers les villes. Les milieux restés ruraux n'ont guère été affectés par ces contradictions entre traditions et exigence de la modernité ; ils ont conservé tradition et religion au point où la parité entre les deux sexes est encore inexistante jusqu'à présent.

Pendant la période coloniale, la langue française occupait le statut de langue première à l'école et toutes les matières étaient enseignées en français. A l'Indépendance, l'enseignement a continué en français, avec toutefois un partage entre des classes bilingues/ des classes arabisées, les premières plutôt scientifiques, et les secondes plutôt orientées littéraires, au fil des réformes. Cependant la langue française, en particulier écrite, n'était maîtrisée que par une petite fraction de la population algérienne. Citons Kamel KATEB (2005 : 90) :

« ...en 1962, 750 000 enfants algériens étaient scolarisés dans l'école française. Au recensement de 1954, près de 7% de la population des « Français musulmans » savaient lire et écrire le français (soit 1 homme sur 10 et 1 femme sur 30) ; 5% d'entre eux ne pratiquaient que la langue française. La proportion des Algériens qui ne pratiquaient que la langue arabe (lecture et écriture) représentait moins de 3% de la population ».

Statistiquement parlant, il y avait moins de lettrés en langue arabe que de lettrés en langue française alors que les langues maternelles des Algériens appartiennent à la famille chamito-sémitique et sont dérivées de l'arabe ou parentes avec lui. Rappelons ici que le système d'enseignement français en Algérie entre 1830 et les années cinquante a connu des changements de forme et de contenu. La première étape a commencé en 1832, et s'est terminée en 1870, avec la disparition du régime militaire installé à Alger. Pour éviter de remplir les écoles françaises, on créa des écoles pour indigènes, qui regroupaient les enfants musulmans et juifs d'Algérie, sous l'appellation de « Ecole juive française » plutôt que « Ecole musulmane française ». Ces écoles étaient implantées au nord de l'Algérie, au centre (Alger) en 1832, à l'ouest (Oran) une année plus tard, et à l'est (Bône ou Annaba) cinq ans après Alger (KATEB, 2005 : 20) :

« Dans ces écoles, les élèves recevaient d'un maître français (directeur de l'école) les enseignements en langue française, alors que les enseignements en langue arabe ou hébraïque et l'enseignement religieux étaient dispensés par un maître adjoint indigène formé dans le système d'enseignement traditionnel. L'enseignement en langue française, délivré par un maître français, introduisait dès le primaire l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique et des sciences de la nature ».

Dans ces écoles commençaient à s'entrevoir des situations de bilinguisme. Cette interprétation des faits de l'Histoire par le sociologue Kamel KATEB (2005) mène à distinguer enseignement traditionnel destiné à la langue arabe / enseignement moderne destiné à la langue française. Le système des *medrassa* était qualifié de traditionnel et non d'institutionnel, car cet enseignement se faisait dans les mosquées et les *zaouia* ; et non sur les bancs de l'école. Malgré le passage d'une école majoritairement peuplée d'écoliers français à une scolarisation de masse durant les années 1950 et 1960, la démocratisation de l'enseignement a été incontestablement l'œuvre des politiques scolaires mises en place au lendemain de l'Indépendance. Le gouvernement français voulait aussi contrôler cet enseignement traditionnel assuré par les *tolbas* et les *chikhs* de *zaouia* en mettant l'école coranique sous tutelle par le décret du 30 septembre 1850 qui propose une « rénovation » de l'enseignement coranique (Henri SAURIER, 1981 : 35) :

« On souhaite substituer à la routine scolastique coranique, une pédagogie de l'intelligence, de la raison, mots qui reviennent souvent dans les rapports rédigés par les militaires. C'est bien le but que se fixe le décret du 30 septembre, en plaçant l'école coranique sous tutelle du gouverneur général et en préconisant l'élévation du niveau culturel de l'enseignement arabe ».

En effet, cette discrimination sur le plan intellectuel et social et ce contrôle des *zaouia* par l'armée française étaient finalement porteurs de grands espoirs sur le plan éducatif ; les Algériens tenaient à tout prix à donner à leurs enfants ce dont ils avaient été privés pendant la colonisation. Mais les efforts méritoires en faveur de la démocratisation de l'école n'ont pas été suivis ni accompagnés d'un travail de perfectionnement de méthodes et des contenus des enseignements. La situation des premières années de l'Algérie indépendante a fait de la langue française une langue d'enseignement, car il y

avait plus d'Algériens déclarant savoir lire et écrire en français et avoir des facilités à suivre des études universitaires en français qu'en arabe. Cette situation a duré jusqu'à l'avènement de l'Ecole fondamentale (l'ordonnance du 16 avril 1976) : pendant la période où s'effectuait l'enseignement en français, l'Algérie formait des formateurs en arabe à l'aide d'arabisants venus de tout le monde arabe oriental (Egypte, Syrie, Jordanie principalement). Ces enseignants venus du Moyen-Orient sont désignés aujourd'hui comme une des causes de la baisse de niveau de l'enseignement et de la régression du français en Algérie. Le sociologue Lahouari ADDI caractérise la situation linguistique algérienne d'alors (et d'aujourd'hui aussi sans doute) comme diglossique : « le fossé entre la langue parlée dans la communication quotidienne et la langue utilisée dans les activités publiques officielles est tel que « la langue écrite n'est pas parlée et la langue parlée n'est pas écrite » » (ABECASSIS, KHALFOUNE, RIVET, 2008 : 77-88).

La refonte du système éducatif après l'indépendance a rompu avec le système d'enseignement français d'une manière progressive. Cela a commencé en 1970 avec la mise en place d'une commission nationale de la réforme de l'enseignement. Les travaux de cette commission ont été conclus en 1976 par la promulgation d'une ordonnance portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation. L'ordonnance de 1976 est le texte le plus important relatif à l'enseignement car elle trace les objectifs proclamés et opère les transformations radicales du système hérité de la colonisation. L'objectif majeur est la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous les Algériens, dans le respect de l'authenticité de l'identité du peuple Algérien et l'arabisation de l'enseignement.

Après l'Indépendance, le grand souci de l'Algérie était de voir la population algérienne grandir dans une atmosphère de justice et d'égalité dans l'instruction et l'éducation. Tous les enfants algériens devaient avoir le même droit à l'instruction et pouvoir l'exercer. De ce besoin est née la scolarisation de masse, qui a donné un résultat quantitatif, celui de scolariser le plus d'enfants possible. L'article 10 sur la loi de janvier 2008 publié dans le Journal Officiel, portant sur l'orientation sur l'éducation nationale en Algérie le rappelle : « L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et à tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique ».

Cette scolarisation de masse quantitative pose la question de la qualité de l'enseignement et de ses conditions matérielles et pédagogiques face aux effectifs

croissants des élèves et aux aménagements successifs du français vers l'arabe avec les conséquences qui en découlent. Les travaux de G. GRANDGUILLAUME¹ (1983) et de A. MOATASSIME (1992, 2006) éclairent les grandes phases de l'arabisation au Maghreb et en Algérie en particulier.

Au lendemain de l'Algérie indépendante, le secteur du travail était dominé par la présence masculine. Cela est expliqué par le social, le religieux et la culture (KATEB, 2005: 134) :

« Dans un pays où le statut de la femme est au cœur des problèmes de société, la scolarisation des filles, aussi importante qu'elle soit, n'est pas un fait suffisant ; l'essentiel est dans le devenir de ces filles dans le système scolaire et à la fin de leur période de scolarisation ».

Dans une étude réalisée en 1998 par le Centre d'études et d'analyses pour la planification (CENEAP)², il a été montré que 76,6 % des personnes interrogées souhaitaient un changement du système éducatif, jugé inefficace ; on mesure ainsi l'ampleur de la déception des familles par rapport aux espérances initialement suscitées par les réformes. Déjà il y a vingt ans, Malika BOUDALILA-GREFFOU (1989 : 20) concluait que les méthodes d'enseignement utilisées par le système éducatif algérien, directement empruntées au système français, ne convenaient pas forcément. On avait affaire à une politique voulant alternativement rompre avec le système français et prendre de celui-ci :

« A la lecture des instructions officielles régissant l'école algérienne, on constate que l'école nationale de 1965 à ce jour est calquée sur le modèle du circuit parallèle de l'école élémentaire française, le modèle de l'enseignement spécial. L'école algérienne apparaît comme le prolongement de la classe française de perfectionnement³, par ses finalités et sa méthodologie ».

¹ Nous avons pris ce passage du livre de Gilbert Grandguillaume, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, (1983), éd. Maisonneuve et Larose, Paris, où l'auteur qualifie le français en Algérie comme « LA langue d'appui » : la langue française « désigne ce qui en tout Maghrébin est attaché à la modernité et à l'émancipation – ne serait-ce que sous la forme du refus ou du refoulement, ou sous l'aspect de la tentation et de l'interdit. Mais cette identité trouve aussi des repères plus précis dans la communauté dont la langue française au Maghreb est la langue d'appui », page 26. Cette communauté à laquelle l'auteur fait référence n'est pas la France, mais les couches instruites et cultivées algériennes, à des degrés divers.

² Etude rendue publique par le quotidien *Le Matin*, le 16 juin 1998.

³ Aujourd'hui en France, ces classes de « perfectionnement » en collège ont été remplacées par les SEGPA, sections d'enseignement général et professionnel adapté depuis 1996.

Le français de perfectionnement (à l'époque où écrit l'auteur) est adressé aux élèves dont l'objectif à atteindre n'est pas celui d'apprendre de façon approfondie le fonctionnement de la langue à l'oral et à l'écrit, mais plutôt d'apprendre un français des échanges quotidiens qui permet à l'enfant de se débrouiller dans la vie sociale et professionnelle.

L'explosion démographique de la population algérienne depuis l'Indépendance s'est faite remarquer dans les classes d'école. La moyenne d'élèves dans une classe du primaire en Algérie a largement dépassé trente élèves par classe. Il y a même eu des périodes avec des classes surchargées aux alentours de 35 à 40 élèves par classe. Une procédure d'allègement des classes a été mise en place par la construction d'autres établissements scolaires. Le même phénomène de surcharge existe dans les universités algériennes¹, à l'intérieur des amphithéâtres et des salles de TD. Les salles de TD peuvent dépasser les cinquante étudiants par salle d'où la nécessité de construire d'autres universités pour accueillir les nouveaux bacheliers. En effet, l'entrée dans les universités se fait comme en France, sans aucune sélection ni orientation, d'où des échecs massifs en premier cycle.

Ainsi, le passé demeure au cœur du présent, et ressurgit parfois même plus fortement en cas de problème (du côté des autorités), ou d'insécurité sociale et économique (du côté des citoyens). Revenons donc un temps sur ce passé.

L'éducation de la famille traditionnelle algérienne se reposait sur le patriarcat qui domine le tout, qu'il soit le père ou le frère aîné. La famille qui n'avait pas d'homme à la maison n'était pas respectée par la société. Pour sortir de cette situation, les mères instruisaient leurs filles et se projetaient en elles. On entendait souvent des phrases telles que « Moi qui n'ai pas fait d'études, je veux que ma fille devienne... ». Les Algériens avaient soif d'école et voulaient s'affirmer au devant de la scène idéologique et institutionnelle par les études ; Françoise LORCERIE (2007 : 49) avait dit sur ce contexte : « Il leur fallait recouvrer leur « personnalité nationale » niée ou bafouée dans le rapport colonial. Enfin, ils devaient absolument assurer le développement économique, tous étant inclus dans le « tiers-monde » ».

¹ Les infrastructures universitaires algériennes en 2010 comptent 36 universités, 13 centres universitaires, 16 écoles nationales supérieures, 05 écoles normales supérieures et 7 écoles préparatoires pour recueillir le nombre croissant des bacheliers.

Mais peu de filles fréquentaient encore les bancs de l'école, et encore moins les bancs de l'Université. La mixité s'est introduite réellement dans les écoles qu'à partir des années 80 par la scolarisation massive des deux sexes qui a relancé le système éducatif avec de nouvelles valeurs. Au temps de notre scolarisation - dans les années 80 - il y avait la séparation entre l'école de fille et l'école de garçon. Cette division a disparu au fil du temps.

En bref, la famille algérienne est favorable à l'école, qui représente une libération et une éducation du corps et de l'esprit à la fois et cela depuis la colonisation. Certains milieux traditionnels et conservateurs soutenaient la scolarisation des garçons et empêchaient les filles de poursuivre leur scolarité, tandis que les familles civilisées et cultivées laissaient leurs filles poursuivre leurs études comme symbole de modernité et de tolérance. Mais cette discrimination existe de moins en moins maintenant, et il y a actuellement plus de filles qui poursuivent leur scolarité que les garçons. Ajoutons qu'on n'a pas le décompte total des enfants et jeunes Algériens qui poursuivaient leurs études en établissements étrangers, que ce soit en Algérie ou hors d'Algérie.

Les statistiques scolaires de ces dernières années montrent une performance des filles supérieure à celle des garçons, mais paradoxalement une faible présence des filles sur le marché du travail même si elles atteignent un niveau élevé d'études, (KATEB, 2005 : 134) :

« Sur le marché du travail, malgré des progrès les inégalités restent criantes : elles montrent les résistances de la société algérienne au travail des femmes et la persistance de fortes discriminations face à l'emploi ».

L'Algérie a misé sur une révolution éducative selon les termes d'Ahmed MOATISSIME (2006 : 155), surtout qu'elle manquait manifestement de cadres et que le taux de scolarisation ne dépassait guère 7 à 12%, malgré une francisation de la société :

« La tâche était d'autant plus difficile que le colonialisme avait détruit méthodiquement *médrasas* et *zaouias* ainsi que les symboles culturels les plus structurants. Mais, dès les premières années de l'Indépendance, 1970-1980, le système éducatif algérien était en passe de devenir le premier système maghrébin

pour avoir inversé la tendance de façon spectaculaire. Le taux de scolarisation y est passé de 12% à 70% environ, en l'espace de quelques années, pour arriver, au seuil de l'an 2000, malgré la crise, à 84, 21% dont 86, 75% de garçons et 81, 57% de jeunes filles. L'arabisation des rouages de l'Etat, de l'environnement sémiotique et de l'éducation allait bon train ».

L'éducation algérienne se veut désormais à la fois arabo-musulmane et francophone ; ainsi la culture et l'Histoire se sont-elles nouées.



9. Ecole de filles, à la fois école et ouvroir, en 1845 (école de M^{me} Luce).



10. Ecole de filles, uniquement ouvroir, en 1900 (école de M^{me} Luce Ben Aben).

La scolarisation des filles algériennes à l'époque coloniale (1845) :

extrait de *L'instituteur du bled* par Emile HAZAN, (1981 : 196-197)

1. 2. L'enseignement en Algérie aujourd'hui : les changements après l'arabisation et la crise politique des années 90

L'enseignement aujourd'hui en Algérie veut, sans renoncer à ses singularités, se fonder sur de nouvelles valeurs et innover par de nouvelles approches et méthodes afin de rester en phase avec le reste du monde. Le système scolaire s'enrichit avec la création des grandes écoles avec accès par concours, les classes d'élites et les sections bilingues (arabe-français ou arabe-anglais) dans le secteur privé de l'éducation. Est-ce à cause de ces initiatives ou pas, en tout cas, ces dernières années le taux de réussite des bacheliers a augmenté comparé aux décennies précédentes (le taux de réussite au bac de 2010 a atteint 61, 23%, un chiffre record qui n'a jamais été enregistré depuis l'Indépendance en 1962).

L'enseignement actuel donne une part considérable à l'enseignement des langues étrangères ; les élèves passent l'épreuve d'arabe, de français et d'anglais au baccalauréat dans toutes séries. Dans les universités algériennes, nous assistons également à la création du système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans toutes les filières et la création de spécialités en fonction de l'offre et de la demande du marché du travail. En matière de langues étrangères, des centres intensifs d'enseignement des langues (CEIL) ont été créés et financés par le Ministère de l'enseignement supérieur. Ces centres fournissent des formations « à la carte » payantes pour public adulte.

Pour faire la synthèse disons que l'enseignement des langues étrangères en Algérie a rencontré depuis 1962 (date de l'Indépendance) des difficultés liées à l'inadaptation des contenus et des approches aux publics scolaires ou extra-scolaires. Ces difficultés ont persisté depuis 1976 (Introduction de l'Ecole fondamentale).

1. 2. 1. Les difficultés liées à l'enseignement

Les difficultés liées à l'enseignement en Algérie d'une façon générale, et à celui des langues d'une façon particulière sont complexes du fait que les politiques linguistiques et éducatives algériennes sont instables et divisées entre francophones et arabophones. Nous avons retenu essentiellement des difficultés d'ordre didactique, institutionnel et idéologique.

a) d'ordre didactique

Les écarts entre les recherches didactiques et les applications restent grandes. Nous rencontrons aussi des incompréhensions d'ordre interculturel entre langue cible et langue source. L'enseignement de l'interculturel ne s'est développé que récemment dans les programmes algériens, et surtout quand il s'agit de l'enseignement du français : il n'y a aucune référence à la culture française dans les manuels de français algériens. Il semble ainsi important de situer les dimensions fondatrices de la composante culturelle : pour reprendre les distinctions de Louis PORCHER dans *Le français langue étrangère* (1995 : 66-67), il avait repéré en FLE quatre dimensions de la compétence culturelle :

- la culture cultivée : il s'agit de la littérature comme symbole de l'accomplissement linguistique et comme marque d'appartenance à la francité. Les grands classiques de la littérature française ne sont pas étudiés à l'école en Algérie, les étudiants les croisent brusquement à l'Université dans les filières littéraires.

- la culture anthropologique : ce sont les pratiques culturelles des Français. Il serait important de découvrir la civilisation étrangère à travers la langue étrangère et de s'interroger sur les mutations d'une société. Cette dimension n'existait pas dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, elle commence à voir le jour dans des formations LMD et dans les nouveaux centres de langues financés en partie par l'Ambassade de France en Algérie.

- la culture médiatique : le regard des médias, la télévision en particulier, nourrit le mode de pensée et de stéréotype sur l'Etranger (comment vit l'Etranger ? comment parle l'Etranger ? comment s'habille l'Etranger ? sont des dimensions prises en compte par les médias).

- la culture historique : l'identité sociale ne peut être effacée du jour au lendemain. Les monuments, l'architecture, l'écriture sont des vestiges du passif historique de la colonisation française, raison pour laquelle, peut être, on ne retrouve pas de traces de la culture française dans le nouveau manuel de français (2^{ème} année primaire), *Le monde de Didine* (2004), contrairement aux manuels d'anglais qui abordent la vie du Royaume-Uni (par exemple l'histoire du Prince Charles avec Lady Diana).

b) d'ordre institutionnel et idéologique

La dimension interculturelle des pratiques et des échanges n'est pas réservée uniquement au domaine éducatif. L'Université participe à son tour à des formations à visée communicationnelle grâce aux programmes de coopération interuniversitaires, tel que la mise en place d'une Ecole Doctorale algéro-française. Ce programme a été instauré le 26 octobre 2003 – c'est un programme pour former des docteurs algériens – compte tenu de la dégradation du statut du français en Algérie. Les raisons liées à cette dégradation sont les suivantes :

- l'exode des enseignants universitaires formés en français suite « aux années de sang » des années 1990.
- Le recrutement d'enseignants de français sous-qualifiés pour combler le déficit dont souffre le pays.
- L'arrivée à l'université des bacheliers d'un niveau de français très insuffisant; conséquence majeure de la politique d'arabisation maintenue par l'Ecole fondamentale.

Pour mieux saisir la situation actuelle des langues et de leur enseignement en Algérie, notamment en école primaire, il apparaît utile de se demander comment se conjuguent les valeurs, les pratiques et les décisions relatives à l'enseignement des langues en Algérie.

1. 2. 2. Prise de conscience des Algériens face aux changements institutionnels

La population a pris conscience de l'importance des études et du danger de régression face à la crise politique et économique. Cette prise de conscience s'est manifestée dans différents secteurs tels que l'enseignement, la magistrature et la santé. Aujourd'hui, certes le français a régressé et l'arabe a pris le dessus, mais les efforts consentis par l'Etat et la population commencent à apporter leurs fruits. Ces changements sont constatés à travers l'importance accordée aux langues étrangères comme outils de communication et d'expression, de travail et d'épanouissement sur le monde extérieur.

Retenons ici le cas du français, les efforts consentis au début des années 2000 se sont manifestés à l'échelle nationale et internationale, et les exemples sur le sujet ne sont pas des moindres :

« Malgré un recul remarquable, le français est en train de revenir en Algérie si on suit les actualités : participation de l'Algérie « observatrice » au forum de la francophonie à Beyrouth (octobre 2002) ; année 2003, une année de l'Algérie en France ; réouverture du lycée français à Alger (octobre 2002) ; cela semble être une adhésion à la francophonie » (STAMBOULI, 2004 : 179).

L'Ecole algérienne est aussi basée sur les valeurs institutionnelles et les cultures d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous allons aborder au point suivant de notre recherche-réflexion sur les compétences et les pratiques langagières en classe de français langue non maternelle au primaire.

II. L'Ecole algérienne et l'enseignement des langues : valeurs, pratiques et décisions

Nous allons traiter successivement ces trois thèmes, valeurs, pratiques et décisions, en les reliant entre eux. L'enseignement des langues en Algérie s'est consolidé avec le développement économique, la prise de conscience institutionnelle et sociale et plus récemment les échanges interculturels. Cette importance est reflétée par l'introduction de la langue kabyle comme deuxième langue nationale à titre optionnel au primaire et par la précocité de l'enseignement du français au primaire. Nous détaillerons ici les valeurs institutionnelles de la République algérienne ainsi que les cultures d'enseignement-apprentissage du système éducatif algérien.

2. 1. Les valeurs institutionnelles

Nous nous situons dans le cadre de l'Ecole algérienne, donc les valeurs sont celles de l'institution. Par ailleurs, nous n'avons pas eu directement accès aux valeurs des familles, et notre recherche ne porte pas sur ce point. Dès le lendemain de l'Indépendance, les objectifs de l'école algérienne étaient tracés en faveur de la langue arabe bien que la question des langues reste la question la plus complexe et la plus ambiguë qui soit, compte tenu du fait que les hommes au pouvoir avaient tous été formés en France et en français. La charte d'Alger de 1964 proclame l'enseignement de la langue arabe comme langue

nationale et langue identitaire, rivale victorieuse de la langue française car l'enseignement scientifique et technique était encore en français. Citons :

- la période post-indépendante

« L'Algérie est un pays arabo-musulman [...]. L'essence arabo-musulmane de la nation algérienne a constitué un rempart solide contre sa destruction par le colonialisme. Cependant cette définition exclut toute référence à des critères ethniques et s'oppose à toute sous-estimation de l'apport antérieur à la pénétration arabe » (Charte Nationale, 1964 : 35).

Dans cette charte, il n'est pas encore question des langues berbères, qui font partie de l'identité et de la culture algérienne et musulmane. Donc cette définition exclut clairement les « critères ethniques de l'Algérie ». La charte insiste uniquement sur l'identité arabo-musulmane et sur les aléas du colonialisme.

- la période de l'arabisation

L'ordonnance d'avril (1976 : 83) confirme ce retour à l'arabisme et à l'Islam :

« Le peuple algérien se rattache à la patrie arabe dont il est un élément indissociable. [...] se sont ajoutés progressivement à partir du 7^{ème} siècle, les autres éléments constitutifs de la nation algérienne, à savoir son unité culturelle, linguistique et spirituelle. [...] l'Islam et la culture arabe étaient un cadre à la fois universel et national [...]. Désormais, c'est dans ce double cadre [...] que va se déterminer le choix de notre peuple et se dérouler son évolution ».

La charte de 1976 reprend les mêmes éléments que la charte de 1964, c'est-à-dire l'identité arabo-musulmane, mais toutefois les langues et les cultures berbères commencent à trouver une place dans l'institutionnel non pas d'une manière officielle mais une place encore timide car ces langues-cultures ne sont pas citées explicitement : « se sont ajoutés progressivement...les autres éléments constitutifs de la nation algérienne ».

L'article 3 de l'ordonnance de 1976 définit le rôle de la langue arabe, et l'article 15 définit le rôle substitutif de la langue française désignée sous le nom de « langue étrangère », quand la langue arabe ne peut pas encore tenir son rôle :

Article 3 : L'arabe est la langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel.

Article 15 : L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères.

Comme les langues maternelles des Algériens sont l'arabe algérien (ou le maghribi) et/ou les parlers berbères, l'Ecole s'est vue tardivement dans l'obligation d'introduire la langue tamazight dans la scolarité pour éviter des conflits internes à coloration de régionalisme. Il y a seulement quinze ans que la langue tamazight a été introduite à l'école primaire comme langue facultative pour les élèves désireux de l'apprendre (ou de l'apprendre mieux). Le tamazight est aujourd'hui une option, mais la question n'était pas à l'ordre du jour en 1962, et pas plus en 1976.

L'article 2 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, a été modifié et complété comme suit : « Le système éducatif a pour mission dans le cadre des composantes fondamentales de l'identité du peuple algérien que sont l'Islam, l'arabité et l'amazighité » (Journal Officiel n°48, 2003). Citons l'article 4, inséré dans l'ordonnance du 16 avril 1976, susvisée, deux articles 8 bis et 8 ter rédigés comme suit : « L'enseignement de Tamazight, langue nationale, s'introduit dans les activités d'éveil et/ou en tant que discipline dans le système éducatif » (Journal Officiel n°48, 2003). Par les activités d'éveil à la langue tamazight, l'Etat met de la bonne volonté pour mettre en place les moyens pédagogiques pour répondre aux besoins (y compris les besoins de reconnaissance) de la minorité berbérophone algérienne.

On peut considérer que cette décision a pour fondement les principes de l'éducation, selon lesquels celle-ci a pour finalité l'autonomie de l'enfant, qui s'acquiert et se développe d'une manière progressive. Avant d'entrer à l'école, le monde de l'enfant est constitué par la maison qui représente le nid familial, et la rue, ou le dehors qui représentent la libération du corps et la liberté. A son entrée à l'école, l'enfant élargit son horizon et rentre en contact avec un autre monde qui va lui apprendre d'autres valeurs et d'autres comportements non encore découverts et expérimentés par le biais de la matière de « éducation musulmane » et par l'apprentissage de la civilité ou sociabilité (vie avec autrui). Ainsi, la tenue vestimentaire, la morale de la nourriture, les soins corporels, le comportement langagier ne relèvent pas d'une unique appréciation individuelle mais aussi du domaine social. La politesse, occupe dans les relations sociales une place prépondérante et l'apprentissage du savoir – vivre représentent la clé ou une des clés de tout apprentissage à l'école. Le savoir –

vivre n'est pas appris uniquement à l'école, mais bien avant la première année à l'école, il est transmis par les parents essentiellement, s'ils tiennent leur rôle.

En général, l'enfant algérien baigne dans un milieu assez conventionnel, fortement marqué par la tradition. Ses paroles, ses confidences, son questionnement, ses écrits ne sont qu'observation du monde adulte. La psychologue algérienne Nefissa ZERDOUMI (1982 : 267), s'inspirant des travaux de la psychologue Mélanie KLEIN pour analyser l'éducation des enfants en Algérie a montré que, souvent, l'enfant est voué à « intérioriser les désirs inconscients de l'adulte ». Ce « refoulement » de ses propres désirs, dit-elle, dépend étroitement de l'action autoritaire des adultes sur l'enfant. Et cette observation des adultes par les enfants, est aussi une imitation de l'entourage. Peut-être est-ce ce qui explique le succès pérenne du proverbe : La vérité sort de la bouche des enfants.

Quoi qu'il en soit, l'enfant aborde l'école avec ses traits de personnalité acquis dans le milieu familial et dans la rue, c'es-à-dire le monde familial et le monde familial. L'enfant arrive à l'école (plus ou moins bien) préparé aux règles de la scolarité et de la vie scolaire par son entourage. Certes, en principe, tout enfant grandit par l'éducation, qui favorise le développement et l'autonomie : l'éducation accompagne le développement jusqu'à l'autonomie de l'enfant. L'accompagnement éducatif par les parents à la maison et le maître à l'école est indispensable à la croissance harmonieuse des enfants afin qu'ils puissent un jour subvenir à leurs besoins et participer à la vie sociale quotidienne. Nefissa ZERDOUMI (1982 : 267) qualifie l'enfant comme d'être en formation : « ... son esprit est instable, sa pensée est influençable, ses opinions verbales souvent conventionnelles, sa personnalité imprégnée par l'ambiance familiale ne s'en sépare pas aisément » ; et elle rajoute de l'impact de l'éducation traditionnelle sur l'école (1982 : 230) : « Pour l'enfant issu d'une famille authentiquement traditionnelle et élevé au rang d'élève, le maître est paré de tous les prestiges ; son autorité, malgré les reflexes désordonnés, les inaptitudes, les maladresses, les incartades, est indiscutée : il sait », même quand il ne sait pas. La tenue vestimentaire des écoliers est calquée sur le modèle occidental des années cinquante : les élèves doivent porter un tablier ou une blouse comme signe d'unité et d'égalité dans les écoles publiques, pour qu'il n'y ait pas de distinction entre pauvre et riche, car l'enseignement en Algérie est gratuit et obligatoire pour toute la population. On peut voir dans notre corpus vidéo que nous sommes encore aujourd'hui très imprégnés de ce modèle.

Certes, Nefissa ZERDOUMI étudie l'éducation traditionnelle ; et nous ne pouvons dire si l'éducation actuelle est plus libérale, plus sécurisante, plus propice à l'autonomie, ou pas ; nous nous en tiendrons dans ce travail à l'analyse des interactions et des relations observées et constatées chez les enfants de 7-8 ans de notre corpus. Chez eux, nous constaterons quand même la persistance d'une culture d'enseignement et d'apprentissage marquée par l'autorité de l'enseignant(e). Voyons plus précisément ce qu'il en est des dimensions culturelles de l'école pour les élèves considérés.

2. 2. Les langues et les cultures d'enseignement / apprentissage

Le système éducatif algérien veut enraciner les élèves dans leur culture, toutefois sans les écarter de la modernité. Dans cette perspective, le poids des langues reste particulièrement sensible. L'identité de l'Ecole algérienne, multiple et hétérogène, ne relève pas du domaine ethnique ou social, mais elle est linguistique et historique. Les notions de culture d'enseignement / apprentissage désignent ici les rituels et les habitudes de l'apprentissage face aux contacts de langues liés à des valeurs et à des traditions culturelles et institutionnelles.

Ainsi, les dissensions pouvant exister sur les bancs de l'école algérienne ne relèvent pas de la discrimination Berbère-Arabe car l'Algérie a toujours été un terrain de migrations et d'invasions de populations extérieures, que ce soit par les Romains, les Arabes, les Turcs, les Français et autres peuples proches tels qu'Italiens, Espagnol, Maltais...(nommés par la suite des « pieds noirs », etc.). Le conflit réside plutôt dans la distinction sociolinguistique arabophone-berbérophone et l'intégration de l'approche culturelle à l'école est encore fragile, si on se réfère à des travaux récents (ALEXEEVA, MEKSEM, RISPAIL : 2007)¹. La population maghrébine est divisée entre Magrébins arabophones (avec une majorité qui dépasse nettement 65% de la population) et Maghrébins berbérophones (avec une minorité de 35% de la population) d'où la distinction langue dominante/langue dominée, tant du point de vue des dialectaux arabes que de l'arabe écrit.

L'arabisation progressive n'a pas pu faire disparaître totalement le français. De là cet effet de double culture que fait remarquer Yasmina CHERRAD (1990 : 154) : « L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain

¹ Article publié dans la revue Synergies Chili n° 3, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/ekaterina.pdf>

s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe ». Dans l'enseignement scolaire, c'est-à-dire au primaire, au collège et au secondaire, l'enseignement s'effectue actuellement exclusivement en arabe. La langue française est nommée langue étrangère 1, l'anglais est suivi comme langue étrangère 2 et l'espagnol, l'allemand et le russe sont enseignés selon les séries et les filières, mais surtout selon le nombre d'enseignants formés en ces matières dans les établissements.

Au total, on constate que l'enseignement de l'arabe et du français sont marqués par les faibles notes obtenues aux examens de fin de cycles primaire et secondaire et par le faible taux d'étudiants entrant dans les filières universitaires scientifiques et médicales, enseignées en français. Une solution pragmatique est aujourd'hui proposée par les parents d'élèves, celle des écoles privées qui ont ouverts leurs portes en Algérie à partir des années 90. Ces écoles entendent se distinguer avec la qualité de l'enseignement des langues. Cela semble nouveau mais cette nouveauté est ancienne, ou disons, récurrente.

L'Algérie est un pays plurilingue du point de vue des processus d'acquisition des langues maternelles, et aussi du point de vue des langues parlées et écrites, car la place du français reste considérable. Les deux langues vernaculaires du pays, l'arabe dialectal (70% à 80%) et le berbère (entre 25% et 35%), entretiennent des relations d'interdépendance et de complémentarité. L'acquisition des langues maternelles en Algérie « englobe et prend en charge simultanément, de par la particularité des rapports entre les idiomes du champ linguistique, l'idiome ou les idiomes dont les valeurs de puissance et d'attraction linguistiques sont les plus fortes » (MACKEY : 1976). Cette citation de W. MACKEY provient d'une étude sociolinguistique sur l'Algérie menée par l'équipe du laboratoire SLADD¹ de l'Université de Constantine, consacrée à l'acquisition des langues maternelles et du français (DERRADJI, QUEFFLELEC, 2002 : 86). L'arabe, le tamazight et le français représentent une réalité linguistique algérienne complexe et sont parlés par l'ensemble de la population :

a) L'arabe

La langue arabe recouvre des variétés linguistiques, à la fois proches et différentes réparties sur plusieurs espaces géographiques et géopolitiques. L'expression « langue arabe » recouvre trois grandes variétés distinctes :

¹ Le laboratoire SLADD de l'équipe de Constantine (Y. CHERRAD) a publié une importante recherche avec l'équipe des Universités de Provence (A. QUEFFLELEC) nommée sous le projet « *Inventaire des particularités lexicales du français au Maghreb* » sous le soutien de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF) chez les éditions Duculot (Bruxelles). Ce projet est également financé par le Ministère de l'enseignement supérieur algérien (projet 91/MDU/181).

- La *Fasiha* ou *fusha* (pure), c'est la langue du Coran et la langue de la littérature ou *al-adab* (Lettres). Il s'agit d'une langue extrêmement soutenue basée sur une grammaire complexe et un vocabulaire très riche. Cette variété de langue est utilisée par les écrivains et les poètes essentiellement. Elle est aussi appelée l'arabe classique.

- L'arabe standard ou médian, *al-lugha ousta*, cette variété dite intermédiaire est utilisée pour entretenir une communication compréhensible ; tel est le cas dans les médias et les institutions de l'Etat (enseignement, discours politique, télévision, radio, etc.)

- Les parlers arabes ou les dialectes diglossiques issus de la langue arabe. Ces parlers sont essentiellement oraux et peuvent remplir le statut de la langue maternelle. Khaoula TALEB-IBRAHIMI (1995 : 28) qualifie certaines variétés du dialectal comme des langues maternelles des Algériens : « Ces dialectes arabes constituent la langue maternelle de la majorité du peuple algérien (du moins pour les arabophones d'origine), la langue de la première socialisation, de la communauté de base. C'est à travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif ». Tandis que le linguiste Abdou ELIMAM (2004 : 332-333) préfère manifestement l'appellation de *Maghrebi*¹ pour désigner les parlers algériens :

« Seuls les vestiges portés par les humains, c'est-à-dire les langues maternelles, ont traversé les siècles en faisant fi de tous les totalitarismes culturels. Ces langues, soyons clairs et nets, ce sont le maghribi – que d'aucun désignent par le raccourci peu pertinent d'arabe dialectal – d'une part, et les formes d'amazigh, d'autre part. Le maghribi est le prolongement naturel du punique, pendant que le tamazight représente les évolutions maghrébines de la langue libyque. Voilà notre héritage ».

Nous préférons toutefois l'appellation l'arabe algérien pour désigner l'arabe langue maternelle, qui souligne la spécificité algérienne par rapport à l'arabe maghrébin qui comprend l'arabe marocain, mauritanien et l'arabe tunisien. Si nous nous référons aux statistiques des variétés de l'emploi de la langue arabe en Algérie ; il y a disproportion entre l'usage de l'arabe écrit et de l'arabe parlé, le second étant bien plus fréquent.

¹ Abdou ELIMAM qualifie le Maghribi de punique et le Tamazight de libyque ; ces langues sont considérées comme les langues maternelles de l'Algérien.

Autrement dit, l'arabe parlé n'a pas de code écrit et l'arabe écrit n'est pas parlé par la société. Passons au berbère.

b) Les langues berbères

Ces langues spécifiquement oraux, ont été dotées d'un code écrit par des caractères latins, tifinagh¹ et arabe, et standardisées par des règles syntaxiques et grammaticales. Les berbérophones sont concentrés principalement sur trois grandes régions en Algérie :

- au Nord centre et Est de l'Algérie : Grande Kabylie, Alger, Bejaia, Annaba jusqu'à Sétif.
- Au Sud Est, dans les plateaux de Constantine, des Aurès étalé jusqu'à l'Atlas Saharien où on parle une variété de berbère appelée le *chaoui*.
- Vers le Sud de l'Algérie, les variétés mozabite et targuie sont parlées par les habitants de *Bni M'zab* et de *Touareg* dans le massif du Hoggar.

Cependant, il existe une forte minorité berbérophone dans quelques régions de l'Ouest algérien, à Oran, Tiaret, Beni Saf, etc. Le berbère doit être considéré comme un élément fondamental de la réalité sociolinguistique algérienne au même titre que l'arabe et le français. Cette reconnaissance a fait introduire le tamazight comme une identité culturelle depuis 1995 par le président ZEROUAL après une non-reconnaissance durable qui a conduit la communauté kabyle vers l'immigration en France dans les années 60 à 70. Le conflit a éclaté à la faveur d'une conjoncture politique et a permis la revendication d'un statut comme élément fondamental de l'identité algérienne dans les années 90. Cette revendication a également abouti à considérer le tamazight comme deuxième langue nationale après l'arabe en 2002 (décret présidentiel de BOUTEFLIKA).

Des travaux sont consacrés aux langues berbères d'un point de vue politique, institutionnel et culturel (cf. CHAKER, 1989, DOURARI, 2003). Les berbérophones algériens sont minoritaires dans le territoire algérien, comparés aux arabophones, majoritaires dans le territoire. Cette dichotomie minoritaire/majoritaire concerne la langue, c'est-à-dire berbérophone/berbère, arabophone/arabe, car pour Salem CHAKER (1989), ces berbérophones « ne sont actuellement démographiquement minoritaires que parce que le Maghreb connaît depuis le Moyen Age un lent processus d'arabisation linguistique »

¹ Parmi les travaux des linguistes algériens sur la langue berbère, se distinguent les travaux de S. CHAKER, R. KAHLOUCHE, de S. BENRABAH et d' A. DOURARI.

(page 11). Pour cet auteur, il n'y a pas eu d'Arabes en Algérie, les arabes maghrébins sont d'origine berbère : « l'immense majorité des arabophones actuels ne sont que des « Berbères arabisés » depuis des dates plus ou moins reculées. Le berbère couvrait à l'origine l'ensemble du Maghreb et du Sahara et, d'une certaine façon (historique et anthropologique), on peut dire sans polémiquer que tous les Maghrébins sont des Berbères » (1989 : 11). Il est difficile de confirmer cette hypothèse, mais il serait plutôt logique de dire que le peuple berbère a été islamisé par les diverses conquêtes et dynasties arabes (cf. ELIMAM, 2003), et l'arabe est la langue du Coran : « c'est bien parce que les autochtones, punico-phones, pouvaient pour une large part, comprendre le texte coranique et le message islamique qui lui est associé, qu'ils ont adhéré à l'Islam. Il y a eu donc islamisation et non pas arabisation au Maghreb » (ELIMAM, 2003 : 47).

Abderrazak DOURARI, enseignant à l'Université d'Alger et directeur actuel du centre national pour l'enseignement du tamazigh, parle du malaise des Algériens vers « leurs cultures perdues » dans un livre intitulé « *Les malaises de la société algérienne. Crise de langues et crise d'identité* » (2003). A la suite de ces successives revendications sur la question de l'identité et de la culture, l'enseignement du tamazight fut introduit à l'école primaire comme langue optionnelle dans l'Est de l'Algérie (région dominée par des locuteurs berbérophones). En revanche, il existe des départements de langue berbère dans les universités de l'est en l'Algérie qui s'intéressent essentiellement sur l'écriture et les parlers du tamazight ainsi que les variations qui en découlent. Parmi les raisons qui ont donné à cette langue un statut écrit se trouve la question de la création poétique comme élément culturel et identitaire :

« En effet, quel didacticien du berbère a pensé à s'appuyer sur les pratiques poétiques de son peuple pour l'engager dans la voie de l'enseignement/apprentissage de sa langue, et le conduire à son écriture ? Dans cette optique, la didactisation par la typologie des textes, encouragée par les programmes officiels, mis en œuvre dans les manuels scolaires, semble déconnectée de réalités sociales qui pourraient la favoriser. Cette réflexion s'inscrit, faut-il le dire, dans la nécessaire instauration d'une socio-didactique, adossée aux pratiques sociales, fondée sur elles et donc sur le respect de la culture qui accueille, et prend le risque de l'enseignement de sa langue » (M. RISPAIL, Z. MESKEM, E. ALEEXEVA, 2007 : 72).

Nous constatons que la didactique met en évidence le rapport du sujet et de sa langue vers la société ; ces pratiques sociales sont représentées par l'arabe, le berbère mais aussi le français.

c) le français

La langue française est passée du statut d'une langue d'enseignement à celui d'une langue à enseigner, avec une prise de recul sur cinquante ans. Elle est passée par tous les statuts possibles qui puissent exister en termes de langue seconde, étrangère, fonctionnelle, scientifique, culturelle, etc. La thèse de Dalila MORSLY (1988 : 263) traite le français comme une composante du plurilinguisme algérien : « ...les langues en contact dans la réalité linguistique algérienne sont au nombre de quatre : l'arabe dialectal, le kabyle, l'arabe officiel et le français. La majorité des locuteurs algériens sont au moins bilingues... ».

Les productions langagières en français des locuteurs algériens apparaissent dans les milieux urbains mais aussi ruraux. Ces productions sont souvent marquées d'alternance codique, dans des domaines sociaux tels qu'administration, enseignement, usages professionnels ; la valeur du français est importante dans les milieux favorisés de la capitale algérienne ainsi que dans d'autres grandes villes telles que Oran et Constantine, à côté de l'arabe standard, langue officielle de l'Etat. Nadia BOUREGBA décrit ainsi le français en Algérie dans sa thèse (1999 : 36) : « ...le français ne risque certainement pas de perdre sa place de première langue véhiculaire parmi les différentes langues étrangères enseignées en Algérie, malgré la chute de son prestige au cours de ces dernières années ». Dans les années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix, le français avait encore le statut de langue seconde, ce qui a dérangé les arabophones et les a poussés à réagir par la suite (la période islamique), et ce qui a poussé aussi les francophones à fuir le pays (l'exil des cadres algériens, l'assassinat de quelques universitaires algériens,...). Nourdine ABA (1992 : 16) attribue au français le statut de langue seconde malgré l'arabisation et la crise politique et économique :

« On lui (la langue française) reconnaissait certes le statut de langue étrangère au même titre que les autres langues enseignées, mais compte tenu des aspects historiques, affectifs, pédagogiques, on admettrait plus volontiers qu'elle était la

mieux adaptée pour enseigner les matières scientifiques, économiques, techniques et partant, qu'elle devait garder le statut de langue seconde ».

Mais il faut bien distinguer dans ces jugements sur langue étrangère ou langue seconde, la part des constats d'usages et la part des choix politiques. Le regard extérieur du sommet de la francophonie maintenu à l'Ouagadougou en 2004, avec notamment la présence de quelques experts algériens, Farid BENRAMDANE¹ parmi eux, soutient l'Algérie francophone malgré son refus d'adhésion à la francophonie à l'échelle politique. Ce sommet était organisé avec l'aide de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Suites aux suggestions de Robert CHAUDENSON (2002), il y a eu des précisions sur les francophones « réels », attribuées aux personnes pouvant faire face aux différentes situations de communication (nous verrons plus loin les types de compétences langagières) et les francophones « occasionnels » ou « partiels », attribuées aux personnes ayant une compétence langagière réduite en français. Dans les sommets de la francophonie, l'Algérie est vue comme francophone sur le plan culturel et non sur le plan politique.

Pour revenir au rapport des données du Haut Conseil de la Francophonie², il détaille ainsi la situation algérienne : « Bien que n'appartenant pas officiellement à la Francophonie, l'Algérie est le second pays au monde quant au nombre de francophones (30 à 50% de la population. (...) Par ailleurs, l'accession à la présidence de la République de BOUTEFLIKA, en avril 1999, a sensiblement modifié la perception du français dans le pays. Faisant lui-même un usage régulier du français, à l'étranger et en Algérie même, dans des interventions systématiquement retransmises à la télévision, il a redonné une légitimité à l'usage public du français » (*Situation du français dans les pays d'Afrique du Nord, 1999-2000* : 30). C'est cette « légitimité » publique qui lui a donné dans les faits, mais pas forcément politiquement le statut de langue seconde alors que la charte nationale lui donne le statut de langue étrangère.

¹ Farid BENRAMDANE est membre de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), de la Commission Départementale des Programmes de français Algériens (CDP). Il est depuis 2009 Doyen de la Faculté des Lettres et des Arts de l'Université de Mostaganem.

² Selon l'étude du Haut Conseil de la francophonie, les pays francophones en nombre de locuteurs sont : La France (bien entendu), l'Algérie, le Canada, le Maroc, la Belgique, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Cameroun, la République Démocratique du Congo la Suisse et le Liban entre autres. Les régions les plus francophones sont l'Europe de l'Ouest et le Maghreb. (Source, Sommet de la francophonie de Ouagadougou, 2004).

d) Les langues autres

Dans l'Ouest algérien, l'espagnol joue le rôle de langue du commerce et du tourisme, cela étant dû à la proximité géographique de l'Espagne. Le parler de l'Ouest est marqué de mots espagnols ; et inversement, la langue espagnole contient des mots arabes à cause de l'invasion des Abbassides en Espagne. Depuis l'Indépendance jusqu'à la fin des années 80, les élèves avaient le choix entre l'anglais et l'espagnol à l'école après l'arabe et le français bien entendu (pour le cas de l'Ouest).

L'anglais reste la langue du « business » et des relations internationales ; son enseignement est assuré du collège au lycée après l'arabe et le français. « Les Algériens parlent l'anglais mais ne connaissent pas l'anglais », telle est la formule d'un Ambassadeur du Royaume Uni à Alger lors d'une de ses visites dans une université algérienne. Que voulait-il dire par là ? Qu'il n'y avait pas d'intérêt pour la culture anglaise, juste un usage pragmatique. Il avait rajouté qu'il était regrettable que les Algériens qui étudient en Angleterre ne connaissent ni la culture anglaise, ni le système éducatif anglais. Les dirigeants algériens des années 90 ont voulu introduire l'anglais sur le même pied d'égalité que le français en 1992/1993 en quatrième année fondamentale pour essayer d'écraser le peu de francophones réels qui ont résisté face à l'arabisation; mais ce fut une tentative qui mena à un échec non quantifié et non expliqué deux ans plus tard, et l'on changea de voie. La question des langues apparaît donc comme très sensible, et placée au cœur de la scolarisation.

Première conclusion

Ce premier chapitre a développé la situation de l'enseignement en Algérie à travers ses valeurs et ses cultures d'enseignement / apprentissage. Les langues en présence, l'arabe, le berbère et le français ont un rôle à jouer dans la vie scolaire et sociale de l'enfant. Les rôles et les statuts de ces langues dépendent des textes officiels et de l'usage de ces langues dans un contexte scolaire et extrascolaire.

L'Algérie s'est battue pour arabiser l'enseignement d'une manière progressive : c'est un pays, qui après sa lutte vers l'Indépendance, rédige sa Charte nationale de 1976 en arabe et en français. La prise de conscience par les familles algériennes de l'importance des études a relancé le développement de l'Algérie. Ce développement n'est pas resté stable, à cause des réformes successives, en réaction à la situation chaotique de l'enseignement après l'Indépendance, au changement de statut des langues d'une génération à une autre, à la fuite des cadres algériens et l'instabilité de la situation sociopolitique.

Durant toutes ces années d'arabisation, la langue française est toujours présente en dépit de tout ; c'est une francophonie latente à l'échelle politique mais manifeste quant à la conservation de cette langue quarante-huit ans après l'Indépendance. Même si on voulait supprimer ou remplacer le français de l'Institution, on ne pourrait pas effacer l'Histoire, et encore moins les conséquences de la colonisation.

Le système éducatif actuel donne une importance aux langues étrangères et prône de nouvelles approches d'enseignement des langues : cela est visible à travers un enseignement précoce des langues étrangères (comme on va le voir dans la partie II et dans les perspectives de notre conclusion) et par l'implantation des centres intensifs des langues. L'approche par les compétences prônée aujourd'hui par l'institution éducative officielle est une approche destinée à rendre les élèves capables de faire face aux changements. Est-ce réaliste ? Le chapitre II fera le point sur les nouvelles directives ministérielles qui suscitent interpellations et interrogations des responsables concernés et des personnes intéressées par l'éducation des enfants, c'est-à-dire les enseignants et les familles.

Chapitre II

Instructions officielles et approche par compétences : une logique d'adaptation à la modernité

Présentation

Ce deuxième chapitre veut présenter la question des réformes répétées du système éducatif, des changements de méthodologies d'enseignement des langues et de contenus d'enseignement (programmes et manuels). Aujourd'hui et depuis 2002, l'approche prescrite est « l'approche par compétences », en particulier en français. Peut-être l'histoire de la didactique des langues dans les différentes aires où elle s'est développée, avec une prédominance de l'Amérique du Nord et de l'Europe, peut-elle apporter des explications quant à ce choix, ses enjeux, et aussi ses prérequis. Envisager la question nous permettra de continuer à tracer le contexte tout en mettant l'accent sur les points sensibles de l'enseignement de l'apprentissage du français en école primaire algérienne.

I. Les instructions officielles actuelles au regard de l'histoire des méthodologies

Nous verrons dans ce point bien précis les différentes méthodologies et réformes successives de la politique éducative algérienne jusqu'à l'avènement de l'approche par compétences. Nous verrons également comment le Ministère de l'Education Nationale algérien a courtisé cette approche d'inspiration canadienne et pourquoi l'Algérie fait encore appel à des penseurs et à des didacticiens étrangers (ROEGIERS par exemple) pour réfléchir sur un contexte étranger pour ces penseurs cinquante après l'Indépendance.

1. 1. Méthodologies d'enseignement des langues et choix de politique éducative

Chaque réforme éducative dans quelque pays que ce soit s'appuie sur une ou des méthodologies particulières d'enseignement. Elle le fait selon ses contraintes et déterminations propres liées à la vie politique, sociale et économique. Ainsi les choix didactiques sont colorés par ces contraintes et déterminations, plus même, les choix

explicites peuvent recéler bien plus qu'ils ne le disent (et parfois à leur insu) – qu'on pense à la France de la III^e République désireuse d'affirmer la Nation et la République contre le risque de retour de la Royauté, et d'affirmer aussi la langue française, langue de la liberté et de la révolution. L'Algérie, de son côté, se situe dans une dynamique de décolonisation qui a touché de nombreux pays après la seconde guerre mondiale, et d'affirmation de soi comme entité politique. C'est pourquoi il faut considérer les méthodologies d'enseignement avec réalisme, c'est-à-dire sans négliger les caractéristiques et l'Histoire du pays concerné.

La didactique des langues s'est affirmée depuis cinquante ans grâce à ses analyses de situations d'enseignement/apprentissage, à ses expérimentations, à ses préconisations en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Mais l'analyse des situations d'enseignement se fait en général au niveau de la classe, et non au niveau d'un pays : pour cela, il faudrait nous situer dans le domaine des politiques linguistiques et éducatives, domaine utile et intéressant mais qui n'est pas l'angle de vue de la présente thèse, focalisée sur les élèves, les interactions didactiques dans le cadre d'une classe. Alors, même si ce domaine est connexe au nôtre et le conditionne, restons-en donc à la didactique au niveau de la classe. L'ouvrage de Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues*, paru en 1980 (Clé international) fait un parallèle éclairant sur « hier », les méthodes structuro-globales et avant elle les méthodes traditionnelles, centrées sur la langue à apprendre, d'une part, et « aujourd'hui » d'autre part, les méthodes communicatives alors en plein essor depuis le milieu des années soixante-dix, qui entendent se centrer sur l'apprenant et son apprentissage. Cet « aujourd'hui » date de trente ans, et le succès des approches communicatives dans les choix de politique éducatives n'est plus à démontrer : il semble, à lire les Instructions officielles de nombre de pays, que ces approches – ou du moins leur affirmation dans les textes – ont triomphé. Et là est sans doute la difficulté que nous aurons à affronter : l'écart entre d'une part les textes prescriptifs (voir titre II de ce chapitre) et d'autre part les pratiques de classe.

Dans le cas qui nous occupe ici, la classe de français en Algérie, dès les années 80, l'Algérie avait adopté dans ses textes prescriptifs à l'usage des enseignants, une part de vocabulaire caractéristique des approches communicatives, mais l'analyse montrait qu'elle le laissait coexister avec un vocabulaire très structuro-global. Ainsi, dans un document intitulé « Directives pédagogiques à l'intention des professeurs de français » (Ministère de l'Education algérien, juillet 1984), qui prescrit le développement de chaque unité didactique en cinq phases, il était question autant de « modèles » que « d'expression » : par

exemple, en point 3.1 ou dans les activités communicatives proposées en fin d' « unité didactique » (terme lié aux méthodologies mécanistes, de même que « phase », « moment »). Ainsi, GOURMELIN-BERCHOUD (1992 : chap. I, 2. 2) montre que, dans ce document de 1984, par « modèle d'expression » il faut entendre autant « texte », que « règles d'organisation qui peuvent être théorisées, fixées, reprises », ou « syntaxe », et donc que le terme « expression » est finalement synonyme de « utilisation mimétique d'un modèle d'écrit », loin de tout aspect réellement communicatif. Où se situe la part de l'apprenant, nul ne sait : en tout cas, dans la phase d'expression selon le « modèle », la classe élabore un texte, lequel a déjà été « **préalablement** rédigé par l'enseignant » (p. 13 du document et phase V, d'évaluation et compte-rendu).

Ajoutons que dans le même texte de 1984 il est question aussi, et déjà, de « compétences » : ce qui est à la fois visionnaire et risqué : il s'agit d' « élever la compétence textuelle et discursive » des élèves (...) afin d' « appréhender la langue non plus comme système, mais comme un ensemble de ressources à l'intérieur desquelles un choix pertinent doit être fait chaque fois pour s'exprimer ou comprendre, ce qui ne veut pas dire qu'on cessera pour autant de se référer au système de langue » (pages 24-45).

Aujourd'hui que l'approche par compétences est prescrite explicitement en Algérie, peut-on avec Christian PUREN (2004) parler d' « éclectisme » dans les pratiques didactiques en classe en Algérie ? C'est ce que nous verrons avec l'analyse du corpus recueilli, présentée en sommaire et en introduction, et détaillée dans la partie II, de cadre théorique et méthodologique. Notre effort de recherche se situe dans cette didactique des langues à la croisée des méthodes et méthodologies (traditionnelle, structuro-globale, communicative par compétences, par les interactions), elle s'interroge sur des approches testées, corrigées, nuancées et mélangées, cela dans un souci d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe : « ...la réflexion didactique peut et doit être désormais un lieu de confrontation entre les méthodes conçues tout autant par les didactologues et les méthodologues que par les concepteurs de cours et les praticiens eux-mêmes » (PUREN, 2004 : 15). Mais il serait plus pertinent de parler du point de vue des apprenants, d'approche modulaire, individualisée et balisée par des certifications.

Plus précisément, notre recherche se focalise sur la classe de français en Algérie en primaire : si elle est à la croisée des méthodes et méthodologies, comment se produisent ces phénomènes d'enseignement-apprentissage, et quelles explications pourront être avancées aux constats effectués ? Traçons le contexte de cette réflexion didactique à travers un bref retour en arrière.

1. 2. Retour réflexif sur les évolutions méthodologiques jusqu'à l'approche par compétences

On l'a vu plus haut, les besoins multidimensionnels en didactique sont liés à différents paramètres et dimensions, politique, sociale, familiale et locale, dans les apprentissages langagiers, et cela modifie à chaque fois la centration sur l'apprenant : jusqu'où est-elle possible, comment, et avec quelles caractéristiques, quels freins, quels facteurs favorisant ? Parmi les approches qui ont pris en compte ces besoins, il y a le curriculum multidimensionnel (LE BLANC, 1995), la pédagogie de la négociation (RICHTERICH, 1985), l'éco-méthodologie (ASTOLFI, DEVELAY, 1989). L'approche communicative est apparue en Europe et dans les pays voisins comme l'approche la plus appropriée les années 70 jusqu'aux années 2000, et sans doute au-delà, car on n'a pas encore bien évalué la réalité de l'approche actionnelle dans les classes.

Au départ, cette approche s'est inspirée de méthodologies structuro-globales et audio-visuelle (SGAV) mais pour les déborder et les renouveler, la priorité est accordée à la communication orale en interaction centrée sur une compétence de nature orale, qui s'est développée également du côté de la sociolinguistique, par exemple chez Dell HYMES : l'approche communicative réclamait le réalisme en classe qui se traduit par l'emploi de supports authentiques, une organisation linguistique efficace dans la communication, des actes de langage facile à employer, avec utilisation des phrases courtes, et cela avec la liberté de parole de chaque apprenant pris dans sa singularité.

A caractère pragmatique et sociolinguistique, l'approche communicative s'appuie sur les jeux de rôles et des situations de communication les plus proches de l'authentique. La notion de « compétence de communication » telle qu'elle est partagée par les linguistes et les didacticiens des langues étrangères prend ses origines dans la sociolinguistique :

«...non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes...le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée » (HYMES, 1984 : 123-124).

Depuis ce temps, comment sommes-nous passés du communicatif à l'approche par compétences ? Sommes-nous vraiment passés de l'un à l'autre ? Ou y a-t-il persistance de

phénomènes peu évoqués jusqu'alors, c'est-à-dire les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les réalités de la classe ?

Un certain nombre de termes ont été successivement employés pour désigner la compétence de communication ; dans un premier article, D. HYMES (1964) a employé les termes de « capacité » et « savoir-faire », repris par la suite sous forme de « habitudes de communication », « maîtrise d'une langue », « contrôle d'une langue », « connaissance d'une langue ». Cette compétence est traduite par les didacticiens comme une capacité à parler en langue étrangère, c'est notamment l'interprétation de L. PORCHER (2004 : 31-32) :

« Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui. Le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de l'enseignement actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile ».

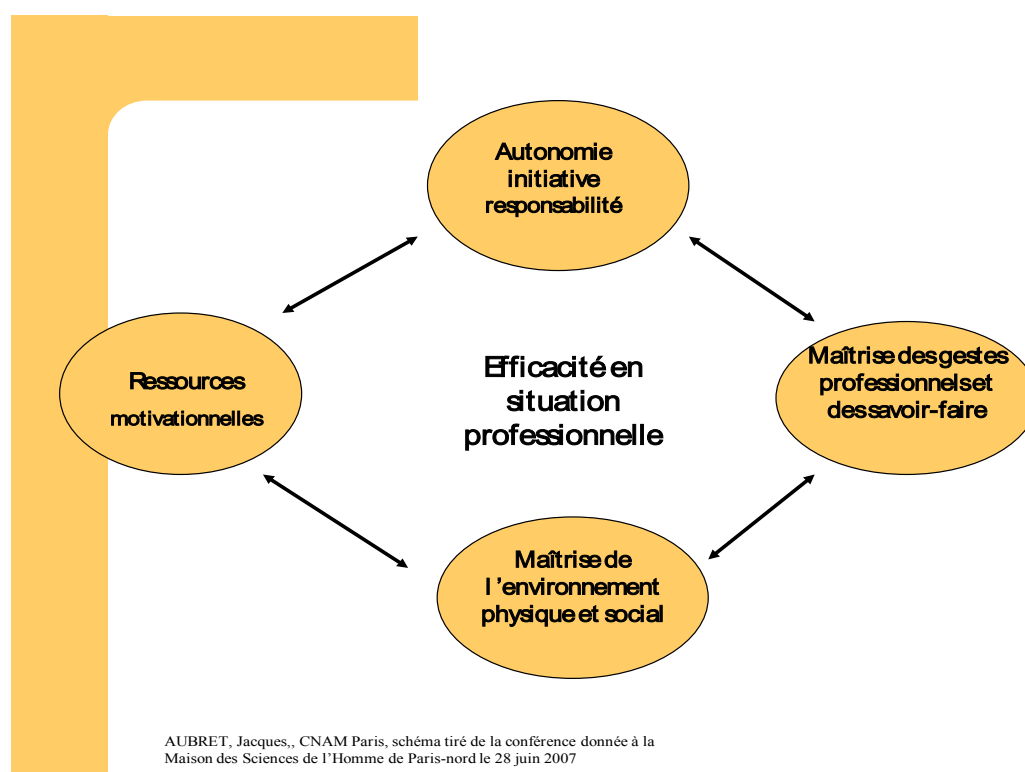
Et c'est via HYMES, puis les Européens, après traduction au début des années 80 de son article « *On communicative competence* » (1973), en *Vers une compétence de communication*, onze ans après la version originale (1984), que la notion de compétence de communication est entrée en force dans la didactique des langues. Cela étant, la notion de « compétence » était depuis longtemps présente dans le champ de la formation des adultes et du travail, et sans doute la rencontre des deux traditions conceptuelles (la sociolinguistique, la formation des adultes) a-t-elle laissé se développer des zones d'ombre. Dès les années 70, Guy LE BOTERF développe la notion en formation des adultes, puis il est amené à prendre en compte la difficulté qu'il y a à transposer la notion de compétence dans le monde des apprentissages en formation hors la réalité sociale et professionnelle directe. Il distingue ainsi deux rapports aux compétences :

« **être compétent**, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportement, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action.

« **avoir des compétences**, c'est avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence.

Avoir des ressources est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour agir avec compétence » (LE BOTERF, 2008 : 21)

Le schéma ci-dessous, de J. AUBRET, spécialiste des compétences, dans le monde du travail mais aussi dans le monde éducatif, montre combien la part d'autonomie et de maîtrise de l'environnement physique et social est absente de l'univers de la classe. Et sans doute ne peut-il en être autrement.



De son côté, PERRENOUD s'interroge : *Construire des compétences dès l'école ?* (1994 : ESF). On voit donc que la notion de compétence, bien qu'employée par de nombreux systèmes éducatifs et dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* n'est pas une notion facile d'application : comment, en effet, placer les apprenants en classe dans un univers qui ne serait pas seulement vécu comme un lieu clos mais qui

serait directement relié aux pratiques du présent des élèves, pour leur permettre de se développer, la question n'est pas simple. En outre, faut-il déployer des compétences en phase avec le tissu social et culturel de chaque région du monde, par exemple avec ce que signifie agir, être, dire, faire, ou faut-il accepter le triomphe d'une vision occidentale des compétences, liée à une vision de l'être humain et de son ancrage social, institutionnel et personnel ? Les responsables de systèmes éducatifs veulent l'un et l'autre, bien sûr. Et il en va de leur responsabilité.

1. 3. L'approche par compétence et son application à l'Ecole algérienne

La réforme du système éducatif algérien lancé en juillet 2002 est une façon de réagir aux transformations que connaît le pays aux niveaux politique, économique et social. Une refonte des contenus des programmes, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des structures de l'Education Nationale est adoptée dans un souci de placer l'Algérie dans un contexte de mondialisation économique et technologique.

Les grandes décisions de cette nouvelle réforme se sont négociées sur la table présidentielle par un accord par L'UNESCO et le Ministère de l'Education Nationale en février 2001. La réforme du système éducatif a été signée en octobre 2003 lors d'une conférence générale entre L'UNESCO et le Ministre de l'Education Nationale, M. Boubekeur BENBOUZID. L'objectif des nouvelles instructions officielles est de faire avancer l'enseignement dans ses implications théoriques et méthodologiques en privilégiant le développement des compétences dans l'univers pédagogique : planification, formation des formateurs, l'approche par compétences se retrouve au cœur de la réforme, et inspire aussi refonte des manuels scolaires...etc. d'une manière qui se veut rationnelle et performante.

Pour affronter le problème des compétences à consolider hors contexte scolaire, les responsables ont développé par exemple l'approche par les compétences dans les programmes de langues et de sciences, naturelles, exactes et technologiques, dans l'idée que ces univers sont assez proches des élèves. « Etre compétent » : pourrait s'interpréter par « être le meilleur », « être efficace », « maîtriser son domaine », « résoudre une situation-problème », « être capable », « réaliser une tâche correctement », etc.

L'approche par compétences telle qu'elle est définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2000 : 8) est une approche d'abord plurilingue, elle met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser correctement ce qu'il a

appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles, à l'école comme ailleurs : « En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial ». Retenons à ce propos, les termes de motivation, de capacité et confiance, qui permettent de développer des compétences langagières selon une approche plurilingue. De son côté, BEACCO (2007 : 54) explique que l'approche par compétences est à la base une approche communicative ; son principe réside dans le choix de la spécificité de traitement de chaque élément que l'élève a à s'approprier : « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier ».

A la suite du CECRL, nous distinguons les compétences générales des compétences langagières (Cf. chapitre IV) : « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » et « les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles ont fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (CECRL, 2000 : 15). Les compétences à acquérir relèvent du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-apprendre. Le savoir-faire relève des capacités d'utilisation de la langue apprise ; le savoir-être sert à savoir se comporter sur le plan communicationnel et relationnel ; et le savoir-apprendre relève de la capacité d'apprendre par l'autonomie par la découverte. Il faut aussi mentionner le lien entre compétences et maîtrise des situations et domaines dans lesquels l'élève est ou sera engagé. Ainsi, notre approche relève de l'apprentissage par la découverte et la médiation, concept clé chez les socio-constructivistes, tels que VYGOTSKI et BRUNER, et qui suppose de véritables expérimentations dans des situations socialement et scolairement significatives. La classe n'est pas forcément le lieu adéquat où repérer de telles expérimentations, même s'il est dynamique de susciter cette volonté-là pour faire évoluer l'enseignement.

Linda ALLAL (2002 : 79) reprend les travaux de GILLET (1991) ; elle introduit les connaissances procédurales et opératoires dans la compétence liées au savoir déclaratif et procédural :

« ...une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention

d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ».

Cette définition reprend les principes de base dans les compétences autour de mots-clés tels que connaissance, situation et finalité. Dans cette optique, une compétence se construit par un apprentissage dans une situation donnée, « ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question » (ALLAL, 2002 : 81-82). Là n'est pas la moindre des difficultés pour intégrer une telle approche dans un système scolaire, comme le montre aussi le schéma d'AUBRET.

Cela a été fait dans les programmes et instructions, et on parle désormais, notamment en Algérie¹ (mais aussi en France) de « socles de compétences » qui regroupent les connaissances indispensables pour que l'élève puisse passer à l'étape suivante de son parcours. Cela devrait permettre de différencier les apprentissages une fois qu'on s'est assuré que les élèves développent les mêmes compétences essentielles et des niveaux de compétence en phase avec les capacités individuelles de l'élève. Les connaissances constituent les bases des apprentissages ; et elles sont liées à leur mise en œuvre effective : l'élève devra utiliser ces connaissances pour résoudre une situation problème, et dans l'idéal, il saura le faire. L'enseignant, lui, aura su expliquer, donner les consignes adéquates et engager l'activité, ce qui ne va pas de soi, en particulier lorsque la formation reçue et la tradition éducative sont éloignées de ces façons de procéder.

« L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des **situations-problèmes** dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages », explique PERRENOUD (1995 : 6). L'enseignant doit amener les élèves à résoudre des situations-problèmes tout en étant efficace et perspicace dans les explications des tâches à résoudre et en les faisant travailler par groupe de pairs. L'efficacité et la perspicacité d'un apprentissage est liée selon X. ROEGIERS (2006 : 25) :

¹ Cf. *Le rapport national sur le développement de l'éducation en Algérie*, 47^{ème} session de la Conférence Internationale de l'éducation, Genève, 8-11 septembre 2004. Le rapport porte sur les principes et les objectifs de l'enseignement scolaire, l'enseignement des adultes et l'enseignement spécialisé.

« - aux occasions pour l'élève pour discuter avec les autres élèves, pour comparer ce qu'il a compris avec ce qu'eux ont compris : c'est le conflit sociocognitif (travail en groupe, travail en atelier) ;

- mais aussi et surtout au temps pendant lequel l'élève a l'occasion de travailler seul, pendant les apprentissages ponctuels et pendant les semaines intégration ».

Dans les écoles, les enseignants cherchent ou doivent chercher à développer les compétences des élèves pour qu'ils puissent agir de manière efficace aussi bien dans leurs études que dans leur vie professionnelle. Ces compétences sont définies année par année et discipline par discipline. Ceci a conduit les chercheurs en didactique à établir une distinction entre une compétence terminale et une compétence transversale :

« Une **compétence terminale** est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elle que porte essentiellement l'évaluation.

« Elles s'inspirent d'un autre type de compétences, **les compétences transversales**, qui sont des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines : « chercher de l'information », « traiter de l'information ». Elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison on les évalue à travers les compétences terminales » (ROEGIERS, 2006 : 20).

L'approche par compétences a donc pour but de combler ce fossé qui existe entre la vie à l'école et la vie en société, afin de ne plus produire des élèves qui dès le jeune âge apprennent par cœur sans savoir rien restituer le jour de l'examen et des élèves incapables d'agir dans des situations-problèmes de la vie quotidienne. L'Ecole a mis en place des programmes et des curriculums qui permettent à l'élève d'« apprendre à lire, à écrire et à calculer, pas de manière scolaire, mais pour pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne : pouvoir rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, de condoléances, pouvoir défendre leur droits, pouvoir peser, mesurer, rendre un terrain fertile, etc. » (ROEGIERS, 2006 : 15).

Cette démarche est venue compléter la pédagogie par objectifs qui consiste à découper les apprentissages en objectifs opérationnels. La pédagogie par objectif a eu le mérite de mettre l'élève au cœur de l'apprentissage, affirme ROEGIERS (2006 : 17) dans son étude des programmes algériens : « ...au lieu de consister en une liste de contenus à apporter par l'enseignant, (les programmes scolaires) ils consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les élèves ». Mais les objectifs de la pédagogie par objectif étaient trop nombreux et morcelés. L'élève devait apprendre par petits morceaux sans comprendre réellement le sens et sans voir le lien avec la vie extra-scolaire. Et puis une somme d'objectifs découpés ne fait pas forcément au final un entier, l'objectif terminal.

L'approche par compétences est venue alléger les objectifs de la pédagogie par objectifs et les mettre en relation avec la vie quotidienne. L'élève doit rassembler et organiser ses acquis pour les utiliser dans des situations complexes ou d'intégration. L'intégration se fait par le transfert des connaissances, des savoir-faire et des savoir-vivre de façon concrète dans des situations réelles que l'école doit permettre d'approcher et de comprendre.

Un enseignement qui se veut efficace exige un enseignant présent et formé : il est celui qui a l'art de faire travailler toute la classe, capable de faire participer tous les élèves en les motivant à travailler et qui sait mettre l'élève au centre de l'apprentissage. Il échange avec ses élèves des feed-back de manière efficace et progressive : intervenir immédiatement, mettre les points positifs en avant, corriger et non blâmer, donner des pistes de solution...etc. Il doit également gérer sa classe : bonne harmonisation de travail de groupe, imposer une autorité par le respect.

L'enseignant doit aussi planifier les apprentissages en déterminant les compétences terminales que l'élève doit maîtriser à la fin de l'année et organiser par la suite les apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour exercer ces compétences terminales. La planification des apprentissages se fait par les inspecteurs et les enseignants de la matière à l'Académie ou à la *Wilaya* : « En général, on commence par répartir les modules d'intégration tout au long de l'année. Ensuite, on organise les apprentissages ponctuels entre deux modules d'intégration. Ce travail se réalise au niveau de la Wilaya, de la circonscription ou de l'école, avec l'aide de l'inspecteur » (ROEGIERS, 2006 : 42).

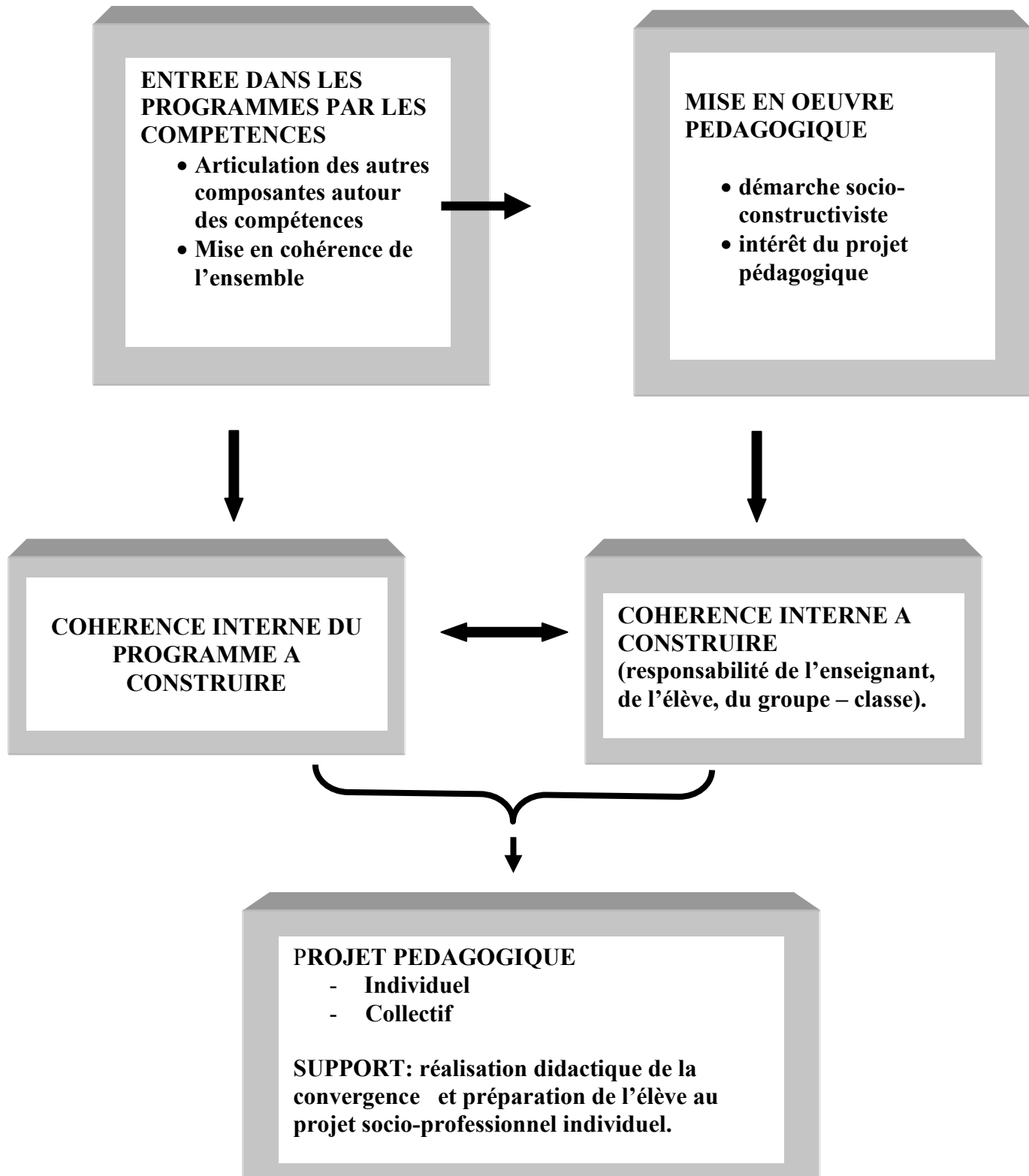
Quant à l'évaluation dans l'approche par compétences langagières, elle repose sur l'originalité et l'adéquation de la réponse en terme d'idées et en terme de vocabulaires : pertinence – cohérence – précision – adéquation. L'approche par compétences repose

également sur le principe d'équité à l'école. Ce principe relève de tout ce qui est de la différence de traitement entre diverses catégories : différences entre écoles, différences entre sexes, différences entre élèves. Les contenus d'enseignement font référence à l'équité pédagogique, qui vise à ce que les élèves faibles progressent autant que les autres élèves. Le principe d'équité est indispensable pour les élèves faibles. Cela donne l'occasion aux élèves faibles de résoudre des situations-problèmes à l'aide de solutions apportées par les élèves forts. A juste titre, l'équité à l'école est liée à plusieurs facteurs (ROEGIERS, 2006 : 59) :

- le temps de recherche individuelle par chaque élève
- les contenus véhiculés à l'école
- les mécanismes de régulation de l'apprentissage mis en place (évaluation formative, remédiation).

L'approche par les compétences a été introduite dans un cadre de projet d'établissements et pédagogique, qui est une stratégie de coordination et de collaboration du personnel enseignant : « Le nouveau dispositif « approche par les compétences » ne se réalisera pas sans la coordination et la collaboration des enseignants et des gestionnaires. Les approches interdisciplinaires et transdisciplinaires exigent des réflexions collectives et un mode d'organisation souple et adapté aux contextes locaux. L'adoption d'un enseignement de type transversal et l'introduction de situations réelles comme mode d'apprentissage bouleversent le mode dominant actuel de gestion des établissements scolaires » (Référentiel des programmes, 2006 : 22). Ces objectifs transversaux et pluridisciplinaires apparaîtront dans ce schéma de l'unité curriculaire (Référentiel général des programmes, 2006 : 23) :

UNE SCHEMATISATION DE L'UNITE CURRICULAIRE



Commentaire :

Dans ce schéma, nous voyons l'intérêt du projet pédagogique qu'on retrouve au départ (démarche socio-constructiviste, approche par les compétences) pour le retrouver à la fin du parcours de l'apprenant (préparation de l'élève au projet socio-professionnel). La cohérence interne des programmes et l'intervention de l'enseignant en classe jouent le rôle de médiateur en classe pour accompagner cet élève vers son projet socio-professionnel, voire vers l'autonomie. Cette efficacité socio-professionnelle rejoint le schéma d'AUBRET (2007) que nous avons cité plus haut.

La compétence langagière est aussi associée à la sociologie de la classe, au vécu de la classe. Yasmina CHERRAD (1990 : 513, 515) parle de la notion de vécu pédagogique au niveau de l'enseignant – « L'enseignant, en tant que citoyen algérien partage les pratiques sociales de sa communauté de façon plus au moins consciente » ; et de l'apprenant – « dans l'institution scolaire c'est la compétence linguistique qui va déterminer son habileté langagière : il est contraint à la production d'énoncés conformes aux modèles grammaticaux explicités par l'enseignant, et devant répondre à l'attente de l'institution ». CHERRAD (1990 : 515) explique que la compétence langagière du sujet-apprenant algérien envers le français se développe à la fois sur et dans l'institution scolaire et aussi la vie quotidienne : « Son apprentissage du français obéit à la fois à l'institutionnel et au naturel, grâce au milieu social algérien qui lui permet à tout instant de tester réellement sa compétence dans cette langue ». Et effectivement, l'Histoire a fait que le français est une langue présente dans l'univers social algérien, ce serait donc un atout pour les élèves. C'est ce que nous allons voir maintenant.

II – Le point sur les refontes successives des programmes et manuels

Nous parlerons ici des nouvelles orientations pédagogiques et des nouveaux programmes de français, et comment a été réalisée la conception des nouveaux programmes et manuels de français. Ces curricula mis en place par les instances répondent-ils aux besoins de l'institution ou aux besoins des apprenants ?

2. 1. Les nouvelles orientations et les instances nouvellement créées

Les nouvelles orientations pédagogiques depuis 2002 montrent une volonté de rompre avec l'enseignement traditionnel marqué par l'autorité du maître et fortement centré autour de lui, en tant que représentant de l'autorité, pour revaloriser l'image de l'apprenant dans le triangle didactique. Ces nouvelles orientations sont réunies dans un Programme d'Appui à la Réforme du système Educatif (PARE) soutenues par l'Unesco dont la période s'étale de 2004 à 2006, qui a pour objectif de consolider la réforme éducative en Algérie par la mise en œuvre d'actions d'assistance technique et de renforcement institutionnel. Ce projet PARE – financé principalement par le Japon avec une enveloppe estimée à 750 000 dollars et signé lors de la Conférence générale de l'Unesco en octobre 2003 avec le Ministre de l'Education, le Professeur Aboubakr BENBOUZID vise à : « renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes. En misant sur la refonte pédagogique, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la réforme tente de répondre aux enjeux et aux défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation » selon les propos du directeur général de l'UNESCO K. MATSUURA dans la préface de l'ouvrage *La refonte de la pédagogie en Algérie* (2005 : 8).

Le Ministre de l'éducation algérien insiste sur les mêmes objectifs pour témoigner de la rigueur méthodologique et conceptuelle de la réforme du système éducatif national par des expertises de haut niveau scientifique qui se rapportent à :

- « - la révision des programmes,
- la confection de nouveaux manuels,
- la planification de l'éducation,
- la formation des formateurs,
- l'intégration dans les cursus scolaires des nouvelles technologies de l'information et de la communication » TICE, (BENBOUZID, 2005 : 13).

Le Ministre de l'éducation nationale a programmé des formations de courte durée dans des centres pédagogiques en France¹³, en Egypte et en Jordanie à des inspecteurs

¹³ Les centres d'accueil en France sont essentiellement le centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP), les GRETAS, les Centres de formation continue, etc.

algériens afin d'acquérir un profil de formation et des outils didactiques. La nouvelle réforme tourne autour des points suivants :

- l'appui au renforcement pédagogique de l'enseignement obligatoire ;
- la restructuration de l'enseignement post-obligatoire ;
- l'appui à la régulation des flux du système éducatif ;
- l'appui à la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication appliquée à l'éducation (TICE)

La refonte de la pédagogie et des programmes vise à améliorer la qualité de l'apprentissage, apporte un changement à l'ordonnance du 16 avril 1976. Cette nouveauté est représentée avec une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et en accordant une plus grande part d'autonomie à l'enseignant, et par conséquent à l'apprenant. Un certain nombre de questions se posent dès lors :

- quelles sont les implications dans le choix de nouveaux curricula ?
- comment intégrer les nouveaux programmes dans l'élaboration de nouveaux manuels scolaires ?
- comment traduire cela en termes d'évaluation des acquis ?

Des documents d'accompagnement pédagogique ont été confectionnés auprès de la Commission Nationale des Programmes (CNP) et de l'Institut National de Recherche en Education (INRE) par la conception des programmes et des manuels à travers les outils essentiels que sont le référentiel méthodologique général des programmes et le cahier des charges pour l'élaboration des nouveaux manuels. La nouvelle réforme ne néglige pas les réformes antérieures et les expériences de la société algérienne à travers le monde, avec les changements politiques et économiques, culturels et sociaux actuels. Ainsi, un dispositif a été mis en place par le système éducatif afin de mieux préparer les programmes (F. ADEL, 2005 : 45-46) : « Ce système devra garantir l'intégralité et la complémentarité, et permettre la transition vers la logique de l'apprentissage et la cohérence intérieure et extérieure. Ce dispositif, conçu lors de l'année scolaire 1998/99, consiste en une Commission nationale des programmes (CNP), des groupes spécialisés de disciplines (GSD), ainsi qu'une Commission d'homologation des nouveaux manuels ».

La Commission nationale des programmes (CNP) : ses membres sont des universitaires et des praticiens de l'Education nationale qui ont pour mission d'élaborer

un document référentiel méthodologique et de valider les projets des programmes avant leur présentation au Ministère de l'Education, qui valide ou infirme à son tour les projets.

Les groupes spécialisés de disciplines (GSD) : s'inspirant du document référentiel élaboré par la Commission nationale, élaborent des projets et les présentent à la Commission nationale pour validation.

La Commission d'homologation des manuels scolaires et des outils didactiques : a pour tâche d'évaluer tout livre scolaire et tout moyen didactique parascolaire avant qu'ils ne soient mis en circulation dans les établissements institutionnels de l'Etat.

Le référentiel méthodologique est un document rédigé par la Commission nationale des programmes et un outil de travail fondé sur la politique éducative de l'Etat. Ce document est rédigé sous forme de « maximes » de l'Education : Les modifications apportées à l'ordonnance du 16 avril 1976 introduisent la langue berbère comme deuxième langue nationale après l'arabe, texte appliqué en 1995, et accepte l'ouverture des écoles privées en Algérie, décision débattue en 2003. Ainsi, ce dispositif est permanent, et intervient à chaque fois pour adapter un aménagement, voire une révision. Le référentiel méthodologique met l'élève au centre des relations éducatives et prend en considération ses préférences et ses acquis :

« L'élève est, en effet, un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation ayant une signification, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles. Il ne comprend donc que s'il fait usage de ses capacités de découvrir, de penser, de résoudre, de combiner, d'analyser et de donner son avis » (F. ADEL, 2005 : 47).

2. 2. La conception des programmes

La conception des programmes de l'Ecole algérienne est une réalisation de la Commission Nationale des Programmes (CNP). Les contenus du programme de la 2^{ème} et la 3^{ème} année primaire sont réunis dans un livret publié par la direction de l'enseignement fondamental et la Commission nationale des programmes sous la direction du Ministère de l'Education Nationale.

Nous nous sommes référée au dernier programme, réalisé par la Commission PARE en juillet 2004, puisque notre corpus a été filmé en classe en 2005/2006. A côté du

livret du programme, existe un document d'accompagnement du programme de français, édité également par la direction de l'enseignement fondamental et la Commission nationale des programmes en juillet 2004. Le document d'accompagnement a pour fonction de présenter aux enseignants du primaire les développements de la mise en œuvre des programmes (2^{ème} et 3^{ème} AP) sur :

- Le profil de sortie des élèves pour le cursus ;
- la progression du cursus au Collège et au Secondaire ;
- les principes méthodologiques dont s'inspire la démarche pédagogique ;
- la gestion de la classe ;
- la pédagogie du Projet ;
- et les contenus.

En matière d'évaluation, ce document propose des grilles que l'enseignant pourra utiliser à l'oral et à l'écrit pour apporter les remèdes nécessaires à l'apprentissage. Le programme de français de 2^{ème} année primaire sera mis en annexe (cf. annexe 4) afin de voir à quoi l'enseignant devra recourir pour mener à terme sa tâche. L'enseignement primaire offre une éducation aux langues et à l'apprentissage à tous les enfants. La 2^{ème} année primaire assure les enseignements des disciplines suivantes : la langue arabe, la langue française, l'éducation scientifique et technologique, les mathématiques, l'éducation islamique, l'éducation civique, l'éducation musicale, l'éducation plastique et l'éducation physique. A rappeler que le cycle primaire contient trois paliers, le cycle moyen trois paliers aussi, et un dernier palier au secondaire. Les paliers du primaire sont (Cf. Référentiel des programmes, 2006 : 33) :

- 1^{er} palier (2 ans) : palier d'**éveil et d'initiation** par l'envie d'apprendre et de désir de connaître ;
- 2^{ème} palier (2ans) : palier d'**approfondissement** de la langue arabe (mais toujours dans l'initiation au français) et des disciplines ;
- 3^{ème} palier (1an) : palier de **maîtrise des langages fondamentaux** par le renforcement des connaissances en langues et en disciplines.

Voyons ces différentes matières :

- **la langue arabe** : première langue enseignée au primaire qui a pour objectif de rendre l'enfant capable de parler dans cette langue dans différentes situations de communication, de la lire couramment et de rédiger différents types de textes en cette langue. Le volume horaire accordé à la première langue est de 12 heures par semaine

alors qu'il était à 14 h par semaine en 1^{ère} année avant l'introduction du français. Le réaménagement du volume horaire est dû à l'introduction de la langue française en 2^{ème} année primaire. L'enfant algérien vit une situation diglossique qui va de l'arabe algérien vers l'arabe de l'école ou l'arabe standard. La langue arabe standard a le statut de langue officielle.

- **la langue française** : deuxième langue enseignée à l'école primaire et première langue étrangère. Son enseignement vise à doter l'enfant d'un outil de communication lui permettant d'utiliser ses acquisitions langagières dans ses activités scolaires, personnelles et sociales, et d'accéder à l'information et au savoir universel.

- **L'éducation scientifique et technologique** : son enseignement se fait en arabe, mais les symboles scientifique sont universels et sont écrits de gauche à droite. L'introduction précoce des activités scientifiques et techniques incite l'élève à observer, à réfléchir et à expérimenter de façon rationnelle fin de le rendre pragmatique à la résolution des problèmes. Le volume horaire accordé à cette discipline est de 2 heures par semaine.

- **Les mathématiques** : après l'arabe, les mathématiques occupent la deuxième place en volume horaire. Elles sont enseignées 5 heures par semaine en moyenne. Beaucoup d'importance est donné à cette activité qui vise le calcul et la découverte en premier lieu.

- **L'éducation islamique** : cette discipline contribue à la formation de la personnalité de l'enfant sur le plan des valeurs morales et musulmanes. Le volume horaire accordé est de 1 heure par semaine. L'Algérie est un pays ni laïc ni islamique ; c'est un pays musulman et l'enfant a le droit de connaître sa religion par le biais de l'école.

- **L'éducation civique** : le programme vise à développer chez l'enfant le sens de la citoyenneté et de la responsabilité. Son volume horaire est de 1 heure par semaine. L'éducation islamique et civique sont étroitement liées ; elles répondent aux besoins de l'enfant, à son développement psychologique et ses capacités d'assimilation.

- **L'éducation musicale** : la priorité est donnée au chant du patrimoine culturel algérien et à l'hymne nationale. 1 heure par semaine est attribuée à cette discipline.

- **L'éducation plastique** : l'objectif est de promouvoir le sens de l'expression, de la créativité, de la culture et de la communication visuelle des œuvres artistiques. Le volume horaire accordé est de 1 heure par semaine aussi.

- **L'éducation physique** : elle permet à l'enfant de prendre conscience de son corps, de connaître l'importance du sport et de la santé. Elle se pratique généralement

dans la cour. Le temps qui lui est accordé est de 1 heure par semaine.

Il est à noter que l'enseignement des disciplines enseignées se fait en langue arabe, il ne s'agit nullement d'un enseignement bilingue. L'apprentissage précoce du français ne rend pas un enseignement bilingue car l'enseignement précoce en Algérie est un enseignement primaire, voire scolaire. L'enseignement est arabisé et arabisant. Voici le tableau récapitulatif de la répartition des horaires des nouveaux programmes étalés sur les trois premières années du primaire afin de mieux comparer la diachronie des activités d'apprentissage. Les programmes donnent à l'enseignant l'autonomie de planifier les activités scolaires et d'exploiter l'horaire imparti à chaque discipline suivant le besoin des élèves et le développement des compétences visées. Le nombre d'heures globales est réparti sur 27 heures dans les trois premières années de l'apprentissage à l'école :

Disciplines d'enseignement	1^{ère} année primaire	2^{ème} année primaire	3^{ème} année primaire
Langue arabe	14	12	11
Langue française	/	3	4
Mathématiques	5	5	5
Education scientifique et technologique	2	2	2
Education islamique	1.30	1	1
Education civique	1	1	1
Education musicale	1	1	1
Education plastique	1	1	1
Education physique	1.30	1	1
Total	27	27	27

2. 3. Les manuels en usage en classe

Pour plus de clarté, quelques pages des manuels analysés ici sont placés en annexe (cf. annexe 6).

L'objectif des manuels est d'amener l'enfant à développer un savoir-faire à partir d'un savoir, de contribuer à diagnostiquer les capacités de l'enfant devant une situation-problème et de développer les compétences de l'enfant à travers les performances qu'il

aura l'occasion de réaliser. C'est dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, il est un instrument fonctionnel qui met en place les unités d'enseignement/apprentissage ou les séquences en termes didactiques d'où se dégagent : les contenus, les activités et les tâches.

La nouvelle approche place l'enfant au centre de l'apprentissage et le rend responsable de son apprentissage ; elle se veut une démarche vers l'autonomie dans l'apprentissage. Elle a pour contexte d'apprentissage celui de la réalité social de l'enfant et le mobilise à résoudre ses problèmes à l'aide de ses capacités et de ses savoirs antérieurs. Elle permet un apprentissage efficient et la régulation permanente des représentations de l'enfant ; celui-ci peut réintégrer les nouveaux savoirs dans les anciens, si du moins le professeur prend en compte ces premiers savoirs pour les faire évoluer. Elle définit l'attribution des rôles ainsi :

- L'enseignant est un animateur et non un détenteur de savoir, il est à la fois observateur, créateur et intermédiaire quant à l'apprentissage.
- L'élève est un élément actif dans l'enseignement/apprentissage, il est responsable de son apprentissage, participe et exerce avec ses pairs en classe, capitalise et développe ses connaissances. Les livres en usage sont le livre de lecture en tome 1 et 2, et le livre d'écriture, appelé le cahier d'activité.

Le livre de lecture : C'est un livre rouge, édité par L'office National des Publications Scolaires en 2004, supervisé par le Ministère de l'Education Nationale avant sa mise sur le Marché. Il est intitulé *Manuel de français « Le monde de Didine », 2^{ème} année primaire*¹⁴. Son prix de vente indiqué sur la couverture est de 95 dinars. Un système de prêt de livres avec caution est instauré pour les élèves qui ne peuvent pas se permettre l'achat des livres.

Le tome 1 du manuel contient un seul projet, appelé le fichier de la classe, divisé en quatre activités :

- 1) J'apprends à dire
- 2) J'apprends à lire

¹⁴ Les auteurs de ce manuel sont : Mme Mameria-Djennas Zoubida, Mme Maghraoui-Ferhani Fatiha, Mme Gaham Zohra, Mme Gueddim Khira. Illustrations par Melle Louisa L'hocine. C'est un manuel homologué par la commission d'homologation et d'approbation du Ministère de l'Education Nationale par décision n° 676/MS/2004 datée du 17/07/2004.

3) J'apprends le code

4) Les comptines

- *J'apprends à dire* : est un apprentissage de la prise de parole ; l'élève apprend à se présenter (nom, âge, adresse...) en français, apprend également à parler de sa famille, de son identité et de ses préférences. Ce projet est le celui de la construction identitaire en classe.
- *J'apprends à lire* : ceci est consacré à la lecture d'images et de phrases sous forme de lecture de bandes dessinées accompagnées de bulles.
- *J'apprends le code* : ce dossier est consacré à la lecture syllabique de quelques phonèmes.
- *Les comptines* : il s'agit de répéter, de chanter de petites comptines enfantines tels que « Fais dodo » ou « Les jours de la semaine ».

Les pages 54 à 57 du manuel sont consacrées à la lecture d'un conte populaire algérien traduit en français et modifié pour répondre aux besoins pédagogiques, intitulé « La dent de Mira »¹⁵. C'est l'histoire d'une petite fille qui a perdu sa dent et sa grand-mère la rassure en lui disant qu'elle aura la dent de la gazelle à la place de la dent de l'âne perdue.

Le manuel contient également des documents authentiques :

- *J'exprime mes goûts* (pp. 26- 27) : des photos prises qui montrent des enfants qui font différentes activités, différents loisirs : lire un livre, patiner, jouer au foot, faire du vélo, etc.
- *La famille des animaux* (pp. 36- 37) : des animaux pris en photo en série de famille.

Le tome 2 du manuel de lecture contient 3 projets avec les mêmes principes que le tome 1, c'est-à-dire, *J'apprends à dire*, *J'apprends à lire*, *J'apprends le code et les comptines*.

Le projet 2 s'intitule *Le spectacle de comptines*, réparti en 3 séquences.

La 1^{ère} séquence est consacrée à apprendre à poser une question ou à lancer une requête.

La 2^{ème} séquence est la suite de la 1^{ère} séquence : répondre à une question.

La 3^{ème} séquence tourne autour de l'invitation. Une grande part de notre corpus est filmée autour de cette séquence.

Le 3^{ème} projet a pour thème *l'affiche de la classe* réparti en 2 séquences :

¹⁵ Ce conte est traduit de l'arabe algérien par une des conceptrices du manuel de français, Mameria-Djennas Zoubida.

1^{ère} séquence : les conseils

2^{ème} séquence : les interdictions

Le 4^{ème} projet est un calendrier des saisons en 4 séquences qui tournent autour d'une seule question :

1^{ère} , 2^{ème} , 3^{ème} , 4^{ème} séquence portent sur « demander et donner des renseignements à quelqu'un sur le temps qu'il fait ».

L'apprentissage de la prise de parole est présent du premier projet au quatrième projet, il comprend du vocabulaire en image colorée intitulé « Ce que je sais déjà » et des histoires sous forme de dialogues dans des bulles accompagnées de bandes dessinées intitulée « J'écoute et je répète ».

L'apprentissage de la lecture comprend :

La strophe, les vers et la rime en poésie.

La lecture de liste (faire une liste de course)

Les types de phrase (déclarative, interrogative, exclamative et impérative)

Lecture de textes (la liaison, la conjugaison, le singulier et le pluriel)

Les activités de la lecture sont de type « J'écoute », « Je comprends », « Je découvre », « Je découvre les mots du texte », « Je manipule » ou la transformation par genre ou par nombre.

L'apprentissage du code est une lecture des sons : des phonèmes, des morphèmes, des syllabes et des mots, accompagnés d'images. Les activités sont de type « J'observe », « J'écoute et je répète », « Je découvre », « Je découvre les sons », « Je découvre les mots du texte », « Je combine les sons » et « Je lis les mots », et « Je manipule », par contre, on ne retrouve pas des consignes telle que « Je peux lire des phrases ».

- Quelques comptines en relation avec le thème de la séquence sous la forme « Mon Dico en image ».

- En documents authentiques : - les habitations, - les vitamines.

- Et une évaluation après chaque séquence sous forme : « Je peux lire les sons », « Je peux lire les mots », et enfin « Je peux lire les phrases » .

Remarques sur ce manuel : on peut y relever des erreurs de pagination :

- La bande dessinée du « lièvre et la tortue » est indiquée en page 84/85 dans le sommaire, mais se trouve en page 36/37 du manuel.

- Un document scientifique sur le voyage de l'eau est indiqué en page 106/107 dans le sommaire, mais il figure en page 58/59 au manuel.

Cela indique à coup sûr une grande rapidité de confection de ces manuels, qui devraient

sans doute sortir en librairie lors de la rentrée. Pour le moment, n'extrapolons pas plus.

Le cahier d'activité

C'est un livre bleu, édité par l'Office National des Publications Scolaires et supervisé par le Ministère de l'Education Nationale. Son prix de vente indiqué sur la couverture est de 100 dinars. Ce manuel complète le livre de lecture dans la mesure où il propose des exercices en relation avec le projet étudié.

Le livre contient des projets et des séquences :

- Projet 1 en 5 séquences.
- Projet 2 en 3 séquences.
- Projet 3 en 3 séquences.
- Projet 4 en 4 séquences.

L'élève doit faire les exercices demandés sur le livre. La séquence contient :

- Je comprends : l'élève doit relier l'image à la phrase qui convient, entourer des phrases qui correspondent au dessin, éliminer l'intrus dans une liste homogène, etc.
- Je m'entraîne à lire : il s'agit de reconnaître les personnages du manuel « Le monde de Didine » ou la famille de Didine, de compléter également des phrases avec des mots-étiquettes, reconnaître des mots possédant le même son, répondre à des questions, lire une liste donnée, colorier des mots suivant les indications demandées, etc.
- J'apprends le code : ce sont des exercices avec des pointillés à remplir avec des syllabes du même phonème, entourer des mots qui ont le même son, combiner des sons pour former des syllabes, écrire une lettre, un mot ou une phrase en écriture cursive.
- Une page consacrée à l'évaluation après chaque projet des activités : « Je réalise mon projet », « Je sais lire », « Je sais écrire ».
- Après l'évaluation, des activités ludiques à visée pédagogique sont proposées à l'élève afin d'améliorer et de corriger son français : trouver des noms animaux qui contiennent des lettres indiquées, reprendre les premières lettres de mots pour trouver un autre mot, colorier la case de mot qui correspond au dessin indiqué, etc.

2. 4. Les projets et les types d'activités en classe

Liée aux manuels et aux nouvelles approches, une liste des projets est donnée dans le programme à titre indicatif et illustratif. L'enseignant de langue étrangère peut choisir d'autres projets en fonction de sa classe et des moyens dont il dispose. Dans le programme figure la liste des projets à dominante orale et à dominante écrite.

Voici la liste des projets oraux proposée dans le programme de français (13 : 2003) :

Projets	Supports à utiliser
Monter un spectacle mimé de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes...).	Cassette de comptines, CD de comptines, albums illustrés de comptines, affiches de comptines illustrées, support vocal (voix de l'enseignant, voix d'enfants).
Réciter à plusieurs une comptine pour la présenter à ses camarades.	Enregistrement de contes ou de comptines, voix de l'enseignant, voix d'enfants.
Dramatiser un conte adapté pour le présenter à une autre classe.	Contes de la littérature algérienne et de la littérature universelle (littérature de jeunesse).
Monter un spectacle de marionnettes pour la fête de fin d'année.	Poupées de chiffons, marionnettes, masques, castelet, marottes et accessoires...
Raconter à plusieurs voix une histoire étudiée pour la présenter à une autre classe.	Enregistrements de contes.
Réaliser l'enregistrement de comptines récitées par les élèves pour le faire écouter à une autre classe.	Un magnétophone, voix des élèves, comptines...
Monter une chorale enfantine pour le festival de la chanson scolaire.	Voix des élèves, chansons et comptines.
Dramatiser une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, la propreté, l'hygiène, le code de la route, la protection de l'environnement...	Placards publicitaires, spots publicitaires enregistrés, voix des élèves, liste de conseils enregistrés...

Et voici la liste des projets à dominante écrite du programme de français (14 : 2003)

Projets	Supports à utiliser
Réaliser l'album de la classe pour le présenter aux parents	Album-photos, étiquettes, photo de classe.
Réaliser le fichier de la classe.	Photos des élèves de la classe, prénoms, dates de naissance, couleurs préférées...
Réaliser un abécédaire (en script et en cursive) ou un « phonénaire » pour l'afficher dans la classe.	Comptines des lettres, étiquettes de mots, de lettres, l'alphabet...
Confectionner un cahier floral pour illustrer une saison (au choix).	Timbres à thèmes floral, cartes postales, bouquet séché, affiches, posters de fleurs accompagnés de légendes (noms de fleurs, de plantes), notice de fabrication simple...
Confectionner la fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques.	Visite au zoo, visite à l'oiseleur, animaux en peluche, contes, livres d'images, livres de science, CD pour enfants sur la faune...
Réaliser un imagier trimestriel pour la classe.	Étiquettes de mots appris, dessins d'enfants, images à découper...
Confectionner le calendrier des saisons.	Dessins d'enfants, carte météo, cartes postales de paysages/saisons, étiquettes...
Confectionner le calendrier des anniversaires des élèves de la classe.	Cartes d'anniversaire, calendrier, album de la classe, tableau des chiffres...
Fabriquer le répertoire des mots appris pour le présenter à une autre classe.	Alphabet...
Étiqueter des objets divers pour faire une collection thématique.	Objets pour se laver, pour manger, pour boire, récipients, affaires scolaires...

Les objectifs d'apprentissage se réalisent à travers des activités à l'oral et à l'écrit. En première année de français qui est la deuxième année primaire, les activités renvoient aux niveaux d'apprentissage suivants : connaissance, compréhension et application. Elles visent à assurer une compréhension globale de la langue, ce qui permettra à l'apprenant de maîtriser ses compétences de parleur, de lecteur et de scripteur indique le programme.

Les supports proposés aux élèves doivent être variés pour aboutir à un apprentissage optimal. Les textes proposés dans les supports doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'enfant l'accès au sens.

A vrai dire les outils didactiques mentionnés dans les projets du programme (magnétophone, poupées, masques, accessoires...) sont indisponibles dans les classes que nous avons visitées. La maîtresse n'en demande pas et les élèves n'en fabriquent pas ; ils se contentent des personnages du manuel pour étudier une quelle conque scénette. Les élèves ne confectionnent ni des supports oraux, ni écrits, et pourtant l'approche socio-constructiviste ou par les compétences recommande la construction du savoir à partir du réel. Voyons voir maintenant la place des séquences didactiques dans le programme.

2. 5. Les séquences didactiques dans le programme

Les séquences didactiques sont organisées en tenant compte du programme, du statut de la langue enseignée et du volume horaire qui lui est accordée. L'importance de la langue et son usage dans la société peuvent être porteurs d'atouts supplémentaires quant à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue en question. L'organisation des séquences est un travail de préparation et de planification qui se fait essentiellement par l'enseignant.

La séquence didactique est appelée aussi l'unité didactique (ce qui montre bien la coexistence durable de plusieurs perspectives méthodologiques, comme on l'a vu au chapitre précédent). Elle a pour fonction d'ordonner les activités d'enseignement quant à l'apprentissage des compétences visées dans le programme. On ne confondra pas la séquence didactique avec l'heure de cours (nommée dès lors « séance ») : une séquence peut enchaîner plusieurs heures pour constituer la trame du cours. La séquence dans l'enseignement des langues contient un thème principal avec un objectif bien précis réparti en plusieurs sous-objectifs. Une évaluation est prévue à la fin de chaque séquence comme bilan d'apprentissage.

Dans le manuel de français, la trame du cours se fait par projet : chaque projet contient des sous-projets qui contiennent à leur tour deux à cinq séquences en moyenne. J-C. BEACCO (2007 : 144) définit ainsi la séquence méthodologique : « Par séquence

méthodologique (ou d'activités d'enseignement), on entend une succession méthodologiquement cohérente d'activités constituant l'enseignement ».

La séquence didactique peut se faire de manière cloisonnée ou décloisonnée ; l'enseignant peut séparer le cours de la grammaire de celui de la littérature par exemple (le cloisonnement) comme il peut les enseigner ensemble en chevauchement quand il y a bien entendu un rapport direct (le décloisonnement). Dans le domaine des langues étrangères, l'enseignement dans sa globalité d'une manière décloisonnée est devenu une méthode didactique et non pédagogique recommandée pour le bon fonctionnement et la cohérence dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons consulté l'emploi du temps de l'enseignante choisie dans l'étude du corpus afin de voir la répartition de la séquence didactique de travail de classe : la séquence est répartie sur cinq séances en moyenne ; le cours de français est programmé à raison de trois fois par semaine d'une durée d'une heure et demie la séance.

1^{ère} séance 1h : Histoire racontée (20mn), Langage, réception orale, dialogue (20 mn), lecture (20 mn)

2^{ème} séance 1h : Langage, production orale (20 mn), lecture (20 mn), écriture (20 mn)

3^{ème} séance 1h : Langage, production orale (20 mn), lecture (20 mn), copie (20 mn)

4^{ème} séance 1h : Lecture (20 mn), activités écrites (20 mn), lecture (20 mn)

5^{ème} séance 1h : Histoire racontée (20 mn), évaluation (40 mn)

Le tableau de l'emploi du temps de la maîtresse est ci-dessous :

Emploi du temps (2^{ème} année primaire)

	1 ^{ère} séance		2 ^{ème} séance		3 ^{ème} séance		4 ^{ème} séance		5 ^{ème} séance
Durée	Dimanche	Durée	Mardi	Durée	Jeudi	Durée	Dimanche	Durée	Mardi
20 mn	Histoire racontée	20 mn	Langage Production orale Je répète	20 mn	Langage Production orale Je répète	20 mn	Lecture Je m'exerce	20 mn	Histoire racontée
20 mn	Langage Réception orale Je dialogue	20 mn	Lecture Je lis	20 mn	Lecture Je lis	20 mn	Activités écrites	40 mn	Evaluation
20 mn	Lecture Je découvre	20 mn	Ecriture	20 mn	Copie	20 mn	Lecture Je retiens		

Commentaire de l'emploi du temps:

La séquence didactique dure sept heures et demie étalée sur une semaine et demie. Une évaluation est prévue pour chaque fin de séquence pour passer à une nouvelle séquence et à un nouveau projet didactique.

Les liens entre les séquences répondent à la trame des compétences prescrites dans le programme : réception orale, production orale, réception écrite et production écrite. Le corpus filmé dévoile la progression de la séquence didactique : la maîtresse prend un dialogue répété du manuel, elle le lit à haute voix, les élèves répètent, ensuite lisent le dialogue appris. Les élèves écrivent quelques mots du dialogue sur l'ardoise ou le cahier d'activité sous forme d'activité appelée « copie ». Voilà les premières remarques de notre observation participante.

Activités langagières pratiquées lors des séquences selon le programme et les Instructions officielles

Les activités langagières pratiquées en classe sont de type « J'apprends à dire », « J'apprends le code » qu'on trouve dans les sous-projets. Les séquences qui y sont consacrées traitent des thèmes intitulés :

- « ce que je sais dire » : image + nom commun écrit sous l'image
- « j'écoute et je répète » : image + parole dans une bulle, vocabulaire
- « J'observe » : image + texte très court
- « Je découvre les sons », « je combine les sons » : lecture syllabique
- « Je lis les mots » : vocabulaire, image

Les conversations retenues comme support d'enseignement s'inscrivent aux activités de compréhension et de productions orales. Les dialogues répétitifs¹⁶ portent sur les échanges verbaux suivants :

- les interrogations et les interjections (des questions et des étonnements) ;
- les connecteurs *alors*
- les répliques *c'est d'accord*

Ces méthodes se basent sur les pratiques de la conversation en langue étrangère qu'on pourrait nommer des exercices d'interaction ou de conversation. Les activités de production langagière des élèves sont guidées par l'enseignant (absence de magnétophone

¹⁶ Cf. le dialogue de Madame Sauterelle et Madame Gazelle, tome 2 du manuel de français.

en classe) et sont destinées à être réalisées par paires en classe. On verra que cela ne se passe pas ainsi.

Les activités conversationnelles proposées ne donnent pas l'occasion aux élèves d'être créatifs dans le discours ; ces activités sont majoritairement des exercices de reproduction et de reformulation. Voici par exemple la formulation de madame Gazelle, qu'on retrouvera dans le corpus filmé. Voir annexe 1(extrait de la vidéo de la classe), annexe 2 (corpus transcrit) et annexe 6, (dialogue du manuel) :

- Allo ! Madame Sauterelle ? Vous êtes prête ? alors, venez à la fête !
- Je regrette chère voisine...

Ce dialogue imprimé dans le manuel ne présente pas des actes de langage différents ; il s'agit bien entendu d'une invitation : je t'invite à la fête..., et si on allait à la fête..., qu'est-ce que tu dirais d'aller à la fête ? Les exercices de variations sont très efficaces pour la distinction des registres de langue : formel, informel, officiel, familier, etc. Ces variations dépendent des compétences du locuteur dans la langue cible. Mais ces variations ne semblent pas faire partie des possibilités ouvertes dans le manuel, conforme aux Instructions officielles. Cela dépend donc de l'enseignant, sa liberté pédagogique affirmée dans les Instructions officielles, mais aussi sa culture d'enseignement, la manière dont il ou elle est venu(e) à l'enseignement, sa formation, le contexte de celle-ci. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans l'analyse des données.

Conclusion du chapitre II

Ce chapitre a présenté les conditions de la réforme éducative au regard de l'histoire des méthodologies et de leurs applications en Algérie. Il a précisé ce qu'est l'approche par les compétences, son intérêt et ses limites, en développant les nouveautés de programmes, de manuels, de projets et activités de classe. Les classes de primaire en Algérie ne sont pas forcément préparées à cette approche par compétences qui est venue pour une bonne part du monde éducatif canadien. F. BOUHADIBA (2004) aborde la question dans son article *De l'approche communicative vers l'approche par compétence : enjeux et perspectives didactiques en Algérie* : « Nos enseignants, à coups d'instructions du ministère de tutelle, sont appelés à utiliser une « Nouvelle » méthode ou une approche dont ils ne connaissent que peu ou rien et pour laquelle ils n'ont pas été formés. D'où la « débrouille », le « rafistolage » et l'« improvisation » dans l'enseignement des langues en Algérie. L'exception à cette règle étant peut-être le jour de la visite de l'inspecteur de langue dans la classe » (2004 : 20).

La refonte pédagogique semble hâtive si nous observons l'impact des décisions ministérielles un an ou deux ans après son application. Ces refontes ont touché le secteur scolaire et universitaire dans un souci d'avoir un enseignement de qualité : l'école fondamentale a duré de 1976 à 2003 ; cette nouvelle réforme a touché toutes les disciplines.

En introduisant le français en deuxième année primaire, l'Etat a déboursé une enveloppe importante pour la confection des manuels, des programmes, mais aussi pour la formation des formateurs d'où la nécessité de faire appel aux retraités de l'éducation nationale pour assurer certaines de ces formations destinées aux inspecteurs, aux enseignants et aux chefs d'établissements.

On peut certes se demander si l'énergie déployée et le volontarisme dont elle témoigne sont utiles, ou du moins, en combien de temps ils le seront. En tout cas, et là le but n'a pas changé depuis des années, il importe que « la méthodologie parvienne à jeter un pont entre L2 et LM et, réactivant chez l'apprenant le fonctionnement langagier qui a été celui de son accès au langage » lui ouvre la voie pour véritablement et efficacement apprendre cette L2 dans l'élan qui consiste à « continuer à apprendre à parler » (BAUTIER-CASTAING et HEBRARD, 1980 : 81) pour s'enrichir, croître, se développer, devenir lui-même et de plus en plus compétent. Notre travail de recherche sur corpus a l'ambition de contribuer à ces questions et à des réponses possibles.

Le programme, le manuel, les projets et les activités apparaissent dans des séquences didactiques organisées et tissées selon une pédagogie par projet dans les nouveaux curriculums, inspirés par des vues telles que : « Rappeler qu'on va à l'école pour s'en sortir et qu'on acquiert des connaissances pour s'en servir » (PERRENOUD, 2009 : 15).

Le troisième chapitre éclaircira la vie de classe en abordant le cadre concret des participants et des activités langagières. Nous détaillerons ainsi l'interaction didactique, la médiation et les tâches dans l'apprentissage. Cette étude nous permettra de mieux analyser le corpus des classes filmées, dans le contexte : découpage des séquences, observation de classe, analyse conversationnelle et compétences visées.

Chapitre III

Les interactions de et en classe

Présentation

Mieux comprendre comment se produit la vie de classe, comment elle est déterminée, quels sont ses acteurs directs et ses participants. Ces participants sont tous inscrits dans le cadre participatif (ou « setting », tel que HYMES dans son modèle 'SPEAKING', développé en 1967 et remanié en 1972) l'intègre avec les rôles, les statuts, les caractéristiques individuelles et collectives, tel est le but de ce chapitre. Ainsi devraient être éclairées les conditions de production des séquences vidéo constituant notre corpus de façon à nous permettre de bien analyser et interpréter les données, après avoir correctement constituées celles-ci.

Dans une première partie, nous présenterons les lieux et les personnes, c'est-à-dire le cadre, les acteurs directs et les autres participants, tels que nous les avons rencontrés dès avant nos prises de vues, avec des apports d'historique utiles. Ensuite nous verrons les aspects théoriques des interactions, puis leurs réalisations telles que prescrites dans les nouveaux programmes. Cela nous permettra de prendre en compte l'ensemble de ces éléments, de les mettre en suspens pendant l'analyse du corpus, et en réserve pour éventuellement infléchir l'interprétation.

I – Le cadre concret des interactions et leurs acteurs : l'école du centre-ville de Mostaganem, la maîtresse, les élèves

Après le cadre institutionnel de l'activité scolaire, développée au chapitre précédent, il est question ici des lieux et des personnes. Nous mettons en application le modèle SPEAKING de Dell HYMES à l'école El Yazid Moussa, et en classe en l'occurrence.

1. 1. Le modèle SPEAKING, les acteurs, le contexte

Le modèle SPEAKING a été développé par le sociolinguiste américain Dell Hymes, qui a proposé dans les années 60 ce modèle d'analyse de communication interpersonnelle qui situe les interactions langagières dans un contexte social et qui met les participants au cœur des relations de communication. Le modèle SPEAKING comprend huit éléments :

SETTING : en français le cadre. Il s'agit du cadre physique (temps et lieu) et du cadre psychologique. La classe de langue est un lieu d'apprentissage dans une atmosphère réfléchie et rationnelle.

PARTICIPANTS : ce sont les acteurs de l'école et de la classe. On retrouve le chef d'établissement, le personnel administratif, les ouvriers, les enseignants (es), les élèves et les parents d'élèves. Dans le corpus, notre analyse est centrée sur les participants de la classe, participants actifs, qui prennent la parole, et participants passifs, qui se contentent d'observer.

ENDS : ou finalités. C'est les buts ou les résultats des activités d'enseignement-apprentissage et des activités langagières. On repère les besoins langagiers et les tâches d'apprentissage en classe.

ACTS : ou actes. C'est le contenu du message et la forme. Le contenu des activités et des séquences didactiques représentent les actes de la classe.

KEY : ou tonalité. C'est l'attitude ou le ton des conversations entre les participants. Le ton de la classe est basé sur le sérieux, le respect et l'autorité de la maîtresse comme on va le voir dans l'analyse du corpus.

INSTRUMENTALITIES : ou instruments. Ils regroupent les canaux de communication et les formes de la parole : moyen de transmission, code langagier.

NORMS (les normes) : ce sont les habitudes culturelles de conversation entre les participants, qui peuvent être des règles conversationnelles ou des niveaux d'interprétations du discours.

GENDER (le genre) : Il s'agit de la variété et de la catégorie de conversation. Dans le cas ici présent, il s'agit d'interactions didactiques en classe de langue.

Ce modèle permet de décrire la classe comme lieu physique, symbolique et social. Quels sont les paramètres de la classe ? Le temps, l'espace et le regroupement. Chaque leçon a un début et une fin répartie sur des séquences. Ce facteur temporel est

fondamental pour comprendre la dynamique des événements et du groupe. Il s'agit du même groupe d'apprenants qui se rend à l'école dans une même classe (lieu de rencontre).

La classe est un rassemblement humain basé sur des critères institutionnels : rapports hiérarchiques, statut social partageant une même finalité, celle d'apprendre une langue et en arrière-plan de continuer son éducation sociale et personnelle. La relation entre les participants est donc personnelle et institutionnelle, car la classe est aussi un lieu conventionnel où la prise de parole a un rôle central.

Le modèle de Dell HYMES d'analyse de la communication a permis d'ouvrir les études de communication sur le verbal et le non verbal. On reconnaît qu'un modèle innovateur de communication en sciences du langage a été celui de JAKOBSON (1963), mais ce modèle restait insuffisant pour comprendre et analyser la dimension sociolinguistique et pragmatique de la communication. Bien qu'il y ait d'autres modèles par la suite, tels que le modèle systémique de l'Ecole de Palo Alto, le modèle de Dell Hymes reste à notre sens plus fiable pour comprendre les interactions, notamment didactiques.

Philippe BLANCHET (2000) a tenté de résumer les différents modèles de communication dans ce schéma :

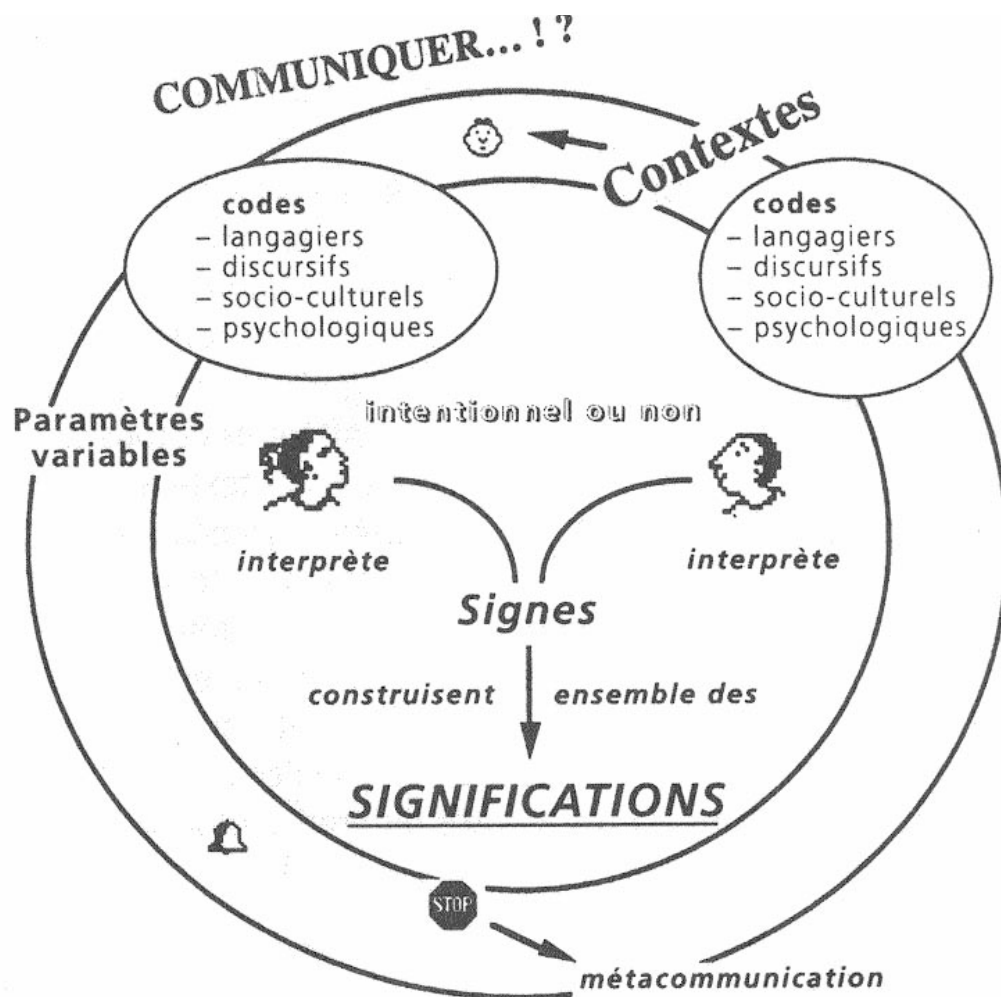


Schéma ethno-sociolinguistique de la communication
 (Ph. Blanchet, *La linguistique de terrain*, Rennes PUR, 2000 : 101)

Le modèle de Philippe BLANCHET prend en considération sept dimensions :

- la circularité : l'échange langagier n'a pas de continuité linéaire ;
- les contextes : le cadre ethno-socioculturel des participants contribue à la signification du message ;
- les codes : les codes diffèrent d'une langue à une autre et d'une culture à une autre, ils peuvent changer même au sein d'une même langue et culture en fonction de la construction identitaire et des variations individuelles ;
- l'intentionnalité : caractère psychologique intentionnel adapté par des signes intentionnels (gestes et paroles) et par des signes non-intentionnels (perçus par l'entourage), l'intentionnalité comprend des stratégies d'interactions pour tenter d'informer, de convaincre ou d'exprimer ses émotions) ;

- la coopération : l'échange langagier exige une coopération des deux côtés pour rendre une communication possible et efficace ;
- les significations : ce sont les différentes interprétations construites lors d'une situation de communication, qui ne se réduit ni au sens ni au message mais à d'autres paramètres connus par les participants ;
- la métacommunication : la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'échange n'incombe pas à un seul énonciateur, c'est la raison pour laquelle la coopération exige de la subtilité et de la souplesse dans l'écoute et l'échange.

Les huit paramètres de DELL HYMES sont regroupés dans les quatre axes (cf. le schéma) ou codes de Philippe BLANCHET :

- codes langagiers : ou capacité linguistique et paralinguistique
- codes discursifs : ou capacité discursive ou d'adaptation au contexte
- codes socioculturels : capacité ethno-socioculturelle
- codes psychologiques : capacité stratégique et pragmatique dans l'interaction

Ces capacités sont des compétences communicationnelles qui varient d'un individu à un autre ; des compétences repérables dans les interactions verbales et non-verbales par des échanges langagiers et comportementaux. Précisons maintenant les dimensions de communication en classe.

1. 2. L'Ecole El Yazid Moussa et la salle de classe

A priori, cette école ressemble aux écoles des centres-villes algériens datant de la colonisation, et spontanément, nous datons sa construction des années cinquante environ, car la pierre de construction et les plans se prêtaient à cette hypothèse. Or, renseignement pris auprès d'un Bureau d'architecture de Mostaganem¹⁷, elle a été construite après l'Indépendance en 1974 par un architecte français, et inaugurée en 1977. Elle se trouve dans une zone urbaine dense et sa population paraît mêlée : les centres ne sont pas,

¹⁷ Mostaganem est une ville côtière située au Nord Ouest de l'Algérie. La ville s'étend sur 2269km² et compte 205000 habitants (2010). La ville est divisée en centre-ville (constructions françaises) et en quartier anciens (constructions turques et juives), et reliée par un fleuve, *Ain Saфра* (la source jaune). Au temps de la colonisation, les Colons habitaient le centre-ville et les Algériens, habitaient les vieux quartiers et les portes qui l'entourent. Ces portes ont pour mission de protéger la ville, et sont au nombre de quatre : - la porte du Chelif au Nord ; - la porte de Medjaher à l'Est ; - la porte d'Arzew et de la marine à l'Ouest ; - la porte de Mascara au Sud.

comme en France, habités seulement par les classes aisées, mais plutôt par les autochtones Mostaganémois.

En se replaçant brièvement dans l'époque d'après l'Indépendance, on saisit qu'avec une croissance démographique très soutenue, il y a eu nécessité de construire des bâtiments d'habitation autant que des bâtiments publics, en particulier des écoles. En outre, l'effort de scolarisation de tous figurait explicitement dans les programmes politiques, comme on l'a vu au chapitre premier. C'est pourquoi l'Etat algérien a fait appel à la France pour construire des écoles dans le cadre de la coopération technique.

L'école *El Yazid Moussa* est construite selon les normes architecturales des établissements scolaires, et est située dans une impasse pour éviter la circulation dense des voitures au centre ville. Il est à noter que l'enquête s'est réalisée dans une école publique, un secteur majoritairement dominant dans le système éducatif algérien (voir photos ci-dessous : l'école de l'extérieur et la classe de l'intérieur).



Vue de l'extérieur de l'école primaire *El Yazid Moussa*, située dans une impasse au centre-ville



Vue de l'intérieur de la classe : un élève se lève pour lever le doigt et prendre la parole



Les élèves jouent une comptine

C'est un lieu institutionnel spacieux qui comprend :

- Des salles de classe, un espace en forme de microcosme pour la construction de savoirs
- Une salle des professeurs, lieu de réunion, de travail et de relations sociales
- Une cour, lieu de repos, de jeu et de discussion pour les élèves
- Un ensemble de bureaux pour l'administration et la gestion d'un établissement
- Une cantine et un café pour les élèves et les enseignants qui déjeunent à l'école à midi.

La salle de classe

Elle est très grande, d'une surface d'environ de 50 m² pour 30 élèves. La salle est peinte en bleu ciel, des images et des dessins sont collés aux murs de la classe. Les tables et les chaises sont construites par paires réparties en quatre rangées. Des couloirs permettent à la maîtresse de circuler entre les rangs pour voir le travail des élèves. Les élèves ne peuvent circuler sans lever la main (autorisation). Le bureau de l'institutrice est installé sur l'estrade (en hauteur) au coin de la salle à côté du tableau. Les fenêtres donnent sur la rue (sur l'extérieur de l'école), et sont très hautes. Les élèves ne peuvent regarder par les fenêtres, ni en posture assise, ni en posture debout sans doute pour ne pas être déconcentrés du cours. Tout de même, ils essaient de regarder de temps en temps. D'autres fenêtres donnent sur la cour mais les élèves ne peuvent pas regarder quand la maîtresse tire les rideaux.

Pour résumer, la classe elle est un endroit clos (murs et porte¹⁸) à l'intérieur duquel ne sont admis que les enseignants et les élèves, quelquefois le chef d'établissements et les inspecteurs.

1. 3. Les acteurs de la classe et les autres participants

L'école compte deux instituteurs de français, un monsieur et une dame. Le directeur nous a présentée à son personnel enseignant ; nous avons choisi de travailler avec l'enseignante parce qu'elle semblait plus expérimentée que son collègue. Ce fut notre impression, sans doute à cause de l'âge, et peut-être aussi de l'autorité que cette dame manifestait.

¹⁸ Dans certains établissements, des hublots sont placés sur les portes peut être dans un but de surveiller discrètement ce qui se passent dans la classe par le chef d'établissement.

L'institutrice

Nous nous sommes intéressée à son identité et à son profil de formation : elle a une cinquantaine d'années, elle est issue d'un enseignement en français et diplômée en Licence d'espagnol à l'Université d'Oran dans les années 80. Elle s'est reconvertie à l'enseignement du français parce qu'il y avait peu de postes pour l'espagnol dans la ville où elle avait postulé, c'est-à-dire la ville de Mostaganem, où elle a grandi. Nos renseignements ont été obtenus par des conversations avec elle tout au long de notre présence dans l'établissement, et aussi par le directeur de l'établissement qui nous a bien signalé que la maîtresse de français est issue de « la vieille école ».

L'institutrice de français nous a également informée qu'elle enseignait aussi dans un autre établissement scolaire (juste à côté de celui où nous avons mené notre enquête) pour compléter son volume horaire, qui est de 18 heures de face à face avec les élèves par semaine dans l'enseignement. La méthode de travail de l'institutrice est basée sur la préparation de fiches de cours et la coordination avec les autres professeurs. Un travail de classe avec une méthode d'enseignement basée également sur la récitation et la répétition de dialogues (voir partie III). Nous avons pu remarquer que la maîtresse¹⁹ impose son autorité en classe par son expérience et ses connaissances du monde de l'éducation.

Ses relations professionnelles

Nous constatons de très bonnes relations professionnelles avec l'ensemble de ses collègues et une très bonne entente avec le chef d'établissement. Les secrétaires sont également à son écoute puisqu'elles savent que l'institutrice a d'autres obligations envers une autre école voisine.

Nous n'avons pas remarqué beaucoup de « va et vient » de parents d'élèves. Ces derniers viennent généralement que lorsqu'ils sont convoqués par l'institutrice. Les parents d'élèves sont reçus dans la salle des professeurs généralement.

Les élèves

L'institutrice avait deux classes. Nous avons travaillé avec les deux classes ; une classe ne dépasse pas les 30 élèves. Les élèves étaient en deuxième année primaire – soit première année de français – et habitaient les quartiers environnant l'école.

¹⁹ L'institutrice est issue d'un milieu socio-culturel instruit et aisé ; elle est mariée avec un cadre d'une société pétrolière algérienne et bénéficie de facilités d'obtention de visa pour venir en France voir sa fille à Marseille.

Leur âge se situait alors entre 7-8 ans ; les deux classes sont décrites ainsi :

Description de la classe A

La classe A compte 27 élèves, répartis sur quatre rangées :

1^{ère} rangée : 7 élèves dont 3 filles et 4 garçons.

2^{ème} rangée : 8 élèves dont 2 garçons et six filles.

3^{ème} rangée : 5 élèves dont 2 filles et 3 garçons.

4^{ème} rangée : 7 garçons.

La classe A est plus dynamique et plus bavarde que la classe B. Dans la transcription du corpus les élèves de classe A sont numérotés de 1 à 27 pour faciliter le comptage du système des tours de parole.

Description de la classe B :

La classe B compte 26 élèves répartis sur trois rangées :

1^{ère} rangée : 8 élèves dont 6 filles et 2 garçons.

2^{ème} rangée : 8 élèves dont 4 filles et 4 garçons.

3^{ème} rangée : 10 garçons.

Remarque : La classe B est moins dynamique que la classe A. Dans la transcription du corpus, les élèves seront numérotés de 1 à 26 (classe B) pour cerner l'échange en classe.

Nous avons pu observer quelques profils qui ne passent pas inaperçus dans le corpus, outre le fait que les rangs de garçons seuls sont tous les derniers rangs, les plus éloignés de l'enseignante :

Zakaria, classe A, premier de la classe, fils de l'institutrice d'arabe, comportement bavard et se faisant remarquer.

Benkrizi, classe A, très bonne élève, comportement exemplaire en classe.

Mustapha, classe A, bon élève, fils d'enseignant universitaire, discipliné et timide.

Beldjilali, classe B, élève médiocre, volontaire mais résultats insatisfaisants.

Benyamina, classe B, élève moyen et perturbé.

Le directeur de l'école

C'est un homme ouvert au dialogue ; c'est lui qui nous a reçue la toute première fois, qui nous a fait visiter toute l'école et qui nous a présenté à l'ensemble enseignant. C'est une personnalité très calme et attentive. Il est issu d'une formation en français ; il

est parti en retraite l'année qui a suivi notre enquête. On a également remarqué ses passages dans les couloirs-balcons des classes quand les portes des classes sont ouvertes.

Les personnels administratifs, ouvriers de service

On ne peut citer le chiffre exact du personnel administratif, mais on peut estimer qu'ils n'étaient pas nombreux. Leur présence est indispensable pour la gestion de l'établissement ; on a remarqué la présence de : secrétaires, gardien de l'école, agent de service (comptabilisation des absences), femmes de ménages, etc. Ce personnel administratif s'exprime principalement en arabe dialectal, et n'a pas de rapports directs avec les élèves.

Les seules personnes qui s'adressent aux élèves en dehors des heures du cours sont : le Chef d'établissement, les secrétaires de l'établissement et les enseignants.

Les parents d'élèves

Les parents d'élèves ont leur espace de réception, ils sont reçus le plus souvent dans la salle des professeurs. Ils viennent généralement attendre leurs enfants à la sortie d'école, où l'on peut les reconnaître. Ils viennent voir l'institutrice à « sa demande », et parfois sans rendez-vous. On constate plus la présence des mères que des pères d'élèves.

Les relations entre les acteurs et participants

Si on fait un premier bilan, on remarque que les élèves sont exposés aux langues suivantes :

- Dans l'école : les enseignants parlent entre eux en alternant arabe dialectal et français ; le chef d'établissement s'adresse aux enseignants en français « clairement » et en arabe algérien, mais il s'adresse aux personnels administratifs et aux ouvriers de service en arabe dialectal.
- Dans les familles : La maîtresse s'adresse aux parents d'élèves en arabe dialectal et en français ; certaines familles s'adressent en français à l'institutrice et d'autres en arabe dialectal. Dans les familles instruites, on retrouve un bon niveau de français qui circule entre les conversations (maîtresse-parents d'élèves), et dans les familles non instruites, la discussion se fait en arabe dialectal avec une présence çà et là de mots français.
- En classe : la classe de français nous est apparue comme un microcosme dans lequel seule l'institutrice se permet l'alternance codique (pour des actes de langage

précis, comme on le verra), tandis que les élèves ne s'expriment qu'en français, et celui-ci semble avoir peu de rapport avec la vie extérieure, puisqu'il est cantonné aux phrases du manuel et que l'institutrice ne cherche pas à créer ce lien avec le monde extérieur. Nous aurons l'occasion d'évoquer à nouveau cette question.

Ainsi, le cadre participatif est-il relativement pauvre en interactions plurilingues, alors même que des possibilités plus importantes existent sans cependant être mobilisées. C'est pourquoi les notions de « répertoire verbal » (*linguistic repertoire*, GUMPERZ : 1964), ensemble des langues qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés, ou de « réseau social » (*social network*, MILROY : 1980) ne trouvent pas l'application qu'elles auraient pu avoir et ne feront donc pas partie de notre cadre théorique et méthodologique, ou alors en creux, en négatif, en brillant par leur absence.

Ce répertoire verbal, qu'on trouve généralement dans une situation de contact de langues ou de bilinguisme, n'est pas visible chez l'apprenant (comme on va le voir) mais plutôt visible chez l'enseignante quand elle se permet de changer de registre et de langue dans la classe (cf. chapitre focus sur l'emploi des langues en classe). Ces stratégies communicationnelles sont soutenues par des indices de contextualisation.

Ainsi, les notions de répertoire verbal et de compétence communicationnelle se complètent et interpellent à la fois l'âge des participants, le sexe, le rôle, le statut et surtout le contexte. En ce sens, l'ethnographie de la communication s'intéresse à l'emploi et au contact des langues, à leurs conditions et contextes, aux normes et pratiques discursives dans des situations d'interactions communicatives. Celles-ci peuvent être des situations de communication exolingue.

1. 4. La classe de langue : une situation de communication exolingue

La communication dans ces classes de langue est une situation exolingue où les participants communiquent en langue étrangère (le français) bien qu'ayant une langue maternelle commune (l'arabe algérien). La paternité de la notion de communication exolingue revient à PORQUIER (1979, 1984), et a été élargie aux échanges bilingues par De PIETRO (1988). Cette communication exolingue en classe se caractérise au moyen d'interactions (verbales, paraverbales et non verbales), de représentations et d'interprétations de la langue étrangère : « la communication exolingue est structurée

pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants » explique PORQUIER, et il rajoute « les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leur conduites langagières » (PORQUIER, 1984 : 18-19).

Un état de conscience, des représentations et des conduites langagières sont impliqués entre participants pour parler et se faire comprendre en langue étrangère. Certes, le français est une langue étrangère en classe, mais familière en dehors de la classe aussi bien pour la maîtresse que pour les élèves ; ce qui entraîne parfois le mélange de code français-arabe qui favorise le passage d'une situation exolingue unilingue (français-français) à la situation exolingue bilingue (français-arabe) selon la typologie de De PIETRO (1988 : 72). Ces situations sont relevées par « des observables » qui constituent l'objet de notre analyse.

Les données non verbales que nous allons recenser (Partie III) sont des « phénomènes révélateurs du contact, de langues et de culture » (De PIETRO, 1988 : 67). Ce contact de langues emprunté aux travaux de la sociolinguistique est vu par De PIETRO « comme l'ensemble des phénomènes sémiotiques qui témoignent de cette rencontre » (1988 : 67). Le culturel apparaît dans la façon d'enseigner (répéter, crier, sanctionner) et la façon d'apprendre (écouter, répéter, obéir). Ces interactions de classe sont liées à la compétence communicative des participants et des représentations sociales. Nous pouvons nous illustrer de la typologie de De PIETRO sur la communication exolingue/endolingue par rapport au locuteur unilingue/bilingue qui décrit son schéma sur un axe syntagmatique et un axe paradigmatique :

« La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction. (...) La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier » (De PIETRO, 1988 : 71) et l'axe unilingue/bilingue est caractérisé par les discours des participants ; « le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques » (De PIETRO, 1988 : 70).

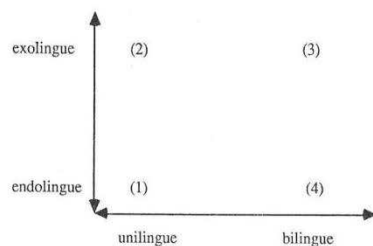


Schéma de la communication exolingue-endolingue ; unilingue-bilingue de De PIETRO (1988 : 72)

Commentaire :

De PIETRO illustre le schéma de communication sur un axe vertical (exolingue/endolingue) et sur un axe horizontal (unilingue/bilingue). Les participants de notre corpus ont la même langue maternelle (l'arabe dialectal ici), mais la plupart des échanges se fait en français (la langue de la classe). La dimension endolingue-unilingue n'est pas pertinente dans notre corpus. La combinaison pertinente est « unilingue/exolingue : français ou arabe » et bilinlingue/exolingue : français-arabe ». Le corpus va nous montrer aussi quel arabe se parle en classe et pourquoi la maîtresse emploie telle ou telle variété de l'arabe.

La notion de situation exolingue transposée dans un cadre scolaire a été étudiée par Marinette MATTHEY (2003 :56) : « De telles manifestations en revanche seront

courantes dans certaines situations exolingues-unilingues ou exolingues-bilingues, surtout si elles s’ancrent dans un contexte scolaire ou parascolaire ». En classe de langue on prête attention à la construction du savoir (socio-constructivisme) et à la transmission des savoirs linguistiques (cognitivism) dans l’interaction ; ces échanges acquisitionnels furent étudiés par De PIETRO (1989) sous les termes de séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA) et de contrat didactique pour décrire et interpréter les échanges didactiques. C’est également dans ces situations, scolaires et même extra-scolaires, basées sur un contrat didactique qu’on peut introduire le concept de VYGOTSKI de zone proximale de développement, c’est-à-dire, des situations exolingues conscientes et placées dans un cadre didactique : « Le concept de zone proximale ne peut s’appliquer, me semble-t-il, qu’aux situations dans lesquelles se transmettent et s’élaborent de manière suffisamment consciente des savoirs linguistiques. Par suffisamment conscient, j’entends que ce processus doit apparaître dans les marques linguistiques (par exemple les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, 1989) ou les séquences analytiques (Dausendscon-Gay & Krafft, 1993). En d’autres termes, pour que l’utilisation de la notion de zone proximale ait un sens, il faut que la situation soit définie comme un lieu de construction/transmission de savoirs linguistiques et que l’appropriation du code constitue un objectif pour l’apprenant » (MATTHEY, 2003 : 106).

Nous allons voir dans l’analyse du corpus que les types d’interactions de la classe filmée sont basés sur des stratégies de réponse pour satisfaire l’enseignante, ce qui relève d’une motivation extrinsèque et non intrinsèque. L’élève répond pour avoir un bon point ou pour ne pas se faire sanctionner. Ainsi, on ne peut découper les compétences langagières en sous-compétences (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) pour dire que tel élève est compétent ou tel autre est incompétent, car la compétence langagière forme un tout du locuteur parlant, par le verbal et non verbal qui le complète : « la complexité et l’hétérogénéité constitutive de l’interaction (verbale et non verbale) font que ce qu’il faudrait plutôt appeler « l’efficacité langagière ou communicative » est difficilement découppable » (M.-Th. VASSEUR, 2002 : 42). Mais dans une situation de classe, il faut préciser le statut de locuteur du modèle interactionniste en considérant le caractère didactique des interactions et de leur cadre à l’école. L’apprenant est en situation d’apprentissage (sauf durant les récréations), tant dis que dans les situations informelles non scolaires, le locuteur allophone ne parle pas forcément pour apprendre mais pour participer à la conversation. Les conversations didactiques en classe de langue

sont fortement entachées d'aspect interculturel. Passons donc aux interactions didactiques dans une situation de classe.

II – Les interactions : définitions et usages prescrits en classe

Les interactions, en l'occurrence les interactions didactiques peuvent déterminer les compétences langagières développées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; raison pour laquelle nous avons filmé des classes de français pour décrire et analyser comment les élèves apprennent le verbal, le para verbal et le non verbal. Nous détaillerons ici l'enseignement de et par l'interaction ainsi que la médiation dans l'apprentissage au sens socio-constructiviste du terme.

2. 1. Présentation et définitions

Les premiers travaux sur les interactions apportent un regain d'intérêt sur l'oral en sociolinguistique. L'aspect interculturel s'est dévoilé ensuite par le contact des langues. En dehors de la compétence culturelle, l'aspect culturel et interculturel co-existent dans la classe lorsque l'institutrice demande aux élèves de donner leur adresse (annexe 2, corpus transcrit) ; ces derniers donnent des noms français (Pépinière, centre ville, avenue Rénal, le colisée, la route du port, etc.). Il est vrai qu'on ne retrouve plus ces noms à l'écrit depuis l'arabisation, mais les élèves ont gardé des traces orales de ce qu'ils entendent par les parents et les adultes. Le savoir-faire interculturel relève de la capacité de mettre en relation la culture d'origine (algérienne) et la culture étrangère (française). On retient également un manque de sensibilisation et de stratégie pour établir ce contact avec la culture étrangère ; c'est à l'enseignant de jouer le rôle médiateur entre sa propre culture (qui est celle des élèves aussi) et la culture de la langue enseignée. Les représentations stéréotypées des élèves doivent changer en termes d'ouverture et de rencontre avec l'Autre.

L'approche de l'interaction en psychologie interculturelle donne une vision dynamique et constructiviste des représentations des interlocuteurs (de NUCHEZE, 2004 : 17) : « les diverses situations de rencontre interculturelle amènent très concrètement les interactants à (ré)interroger leur propre habitus langagier dès qu'il entre en confrontation avec celui d'autrui », nous rajoutons au contact de langues, le contact de cultures qui

organisent les pratiques et les représentations langagières. En d'autres termes, dans toute communication en langue étrangère il y a une part de compétence interculturelle.

Nous commençons par les interactions communicatives qui englobent les interactions verbales et non verbales. Ces communications sont multimodales et contiennent des niveaux de communication : - un niveau discursif ou langagier propre à la langue ; - et un niveau communicationnel qu'est l'ensemble mis en œuvre pour effectuer une communication réussie (négociation, coopération, signification, ...). Les interactions communicatives sont étroitement liées à la psychologie du langage et du développement (VYGOTSKY : 1934, BRUNER : 1983, BRONCKART : 1996). Ces études ont porté sur le rôle des interactions dans les apprentissages langagiers et scolaires, ce qui nous intéresse particulièrement.

Donc, les interactions communicatives sont en partie des interactions verbales ou des échanges, voire des interventions qui présupposent la présence de participants. E. Goffman (1973 : 23) les qualifie ainsi :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir ».

L'interaction est un processus d'influences qu'exercent les participants à l'échange communicatif dans un lieu et un contexte précis ; cet échange communicatif se décompose en séquences. On ajoutera la présence du langage s'il s'agit d'interactions verbales, voire la présence des éléments para-verbaux (de prosodie, par exemple) et non-verbaux (kinésie et proxémie).

GOFFMAN avait introduit la notion de « mouvement » pour prendre en compte la parole dans les interactions : « Un mouvement est une unité d'analyse qui n'est pas essentiellement linguistique ; il peut consister en une séquence discursive (...). Un mouvement comprendra donc des pratiques discursives aussi bien que non-discursives. (...) Un silence, par exemple, peut être interprété comme un mouvement au sens plein du terme, lorsqu'il survient après une question » (BACHMANN, LINDENFELD,

SIMONIN, 1991 : 152). Les questions/réponses sont des mouvements langagiers, les hésitations, les exécutions des tâches après un ordre sont également des mouvements.

Les linguistes interactionnistes privilégient les études sur les conversations à partir d'observations de terrain et observations participantes. C'est à partir d'analyses de conversations, qu'ont émergé des études interactionnistes américains avec les travaux de H. GARFINKEL (1967), H. SACKS (1973), E. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON (1974). Les ethnographes de la communication D. HYMES (1967) et J. GUMPERZ (1967, 1968) ont enrichi ce courant avec des modèles théoriques plus approfondis tels que le modèle SPEAKING.

La linguistique interactionniste de l'oral est venue en réaction contre la linguistique de la phrase ou du code. Les travaux de M. BAKHTINE sur le discours analysent les diverses formes de discours dialogué : « L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue » (1977 : 136) et BAKHTINE insiste sur le contexte pour comprendre la signification de toute interaction sociale, mais aussi sur le non-verbal qui complète et qui explique le verbal (BAKHTINE, 1977 : 137) :

« Jamais la communication ne pourra être comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concrète. La communication verbale est inextricablement entrelacée avec les autres types de communication et croît avec eux sur le terrain commun de la situation de production. On ne peut évidemment isoler la communication verbale de cette communication globale en perpétuelle évolution. Grâce à ce lien concret avec la situation, la communication verbale s'accompagne toujours d'actes sociaux de caractère non verbal ».

Par son analyse du « discours d'autrui », BAKHTINE (1977 : 167) enrichit l'analyse des interactions en y intégrant potentiellement des formes très hiérarchisées de communication, par exemple avec des institutions lorsqu'autrui est non différencié en une composante individuelle du discours : « ...le discours d'autrui n'est appréhendé que comme un acte social complet, comme une prise de position inanalysable du locuteur, c'est-à-dire que seul le *Quoi ?* du discours est appréhendé, tandis que le *Comment ?* reste en dehors du champ de la compréhension ». Or justement, il faut analyser ce *Comment* et ne pas s'en tenir au *Quoi*. Ce qui est reproché aux interactionnistes, le fait de s'appuyer beaucoup plus sur l'analyse de forme (l'organisation de la séquence, le fonctionnement du système des tours de parole, le fameux principe de coopération) que sur l'analyse de

contenu que de discours lui-même, justement, ce peut être un utile complément aux analyses de BAKHTINE, notamment celle citée plus haut.

Mais l'analyse de la communication orale n'a pas été développée uniquement d'un point de vue sociolinguistique ; des psychologues de la communication, tels que ceux de l'École de Palo Alto, ont analysé la notion d'interaction sous le fameux adage « on ne peut pas ne pas communiquer ». Le principe est qu'on ne peut analyser les propos d'une personne en faisant abstraction du réseau complexe de relations interpersonnelles qu'entretient la personne dans son entourage ; et leur approche est basée sur le système d'interactions. Ce modèle propose un schéma de communication basé sur une « grammaire » des comportements, qui s'articule sur cinq axes :

- Tout comportement est interprété comme une communication ;
- Tout acte est porteur de signification ;
- Le contenu de la conversation définit le mode de relation entre les participants ;
- Une communication a deux modes : le mode digital (le verbal) et le mode analogique (le non verbal) ;
- La ponctuation des interactions par les interlocuteurs qui peut entraîner une métacommunication sur les situations de communication et les relations entre les participants.

Toutes ces recherches sur la communication évoluent avec des objectifs forts divers et partagent en commun les mêmes principes méthodologiques : données authentiques, valorisation du terrain, principe de coopération et de réciprocité, observation scrupuleuse du corpus dans une démarche résolument empirique. Les travaux sur l'ethnographie de la communication ont fait émerger le domaine de la pédagogie, avec principalement la percée de l'approche communicative par D. HYMES (1972), qui propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage en milieu naturel. L'enseignement de l'interaction prend des recherches des ethnolinguistiques sur les échanges langagiers naturels. Et partant, l'étude des conversations en classe s'inspire des recherches sur l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours.

Ce modèle de communication naturelle a été adopté comme modèle en didactique des langues, en particulier en FLE ; l'objectif est d'observer les interactions entre communautés et de dégager une communication interculturelle, langagière et non langagière pour ainsi arriver à la compétence culturelle qui se forge dans la découverte de l'interculturel. L'ouvrage de G. de SALINS (*Une introduction à l'ethnographie de la*

communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère :1992) parle de cette expérience de l'enseignement en contact avec la culture native de l'apprenant. Ainsi, l'enseignement avec des interactions prend source dans cette approche interactionniste.

2. 2. L'enseignement (avec) des interactions

Les méthodologies d'enseignement privilégient les méthodes communicatives sous forme de question/réponse ; mais, selon les méthodologies, ces interactions sont plus ou moins dirigées, et plus ou moins centrées sur le maître en tant que poseur de questions, l'élève n'ayant au mieux qu'à répondre. L'enseignant doit décider le début et la fin des activités et gérer le vécu (temps, succession des activités, objectifs) de la classe. Ces planifications répondent au savoir-faire de l'enseignant et elles ne sont pas forcément liées à un choix méthodologique explicite.

L'enseignement de l'interaction est venu compléter le modèle des quatre compétences (comprendre, parler, lire, écrire) dans les approches communicatives et plus précisément dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. En ce sens, les interactions de classe devraient tenir compte du langage et de la langue de référence des enfants algériens tels qu'ils sont et là où ils sont. Ch. GHETTAS (1995 :106) définit la langue orale de l'enfant algérien comme le mode d'expression le plus naturel et le plus spontané dans la **pédagogie de l'oral** ; ce mode d'expression :

« comporte tous les emprunts du milieu familial et socioculturel dans lequel il s'est construit. Il se caractérise par une organisation particulière pas toujours conforme au modèle fourni par l'adulte influencé par le code écrit. L'organisation souple et simple du code oral de l'enfant ne diminue ni de sa cohérence ni de sa richesse ».

Les interactions de classe devraient logiquement se réaliser en des discours où sont mêlées des langues en présence : le français, la langue cible, et un mélange d'arabe dialectal et d'arabe standard. Mais nous verrons que ce n'est pas forcément ainsi que les choses se passent.

Le programme algérien aborde les interactions pédagogiques de classe sans spécifier s'il s'agit d'une interaction maître-élève ou un dialogue dans le manuel. Or entre

la réalité de la classe, et les pages du manuel il y a des écarts ! Les interactions de classe font partie de la vie de classe : selon les programmes et les manuels, les interactions se réalisent dans les composantes « parler » et « écouter », extraites du manuel (les dialogues, les scénettes, les bandes dessinées). Les élèves répètent ces dialogues en classe, en principe ; la liberté pédagogique de l'enseignant est affirmée dans les mêmes programmes.

Les variétés de classe restent dans le registre formel propre au pédagogique : un tutoiement de l'enseignant lorsqu'il s'adresse aux élèves, mais inversement l'élève s'adresse à l'enseignant sous une forme neutre : l'enseignant est interpellé par « Monsieur » ou « Madame », voire « Maîtresse » sans lui dire « vous » (ni « tu », bien sûr). L'élève est interrogé soit pour répondre à une question par « je » ou pour répéter un énoncé. Durant leur première année de français, les élèves ne connaissent pas le système du tutoiement et du vouvoiement de la langue française qui relève de l'interculturel et des normes sociales, sauf s'ils sont en contact avec des locuteurs maniant le français hors de la classe.

Il faut dire que l'enseignement par l'interaction en Algérie est sur une piste glissante, car pour qu'il y ait véritablement interaction dans l'enseignement, il faut au préalable adopter des modèles d'enseignement-apprentissage de type « apprendre à apprendre », c'est-à-dire des modèles basés sur la construction du savoir. Malgré les nouvelles réformes et instances dans le système éducatif algérien, les modèles sont restés malheureusement de type transmissif, basés sur la mémorisation et la répétition d'un savoir, ce qui ne favorise pas une communication à double sens : le maître parle et les élèves écoutent.

L'enseignement par l'interaction est une activité charnière entre les activités de Réception/Production et la médiation ; c'est avec l'aide de l'interaction que les élèves peuvent développer des compétences langagières en les laissant s'exprimer librement. Si les élèves sont formés ainsi, c'est que les enseignants sont formés de la manière ; on pourrait donc remonter en amont et dire que c'est la formation des anciens enseignants du primaire qui n'a pas été révisée depuis l'avènement de l'Ecole fondamentale. Voyons de près la médiation dans l'apprentissage.

2. 3. La médiation et l'étayage dans l'apprentissage

Les travaux de BRUNER nous ont dévoilé le concept de « l'étayage » qui a remplacé la médiation de VYGOTSKI. On sait également que les apprentissages langagiers chez l'enfant ne peuvent s'effectuer sans étayage ou un guidage de l'adulte. En classe de langue, le maître prend la fonction de l'adulte qui guide et qui corrige l'apprentissage de l'enfant.

Le concept de l' « étayage » fut introduit par BRUNER, à la suite de son analyse des travaux de VYGOTSKI ; pour BRUNER la réussite de l'apprentissage langagier chez l'enfant se réalise dans une véritable interaction sociale entre l'enfant et l'adulte, considérée « comme un « étayage », à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces **interactions** entre adultes et enfants est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (BRUNER, 1983 : 288).

La notion de « format » dans sa vision sociale accorde une place importante à l'interaction entre les individus. MATTHEY (1996, 2003) explique ainsi la relation du format avec l'interaction : « L'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition mais elle la formate » (2003 : 65) ; cette hypothèse met l'apprentissage dans un cadre socio-culturel en constituant un « microcosme » selon le terme de BRUNER d'échange dans lequel les participants interprètent les actions et le sens.

La notion d'étayage, quant à elle, elle rentre dans des procédés avec le LASS (*Language Acquisition Support System*) mis en place par un locuteur, dans le cas ci-présent, on le remarque soit chez l'institutrice ou l'enquêtrice. Il est vu par MATTHEY comme « une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue » (2003 : 68). Les perpétuelles questions posées par l'institutrice afin de guider les apprenants dans leurs réponses et leurs tâches sont une forme d'étayage.

Le guidage est vu comme une méthodologie d'enseignement-apprentissage, il permet à l'apprenant de développer ses compétences opérationnelles qui apparaissent dans les réponses formulés par les apprenants de notre corpus :

- comprendre le message de l'institutrice ;

- trouver une réponse appropriée au contexte avec des connaissances maîtrisées à son niveau ;
- et surtout, développer des stratégies dans la langue étrangère qui lui permettent de se détacher du guidage de l'institutrice pour aller vers l'apprentissage en autonomie.

L'enseignant joue le rôle du tuteur ou de l'intermédiaire du savoir si l'on veut une véritable centration sur l'apprenant : « ...vouloir exercer une centration sur l'apprenant implique aussi que l'enseignant soit un véritable intermédiaire entre les connaissances à enseigner et les connaissances à installer chez les apprenants. Ceci l'oblige donc nécessairement à s'interroger sur les chemins pédagogiques et didactiques qu'il emprunte pour être un véritable médiateur » (VISELTHIER, 2008 : 34). Le médiateur ou le tuteur prend en considération que l'apprentissage commence bien avant l'apprentissage scolaire ; on n'apprend pas uniquement à l'école, mais bien avant et après l'école : « L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire » (VYGOTSKI, 1985 :104). Cet étayage ou médiation de l'adulte se réalise dans les tâches d'apprentissage.

2. 4. L'apprentissage par la tâche

Les tâches d'apprentissage sont proposées par l'enseignant(e) dans les cas les plus habituels. La tâche est une activité d'apprentissage, souvent vue par l'apprenant comme source de difficulté ; elle est « identifiée comme appartenant à une discipline scolaire, mais coupée de la réalité sociale. (...) La tâche reste extérieure au vécu et au projet de l'élève qui ne peut s'y investir et y répond par des procédures peu réfléchies » (PERRAUDEAU, 2006 : 172-173).

L'apprentissage par la tâche est une méthodologie de travail individuel et collectif : la langue étrangère devient un outil et un objet d'apprentissage entraînant des interactions langagières (verbales et non verbales), mais aussi une focalisation sur le sens. Ces réactions langagières (répliques des élèves, réponses, actions) permettent à l'enseignant d'évaluer son plan d'action.

Les tâches relevées du corpus sont des activités langagières (Cf. chapitre II) et dont le découpage est fait selon le modèle des quatre compétences ou savoir-faire. On retrouve des activités qui relèvent de l'oral : activité de « langage » qui signifie dialogue répété, questions-réponses à sens unique (enseignante \longrightarrow élèves), demander ou ordonner une tâche ; et on retrouve des activités qui relèvent de l'écrit :

écrire une lettre, une syllabe, voire un mot mais jamais une phrase, même courte, lire une lettre, une syllabe, un mot et même une phrase déjà répétée.

Ces interactions à sens unique font partie de la culture de l'école ou de des cultures d'enseignement-apprentissage où l'élève n'est pas obligé de manifester ce qu'il pense. La culture de l'école influence le comportement des élèves dont nous remarquons une faible participation en classe : par peur de ne pas donner la bonne réponse ? par peur d'être ridiculisé par les copains de classe ? (dans le sens où il vaut mieux se taire que de dire des bêtises). Ce manque de participation a sans doute des explications que nous dégagerons dans un bilan ultérieur.

Les tâches dans l'apprentissage sont également des méthodes pour apprendre qui nécessite la médiation. Pour Britt-Mari BARTH (1987, 1993), une « méthode pour apprendre » est un « modèle pour comprendre » ; l'objectif visé est « la compréhension conceptuelle d'un savoir ou d'un savoir-faire » (1993 : 77). Le modèle de BARTH est un modèle cognitif et constructiviste de la médiation fondé sur les travaux de VYGOTSKI et de BRUNER, qui classe les situations pédagogiques en cinq phases (tâches préparatoires ; situation d'apprentissage).

BARTH (1993 : 79) trace des conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre : deux étapes pour rendre le savoir accessible sous forme de tâches préparatoires, et trois étapes pour négocier le sens dans une situation d'apprentissage.

Tâches préparatoires

Etape 1 : Choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner → transposer le savoir en fonction des besoins des élèves

Etape 2 : Exprimer le savoir dans une forme concrète → permettre aux élèves de s'appropriier le savoir, en choisissant la forme la plus adaptée ;

Situation d'apprentissage

Etape 3 : Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens → amener l'élève à s'engager dans un processus de compréhension ;

Etape 4 : Guider le processus de co-construction de sens → appuyer la posture du professeur sur une interaction de guidage ;

Etape 5 : Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction → faire entrer le travail métacognitif permettant le réinvestissement dans les objectifs.

Comment se négocie le sens dans un cours de français filmé ?

Se mettre à la place de l'élève : « la première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant comprend déjà » (BARTH, 1993 : 158).

Créer un dialogue cognitif : le dialogue et l'échange permettent et donnent le temps aux apprenants de s'exprimer, « on suscite chez eux un premier niveau de confrontation entre l'information nouvelle et eux-mêmes » (BARTH, 1993 : 160) ; un deuxième niveau de confrontation est établi lors de l'interaction, ici le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à communiquer et à comprendre. L'enseignant se retire progressivement pour céder la place aux tâches collectives. Le travail de groupe rend les élèves responsables de leur apprentissage. Le travail d'évaluation et de supervision de l'enseignant est également derrière les apprentissages langagiers.

Il est important de mentionner que la culture de l'école ne prépare pas uniquement à la vie ; elle est la vie, raison pour laquelle la personnalité et le savoir se construisent à l'école : savoir, valeur, attitude, détermineront la personnalité de l'enfant plus tard.

B.-M. BARTH (1993) avait travaillé sur les difficultés de la compréhension de la tâche par les élèves. En observant des situations de classe, elle avait remarqué que les élèves confondent les mots et les sens à un point où « les bonnes réponses » constitueraient le « bon sens » pour les élèves. Elle expose clairement son point de vue dans ce passage : « ...pour qu'un savoir appris soit transférable, l'apprenant doit en comprendre l'utilité au moment où il l'apprend et prendre conscience des contextes dans lesquels il peut s'en resservir » (BARTH, 2006 : 66). Une telle approche ne relève pas d'une véritable approche par les compétences où l'élève doit discuter le sens : Est-il d'accord ? et pourquoi ?

L'apprentissage par la tâche fait apparaître le niveau des places dialogiques dans l'interaction par le statut et le rôle des participants. Les places dialogiques sont perçues comme « le résultat de mouvements discursifs liés à la représentation que les locuteurs se font de leur relation à l'autre, de leur place dans le dialogue » (VASSEUR, 2002 : 44). Effectivement, à travers les tâches distribuées, les participants s'attribuent des places d'expert (enseignante) et de novices (apprenants), des rôles opposés et conférés par le statut social hiérarchique. Les tâches proposées par l'enseignante (répéter un dialogue, écrire une phrase, travailler en groupe, etc.) lui donne le rôle de l'informatrice et de la

médiatrice. On n'a pas remarqué un inversement de rôles où les apprenants occupent le rôle d'experts et l'institutrice occupe le rôle de novice. Cette incapacité d'inverser des mouvements d'interaction peut être à l'origine d'un enseignement encore traditionnel à l'ancienne où l'apprenant n'a pas d'initiative pour apporter une nouveauté, voire un changement, des places dialogiques. On ne retrouve pas non plus des niveaux méta-discursifs où l'apprenant répète le discours de l'institutrice pour le transformer et construire ses propres phrases comme dans le modèle des compétences stratégiques de SPRINGER (1999).

Et partant, le niveau d'apprentissage peut être pris au sens de KRASHEN (1981) où l'appropriation du français se fait dans un milieu qualifié de non « naturel » (classe de français en Algérie) ; et au sens de BANGE (1992) qui privilégie la piste de l'action dans l'apprentissage où l'apprenant se dote d'outils pour communiquer qui sont le travail par la tâche, le travail collectif et le travail par la médiation. Des travaux en ce sens, ont développé la notion de la « compétence à apprendre », piste très intéressante pour situer les besoins langagiers de l'enfant : « ...se situant au carrefour de tensions entre les dimensions « hétéro » (l'interaction en général et l'étayage dans l'interaction) et « auto » (auto-contrôle), cette activité d'apprentissage (et la « compétence » qui la sous-tend) est multiforme et variable selon les situations et les individus. Elle n'en repose pas moins sur l'activité commune à tout humain d'observer et d'organiser, de systématiser et théoriser ses expériences, comme le soulignait déjà Bruner (1983) pour le jeune enfant » (VASSEUR, 2002 : 45).

Le modèle par la médiation de VYGOTSKI aide l'élève à construire son propre savoir en prenant en compte les besoins langagiers et l'interaction avec les autres dans un contrat didactique celui de la classe. Le modèle de la médiation du CECRL, modèle plus récent, introduit la traduction en classe de langue, mais aussi la langue maternelle du pays d'accueil si l'élève est étranger ; voilà ce que dit le CECRL sur la médiation : « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (CECRL :18). Dans les programmes

algériens, nous n'avons la médiation que dans sa forme orale, la médiation écrite n'existe pas ; nous aurons l'occasion de revenir sur ce point en détail plus tard dans le développement.

Le travail par des tâches d'apprentissage se focalise sur des contenus et des besoins d'apprentissage. La séquence didactique permet d'articuler la réalisation d'activités langagières dans des situations de communication en classe.

Conclusion du chapitre III

Le troisième chapitre s'est intéressé à la vie de la classe et en particulier aux interactions de classe et à l'organisation de celles-ci dans les tâches. Les interactions didactiques de la classe sont censées aider les élèves à développer des compétences langagières à l'oral et à l'écrit par le travail de guidage, fait par l'enseignant pour aboutir à l'autonomie dans l'apprentissage.

L'enseignement des et par les interactions, dérivé de l'approche communicative, repose sur le développement de la capacité d'agir en situations différenciées. Cette capacité d'agir relève à l'origine du monde du travail ; des ressources (savoirs, valeurs, identités) qu'il faudrait travailler en synergie pour rendre possible une action efficace dans une situation-problème de la vie courante.

Nous avons tenté d'appliquer le fonctionnement du modèle SPEAKING dans un cadre institutionnel qu'est l'école afin de comprendre le rôle et le statut des participants et de voir par la suite l'impact de ces repères sur l'enseignement-apprentissage en situation de classe. Ces relations sont nouées par une trame dans un cadre d'interaction communicative, considérée dans sa forme langagière (le verbal) et non langagière (le non verbal).

Un modèle d'enseignement-apprentissage algérien transparait lors de l'analyse des tâches et des séquences ; un modèle « parcoeuriste » qui ne favorise pas la construction du savoir. On verra dans partie III la trame du cours de FLE.

Les objectifs visés en termes de compétences permettent-ils au système éducatif et aux enseignants qui y sont engagés de développer et structurer les acquis visés dans une réelle approche par les compétences ? C'est ce que nous verrons dans l'analyse du corpus. Mais avant, nous allons décliner le cadre théorique et méthodologique de cette recherche.

Dans la deuxième partie sera explicitée notre démarche de recueil, de constitution et d'analyse du corpus, avec d'abord l'observation participante, puis la transcription et enfin la sélection raisonnée de séquences conversationnelles, avant l'analyse conversationnelle des données choisies dans le corpus filmé.

Partie II

Cadre théorique, protocole de recherche et cadre méthodologique retenus

Présentation – Rappel du contexte et de la problématique

Cette partie présente les éléments de notre enquête sur le terrain ainsi que les notions et concepts avec lesquels nous avons procédé pour mener à terme notre recherche. Nous avons fait ressortir des éléments théoriques sur l'acquisition des compétences langagières à l'école : des théories relevant de l'apprentissage et de l'enseignement des langues pouvant accompagner la démarche du cadre méthodologique retenu et l'analyse du corpus.

On commencera dans le chapitre IV par définir le cadre conceptuel de la recherche ; un cadre autour des théories de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire et celles de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre sociolinguistique plurilingue complexe. Ensuite, le chapitre V marquera l'observation sur le terrain qu'est la classe de langue, nous définirons le protocole de recherche retenu pour analyser un corpus oral (les 10 heures d'enregistrement audiovisuel). Nous cernons avec précision l'objet de la recherche et les hypothèses retenues avec le recueil des données. Enfin, le chapitre VI détaillera les étapes d'investigation par la démarche de constitution et d'analyse du corpus. Les outils de la recherche qui ont accompagné notre travail tiendront de l'observation participante (technique d'observation empruntée des sciences sociales), de l'analyse conversationnelle, issue de l'ethnographie de la communication et de l'analyse de discours lorsqu'il s'agira d'analyser le contenu des échanges, en termes de mots-clés notamment mais pas uniquement ; le tout dans une approche ethnographique de la classe.

Cette partie se veut à la fois théorique et pratique ; elle marque le passage de la théorie à la recherche sur le terrain : théorique par la présentation de l'ensemble conceptuel et notionnel qui a guidé notre réflexion sur les compétences langagières visées en classe, et pratique autant par la mise en relation de ces compétences avec la situation étudiée que par le cadre méthodologique d'élaboration et d'analyse des données recueillies.

Chapitre IV

Un cadre théorique élaboré en considération du contexte

Présentation

Après avoir vu dans la première partie les réformes et le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école algérienne, nous situons dans ce début de la deuxième partie le cadre théorique de la recherche en commençant par éclaircir dans un premier temps quelques notions et concepts qui nous serviront d'outils d'analyse par la suite. Nous détaillerons ici quelques théories sur l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire : la notion d'appropriation face à la dichotomie acquisition/apprentissage, les compétences langagières dans l'apprentissage, quelques théories du jeune âge ainsi que les interactions didactiques en rapport avec les besoins langagiers. Nous aborderons également les théories de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe : la part de la coexistence des langues en Algérie et son impact sur l'école, l'enseignement précoce du français en Algérie, le plurilinguisme algérien et nous finirons par citer pour l'occasion quelques expériences maintenues dans des situations de plurilinguisme francophone.

I - Les théories sur l'apprentissage des langues comme aide à la compréhension des données

Notre cadre conceptuel s'organise autour de l'apprentissage et de l'enseignement du français à l'école algérienne. Ce cadre conceptuel est constitué de notions et concepts que nous avons eu besoin de préciser et de délimiter : acquisition, apprentissage et appropriation langagiers, notion de compétence et de compétence langagière, compétences langagières, interactions didactiques dans un cadre d'enseignement-apprentissage précoce d'une langue étrangère.

Ce cadre est construit à partir de l'observation en vue de la constitution de données et de l'analyse de celles-ci pour aboutir à des résultats ; il est constitué aussi de nos diverses expériences du domaine, qui nous ont amenée à élaborer des hypothèses de travail auxquelles nous avons réfléchi.

1. 1. La problématique acquisition/apprentissage et appropriation dans l'apprentissage des langues

Nous aborderons ici la problématique de l'acquisition / apprentissage élaborée par KRASHEN au départ, ainsi que le rôle de l'appropriation face à cette dichotomie.

1. 1. 1. La dichotomie acquisition/apprentissage

Les didacticiens et les linguistes distinguent l'apprentissage de l'acquisition. Nous retenons l'hypothèse de KRASHEN²⁰ (1994 : 45) sur la dichotomie acquisition/apprentissage :

« nous avons deux moyens indépendants de développer une capacité dans une autre langue : **l'acquisition de la langue** est un processus subconscient qui a pour résultat une connaissance linguistique emmagasinée de manière subconsciente dans le cerveau (connaissance tacite). **L'apprentissage d'une langue** est un processus conscient qui a pour résultat un « savoir sur » la langue. L'acquisition d'une langue est « incidente » (en contraste avec intentionnel) et « implicite » (en contraste avec l'apprentissage explicite), tandis que l'apprentissage d'une langue est intentionnel et explicite ».

La théorie de KRASHEN a été discutée par des chercheurs qui la trouvent insuffisamment pertinente, par exemple GAONAC'H (1987 : 153) pour qui « la pertinence des concepts que KRASHEN utilise pour décrire la variété des processus peut cependant être mise en doute. Les critères de distinction entre des processus conscients et subconscients sont peu clairs, et en tout cas difficilement opérationnalisables ». Pour BANGE (2005 : 33), « Même si on peut effectivement distinguer « implicite » et « explicite », « procédural » et « déclaratif », il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étrangers l'un à l'autre. Il est plus simple de penser, au contraire, qu'il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes généraux de

²⁰ Traduction française de Pierre Bange (2005 : 32-33). Le modèle de l'hypothèse de Krashen est sorti en 1981 (*The Acquisition-learning hypothesis* dans son ouvrage « *second language acquisition and second language learning* »).

l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (du social) et du cognitif ».

Cette distinction acquisition/apprentissage correspondrait à la distinction langue maternelle/langue étrangère : processus inconscient, milieu naturel, savoir implicite pour la langue maternelle vs processus conscient, milieu scolaire et savoir explicite pour la langue étrangère. Cette même différenciation entre l'appropriation en milieu institutionnel (avec généralement intervention d'un enseignant) et celle en milieu dit naturel, familial et/ou social (sans intervention didactique) est aujourd'hui remise en question (TREVISE, 1993 ; PORQUIER, 1994) dans la mesure où la dichotomie entre d'une part, une acquisition spontanée, non guidée, en milieu cible, et d'autre part, un apprentissage en milieu institutionnel sans contact naturel avec la langue cible doit être représentée sous forme d'un continuum car l'apprentissage en milieu institutionnel ne se limite pas à l'institution scolaire.

L'hypothèse innéiste de CHOMSKY affirme l'existence d'une structure appelée « *Language Acquisition Device* » (LAD) dans le processus d'acquisition. Elle maintient que l'enfant apprend à parler par cette faculté de langage et non pas par imitation. Cette hypothèse est fortement soutenue par des psycholinguistes, bien que la place du LAD reste fantaisiste dans le cerveau humain. BRUNER (1983, 1985, 1987), qui a mené des recherches sur le développement de l'enfant, a présenté la problématique avec plausibilité (1983 : 210) : « ce qu'il peut y avoir d'inné dans l'acquisition du langage n'est pas une innéité *linguistique* ; ce sont quelques caractéristiques spécifiques de l'action humaine et de l'attention humaine qui permettent le décodage du langage à partir de ses utilisations ». Et c'est justement ici qu'il introduit le rôle du tutorat de l'adulte, en expliquant que ces principes innés ne se développent pas en dehors de l'interaction ou de l'étaillage avec l'adulte :

« Le mécanisme d'acquisition du langage de l'enfant ne pourrait fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui s'engage avec lui dans un format transactionnel. Ce format, initialement sous le contrôle de l'adulte, fournit un système de soutien à l'acquisition du langage (*Language Acquisition Support System*, LASS). Il encadre ou structure l'input de langage et d'interaction pour le LAD de l'enfant de manière à « faire fonctionner le système ». En un mot c'est l'interaction entre LAD et LASS qui permet à l'enfant d'entrer dans la communauté linguistique – et

en même temps dans la culture à laquelle la langue donne accès » (BRUNER, 1985 : 32).

Le LASS est un dispositif qui permet à l'adulte d'étayer le langage de l'enfant ; en contexte scolaire ce dispositif permet à l'enseignant d'étayer les productions langagières des apprenants.

La conception des cognitivistes part du postulat de CHOMSKY, de KRASHEN, de VYGOTSKI et de BRUNER, qui synthétise le processus d'apprentissage chez l'enfant par la résolution d'un problème pratique avec l'aide d'un **adulte** ou d'un **tuteur** :

« Notre conception de l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit au contraire dans une tradition constructiviste où l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts, et où les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres dans un fonctionnement unique et complexe qui relève des mécanismes généraux de l'apprentissage » (P. GRIGGS, R. CAROL, P. BANGE, 2002 : 18).

Le développement cognitif de l'enfant est considéré actuellement comme la préoccupation majeure des chercheurs en enseignement/apprentissage des langues. Ch. O'NEIL (2002 : 192) voit dans l'apprentissage « un processus actif, dans lequel interviennent les connaissances antérieures de l'apprenant, le degré de pertinence des nouvelles informations par rapport à celles qui sont déjà acquises (c'est à ce niveau qu'intervient l'enseignant le matériel pédagogique), et l'intention, ou la volonté de l'apprenant, de lier ces informations à ce qu'il connaît déjà ». C'est pourquoi les relations humaines et les émotions sont un facteur essentiel. Dès lors que l'apprenant est placé au centre du dispositif d'apprentissage, comme le requiert l'approche par compétences, il participe nécessairement à son apprentissage ; une participation active ou passive est considérée comme une « stratégie d'apprentissage ». Louis PORCHER (1980 : 20) fait souligner ce point en mettant l'élève dans une problématique de « pouvoir apprendre » et non de « vouloir apprendre » : « comme tout apprenant, les élèves n'apprennent vraiment que ce qu'ils peuvent s'approprier, intérioriser, de manière à le rendre constitutif d'eux-mêmes. Ils ont donc besoin que leur initiative et leur responsabilité soient sollicitées de ne pas être de purs réceptacles d'une transmission unilatérale par l'enseignant ». L.

PORCHER (1980 : 7) analysant les besoins des apprenants en contexte scolaire insiste sur la négociation et le choix :

« Chaque apprenant, quel qu'il soit, entretient un certain rapport *actif* avec ce qu'il apprend, ou, simplement, avec l'enseignement qu'il reçoit. Il ne se comporte jamais de façon radicalement aléatoire et il ne reste jamais purement passif ou réceptif ; même les méthodes les plus traditionnelles ne marquent pas leur empreinte sur l'apprenant comme sur une cire vierge. Un individu qui apprend exerce constamment son initiative, opère des choix, prend des décisions, bref établit des stratégies ».

Par le biais de ces stratégies d'apprentissage, apprendre une langue c'est forcément participer à un apprentissage : « on pourrait dire qu'on a été amené à tenir compte, non seulement du fait qu'apprendre une langue c'est apprendre un système, mais également du fait que celui qui apprend participe nécessairement à son apprentissage (aussi bien du point de vue cognitif qu'affectif), et que c'est cette participation qui est, en définitive, le facteur essentiel » (O'NEIL, 2002 : 192). Ces stratégies d'apprentissage sont mises en relation avec la notion d'appropriation par Gisèle HOLTZER (2000). Nous verrons dans le point suivant la conception de la notion d'appropriation par Gisèle HOLTZER.

1. 1. 2. La notion d'appropriation face à l'acquisition/apprentissage

Pour éviter de faire la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage, les chercheurs en didactique des langues préfèrent l'appellation « **appropriation** » qui désigne les conduites langagières de l'apprenant, conduites conscientes (apprentissage) et inconscientes (acquisition). Gisèle HOLTZER (2000) a éclairci le couple acquisition/apprentissage dans son article « *Stratégies d'apprentissage, une notion en mouvement* » en abordant la notion d'appropriation dans son article. L'auteur pose clairement la révision du couple acquisition/apprentissage qui a des impacts sur le couple stratégies d'apprentissage/stratégies de communication :

« On ne peut pas continuer à opposer apprentissage en milieu scolaire et acquisition en milieu naturel. C'est pour échapper à la fluidité des termes *apprentissage* et

acquisition qu'est apparu l'hyperonyme appropriation au début des années 90. Il va de soi que ces rapprochements ont des incidences sur la distinction stratégies d'apprentissage/stratégies de communication. Comme l'ont montré différentes recherches, les mêmes stratégies peuvent être mises en œuvre tant pour apprendre que pour communiquer » (HOLTZER, 2000 : 91).

Les propos de HOLTZER sous-entendent qu'il peut y avoir un apprentissage inconscient et une acquisition consciente. Les travaux des interactionnistes ont démontré que l'apprentissage « désigne essentiellement l'engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions » (M.-Th. VASSEUR, 1993 : 29). Donc, la notion d'appropriation a été employée pour remplacer la dichotomie acquisition/apprentissage et pour rassembler les conduites langagières conscientes et inconscientes dans un même processus.

1. 1. 3. La dimension sociale de l'appropriation

La vision interactionniste prend en compte la dimension sociale de l'apprentissage. Les travaux de Marie-Thérèse VASSEUR portent sur cette dimension dans ses recherches liées à la question de l'interaction dans l'apprentissage par l'interaction. Il faut dire que VASSEUR associe la médiation à l'apprentissage par les interactions et donne à l'apprentissage « une place dialogique adoptée parfois, souvent, constamment ou jamais, et que sa concrétisation se fait sous forme de plan stratégique interactionnel et de procédures discursives » (2005 : 231). Les études interactionnistes ont établi une relation entre le travail social de l'interaction et le travail cognitif de l'acquisition. Les procédés de négociation et d'intercompréhension et des procédés interactifs de travail sur la langue (VASSEUR, 1994) mettent en place des fonctionnements d'acquisition chez l'apprenant.

Le processus d'apprentissage s'exerce ainsi dans une **médiation sociale** sous un mode communicationnel. BRUNER (1983) prend en compte l'étaillage et le format dans ce processus. Le processus d'étaillage permet de mettre en place des formats qui régulent les échanges et l'adulte étaye l'enfant à ces formats ou patterns. C'est grâce à l'étaillage que s'autonomisent les conduites d'apprentissage. BRUNER associe l'étaillage à la « Zone proximale du développement » suggérée par VYGOTSKI dans un cadre d'un apprentissage assisté : le LASS fourni par l'adulte à travers la communication est un étaillage « à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à

l'enfant de **résoudre des problèmes** qu'il ne peut accomplir tout seul » (BRUNER, 1983 : 288). L'étayage est une caractéristique d'interaction sociale de mécanisme d'échange, qui offre pour CAMBRA (2003 : 70), « un cadre permettant à l'apprenant aussi bien le repérage d'indices pour interpréter la situation et le comportement de l'autre, que la saisie et l'appropriation en contexte de la langue ».

L'étayage est donc une forme d'interaction de tutelle qui nécessite la présence d'un adulte dans l'apprentissage chez les enfants. En quoi consiste l'aide de l'adulte ? Le tuteur prend en charge des éléments de la tâche qui échappent à la compétence de l'enfant pour lui offrir la possibilité de se concentrer sur la tâche et de réaliser le travail demandé sans contrainte particulière. A ce sujet, Marinette MATTHEY (1996 : 72-73) représente l'étayage comme un guidage et l'enseignant comme un guide en classe en L2 ; elle réfute l'idée d'un étayage trop assisté, voire étouffant en classe, qui selon elle empêche l'apprenant d'être autonome dans son apprentissage : « Plus le guidage de l'adulte est marqué, plus les places énonciatives des interactants se confondent. (...) Si l'étayage est trop fort, l'enfant ne peut occuper sa place d'une manière suffisamment autonome pour être à même de produire ses propres énoncés ». (Nous verrons dans l'analyse des données quels types d'énoncés les apprenants peuvent produire). La notion d'étayage expliquée dans le processus d'apprentissage par HUDELOT et VASSEUR (1997 : 132) : « s'oppose même à une vision de l'élaboration et du développement linguistique qui poserait simplement sur le repérage et la saisie de données nouvelles (« input/intake ») par un locuteur novice qui serait exposé à un modèle et le reproduirait avec plus ou moins de bonheur après négociation avec l'expert ». MATTHEY, VASSEUR et HUDELOT prennent en compte le risque que pourrait engendrer l'étayage, celui de faire tomber l'enfant dans un processus d'apprentissage de type répétitif et correctif.

Nous dirons que la classe de langue est un **contexte social** dans lequel se réalisent et s'échangent les apprentissages langagiers. La perspective de VYGOTSKI permet de placer les processus communicatifs comme lieu et support de l'acquisition. Et c'est sur ces bases qu'interviennent l'enseignement et l'apprentissage.

1. 2. Compétences, compétences langagières dans une situation d'enseignement-apprentissage

Nous essayons ici de distinguer les compétences des compétences langagières dans une situation scolaire. Nous éclaircirons aussi le lien entre l'enseignement et l'apprentissage, les compétences développées dans ces situations et quelques théories du jeune âge liées à l'apprentissage des langues étrangères.

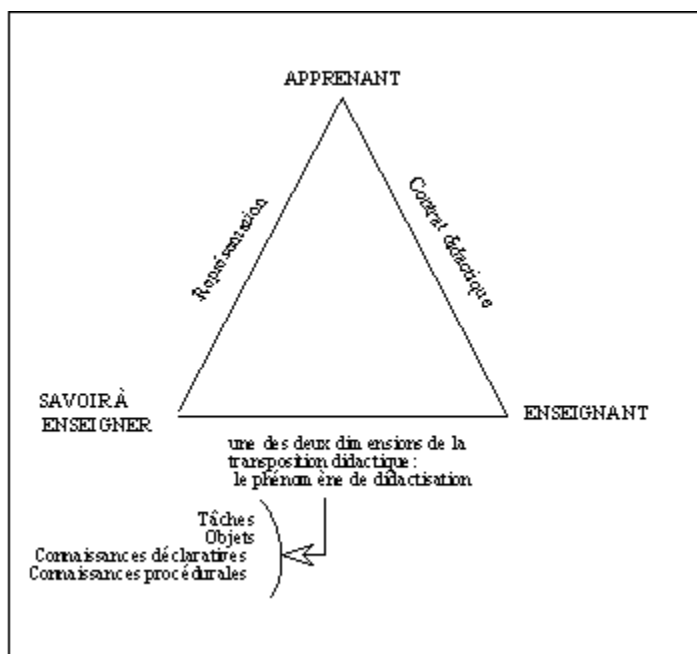
1. 2. 1. Le continuum enseignement – apprentissage

Le but de comprendre comment se structurent les compétences des élèves apparaît dans le continuum enseignement-apprentissage dans un axe paradigmatique à double sens qu'on pourrait tracer ainsi : Enseignement ↔ Apprentissage

On pourrait placer la médiation au milieu du paradigme enseignement-apprentissage comme le précise le modèle de DOYLE (1977) : « le paradigme des processus-médiateurs propose la prise en compte des activités cognitives des élèves en se focalisant sur le processus humain qui sert de médiateur entre le stimulus d'enseignement et les résultats de l'apprentissage » (MORLAIX, 2009 :64). Les stimuli d'enseignement représentent les activités didactiques et les stratégies d'enseignement ou les savoir-faire de l'enseignant, tandis que les résultats d'apprentissage comprennent les compétences développées et les efforts des élèves lors de l'apprentissage.

La médiation par l'enseignant ou le tuteur dans l'apprentissage au sens socioconstructiviste du terme peut aboutir à une autonomie dans l'apprentissage au fil du temps ; une autonomie au sens de capacité à prendre en charge son apprentissage, qui peut être vu comme une compétence de comportement : « Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, et uniquement cela » (Henri HOLEC, 1989 : 32). Mais dans les classes algériennes, la notion d'autonomie a du mal à se concrétiser ; les élèves sont incapables de prendre en charge leur apprentissage ; et d'ailleurs leur en laisse-t-on l'espace et le temps ? Les modèles d'enseignement dominants basés sur la mémorisation et la répétition peuvent expliquer ce manque d'autonomie.

Mais la plupart des didacticiens résument l'enseignement-apprentissage dans un triangle didactique en mettant le savoir entre l'enseignant et l'apprenant comme dans une situation de transposition didactique (du savoir savant au savoir à enseigner, puis au savoir à apprendre), et en empruntant trois concepts clés : la représentation, le contrat didactique et la transposition didactique, ce qui semble mettre à distance l'autonomie.



Le triangle didactique selon Michel DEVELAY (1992 : 75)

L'interaction élèves-élèves et élèves-enseignant s'installe dans le contrat didactique (apprenant-enseignant), dans les représentations (savoir-apprenant) et dans la didactisation ou la transmission du savoir par la tâche (savoir-enseignant).

1. 2. 2. Compétences et compétences langagières

Dans le domaine de la psychologie du développement, selon BRUNER (1983 : 255), la compétence « suppose au moins, en un certain sens, trois choses : 1) que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action (...); 2) que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en œuvre une séquence de mouvements, ou d'activités, permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé et 3) que ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets ». Ces trois moments successifs de la compétence (sélectionner, se fixer un objectif et réaliser d'autres objectifs) sont comparés par BANGE (2005 : 40) aux travaux de

LEVELT (1989) décrivant les actes de langage : « ...le premier est celui de la planification de l'acte, le second celui de la préparation de son exécution, le troisième celui du contrôle de l'exécution ».

Les compétences générales relèvent d'un savoir déclaratif et procédural, regroupant des habiletés ou des savoir-faire (l'expérience, l'application), des savoir-être (la personnalité, la culture) et savoir-apprendre (appréhender, découvrir), tandis que les compétences langagières concernent un axe bien précis, qui est celui de la maîtrise de la langue.

La compétence langagière peut donc être vue de façon strictement linguistique, à la manière de CHOMSKY, comme une connaissance intuitive des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif dans sa langue maternelle, connaissance intuitive qu'il tente d'appliquer (plus ou moins bien) aux langues à apprendre. Pour CHOMSKY (1969), savoir une langue, c'est être capable de reconnaître et produire des phrases grammaticalement correctes sans les avoir employées précédemment ; cela relève en partie de l'innéisme. Voici ce que dit CHOMSKY (1969 : 70) à propos de la grammaire universelle : « L'étude de la grammaire ainsi comprise est une étude de la nature des capacités intellectuelles humaines. Elle tente de formuler les conditions nécessaires et suffisantes qu'un système doit remplir pour être considéré comme une langue humaine potentielle, conditions qui ne sont pas vraies des langues humaines existantes par accident, mais qui sont plutôt enracinées dans la « capacité de langage » de l'homme et qui constituent ainsi l'organisation innée déterminant ce qui compte comme expérience linguistique et ce que la connaissance de la langue élève sur la base de cette expérience ». Mais très rapidement, la didactique du FLE s'est rendu compte que l'important était davantage la compétence de communication qu'une compétence linguistique pas forcément utile pour comprendre, s'exprimer, participer à une interaction. La compétence langagière peut donc être rapprochée de la compétence communicative, élargie ensuite en compétence pragmatique, au sens qu'accorde Dell HYMES à ce terme, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés en prenant en compte des facteurs internes et externes de la communication. La notion de compétence selon Dell HYMES (1984 : 128) semble nécessaire du fait que :

- « la compétence d'un individu dans une langue est fonction, (...) des autres langues qu'il peut connaître et utiliser ;

- « quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc. », explique Dell HYMES. Les facteurs pris en compte ici sont ceux qui ont servi à élaborer le modèle SPEAKING, que nous allons aborder dans la démarche de l'analyse du corpus. Ce modèle peut aider les didacticiens à maîtriser l'analyse d'un contexte de communication et d'interactions, en vue de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon tel ou tel objectif.

La compétence langagière peut être également vue sous un angle sociolinguistique, qui met davantage l'accent sur les aspects culturels présents dans les échanges d'un ou plusieurs locuteurs en langue cible. D'où l'insistance sur l'approche interculturelle, placée alors au centre des approches didactiques dites de « didactique des langues et des cultures ». G. ZARATE (1993 : 72-73) conçoit les compétences dans la langue étrangère comme un ensemble de savoir-faire élaborés par l'individu apprenant, passant de sa culture à une autre, éléments qui ne peuvent donc être maîtrisés à travers un apprentissage purement linguistique :

« Il est donc postulé que, dans la classe de langue, la compétence culturelle relève de démarches spécifiques d'enseignement qui ne peuvent être confondues avec l'apprentissage de la langue. (...) Par contre, des savoir-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exigent des compétences plus larges, que la seule habileté linguistique ne peut garantir : maîtriser un environnement culturel étranger, un métalangage (race, nationalité, classe sociale, stéréotypes, etc.), l'analyse réflexive des représentations de la culture étrangère et de la culture maternelle ».

La compétence culturelle est donc un élément indissociable du processus de la communication. Dans son analyse de l'échange inter-culturel, G. GSCHWIND-HOLTZER (1981 : 19) perçoit ainsi la compétence culturelle de communication :

« Communiquer efficacement dans un échange inter-culturel présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de

l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs ».

La compétence langagière du sujet locuteur relève également des stratégies de production de la parole dont la visée serait de maintenir la communication avec « les moyens du bord ». Les stratégies de communication font partie des stratégies d'apprentissage dont l'objectif est d'employer le système de la langue d'une manière claire et efficace. Les stratégies de communication jouent un rôle sur le plan des acquisitions (D. GAONAC'H, 1987 : 181) :

« - parce qu'elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interaction, ce qui constitue en tout état de cause une occasion d'apprentissage ;
- parce qu'elles sont l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies au sein de la langue-cible (caractéristiques peut-être spécifiques de langue-cible) ».

Pour mémoire, la notion de stratégie d'apprentissage a été élaborée afin de comprendre comment les apprenants apprennent les langues étrangères. Paul CYR (1996 : 42, 46, 47, 55) avait synthétisé l'ensemble des stratégies d'apprentissage qu'il a divisé en trois stratégies principales : les *stratégies métacognitives* « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger », les *stratégies cognitives* « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage », et les *stratégies socio-affectives* « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ». Cette classification est reprise de la typologie de O'MALLEY et CHAMOT (1990), qui a pris appui sur la typologie de d'Oxford (1985, 1990). Elle répartit les stratégies en directes et indirectes, travaillées par la suite en processus de compréhension, de mémorisation et d'utilisation selon la typologie de RUBIN (1989).

On comprend pourquoi la classe de langue doit être justement un lieu favorisant l'acquisition des compétences de communication : « la communication est centrale dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que c'est par l'interaction avec une autre personne, en face à face ou de manière imaginaire à travers l'écrit ou un texte parlé préparé, par la négociation du sens de l'information échangée, que l'apprentissage significatif se produit. Cela ne suffit pas de proclamer que la communication devrait être nécessairement la notion centrale dans l'enseignement, mais aussi dans l'apprentissage »²¹ (ACTON, 183 : 196-197).

Les approches socio-interactionnistes prennent en compte l'apprentissage en tant qu'activité socio-cognitive (PEKAREK DOEHLER, 2002 : 118-119) :

« Alors que la tradition vygotkienne souligne l'importance de l'adéquation des tâches discursives au niveau de compétences de l'apprenant et d'un emploi instrumental, fonctionnel de la L2, une approche socio-interactionniste des questions d'acquisition ouvre des voies intéressantes pour caractériser la complexité de ces tâches et les logiques communicatives sous-jacentes. (...) Selon ce point de vue, l'apprentissage, en tant qu'activité socio-cognitive, est intrinsèquement lié à l'établissement de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels ».

Ainsi, se fait jour un continuum entre langue première puis seconde, et langue étrangère, entre acquisition et apprentissage, dès lors qu'on se centre sur le locuteur apprenant. Au-delà de la compétence de communication, des compétences pragmatiques et stratégiques se déploient aussi dans l'apprentissage, cela en supposant que l'apprenant a une marge de liberté de parole suffisante pour mettre en œuvre des compétences de son choix, ce que sous-entend le CECRL (2000 :18) lorsqu'il évoque des échanges langagiers se développant progressivement « en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels ». Ces compétences langagières sont donc développées dès le jeune âge par un mécanisme physiologique relevant de la nature humaine. Nous aborderons ainsi le regard de la psycholinguistique.

²¹ La traduction de Daniel GAONAC'H, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, éd. Hatier, Paris, 1987 (réed. 1991), p. 179.

1. 2. 3. Théories du jeune âge

L'idée selon laquelle les enfants apprennent mieux que les adultes n'est pas récente. Les enfants s'adaptent et se familiarisent avec les langues plus vite que les adultes et l'observation montre, que quand une famille change de pays, les enfants de la famille en question apprennent et parlent mieux que leurs parents la langue du pays d'accueil. Un enfant né à l'étranger apprend aussi bien que les enfants autochtones la langue qui s'y parle. L'âge optimum de l'enfant facilite l'acquisition de la langue étrangère, âge qui se situerait selon les linguistes entre quatre et dix ans.

Vers la fin des années cinquante, les neurologues W. PENFIELD et L. ROBERT (1959) ont travaillé sur la notion d'âge optimum qui est la capacité croissante d'imitation chez l'enfant, entre quatre et huit ans sur le phonétique et phonologique. Dix ans plus tard, cette notion fut remplacée par la notion d'âge critique, une période un peu plus longue qui s'étale de la naissance jusqu'à la puberté : «...un âge critique pour l'acquisition des langues. Au début, l'absence de maturation le limite. Sa fin semble liée à une perte d'adaptabilité et à une incapacité du cerveau à se réorganiser » (LENNEBERG, 1967 : 179) ; mais les travaux de LENNEBERG concernent l'acquisition de la langue maternelle. Pour LENNEBERG l'émergence des accents étrangers commence vers 11 ans jusqu'à 14 ans (la puberté), et donc le développement langagier pour lui est un développement physiologique tout comme le corps de l'être humain.

Des chercheurs en psycholinguiste ont appelé la période critique « la période sensible », tout en la nourrissant d'autres critères : « L'existence d'une période critique ou sensible reste un sujet très débattu. Les interprétations et explications des faits relevés varient d'un chercheur à l'autre » (O'NEIL, 1993 : 170). Néanmoins, ils sont d'accord sur la rapidité d'acquisition chez l'enfant par rapport à l'adulte. Les approches sont différentes, selon l'âge principalement, car les enfants arrivent à rattraper le retard, il suffit d'être en contact avec les locuteurs de la langue cible sans exercices d'application : « seuls les apprenants ayant commencé leur apprentissage très jeunes sont susceptibles d'arriver à une maîtrise équivalente de celle d'un locuteur natif. L'hypothèse d'une période sensible, sinon critique, pour débiter l'acquisition d'une LVE et arriver à une maîtrise parfaite, semble donc plausible, sinon réellement prouvée » (O'NEIL, 1993 : 173).

L'analyse de G. DALGALIAN (2000) associe l'âge du langage à la faculté du langage, un âge qu'il situe entre zéro et sept ans. D'après lui, avant sept ans on apprend le langage et après sept ans on apprend une langue. L'acquisition des langues est la face visible du processus d'acquisition et la construction de la faculté de langage est la phase cachée qui ne peut s'installer après sept ans (DALGALIAN, 2000 : 25) : « Certes, à l'âge du langage aussi, on apprend une (ou plusieurs) langue(s), mais à travers elles et grâce à elles c'est le langage comme faculté qu'on découvre et construit. Ce qui est définitivement terminé vers sept ans, c'est la mise en place d'une faculté fondatrice pour le fonctionnement intellectuel de toute une vie : le langage ».

Les travaux de C. HAGEGE (1996 : 28) ont repris la notion d'âge critique par « le seuil fatidique de la onzième année », il la situe « entre sept mois, âge où apparaissent les premiers signes d'un déclin des aptitudes distinctives observées dans les premiers mois de la vie, et dix ans, âge au-delà duquel ce déclin, encore largement réversible jusque-là, cesse de l'être ». HAGEGE soutient l'hypothèse qu'après l'âge de dix-onze ans la fossilisation des aptitudes n'est pas réversible, et introduit la notion d'« oreille nationale », émise par DALGALIAN (1980) comme filtre sélectif des sons étrangers à la langue maternelle : « Le même phénomène existe chez tous les unilingues du monde à partir de onze ans, et il est une des causes principales de l'« accent étranger » perçu par les autochtones, qu'il surprend ou amuse. Chacun interprète d'après ce que sa langue maternelle offre de plus approchant les sons que celle-ci ne possède pas, et que son oreille nationale n'est plus capable, après la période critique, de traiter sans filtrage ». (HAGEGE, 1996 : 35).

Sur la question des raisons de l'apprentissage précoce des langues, HAGEGE (2001 : 267) avait répondu : « Il y a un seuil au-delà duquel la disponibilité auditive des enfants n'est plus la même. L'enfant a une oreille avide jusqu'à l'âge de onze ans. Au-delà, il lui est beaucoup plus difficile d'entendre et donc de reproduire des sonorités nouvelles. D'autre part, l'apprentissage précoce d'une langue rend l'enfant bien plus apte à en apprendre beaucoup d'autres. Pour des raisons physiologiques, liées à la souplesse des synapses qui, après onze ans, au contraire se sclérosent ». Ces raisons sont également invoquées par D. GAONAC'H où il parle du phénomène de fossilisation ou de l'« accent étranger » qui ne disparaît jamais chez les adultes à sa comparaison de l'enfant avec l'adulte : « Ce phénomène, aisément observable, est souvent mis en avant pour défendre l'idée que le développement phonologique relèverait d'une période critique »

(GAONAC'H, 2006 : 65). D'après GAONAC'H, l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait être plus bénéfique à l'âge de l'adolescence ou à l'âge adulte qu'à l'enfance, et s'interroge même sur la notion d'âge critique : « L'apprentissage d'une seconde langue par de jeunes enfants n'est pas toujours meilleur que celui réalisé par des adolescents ou des adultes, si l'on contrôle suffisamment bien les conditions d'apprentissage. L'existence d'une période critique favorable à l'apprentissage d'une seconde langue n'est pas établie, si du moins on maintient une définition stricte de la notion de période critique » GAONAC'H (2006 : 74).

Ces différents travaux de psycholinguistes (parmi d'autres) ont montré l'importance des apprentissages langagiers à l'enfance. Les enfants de notre corpus sont âgés entre 7-8 ans, âge favorable pour l'apprentissage d'une seconde langue selon les différentes théories sus-indiquées. L'inconvénient, c'est que ces enfants ne sont pas suffisamment exposés à la langue étrangère ; trois heures par semaine ne favorise pas le terrain à l'apprentissage pour les élèves qui ne pratiquent pas la langue étrangère en dehors de l'école. Voyons à présent l'utilité des interactions didactiques en classe.

1. 3. Focus sur les interactions didactiques et leur utilité en classe de langue

Il serait important de distinguer les interactions des interactions didactiques (l'objet de notre travail) pour comprendre le fonctionnement de la classe de langue. Nous aborderons par l'étude des interactions didactiques le contrat didactique instauré en classe ainsi que les besoins langagiers négociés dans ce contrat.

1. 3. 1. Interactions, interactions didactiques

Rappelons que l'interaction se caractérise en termes de face à face selon l'étude de GOFFMAN (1987 : 26-27) :

« ...par le fait qu'elle permet la mise en scène d'expressions rituellement pertinentes mais encore en cela qu'elle est le lieu d'une classe particulière d'expressions entièrement conventionalisées, de lexicalisations dont le but directeur est de transmettre la louange, le blâme, le remerciement, le soutien,

l'affection, ou bien de montrer de la gratitude, de la désapprobation, du dégoût, de la sympathie, ou encore de saluer, de dire à dieu, et ainsi de suite ».

Les interactions en classe de langue diffèrent des interactions ordinaires que l'on trouve dans un café, en famille ou entre amis par exemple, par les rapports prédéfinis, par le caractère formel et par les règles de contrainte imposées par l'institution. Ces types d'échanges didactiques peuvent être considérés comme des formes particulières d'échange dyadique, mentionnées par SCHEGLOFF (1987) et KERBRAT-ORECCHIONI (1990) par la suite.

En classe, ces interactions se déroulent avec des attitudes, de l'affectif, du cognitif dans un cadre fortement ritualisé par les normes sociales de la classe et de l'institution. Selon des normes et des critères conventionnés par KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 215), les interactions répondent à :

- 1) Un schéma participationnel : une interaction est « délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (ROULET²², 1985 : 23). L'échange communicatif de la classe se déroule entre l'enseignante, les élèves et l'enquêtrice (observatrice participante).
- 2) Une unité de temps et de lieu : ce cadre n'est pas un obstacle à l'unité de l'interaction didactique ; celle-ci s'effectue en classe, dans un même lieu et à des heures régulières.
- 3) Un critère thématique : le fil conducteur des conversations de classe est mené par l'enseignante qui gère la classe. KERBRAT-ORECCHIONI parle de la souplesse dans la continuité sans qu'il y ait rupture dans l'interaction.
- 4) Les séquences démarcatives qui servent d'ouverture et de clôture : on verra que, dans notre corpus, c'est généralement l'enseignante qui ouvre les séquences et qui clôture, alors que ce n'est pas là une règle interactionniste même dans les interactions didactiques. Les énoncés servant à ouvrir se ressemblent « *prenez vos livres, on va faire langage, prenez vos cahiers, écoutez, etc.* » ; et les énoncés servant à clôturer se ressemblent également « *on arrête là, fermez vos livres, ranger vos affaires, croisez les bras, etc.* »

Les interactions didactiques remplissent les mêmes conditions, mais elles possèdent en plus un caractère rituel à sens unique parfois ; le maître est en position haute

²² Cité par Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 1, éd. A. Colin, p. 215.

(demande, juge, donne une tâche, etc.) et l'élève est en position basse (exécute, obéit, suit). Ces interactions à sens unique ont changé grâce aux méthodes et aux stratégies d'enseignement ; les travaux sur les interactions apprenants/apprenants et le travail de groupe ont participé à ce changement de générations :

« Apprendre une langue en groupe définit des places que les uns et les autres veulent défendre ou conquérir. L'apprenant n'est pas le sujet passif et soumis au rituel de classe qu'on décrit parfois. Il a une position statutaire qui lui donne des droits en vertu desquels il défend un territoire d'apprentissage » (CICUREL, 1991 : 269).

Ce caractère rituel à forte connotation sociale a été étudié Robert par BOUCHARD (1984 : 101) dans les premiers travaux sur l'interaction didactique sociale :

« L'école, la salle de classe sont de ces lieux où peut être ressenti le besoin de ritualiser les échanges verbaux, de les définir en fonction de droit et de devoirs précis des différents participants, et de la finalité attribuée à la situation didactique ».

Interpréter ce qui se passe en classe par le biais des interactions donne une vision sur l'apprentissage des langues en classe que VASSEUR (2005 : 265) explique ainsi :

« C'est dans et par l'interaction que tout se construit, en particulier l'intercompréhension et l'appropriation. L'interaction est de ce fait un lieu où se rejoignent les dimensions micro : négociation de la forme phonique ou morphologique d'une unité linguistique, d'un mot, par exemple, et macro : croyances et représentations sociales, négociation des alternances codiques, identité, construction de l'action, posture et orientation d'apprenants, rencontre des langues et des cultures discursives ».

Cette vision guide notre apport théorique sur ce qu'est l'interactionnisme social ou la position interactionniste du langage qui considère le langage comme un outil social et son acquisition comme se faisant à travers des acquisitions socialisées. Cette position a ses racines dans VYGOTSKI, et BRUNER par la suite, qui soutiennent la théorie de la **médiation** dans l'apprentissage : l'enfant apprend avec l'adulte et par l'adulte, c'est-à-

dire du social vers l'individuel. Il ne faut pas omettre que l'enfant apprend également de l'individuel vers le social, qui relève de la théorie du développement et de l'autonomie de l'enfant selon la conception de PIAGET.

Les interactions didactiques relèvent de l'approche communicative ; celle-ci fait référence à la théorie des actes de parole d'AUSTIN dont l'objectif serait l'acquisition d'une compétence de communication consistant en des notions (les intentions de communication) , des fonctions (saluer, se présenter, demander, etc.) et des contenus de messages. La plupart des théories de l'approche communicative se basent sur la créativité des supports dans les échanges entre locuteurs afin d'éviter le piège du retour au behaviorisme.

Les praticiens et les enseignants de langues ont puisé dans les travaux des ethnographes pour élaborer des approches communicatives en classe de langue, mais aussi des travaux de la philosophie du langage (AUSTIN, SEARLE) pour émettre des actes de langage. Sophie MOIRAND analyse la communication interactionnelle en classe de langue :

« On cherche **soit à prendre en compte** les rituels d'interaction, les modalités d'organisation, les procédures linguistiques et paralinguistiques par lesquels s'établit une régulation de la prise de parole, pour finir par déboucher sur la notion de « stratégie conversationnelle » ; **soit à décrire** les unités constitutives des conversations, de la macro-unité (l'événement de communication) à la micro-unité (l'acte de parole) en passant par une série d'unités intermédiaires (transaction, échange, séquence), dans la ligne des travaux de Hymes, Ervin-Tripp, etc. » (1982 : 34).

L'interaction comme espace d'enseignement et d'apprentissage se régule dans un « contrat didactique » (B. PY, 1990) ou dans un triangle didactique (enseignant – apprenants – savoir) par un travail de négociation et d'adaptation des apprentissages. Revenons à cette notion de contrat didactique.

1. 3. 2. Le contrat didactique

Le contrat didactique est vu comme un contrat d'apprentissage différent du contrat juridique. Il s'agit plutôt d'un contrat conventionné par la société indiquant une situation contractuelle en classe. CAMBRA GINE (2003 : 83-84) perçoit le contrat didactique de cette manière :

« Il s'agit d'un ensemble de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel. Le contrat spécifique de la classe de langue étrangère se caractérise par un cumul de contrats, celui qui engage professeur et élèves dans une situation éducative institutionnelle, celui qui assujettit un natif et un alloglotte dans une communication exolingue – qui parfois se donne comme but supplémentaire l'apprentissage de la langue dans laquelle on essaie de communiquer – et celui qui oblige tout interactant lors d'un échange communicatif ».

Ce contrat didactique, est perçu par Marie-Thérèse VASSEUR (2005 : 78) comme « une occasion pour le partenaire moins expert de modifier ses savoirs et savoir-faire communicatifs »; il est donc perçu comme un « contrat d'apprentissage » qui se développe selon les règles du comportement pédagogique et de la culture scolaire. Dans ce contrat, l'enseignant a le devoir de transmettre un savoir et un savoir-faire langagier, et l'apprenant a le devoir de répondre aux sollicitations langagières et aux questions lorsqu'il est interrogé. Inversement, en principe, les élèves ont le droit de poser toutes sortes de questions ou de demander de l'aide, et l'enseignant de son côté, a le droit de corriger, d'évaluer et de remettre de l'ordre en classe quand il y a débordement.

Ce même contrat didactique est également un contrat de parole ou de communication, qui régit les conditions de réalisation des échanges. R. VION (1992 : 73) voit dans le contrat de parole des normes linguistiques mais aussi des normes d'interaction et d'interprétation, déterminantes et interprétables, car le locuteur est l'acteur qui se représente les comportements à adopter dans telle situation : « La notion de contrat de parole est très proche de la notion traditionnelle de norme dans la mesure où elle peut être définie unilatéralement en terme de contrainte ». Le contrat de la classe détermine les actes de parole, le système d'alternance des tours de parole, la prise en

compte des interlocuteurs et du rôle institutionnel. Nous pouvons nommer ce contrat de parole le contrat codique, qui indique les codes de communication qui regroupe la langue, le verbal, le paraverbal et le non verbal.

Les interactions de classe rassemblent tout ce qui se passe dans la classe dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. La communication en classe est le reflet de la socialisation par la prise de parole, les gestes, les regards, les non-dits, les échanges langagiers et de savoir qui sont dans une langue étrangère mais aussi par la médiation de la langue maternelle, qui devient « la langue secrète » pour les élèves.

La didactique des langues doit prendre en compte toutes ces dimensions, elle doit être à la fois communicative et cognitive tout en privilégiant la communication authentique dans la classe : « s'inscrire dans la perspective communicative-cognitive signifie, d'une part, donner ou redonner à la langue sa fonction d'instrument d'action sociale » (BANGE, CAROL, GRIGGS, 2005 : 84). Le but réel en classe est de développer une communication authentique en langue étrangère.

1. 3. 3. Les besoins langagiers et éducatifs

L'interaction en classe est modelée de manière à favoriser les processus d'acquisition, ce qui lui donne une autre dimension en plus de l'interaction sociale. Le rôle de l'interaction ici aide le sujet parlant à acquérir une compétence à communiquer verbalement et non verbalement aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Dans les interactions didactiques, c'est l'enseignant qui est le principal participant, mais il peut aussi se mettre en retrait, en tout cas, c'est à lui d'ouvrir et de clôturer les séquences, c'est lui qui a « le rôle de locuteur prioritaire, étant légitimé pour initier les prises de parole et allouer les tours de parole », comme le mentionne également M. CAMBBRA GINE (2003 : 73).

Ce qui prime dans les interactions didactiques, ce sont les stratégies conversationnelles pour maintenir une conversation en langue étrangère. Ces stratégies de communication (verbales et non verbales) sont au cœur des compétences langagières (voir schéma de SPRINGER, partie III) et nécessaires pour développer et améliorer les compétences de communication. Dans son livre *Enseigner à communiquer en langue*

étrangère, Sophie MOIRAND (1982) traite les objectifs et les stratégies de l'enseignement de la communication en classe de langue (MOIRAND, 1982 : 39-40) :

«...si enseigner à communiquer suppose que l'on intègre au processus d'enseignement ce type de stratégies (comme le pense Canale et Swain 80), on devra d'abord chercher à savoir **comment elles fonctionnent dans une salle de classe** (entre les apprenants de même langue maternelle et entre des apprenants de langue maternelle différente) ».

C'est dans la classe que se manifeste le décalage entre les **besoins langagiers** des élèves et les compétences potentielles de communication verbale et non verbale. Ce décalage crée un déficit entre **les besoins éducatifs** et les besoins réels des élèves. Dans son article, *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire*, L. PORCHER distingue les besoins langagiers des besoins éducatifs : « repérer les besoins des apprenants c'est essentiellement rassembler et hiérarchiser toutes les informations qui peuvent être utiles pour mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant » (1980 : 15) pour expliquer les besoins langagiers ; et pour les besoins éducatifs ou les besoins de la formation, il donne un point de vue socioculturel : « une langue étant une pratique sociale, qui participe d'une histoire, d'une culture collective (spécifique et diversifiée), un besoin éducatif indispensable semble être de former les élèves au contexte socioculturel qui caractérise les pays dont la langue étrangère est la langue maternelle » (1980 : 19).

Ces compétences potentielles de communication langagière comportent des composantes linguistique, discursive, référentielle, et socioculturelle : « On peut supposer (en langue étrangère comme en langue maternelle) l'existence de **phénomènes de compensation** entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles » (MOIRAND, 1982 : 20) (Cf. Partie III). Mais il n'est pas sûr que tout puisse être compensé, comme on le verra.

Ces concepts et notions importants, vus dans le premier point de ce chapitre, guideront notre démarche n'analyse par la suite. Nous sommes partie d'une démarche socio-constructiviste et ethnographique pour mieux comprendre comment fonctionne la classe de langue. Les recherches antérieures nous ont servi à cadrer notre problématique de départ et à formuler des hypothèses, basées sur des présupposés au départ. Le deuxième axe de ce chapitre aborde les théories de l'enseignement-apprentissage et de la

coexistence des langues dans un cadre plurilingue complexe. Nous précisons le cas de l'Algérie avant de voir comment est géré le plurilinguisme dans les pays voisins et lointains.

II – Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue en contexte plurilingue complexe

Nous aborderons dans ce point les théories de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans un contexte plurilingue complexe. Nous commencerons dans un premier temps par décrire les conséquences du plurilinguisme en Algérie, et nous citerons par la suite quelques expériences réalisées dans un cadre de plurilinguisme francophone, bien entendu. Qu'a donné la coexistence des langues en Algérie ?

2. 1. La coexistence des langues en Algérie et ses conséquences à l'école

Abordons ce point non négligeable pour l'étude de notre corpus, puisque le social et le familial sont co-présents avec l'institutionnel dans la salle de classe. Commençons par préciser les finalités et les enjeux des langues en présence, et de discuter par la suite les conséquences de ce plurilinguisme sur l'institution et sur les usagers de ces langues.

2. 1. 1. Précisions et finalités des langues

Le thème de la coexistence des langues au Maghreb, en Algérie en l'occurrence, a été évoqué plusieurs fois dans des colloques abordant la question des langues à l'école. Citons sur ce fait le colloque *Plurilinguisme et identité au Maghreb* (1996) qui s'est tenu à Mont-Saint-Aignan (université de Rouen) et celui de *La construction identitaire à l'école* (2009) qui s'est déroulé à Montpellier (université de Montpellier-III). Nous essayons de récapituler la sphère de la coexistence des langues en Algérie dans ce schéma :

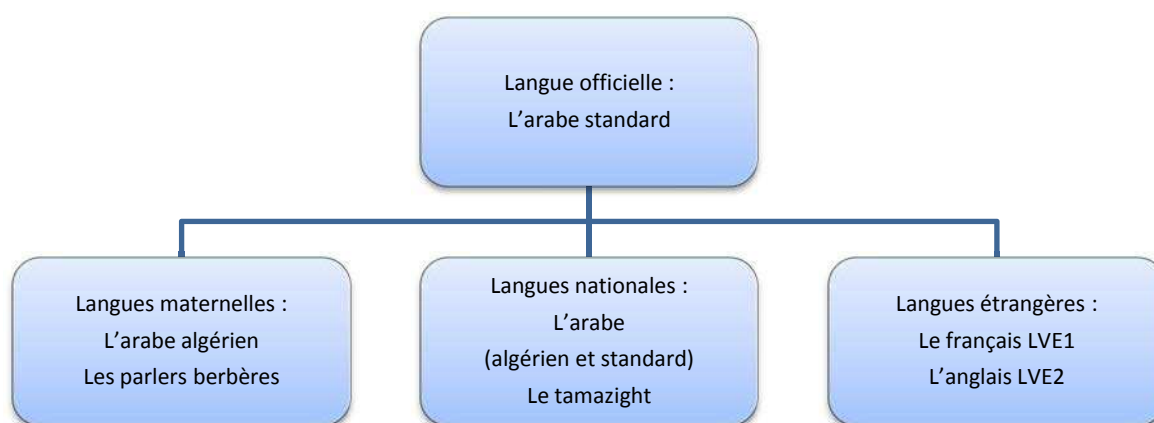


Schéma de la coexistence des langues en Algérie

La situation sociolinguistique algérienne est marquée par la présence de l'arabe, du tamazight et du français essentiellement. Cette répartition des langues maternelles, nationales, officielle, et étrangères, comme l'indique le schéma, a des conséquences actuellement sur la gestion du plurilinguisme en Algérie. L'usage de la coexistence des langues en Algérie, tel que nous le concevons et tel que le présente le schéma ci-dessus, se fait avec des variations linguistiques différentes selon les usagers et les domaines d'usage :

- variation diachronique : l'évolution historique des langues ;
- variation diatopique : l'espace géographique ou régional ;

- variation diastratique : qui intervient au niveau social et démographique de la population ;
- et une variation diaphasique : qui correspond aux styles et aux normes de ces langues.

Mais aussi, selon l'usage de ces variations qui intervient au niveau des registres de ces langues à l'oral et à l'écrit. On ajoute que les langues maternelles sont considérées aujourd'hui comme les langues de la nation – avec une variété standard pour l'arabe et le tamazight – représentant une identité arabo-amazigho-musulmane. Toutefois nous devons apporter quelques précisions sur la notion de langue officielle, langue nationale, langue standard et langue maternelle. Nous nous sommes référée à un ouvrage de précision de base sur les notions didactiques, *Dictionnaire de didactique du français* (2003) sous la direction de l'Asdifle. Sur la notion de langue officielle ou institutionnelle, il est dit : « Langue adoptée par un Etat (ou un groupe d'Etats) » (page 152), autrement dit, c'est la langue du gouvernement et de l'Institution ; sur la notion de langue nationale : « quand elle n'est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel » (page 152), mais la langue nationale peut être nationale et officielle, comme est le cas de l'arabe en Algérie. Tandis que la langue standard, elle est « une variété sociale et géolinguistique normée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias » (page 152), c'est le cas des langues standardisées et formalisées, avec un statut écrit plus ou moins proche de l'oral. Quant à la langue maternelle, nous restons toutefois incapable de la définir vu la complexité de cette notion, car elle peut être aussi la langue paternelle, la langue de la famille d'accueil, la langue de l'entourage et de l'environnement...(cf. sur la notion de langue maternelle, le livre de Louise DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994).

Commentons ce schéma :

Si nous avons placé l'arabe standard en tête du schéma, c'est parce que cette officialité est partagée par la « communauté linguistique » algérienne, mais le vécu social est tout autre comme nous allons le voir : « si les locuteurs de même origine nationale parlent la même « langue » officiellement, ils n'en partagent pas les mêmes normes, ni les mêmes valeurs. De fait, ils parlent des variétés sensiblement différentes, qui témoignent de leur parcours et de leur histoire » (Ch. DEPREZ, 2005 : 10).

La langue officielle est indiscutablement l'arabe standard, c'est la langue de la législation et des rapports politiques et diplomatiques, c'est aussi la langue de la scolarisation, partagée plus tard dans l'enseignement supérieur avec une autre langue, le français. L'enseignement de la langue arabe fait partie des fondements de l'École algérienne : « - Assurer la maîtrise de la langue arabe, en qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle » (J. O. art. 4, Titre I, chap. II, 2008 : 8). Le référentiel général des programmes (2006) transmet les mêmes descriptions de l'arabe en ajoutant une description plus pointue, « LA langue de l'école » : l'arabe est la « langue de l'école algérienne et une des composantes essentielles de l'identité nationale algérienne. Elle en est le reflet, l'un des principaux fondements et un des symboles de la souveraineté nationale » (pages 51, 52).

L'enseignement est dispensé en arabe à tous les niveaux de la scolarité (primaire, collège et lycée), mais à l'université, on revient au français, qui était considéré comme une langue étrangère à l'école primaire et secondaire. Cette situation ambivalente crée une « guerre de culture » ; cette dernière disperse les Algériens qui ne savent plus vers quelle culture et quelle langue se tourner : une culture arabo-tamazigho-musulmane par l'identité nationale et une culture française par les aléas de la colonisation et le bi-plurilinguisme.

Nous pensons pour l'arabe algérien qu'il est aussi une langue nationale avec l'arabe standard, puisque l'arabe algérien ou maghrébin fait partie de l'identité « arabo-musulmane » bien que le journal officiel ne dit rien à propos des langues maternelles des Algériens. On retrouve dans tous les documents institutionnels que l'arabe est « la langue nationale et officielle », mais on ne précise pas quel arabe il s'agit. Est-ce un sujet tabou le fait de revendiquer son appartenance identitaire et même culturelle ?

Les langues berbères ou les parlers berbères dans le schéma ont aujourd'hui une reconnaissance du code écrit après une longue période de statut oral. Cette finalité ressort dans le Journal Officiel, l'éducation a pour finalité : « - d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité » (J. O. 2008 : 7). Bien que le tamazight soit devenu une langue nationale récemment (2002), son enseignement ne s'est pas encore généralisé dans tout le territoire algérien ; il est enseigné à l'école à titre de langue nationale régionale mais optionnelle pour répondre aux besoins

et aux revendications d'une forte minorité de communauté berbérophone présente dans le territoire bien avant les arabes : « L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national » (J. O. art. 34, titre III, chap. I, 2008 : 11). Le référentiel des programmes (2006) insiste aussi sur le tamazight comme langue identitaire et culturelle, donc maternelle d'une partie minoritaire des Algériens : « Tamazight est l'héritage et le patrimoine communs de l'ensemble des Algériens. Elle repose sur la profondeur historique comme elle est ancrée des réalités contemporaines de l'Algérie et du Maghreb. Dans cette conception, tamazight représente une des langues maternelles et une des réalités culturelles et civilisationnelles nationales, une des dimensions essentielles de l'identité nationale » (page 54).

Quant à la langue française, on rappelle qu'elle est enseignée de nos jours deux ans après l'apprentissage de l'arabe (3^{ème} année primaire), raison de dire qu'il y a un décalage de formation et entre génération à l'Ecole algérienne qui a conduit à un conflit de génération plus tard : une génération tantôt francisée, tantôt bilingue, tantôt arabisée. Cette instabilité du statut du français a fait naître un « français langue seconde », nommé un français langue étrangère de « documentation scientifique » dans l'ordonnance du 16 avril 1976 : « doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique et au développement des échanges entre les civilisations et la compréhension entre les peuples ». Les disciplines scientifiques sont enseignées en français dans les universités algériennes, raison de plus de réfléchir sur une éventuelle didactique intégrée du français langue seconde à l'école et/ou de spécialité à l'université.

L'anglais reste la deuxième langue étrangère (cf. le schéma), après la période sensible des années quatre-vingt-dix où certains décideurs voulaient lui donner le statut de première langue étrangère au détriment du français. Cette langue n'est pas assez entretenue à l'école publique, mais son enseignement se rattrape largement dans le secteur privé et dans l'ingénierie de la formation à la carte et payante. Prenons à titre d'exemple la formation de certains cadres algériens assurées par des professeurs d'anglais venus du monde anglophone aux frais du pétrole algérien.

Sur la finalité éducative politique des langues nationales et étrangères, le référentiel général des programmes (2006) précise :

« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de

la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur » (page 53). Le référentiel entend un élargissement des secteurs par les langues étrangères (primaire, moyen, secondaire, formation professionnelle et supérieur), et partant un élargissement des compétences, langagières, disciplinaires et transversales. Le référentiel rajoute à propos des finalités : « A partir de ces finalités, la politique éducative en matière de langues doit se fonder sur une redéfinition des objectifs généraux :

- la première langue étrangère (le français) est enseignée en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et les cultures nationales.
- La deuxième langue étrangère (l'anglais) doit contribuer à la formation intellectuelle, culturelle et technique en donnant accès à l'information scientifique et technique, notamment informatique.
- Les langues optionnelles ouvrent des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations » (page 53).

Dans toutes ces précisions et finalités apportées aux langues étrangères, l'Institution reconnaît toutefois le caractère privilégié du français en tant que langue présente dans le quotidien des Algériens en dehors de l'école et dans les interactions quotidiennes avec les langues maternelles « ...en suscitant les interactions fécondes avec les langues et les cultures nationales » (Référentiel des programmes, 2006 : 53). C'est ce frottement du français avec les langues du quotidien qui devrait permettre aux décideurs de réfléchir à une éventuelle didactique intégrée et contextualisée prenant en considération les langues du contexte national et culturel, qui sont l'arabe algérien, le tamazigh et le français.

2. 1. 2. Conséquences du plurilinguisme algérien

Le plurilinguisme algérien est effectivement marqué par la présence de trois sphères langagières avec des variétés orales et écrites : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères. Le rapport entre ces variétés de langues est évoqué par Khaoula TALEB-IBRAHIMI²³ (2004 : 49-51) :

« Toute la société est traversée par deux grands rapports de domination linguistique :

²³ Cf. <http://anneemaghreb.revues.org/305>

- Le premier oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité, ces deux langues se livrant une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays.
- Le second oppose les deux normes dominantes (l'une par son statut de langue officielle, l'autre « étrangère » mais « légitimée » par son statut privilégié dans la vie économique) aux parlers arabes et amazighs, disqualifiés, stigmatisés comme si les Algériens, élites et masses populaires, voulaient chasser à jamais le spectre de la dialectisation qu'avait voulu imposer, en son temps, la puissance coloniale dans son entreprise de déculturation du peuple algérien ».

C'est le fossé existant entre l'arabe algérien et l'arabe standard (de scolarisation) qui accentue les oppositions entre variété orale et variété écrite. Dans le schéma ci-dessus, la langue arabe est à la fois langue maternelle, nationale et officielle avec ses variétés et ses normes. Ce modèle diglossique est partagé entre l'arabe (dialectal et standard et parfois classique) et le tamazight dans sa forme écrite et ses variétés à l'oral ; il a donné naissance à son tour à un continuum ou à une variété intermédiaire dite arabe médian (cf. partie 1) employée dans les interactions quotidiennes. A ces variétés de langues, s'ajoutent certaines variétés de la langue française dans les communications quotidiennes.

Ce mélange arabe-français et/ou berbère dans le parler des Algériens montre bien une forme de bilinguisme culturel et institutionnel, qui a placé l'Algérie à la tête des pays francophones après la France informellement et potentiellement parlant : « l'Algérie est le premier pays francophone après la France » (Michel QUITOUT, 2007 : 85), cela s'explique par le nombre de lecteurs francophones en Algérie (livres, journaux, études supérieures) et par le nombre de foyers algériens regardant les chaînes françaises. Toutefois il s'agit d'une francophonie réelle chez certaines couches sociales et d'une francophonie partielle chez d'autres. Le débat sur ce sujet est sans fin.

Abdou ELIMAM (1997, 2003, 2004) analyse le profil sociolinguistique de l'Algérie dans ses articles où il aborde le vernaculaire majoritaire (le *maghribi*), le vernaculaire minoritaire (le tamazight), et une langue culturelle de partage de savoir et de culture (le français). Abdou ELIMAM²⁴ (2006) considère que ce plurilinguisme algérien

²⁴ Cf. cet article d'Abdou ELIMAM, « *Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration* » ainsi que d'autres articles du même auteur au site du laboratoire d'études sociolinguistiques sur les contacts de langues et la politique linguistique (<http://www.u-picardie.fr>)

est mal géré par l'Institution et par les sujets parlants comparé à d'autres pays arabes plurilingues tel que le Moyen-Orient : « Force est de constater que le maghribi continue d'être une langue maternelle et native, alors que l'arabe n'y soit pas parvenu! Le même phénomène est attestable dans les pays du Moyen-Orient où les langues du terroir circulent de manière fort aisée dans toutes les institutions ... dès lors que l'on se retrouve dans un contexte oral. Y compris les conférences dispensées dans les plus grandes universités ont lieu dans la langue maternelle des étudiants (en jordano-palestinien, en syrien, en égyptien, etc.). C'est d'ailleurs cette reconnaissance de fait des langues natives qui facilite l'arabisation...l'écrit dans ces pays ».

C'est cette *daridja* (le maghribi) majoritaire dans les parlers, mais minoritaire dans l'écrit qui n'arrive pas à trouver sa place dans des contextes formels en Algérie, peut-être parce qu'elle n'a jamais été prise en considération dès l'école primaire. La faute n'incombe pas aux élèves, mais à l'Institution car la *daridja* est dévalorisée aux yeux de l'institution. Une autre reconnaissance de fait, celle de la reconnaissance du français, mérite un éclaircissement du statut actuel du français en Algérie. Abdou ELIMAM (2006) situe le français comme une langue étrangère d'ouvertures : « L'Algérie est, à cet égard, dotée d'un potentiel non négligeable. Ce qui devrait lui permettre d'occuper une place un peu plus prépondérante dans le concert des pays arabes ayant « le français en partage » ».

A l'échelle internationale, nous avons interrogé Bruno MAURER, spécialiste de la didactique du plurilinguisme africain et du français langue seconde, sur la question du statut du français en Algérie. Il nous répond :

« Je n'aurais rien à rajouter à votre description sinon qu'il faudrait distinguer dans des analyses, si l'on veut parler du français en Algérie, les positions officielles et les fonctionnements réels. Langue étrangère d'un point de vue officiel (cf. vos analyses), mais langue seconde au plan des usages qui, comme vous le notez, dépassent les enjeux habituels de la maîtrise d'une langue étrangère. Du reste, au plan de l'enseignement, son apprentissage assez précoce (et qui a été avancé ces dernières années) traduit bien cette importance de fait. Au début de ma carrière, je proposais de parler de « langue privilégiée » plutôt que « langue seconde », c'est

un terme qui n'irait pas mal pour parler de l'Algérie, même si politiquement ce terme serait sans doute mal vu... » (Propos recueillis le 20 octobre 2010 par mail).

Nous recueillons également l'avis de Pierre MARTINEZ, sur la question de la francophonie et des expériences de plurilinguisme faites ailleurs ; la question de l'arabisation au Maghreb est souvent évoquée :

« Pour ce qui est du domaine francophone, on peut attendre des études théorico-pratiques globales (non limitées à un pays ou à une région) sur la question curriculaire et les programmes tels qu'on peut les concevoir dans la nouvelle perspective d'interaction des langues en présence. Le cas des classes et filières bilingues de la francophonie, les programmes d'immersion au Canada, les tentatives d'introduction de langues nationales dans l'éducation en Afrique, les grandes phases d'arabisation au Maghreb, autant d'expériences qui constituent le corpus de notre réflexion sur l'économie du plurilinguisme » (Pierre MARTINEZ, 2005 : 127-128).

Les auteurs cités notent dans leur commentaires du plurilinguisme, la question du Maghreb, en l'occurrence celle de l'Algérie comme pays plurilingue et francophone. Ce plurilinguisme a des conséquences au niveau politique (la répartition des langues), au niveau institutionnel (l'enseignement de ces langues) et au niveau administratif et social (l'utilisation de ces langues). Après cette mise au point sur la coexistence des langues à l'école algérienne, nous aborderons dans le point suivant l'enseignement précoce des langues étrangères au regard de la psycholinguistique dans des situations scolaires algériennes.

2. 2. L' « enseignement précoce » des langues étrangères au regard de situations scolaires algériennes

Dans cette partie nous allons mettre en relation les notions et les situations de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en prenant le cas de l'Algérie d'abord, avec les travaux des psycholinguistes sur la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère. Commençons par exploiter les travaux de Claude HAGEGE (1996) et de Daniel GAONAC'H (2001, 2006) plus tard en matière de précocité.

2. 2. 1. Le point de vue de la psycholinguistique sur la notion de précocité

Les recherches psycholinguistes nous ont appris que l'enfant possède une capacité innée pour apprendre les langues, capacité qui s'étirole par la suite si elle n'est pas entretenue dès l'enfance. Claude HAGEGE (1996 : 101-102) explique :

« Quelles que soient les théories linguistiques, les progrès de l'enfant seront d'autant plus assurés que le maître s'efforcera de confirmer cette expérience. Pour le faire, il convient de persuader l'élève que la finalité de la langue étrangère est, tout comme celle de la langue maternelle, d'être utilisée dans une relation entre personnes, où est engagée l'affectivité de chacune, et où, dans un contexte social précis, on attend un certain effet de ce que l'on dit, et reçoit une certaine impression de ce que l'on entend ».

Toutes les recherches sur le bilinguisme prêtent attention à ce phénomène, et l'enseignement précoce ne fait pas exception. La durée d'exposition à la langue étrangère apprise influe positivement sur la qualité de l'apprentissage ; les situations d'apprentissage ne sont pas uniquement scolaires, elles sont également extra-scolaires. Les études psycholinguistiques ont montré que les adultes et les adolescents ont un avantage, mais limité dans le temps : ils apprennent plus vite au départ ; mais les enfants les rattrapent et les dépassent, en particulier dans la richesse du vocabulaire et la capacité de prononciation. Le psycholinguiste D. GAONAC'H (2001 : 273) le confirme : « Les apprentissages précoces auraient donc un effet beaucoup plus positif sur la maîtrise ultérieure de la langue ».

GAONAC'H (2006 : 69) fait la différence dans l'apprentissage chez l'enfant et chez l'adulte par des « potentiels évoqués cognitifs » (ERP²⁵), « qui sont des signaux électriques déclenchés par l'activité cognitive suscitée par un stimulus », ils sont recueillis par des techniques électroencéphalographiques ou des analyses électrophysiologiques. Ces analyses ont permis de faire la différence entre les mécanismes liés à l'apprentissage tardif (après 11 ans) et l'apprentissage précoce (avant 11 ans) : « l'apprentissage plus tardif d'une langue conduirait par contre à l'activation de substrats cérébraux

²⁵ Cf. l'article de Hahne A., "What's different in second language processing ? Evidence from event-related brain potentials", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2001, 30, 251-266.

partiellement différents de ceux activés lors de l'utilisation de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise précocement » (GAONAC'H, 2006 : 71-72).

Pourtant, la notion de précocité est très relative ; il n'y a pas d'âge précis relatif à la précocité d'apprentissage, qui peut varier des premières années jusqu'à neuf-dix ans. L'enseignement précoce en Algérie n'est pas organisé comme on le conçoit dans les classes bilingues²⁶ précoces en Europe, nommées « les classes européennes ». Les classes européennes poursuivent un enseignement international bilingue renforcé dès le primaire d'où l'appellation « précoce »²⁷. Ces écoles sont conçues pour les élèves qui maîtrisent mal la langue du pays d'accueil ou pour les pays qui insistent sur le développement des compétences plurilingues à l'école, comme le Canada, le Luxembourg, la Belgique, la Suisse, etc. Parlons maintenant du cas de l'enseignement précoce dans les écoles algériennes en Algérie.

2. 2. 2. L'enseignement précoce des langues étrangères en Algérie

La précocité de l'enseignement des langues en Algérie n'a pas de rapport étroit avec le bilinguisme : il n'y a pas (ou plus) de classes bilingues²⁸ en Algérie dans les écoles publiques ; l'enseignement se fait en arabe standard (de scolarisation) du primaire au secondaire, ce qui crée obstacle à l'Université quand l'enseignement se fait en français pour certaines disciplines scientifiques, ce qui entraîne la nécessité de créer un français sur objectif spécifique ou universitaire. Des travaux sont réalisés dans les universités algériennes autour de la formation des enseignants et des étudiants sur le français de spécialité. Retenons à ce titre les travaux d'Abou ELIMAM et de Madeleine ROLLE-BOUMLIC²⁹ (2008), et également ceux de Saadane BRAIK³⁰ (2008) sur le français langue professionnelle et le français sur objectif universitaire en Algérie.

²⁶ Cf. l'article de Daniel Coste qui aborde les finalités politiques et sociales des classes bilingues (maintenir une langue régionale, intégrer des populations immigrées, éduquer en plusieurs langues, renforcer le statut scolaire pour une L. E., maintenir des bastions scolaires, mettre en place des filières élitistes, préparer les apprenants à des usages académiques, et garantir un capital multilingue national) dans *Le français dans le monde, De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ?*, n°345, mai-juin 2006, Paris, pp. 18-19.

²⁷ Cf. (www.lefildubilingue.org). C'est un site des sections bilingues francophones dans le monde, il est conçu pour échanger et développer des projets et des compétences plurilingues.

²⁸ Les classes bilingues ont commencé à naître après l'indépendance. Les dernières épreuves du baccalauréat des classes bilingues (arabe-français) ont fini en 1988/1989. La génération issue de ces classes a un niveau maîtrisé du français à l'oral et surtout à l'écrit.

²⁹ Cf. (www.creafos.org), A. Elimam et M. Rolle-Boumlic « *Le « français langue de spécialité » une démarche originale* », « *Le français à visée professionnalisante* » (07/03/2008).

Notre enquête s'est déroulée pendant la période où le début de l'enseignement du français est passé de la quatrième année fondamentale à la deuxième année primaire, soit un début plus précoce (enfants de 7-8 ans). C'est une expérience qui a duré deux à trois ans (2003/2004³¹, 2004/2005, 2005/2006). En 2006/2007, l'enseignement du français est passé de la deuxième année primaire à la troisième année primaire (donc une restriction de la précocité). Ce changement est survenu selon le Ministère de l'Education Nationale suite à une évaluation sur laquelle nous avons cherché à en savoir plus : nous avons enquêté auprès de L'Académie de Mostaganem (Rectorat dépendant du Ministère de l'Education National), aucun document ne nous a été remis sur cette mystérieuse évaluation !!

La question des langues en Algérie relève de l'identité de l'Histoire : « une place particulière était accordée à la langue française, héritage de la période coloniale » constate Khaoula TALEB-IBRAHIMI (2007 : 50) au lendemain de l'Indépendance, mais la confrontation à la réalité du terrain actuellement est tout autre : manque de moyens, manque d'enseignants qualifiés, déclin, coût d'achat des livres, ce qui a poussé à revaloriser et à évaluer la langue française et son apprentissage.

Faut-il considérer l'enseignement précoce du français comme un éveil à la francophonie, critique qui lui est parfois faite ? Si c'est le cas, cet éveil nous fait penser au mouvement éducatif anglais « *Language Awareness* » qui a joué un rôle prépondérant dans l'apprentissage des langues étrangères en Grande Bretagne. Ce programme était destiné à résoudre des problèmes langagiers rencontrés par les enfants de population migrante, essentiellement pakistanaise et indienne ; et avait pour objectif de lutter contre l'échec scolaire : le dispositif de *Language Awareness* était une solution possible en tant qu'une « matière-pont » entre la langue maternelle et la langue étrangère. Eric HAWKINS (1984) fut un membre fondateur de ce mouvement de par sa tolérance linguistique et sa contribution à constituer les programmes. Cette éducation – éveil au langage et aux langues est basée sur la dimension cognitive, affective et relationnelle encore une fois. L'objectif est de mettre en avant le lien entre langue maternelle et langues étrangères, à travers les interactions d'approche d'autres langues ; les

³⁰ Cf. Saadane Braik (2008) : « *L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes* », in Synergie Algérie, n°2, pp. 79-92.

³¹ L'année 2003/2004 est une année d'essai. Les premières classes d'enseignement du français en 2^{ème} année primaire ont commencé à Alger.

compétences acquises en langue maternelle peuvent être transférées en langue étrangère. I. LIMAMI (2007 : 49) abordant l'observation des langues dans tout apprentissage précoce explique que « ...l'apprentissage précoce d'une langue étrangère permet de voir à l'œuvre un autre code linguistique et de renforcer ainsi le rôle du métalinguistique dans la maîtrise de la langue maternelle ».

Le centre de linguistique de Grenoble (L. DABENE³², 1997) a appliqué ce modèle en tant que « traduction » française des approches d'éveil aux langues et aux langages pour les enfants d'origine africaine et maghrébines qui souffraient dans l'apprentissage du français langue maternelle. L'objectif étant de sensibiliser les apprenants aux langues étrangères dès l'enfance. Jacqueline BILLIEZ (1992 : 262-263) parle de son expérience avec les enfants algériens comme d'une « solution (...) au sein d'un programme inspiré des stratégies d' « Eveil aux langues » (*Language Awareness*) mises en place en Grande-Bretagne dans les années 1970. Ce mouvement n'a été connu en France qu'à partir de 1985. (...) nous avons expérimenté à l'école Robespierre (...). Les enfants de nationalité algérienne sont suffisamment nombreux pour qu'un cours intégré fonctionne à leur attention ».

Bien entendu, ces enfants algériens sont ou non nés en France et n'entrent en contact avec l'arabe que dans l'environnement familial ou pendant les vacances scolaires passées en Algérie. Les propos de BILLIEZ sous-entendent que la communauté algérienne est la première communauté étrangère installée en France, bien avant les Marocains, les Tunisiens et même les Portugais³³. Le rapport des langues entre elles est d'abord configuré par l'histoire avant d'être renforcé par l'institution.

L'enseignement des langues maternelles et étrangères en Algérie a connu des perturbations et des changements depuis 2000 ; ce retour vers le français précoce et non l'anglais précoce est justifié après une tentative d'échec de l'introduction de l'anglais au

³² La traduction de *Language Awareness* fut proposée par l'équipe de L. Dabène aux alentours de 1987 : Grenoble connaissait une situation scolaire difficile du fait de l'augmentation du nombre d'enfants issus de l'immigration (Cf. notre article *Français précoce : quand et comment ?*, in *Le français dans le monde*, dossier : théâtre sans frontière, n° 364, juillet-août, Paris, 2009, pp. 36-38).

³³ Actuellement en France, ce sont les communautés asiatiques (la Chine, l'Inde, le Sri Lanka, etc.) qui envahissent le marché du travail des ouvriers et des commerçants, vu le bas prix de revient de la main d'œuvre étrangère de ces pays. Nous avons pu constater cela dans les centres du GRETA 93 où nous avons formé, entre autres, un public indien de nationalité française mais qui ne parle pas un seul mot français. La présence coloniale française était basée à Pondichéry ; la mission française (maternelle, collège et lycée) de Pondichéry y est encore. Cf. aussi les statistiques de l'immigration (regroupement familial, mains d'œuvre étrangère, réfugié,...) de l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration), ex. ANAEM. Nous ne parlons pas dans ce contexte de l'immigration choisie qui concerne le séjour des scientifiques et des cadres étrangers en France.

primaire. Le français fait partie du vécu des élèves en dehors de l'école ; l'élève est en contact avec le français très tôt (télévision, dessins animés, entourage des adulte, etc.). Ces expériences vont lui permettre de construire son propre système de repère. Deux domaines lui fournissent ce système de référence : l'institution scolaire et la vie communautaire (Y. CHERRAD, 1992 : 314).

Il est vrai que l'anglais est la langue de communication internationale, c'est une réalité constatable dans le marché des finances, du tourisme, des relations professionnelles et internationales surtout à responsabilité et à risque. La formation des pilotes³⁴ et des banquiers, à titre d'exemple, relève d'un anglais sur objectif spécifique malheureusement très peu développé dans les universités algériennes.

Il est à signaler que la plupart des apprentissages « précoces » débutent au préscolaire ou à l'école maternelle. Les approches didactiques dans ces milieux tendres de l'enfance se basent généralement sur des activités ludiques et phonétiques en classe. L'apprentissage de la seconde langue dans ces cas ne doit pas déranger la compétence en langue maternelle, au contraire, les deux compétences en langue maternelle et seconde/étrangère se complètent dans le processus de l'évolution linguistique de l'enfant. En effet, une éducation précoce aux langues et aux cultures est un atout précieux dont on connaîtra l'efficacité plus tard dans la vie : « les compétences évolutives de l'enfant le permettent, l'intérêt des parents le stimule », souligne L. COK (1992 : 235).

Un apprentissage dit précoce s'appuie beaucoup plus sur le côté psychologique de l'apprentissage qui doit se faire sur plusieurs stades : sensibilisation, imprégnation et découverte. De nos jours, c'est même une nécessité de maîtriser un minimum de deux langues, la langue du pays où l'on vit et une langue de travail si elle est différente de celle qui est parlée dans le pays. Nous passons maintenant à d'autres choix réalisés dans d'autres pays touchés notamment par le plurilinguisme francophone, le cas du Canada, de l'Afrique et de l'Europe essentiellement.

2. 3. Les choix faits dans d'autres situations nationales plurilingues (Afrique, Canada...)

Nous appuyons notre recherche par quelques expériences voisines du plurilinguisme francophone pour tenter de comprendre les facteurs qui permettent de

³⁴ La formation des pilotes algériens se fait à l'étranger, principalement au Royaume Uni et en Jordanie.

reculer ou d'avancer l'âge de l'enseignement d'une langue étrangère voire seconde. Rappelons que le français a le statut de langue étrangère en Algérie dans le système éducatif car la langue de scolarisation est l'arabe. Néanmoins, cette langue étrangère garde encore son privilège pour l'instant, et est enseignée une année seulement après l'arabe au moment de notre enquête sur le terrain.

2. 3. 1. Plurilinguisme, multilinguisme

La didactique des langues prend en considération les approches du plurilinguisme pour concevoir des curricula pour l'enseignement des langues. Aujourd'hui, nous sommes sortis de cette sphère où on prenait beaucoup plus en considération les effets négatifs du bi-plurilinguisme et où on considérait le bilinguisme comme un handicap cognitif. Cette conception du bilinguisme a changé aujourd'hui ; de nos jours il est considéré comme un avantage et même une supériorité de la faculté d'intelligence et d'adaptation : « Ces premières recherches se fondaient sur un préjugé défavorable des chercheurs par rapport au bilinguisme et les recherches ultérieures ont permis d'en mettre en évidence les travers méthodologiques : un concept de l'intelligence assez restrictif (« *pencil and paper* »), la passation des tests en langue L2, la langue la plus faible des bilingues, des généralisations abusives, la non prise en compte de toutes les variables liées au contexte, la non comparabilité des groupes monolingues et bilingues soumis aux tests... » (Marisa CAVALLI, 2005 : 15). A ce jour, le phénomène du bi-plurilinguisme intéresse à la fois la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Dans le domaine de la gestion du plurilinguisme et du multilinguisme, des objectifs sont définis par la politique linguistique et éducative de chaque pays. Nous nous référons dans ce cas précis aux travaux de Robert CHAUDENSON (1991,2004) qui, par sa grille a pu clarifier le *status* du *corpus*. Dans cette grille, CHAUDENSON a distingué le multilinguisme du plurilinguisme en réservant un cadre sociolinguistique au multilinguisme, et un cadre politique au plurilinguisme :

« ...j'ai proposé une utilisation plus efficace de la synonymie des termes « multilinguisme » et « plurilinguisme » dans la mesure où, en Afrique particulièrement, on a besoin de distinguer la pluralité des langues au niveau de grandes régions ou même du continent de celle qui s'observe toujours, au niveau

national, au sein des Etats eux-mêmes. Le nombre des langues régionales et transnationales est évidemment bien inférieur au total de celles qui sont en usage dans l'ensemble des Etats, c'est pourquoi j'ai proposé d'user du mot **MULTILINGUISME** pour qualifier la coexistence de ces langues dont les aires d'emploi concernent plusieurs Etats. En revanche, je suggère de nommer **PLURILINGUISME** l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même Etat » (CHAUDENSON, 1991 : 201).

CHAUDENSON réserve l'emploi de plurilinguisme à un usage national et précise que les langues du plurilinguisme s'inscrivent dans des projets de coopération bilatérale Nord-Sud (ou même Sud-Sud ou Nord-Nord) suggéré par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), tandis que le multilinguisme s'inscrit à un usage supranationale.

Certains sociolinguistes voient dans le plurilinguisme des aspects consensuels de la langue et de ses usagers. Henri BOYER (1997), pose la question du plurilinguisme : « *contact* » ou « *conflit* » de langues ? BOYER distingue ainsi le plurilinguisme institutionnel, réparti en langue(s) officielle(s) et langue(s) nationale(s), du plurilinguisme diglossique et compétitif, caractérisé par l'affrontement et l'alternance des langues (tout statut confondu), des répertoires et des usages.

Les situations de plurilinguisme sont variées, à savoir le plurilinguisme francophone, anglophone, hispanophone, arabophone, germanophone, etc. Ce qui nous intéresse particulièrement est le plurilinguisme francophone puisque nous travaillons sur un corpus de classe de français. Nous avons ainsi, jeté un coup d'œil sur les différentes expériences d'enseignement et/ou d'usage du français, les expériences sont riches et multiples.

- Retenons le cas du Canada, au Québec en l'occurrence, où le français est présent par l'immigration des Européens en Amérique et par le contact des langues européennes avec les locuteurs autochtones. La langue française est devenue la langue maternelle des Québécois (80%), une des langues officielles au Canada et la langue officielle du Québec, parlée et utilisée dans le cadre diplomatique et commerciale, avec des variantes différentes de celles du français en France ou ailleurs, par exemple.

- Le cas de l'Europe est différent, le plurilinguisme européen est un plurilinguisme de voisinage présent essentiellement chez les locuteurs des zones frontalières de ces pays qui parlent des langues essentiellement latines, germaniques et slaves. Paradoxalement, ces pays européens soudés à l'échelle internationale par l'Union Européenne et par l'emploi

d'une monnaie unique (l'euro), n'ont pas de langue commune et unie de communication diplomatique ; chaque pays parle dans sa langue officielle pour préserver le patrimoine identitaire et culturel d'où la nécessité de faire intervenir des traducteurs bi-plurilingues dans les sommets et les parlements. Ces pays sont également touchés par la problématique des langues nationales et régionales, traitée avec plus de considération ces dernières années. En dehors de la France, les pays où le français jouit d'un statut de langue officielle sont la Belgique et la Suisse (langue officielle et nationale), le Luxembourg (langue administrative et législative), parmi d'autres.

- Le plurilinguisme francophone est géré dans les pays arabes avec un statut de langue culturelle : c'est le cas du Maghreb (ex- colonies françaises), du Proche-Orient (le Liban et la Syrie avec un pourcentage largement inférieur ; ex-pays sous protectorat français et partage de religion chrétienne).

- Le plus grand pourcentage du plurilinguisme francophone se trouve en Afrique subsaharienne et en Afrique centrale. La question du plurilinguisme ne se pose même pas en Afrique, elle est une évidence. Les Africains sont d'emblée plurilingues sans officialité car à côté des langues maternelles africaines, il y a toujours une langue administrative officielle, le français pour les ex-colonies françaises. Comment sont gérées ces expériences d'enseignement-apprentissage dans les pays francophones ?

2. 3. 2. Des expériences de plurilinguisme francophone

Les expériences d'enseignement-apprentissage dans des situations plurilingues sont nombreuses et complexes. Les pays plurilingues sont les premiers touchés par cette politique, et même les pays monolingues donnent une grande importance aux langues étrangères mais avec une problématique différente. Nous aborderons les expériences les plus connues à nos jours en matière de plurilinguisme francophone.

a) Les programmes d'immersion

La perception sous-jacente de l'immersion est que la langue seconde est un moyen d'enseignement servant à apprendre les autres matières ; et l'apprentissage de la langue seconde s'acquiert comme une connaissance implicite. Il semblerait que certains chercheurs et enseignants pensent que, pour enseigner des disciplines en L2, il faut acquérir au préalable un savoir sur la langue (compétence linguistique) pour acquérir une

habileté à comprendre et à communiquer. Mais des études en neurolinguistiques (Michel PARADIS, 2004) portant sur le bilinguisme ont montré qu'un savoir ne peut se transformer en habileté, car l'acquisition du savoir et l'acquisition de la langue sont deux processus indépendants localisés dans deux parties distinctes du cerveau ; raison de dire qu'on peut apprendre des disciplines en langue étrangère sans forcément maîtriser le bon fonctionnement de cette langue, autrement dit on peut être brillant (habileté) en mathématiques enseignés en langue seconde ou étrangère sans en maîtriser (savoir) la langue.

Le principe de l'immersion est que l'apprenant apprend implicitement la langue d'enseignement à travers les disciplines : l'enseignant ne se focalise pas sur la correction de l'emploi de la langue mais sur les résultats de la discipline enseignée. Les premières expériences de l'immersion sont appliquées au Canada en 1965 dans une période où le plurilinguisme francophone s'affirmait devant le plurilinguisme anglophone (L. GAJO, 2001 : 23) : « Les écoles d'immersion naissent de cette situation, de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique »

Dans la didactique des langues, l'immersion est vue comme une méthode communicative liée au phénomène acquisition/apprentissage au sens de KRASHEN qui s'ouvre sur les débats suivants :

- nous apprenons à parler constamment avec une activité métalinguistique qui module nos productions langagières : « l'interaction quotidienne, qui permet selon Krashen 1981 le développement de processus d'acquisition et non d'apprentissage, fait fréquemment appel aux activités métalinguistiques » (L. GAJO, 2001 : 27)
- la notion d'immersion relève d'une pédagogie de la communication et du bilinguisme : « on oppose la communication à la grammaire ou à la structuration et le bilinguisme au monolinguisme » (L. GAJO, 2001 : 27) ;
- les cultures d'immersion diffèrent d'une politique linguistique à une autre, et d'un pays à un autre selon les enjeux et les finalités visées.
- L'immersion s'inscrit dans une pédagogie entre langue maternelle et seconde, mais il est difficile de concilier compétence en discipline et compétence en langue seconde, et il est encore plus difficile de former des enseignants bilingues « à la carte ».
- Il faudrait réfléchir à comment établir une relation entre l'enseignement d'une discipline et l'apprentissage linguistique. Les programmes immersifs prennent

énormément en considération les activités métalinguistiques dans ce type d'apprentissage.

Si nous devons donner notre impression de l'immersion dans un cadre algérien, nous dirons que les programmes scolaires algériens ne répondent pas à une démarche d'enseignement bilingue où l'enseignement de L2 (le français) ne complète pas le savoir enseigné en L1 (l'arabe de scolarisation). Dans une époque ultérieure à l'Indépendance, de 1962 à 1988, il y avait en Algérie des classes bilingues où les disciplines scientifiques étaient enseignées en français et où il y avait réellement une démarche d'une didactique des langues secondes pouvant être considérée comme une forme d'immersion. Mais maintenant, la problématique est traitée différemment, car il n'y a plus de démarche didactique de français langue seconde dans les écoles publiques algériennes ; l'arabe est LA langue officielle et le français est LA langue étrangère ; ce sont les écoles privées qui ont pris le relais, des écoles destinées à quelques enfants algériens chanceux et privilégiés. Voyons maintenant une autre pédagogie utilisée dans un cadre plurilingue complexe, celle de la pédagogie de la convergence, qui a émergé essentiellement en Afrique, et plus particulièrement au Mali, un pays voisin de l'Algérie.

b) La pédagogie de la convergence

Lors de nos recherches sur la réalité et les principes de la pédagogie dite convergente (PC), nous avons remarqué que cette pédagogie était largement marquée par les travaux de Michel WAMBACH. Nous n'avons pas cherché loin ses travaux puisqu'il a publié récemment dans la revue *Synergie Algérie* (2009), revue dans laquelle publient les doctorants algériens, un article intitulé *A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point*. La pédagogie convergente est une méthodologie qui encourage l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au même titre que la (les) langue(s) officielle(s) ; c'est aussi une pédagogie qui a fait son chemin depuis les années quatre-vingt en Belgique, en Slovénie et au Mali essentiellement. M. WAMBACH (2009 : 176) résume l'essentiel de cette pédagogie ainsi :

- le premier objectif est l'apprentissage des langues maternelles (ou nationales) ;
- elle favorise la mise en place de stratégies de construction de connaissance et conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales ;
- elle préconise une méthodologie de projet, une méthodologie de différenciation et une évaluation formative ;

- et elle s'appuie essentiellement sur les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV).

Les fondements de ces « mises au point » sont remis en question aujourd'hui ; ce qui est reproché à WAMBACH c'est le « cocktail » des modèles théoriques : il associe deux courants de pensée opposés dans l'apprentissage, la méthode SGAV et le socioconstructivisme ; il emprunte des notions de CHOMSKY avec ingratitude :

« Notre conception de la structure et celle de Chomsky sont tellement éloignées qu'aucun lien ne peut être établi » (WAMBACH, 2009 : 191) a-t-il dit.

En revanche, WAMBACH avoue ce dépassement dans la théorie et l'action dans le même article : « La visite de classes donne parfois une image différente de ce que nous avons écrit. La situation nous échappe aujourd'hui complètement » (WAMBACH, 2009 : 175).

De notre côté, nous dirons que pour pouvoir proposer des modèles didactiques en Afrique, il faut connaître au préalable le terrain linguistique et culturel africain, un terrain marqué par l'Histoire et le passé. Bruno MAURER, qui a fait de la sociolinguistique africaine, répond sévèrement à l'analyse établie par WAMBACH et s'interroge sur l'avenir de la prétendue pédagogie convergente (MAURER, 2007 : 88) :

- l'absence de rigueur au plan de l'écriture qui conduit, de postulats discutables en approximations, à des propositions non fondées ;
- la méconnaissance des principales théories concernant les questions traitées par la PC et les contresens faits sur celles utilisées ;
- l'ancienneté des références utilisées (au SGAV, à la Gestalt, à Guberina et à Chomsky), comme si la recherche scientifique s'était arrêtée aux années 60 ;
- l'absence de réflexion sur les questions linguistiques ;
- l'absence totale de références à des études sur les langues africaines, les sociétés africaines, en particulier sur le Mali pourtant terrain d'enquête principal, ce qui conduit à des non-sens culturels dans le rapport à l'oral et à l'écrit et interdit de prendre en compte les questions interlinguistiques ;
- l'absence totale de références à des études linguistiques sur le français, à de possibles grammaires de référence ;
- l'absence d'explication sur la manière précise dont sont censés s'opérer les apprentissages ;

- le caractère très limité des techniques de classe proposées et des modèles d'animation.

Ces critiques sévères sont suivies de propositions liées à des études du terrain africain menées par MAURER lui-même ; il propose une didactique intégrée à la place de la pédagogie convergente.

c) La didactique intégrée

La didactique intégrée, proposée au départ par le Conseil de l'Europe (1972) et renforcée par la suite par Eddy ROULET (1980), a visé le développement de la compétence de communication aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Elle a été proposée aussi pour traiter la problématique des langues maternelles et ou/nationales dans les pays où le français est langue seconde ou officielle : « L'intégration que nous réclamons ne se situe pas aux plans de progressions des cours et de leur correspondance dans le temps (on peut très bien concevoir un écart de plusieurs années entre l'étude des temps passés en langue maternelle et en langue seconde), mais dans l'approche même de LA langue en générale » (Eddy ROULET, 1980 : 116). La didactique intégrée vise à la fois le développement des compétences en L1 et en L2 ; des compétences de communication, des compétences métalinguistiques, des compétences textuelles et des compétences cognitives, prises en compte essentiellement par les travaux de la psycholinguistique et de VYGOTSKI. Marisa CAVALLI (2005 : 197) le note dans son observation de l'éducation bilingue en Val d'Aoste :

« La pensée de Vygotsky, encore très vivante de nos jours et en cours d'explication par de nombreux chercheurs, a été une référence de base pour toute une population de scientifiques qui ont travaillé dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'interaction ».

Et plus récemment, l'ouvrage de Bruno MAURER (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langue africaines-langue française*, divisé en deux parties ; critique dans une première partie les fondements théoriques de la pédagogie convergente selon WAMBACH, et propose dans une deuxième partie, une didactique intégrée à la place de la pédagogie convergente. Il renforce ses positions sur l'intérêt des

langues maternelles, nationales et officielles à l'école ainsi que la prise en compte du contexte sociolinguistique et de la culture du pays. Dans son analyse, il propose à travers des modèles d'enseignement bilingue (submersion, ségrégation, immersion, transition, maintien) des modèles d'enseignement-apprentissage en fonction du contexte malien, d'où l'intérêt d'intégrer les langues africaines dans le système éducatif.

Le choix d'une didactique intégrée reconnaît l'importance de L1 comme langue source et l'importance de L2 comme langue cible, pour permettre une articulation des compétences acquise en L1 et visées en L2, des compétences langagières et mêmes transversales. Cela se fait dans le respect de la dimension interculturelle (MAURER, 2007 : 185):

« L'enfant qui étudie un conte africain dans sa langue, avec ses dispositifs particuliers d'ouverture, ses phases de répétition, le symbolisme de ses animaux et de ses plantes, découvre une structure textuelle extrêmement différente de ce qu'il découvrira en passant à l'étude d'un conte en français...(...).Il ira vers l'autre culture en ayant d'abord assis la sienne, non en se déculturant d'emblée à l'école par le marché de dupe de la « convergence » ».

Ainsi se résume la didactique intégrée qui ouvre la porte à la didactique interculturelle à l'intérieur de la didactique du plurilinguisme.

Conclusion du chapitre IV

Au terme de ce chapitre très délicat sur la coexistence et la gestion des langues en Algérie comme ailleurs, nous dirons que nous avons essayé de résumer le parcours et l'importance des langues maternelle(s), officielle(s), et étrangère(s) dans la gestion du plurilinguisme.

Toutefois, les langues maternelles de l'Algérie, l'arabe algérien réduit à la *darija* et les parlers berbères réduits à la minorité, doivent être prises en considération à l'école principalement pour pouvoir résoudre le problème des langues étrangères. Autrement dit, on ne peut maîtriser l'apprentissage des langues étrangères si on ne maîtrise pas nos langues maternelles et nationales.

Le schéma de la coexistence des langues reflète la réalité sociolinguistique algérienne caractérisée par une langue pivot, l'arabe standard (enseignement, administration, médias), des langues identitaires et culturelles, l'arabe algérien et le tamazigh, et une langue sociale et culturelle, le français.

Nous avons évoqué des situations de plurilinguisme francophone pour voir comment le français est géré ailleurs. L'objectif n'étant pas de « copier » sur les autres modèles mais plutôt est de voir qu'est-ce qu'on a oublié de prendre en considération dans la gestion de notre propre plurilinguisme pour avoir de telles conséquences sur le plan didactique, politique et social. Sans doute : nos langues maternelles !

Ce chapitre basé aussi sur les fondements du socio-constructivisme (la médiation, l'étayage) guide notre approche sur le terrain qu'est la classe. Est-ce que l'approche par les compétences et le socio-constructivisme sont appliqués dans les classes ? Et si c'est le cas, comment cela se passe ? Et si ce n'est pas le cas, quelle approche est-elle encore dominante dans les classes de langue, de français en particulier ? Du cadre théorique qui accompagne notre démarche épistémologique, nous passons à la recherche sur le terrain dans le chapitre suivant.

Chapitre V

Du cadre théorique à la recherche sur le terrain

Présentation

Ce chapitre marque le lien entre la théorie et la pratique sur le terrain. Comment passer des théories sur l'enseignement-apprentissage précoce des langues à l'observation sur le terrain ? A partir de quelles données nous avons formulé nos hypothèses de recherche ? Nous étudions la problématique des compétences visées en classe par l'observation des interactions didactiques et les pratiques langagières en classe afin de voir les modes d'enseignement-apprentissage présents à l'état actuel et quels types de compétences vise l'Ecole algérienne dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En dehors de toutes les théories et des débats sur l'apprentissage, il y a le contexte d'apprentissage qui diffère d'une situation à une autre et d'une classe à une autre. Ce contexte peut être à la fois historique, didactique et social, raison pour laquelle nous avons utilisé la grille d'analyse de communication du modèle de Dell HYMES, un modèle qui prend en considération le contexte. Notre corpus récolté est complexe du fait qu'il y a une coexistence des langues en classe : une langue apprise (le français), une langue maternelle (l'arabe algérien) et une langue de scolarisation (l'arabe standard). La situation sociolinguistique algérienne est reflétée dans un cadre sémio-didactique qu'est la classe.

Dans ce chapitre, nous définirons l'objet de la recherche, les hypothèses retenues à partir de présupposés du départ. Nous verrons également comment s'est mis en place le protocole d'observation.

I - Constitution de l'objet, des hypothèses et du protocole d'observation

A partir de nos propres observations dans le milieu pédagogiques et de l'expérience d'autres linguistes sur le français en Algérie dont les travaux de Dalila MORSLY (1988), Yasmina CHERRAD (1990) et Khaoula TALEB-IBRAHIMI (1995), nous avons pu formuler notre objet de départ. Tout le monde parlait de la nouvelle approche par les compétences ; une approche découverte lors de notre recherche. Nous voulions justement savoir comment elle est appliquée dans les classes algériennes. Nous

avons posé beaucoup de questions sur cette approche, « d'où vient-elle ? », « comment est-elle appliquée chez nous ? », « les enseignants sont-ils préparés à la nouveauté, à la réforme ? » Et peuvent-ils les accepter ? », etc. Pour comprendre comment elle est mise en application dans les classes de français, il fallait observer des séances de cours de français à l'école primaire, en position d'observatrice participante. Nous avons également lu et analysé le programme de français, son statut, son enseignement pour tenter de comprendre l'enseignement/apprentissage en classe. Nous avons en parallèle analysé le décret relatif à la langue française à l'école primaire, son statut et son rôle dans le texte officiel (ces documents sont reproduits en annexes 3 (Journal Officiel) et 5 (circulaire relative au français au primaire) pour tenter de comprendre les réformes successives qui lui sont attribuées.

1. 1. L'objet de la recherche

L'objet de notre travail, basé sur le modèle interactif et ethnographique de la classe, est de voir comment se réalisent les apprentissages langagiers et les pratiques de classe. L'observation des comportements langagiers en classe de français langue étrangère a pour but de nous éclaircir sur ces points. Notre attention s'est portée sur l'observation des interactions de classe afin de comparer les compétences développées en classe avec les compétences visées dans le programme de français. La démarche choisie suppose un modèle empirico-inductif, dit « qualitatif » en sciences humaines.

Le corpus recueilli est une somme d'enregistrements audio-vidéo de 10 heures (en deux prises à deux moments de l'année sur deux classes, afin de pouvoir mener des comparaisons), auxquels s'ajoutent les textes officiels encadrant l'enseignement du français dans les écoles primaires en Algérie et le manuel de français utilisé en classe.

Après les nécessaires démarches préliminaires de demande d'autorisation, notre présence (ainsi que celle de la caméra) a été acceptée dans et par deux classes d'une école du centre-ville de Mostaganem durant les leçons de français. Notre présence et les prises de vue s'étalent sur une durée de plusieurs mois (des séances à partir de février 2005 et avril 2006 que l'on va comptabiliser soigneusement sur les enregistrements entrepris).

L'objet de la recherche prend pour base les activités langagières de la classe, des activités souhaitées dans le programme et le manuel, ainsi que des compétences langagières réellement développées en classe. L'objet de notre travail porte aussi sur les interactions didactiques étudiées dans leur dimension verbale et non verbales afin de voir

comment se dégagent l'organisation séquentielle de la parole et les règles d'une conversation didactique en classe. Ces compétences et ces interactions se nouent par le biais d'une langue cible, le français, et par une langue source, l'arabe algérien (langue maternelle) et/ou l'arabe standard (ou de scolarisation). Ces situations d'échanges langagiers et même de traduction didactique en classe permettent de découvrir les méthodes et les cultures d'enseignement-apprentissage en classe de langue.

1. 2. Les hypothèses de la recherche

Les hypothèses de notre travail relèvent de l'observation d'un mode d'enseignement algérien qu'on n'essaie pas de généraliser tout de suite, et de la lecture analytique des nouveaux programmes :

Les nouveaux programmes et référentiels insistent sur l'approche par compétences dans l'enseignement des langues. L'objectif affirmé de ces nouveaux programmes est de développer chez l'enfant les quatre compétences langagières de base (écouter/parler ; lire/écrire) que l'enfant pourra adapter dans des situations réelles de communication, d'interaction verbales et non verbales. Or, les enjeux de l'approche par compétences définis dans le référentiel des programmes de français ne sont pas appliqués de manière pertinente en classe de français, peut être parce que :

- L'enseignement en Algérie tel que le pratiquent certains enseignants (ici, nous suspendons la généralisation) est resté traditionnel ; malgré les changements et les réformes successives, c'est un modèle par '*lehfada*' ou behavioriste qui permet seulement aux élèves d'apprendre par cœur sans se soucier du sens, qui n'aide pas vraiment les élèves à résoudre des situation-problèmes dans un contexte extra-scolaire, car la classe semble coupée du monde extérieur.
- L'enseignement de l'interaction n'est pas assez développé dans les référentiels ; en outre le terme est sans doute détourné de son sens puisque les Instructions distinguent entre interaction enseignant-élève et interaction apprise dans le manuel ; mais il n'y a pas d'interactions élèves-élèves, ni d'interaction spontanée dans le processus d'apprentissage liée à l'absence de situation de communication réelle.
- L'enseignant exerce sur les enfants une autorité contraignante par son rôle et son statut dominant (les cris, les sanctions, le mode de gestion des interactions et, en

général, de l'activité de la classe); les élèves ont peur de s'exprimer et peur d'être sanctionnés. D'ailleurs leur demande-t-on vraiment de s'exprimer ? Rien n'est moins sûr.

Cela étant posé, nos hypothèses sont les suivantes :

- 1 – Il y aurait coexistence de plusieurs ensembles de références didactiques et pédagogiques dans la classe, du traditionnel en passant par le béhaviorisme, le communicatif et maintenant l'approche par compétences ;
- 2 – Cette coexistence, surtout si elle est mal maîtrisée par l'enseignant (ou ignorée) serait un frein aux apprentissages langagiers ;
- 3 – En outre, les apprentissages ne pourraient se développer tels que les programmes le prescrivent si la position de l'enseignant dans la classe et sa gestion de celle-ci n'ont pas évolué et sont restés traditionnels ;
- 4 – Enfin, en l'absence de lien effectif avec le monde extérieur, les apprentissages langagiers ne pourraient trouver leur pleine efficacité ;
- 5 – Et il faut donc se demander si l'enseignement est centré sur l'apprenant ou sur la langue.

1. 3. L'observation sur le terrain

La recherche ethnographique a une préférence pour les données empiriques recueillies dans les contextes naturels. L'observation des interactions orales est un procédé de recueil de données central dans l'approche ethnographique. Si nous observons la classe de langue sous une loupe qui montre de près le processus d'apprentissage et d'enseignement, l'observation de ce qui se passe sous cette loupe nous intéresse particulièrement. Cependant l'observation du phénomène ne peut pas dévoiler toutes les phases cachées de la classe, car l'accès à l'information cachée se fait par des études de complémentarité telle que l'analyse du manuel et du programme.

Cela dit, l'observation participante reste la méthode préférée pour l'étude des interactions de classe. Considérée comme un examen attentif des situations concrètes, l'observation participante est pour les ethnographes de l'éducation un moyen d'accéder aux pratiques éducatives dans une perspective réaliste et naturaliste dont l'objectif fixé par M. CAMBRA GINE (2003 : 98) est : « de comprendre la façon dont cette interaction est mise au service de l'optimisation des conditions d'appropriation d'une langue, il est

nécessaire de se donner les moyens pour l'approcher, la décrire et l'interpréter dans toute sa richesse ».

La présence de la caméra en classe peut perturber le déroulement du cours lors des premiers enregistrements mais cacher une caméra ne relève pas d'une démarche d'observation participante. Nonobstant, l'enregistrement audio-visuel qui s'est développé avec l'avancement de la technologie, permet de prendre en compte les dimensions non verbales avec les données gestuelles, kinésiques et proxémiques qui permettent de mieux comprendre chaque interaction verbale.

Les observations de la classe nous ont dévoilé tout un mécanisme d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et les méthodes d'enseignement-apprentissage employées jusqu'à présent. Nous avons aussi pris connaissance des moyens mis en œuvre par l'école et par la maîtresse.

Nous avons également fait connaissance avec l'ensemble du personnel, la maîtresse et les élèves pour mieux observer les cultures d'enseignement-apprentissage à l'école, qui sont des cultures basées sur le respect de la hiérarchie. Notre terrain c'est la classe avec ses participants, son matériel et son décor. Les participants sont des enfants qui apprennent une langue étrangère à leur façon et à leur rythme, une maîtresse qui donne le meilleur de ce qu'elle a appris dans le passé par sa formation et ses croyances et une enquêtrice chercheuse (nous).

Nous avons aussi voulu analyser les compétences langagières développées dans le cours de langue étrangère, qui apparaissent comme des compétences linguistiques, centrées sur la langue, à première vue. Ainsi, nous avons voulu comprendre pourquoi les compétences culturelle et sociolinguistique ne sont pas assez développées dans les classes filmées.

Nous avons complété notre terrain par de la documentation officielle sur le statut du français en Algérie et sur le nouveau programme de français. Entre programme, manuel, emploi du temps et circulaire, lus et étudiés avec minutie, et l'analyse des données recueillies dans la classe par la suite, nous avons pu comparer les compétences prescrites et définies dans le programme et les compétences travaillées en classe.

Notre terrain, ce furent aussi les déplacements successifs à l'Académie de Mostaganem (Rectorat de l'Education Nationale) afin d'obtenir des documents officiels ou de discuter avec un responsable de l'enseignement et des enseignants de français. En toute honnêteté, les documents officiels nous ont été fournis finalement par le chef

d'établissement et non pas par le Rectorat.

Les observations sur le terrain répondent à un projet de recherche bien précis et suivent une planification par le nombre de séances, les fréquences, les conditions de réalisation et les moyens. Les observations ne sont jamais objectives, l'orientation et la projection de la caméra est subjective, car nous voyons que ce qui nous intéresse d'une façon ou d'une autre, c'est la raison pour laquelle nous devons faire très attention à la transcription des données du corpus.

II – Recueil des données

C'est l'étape du dépouillement du corpus. Nous détaillerons ici les conditions de réalisation du corpus, et partant de la présente thèse. Nous annoncerons en détail les dates d'enregistrement du corpus, et notre position par rapport à l'observation participante et aux participants.

2. 1. Les conditions de réalisation

Il faut dire que les conditions de réalisation du corpus, et par conséquent de la thèse, n'étaient pas faciles à réunir. Pour mener à terme notre enquête, nous avons accompagné nos outils d'analyse (observation participante, analyse conversationnelle et analyse d'un document filmé) d'un petit caméscope visible en classe. Ce caméscope, nous l'avions acheté spécialement pour la recherche afin d'éviter les conséquences du prêt.

Mais les conditions les plus importantes sont les conditions d'accueil de l'établissement scolaire, notamment par le rôle du personnel, les enseignants et le chef d'établissement. Il nous fallait une autorisation d'enquêter et de filmer de la part de l'Académie de Mostaganem ; nous l'avions obtenue sans grande difficulté. Monsieur le Directeur de l'école El Yazid Moussa nous a bien accueillie dans son école. Ce chef d'établissement nous a fourni dès le départ tous les documents ministériels relatifs à l'enseignement du français.

Nous avons choisi une école tout près de l'Université de Mostaganem pour des raisons de « faisabilité » et de distance. Nous enseignions à l'Université de Mostaganem à raison de 18 heures par semaine, ce qui nous a permis d'arranger notre emploi du temps

avec celui des classes observées. L'école primaire « Yazid Moussa » se trouvait à 300 m de l'Université de Mostaganem, ce qui a renforcé notre motivation et ce qui a facilité nos allers-retours quotidiens.

Un an après avoir clôturé notre enregistrement audio-visuel du corpus, nous avons séjourné en France, ce qui nous a permis de prendre du recul et d'aborder la problématique avec un regard externe. Nous avons pu compléter enfin notre documentation en France, et continuer la rédaction de la thèse. Ce qui nous a réellement pris beaucoup de temps, a été la transcription du corpus (10 heures), après l'avoir vu et revu plusieurs fois la vidéo, mais aussi les lectures croisées sur le sujet de thèse.

Lors de notre séjour à Paris, la première démarche fut la documentation dans les bibliothèques de la région parisienne, entre autre : la médiathèque de Georges Pompidou, les bibliothèques universitaires de Paris III, de Paris VIII, de Sainte Geneviève, et de Descartes Paris V principalement. Mais la documentation algérienne est encore plus importante puisque nous travaillons sur un corpus algérien : la consultation des travaux des didacticiens et linguistes algériens nous a servi pour comprendre le contexte des réformes successives et l'enseignement du français en Algérie. Nous nous rendions régulièrement au Crasc d'Oran (Centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle) où nous avons pu consulter quelques thèses algériennes réalisées sur le français en Algérie et sur la didactique des langues, entre autre celles de Dalila MORSLY (1988) et celle de Cherifa GHETTAS (1995). Nous avons également fréquenté la bibliothèque de l'Université de Mostaganem ainsi que la petite bibliothèque des doctorants à Mostaganem mise en place par l'Ambassade de France en Algérie.

Nous avons aussi sollicité Mme Yasmina CHERRAD, Professeur de linguistique et de didactique à l'Université de Constantine, afin de consulter sa thèse sur le français en Algérie (1990). Elle nous a répondu qu'il existerait un exemplaire à Montpellier, un autre à Aix en Provence et un dernier à Grenoble. Nous avons vérifié au catalogue du système universitaire de documentation (SUDOC) et nous n'avons trouvé que celui de l'Université d'Aix en Provence et celui de l'Université de Constantine où elle a soutenu. Nous avons essayé de consulter celui de Montpellier, lors de notre passage pour participer à un colloque sur La construction identitaire à l'école en 2009, mais il n'y avait aucune trace de sa thèse à l'Université Paul Valéry III.

Quant à l'exemplaire d'Aix en Provence, nous sommes passée par le prêt inter-bibliothèque Paris III-Aix en Provence : nous n'avons reçu que le Tome I ; l'Université d'Aix en Provence atteste d'avoir perdu le tome II. En ce qui concerne l'exemplaire de

Constantine, voilà ce que nous répond Yasmina CHERRAD : « Je suis désolée de ne pouvoir vous envoyer ma thèse car le seul exemplaire qui me reste est en lambeaux. Je suis entrain de la scanner pour la mettre à la disposition de mes propres doctorants ». (propos recueillis par mail le 24 février 2009).

Voilà un aperçu sur le descriptif des conditions de réalisation de la thèse et du corpus, et nous ne voudrions pas trop étaler les autres aspects administratifs, encore plus compliqués, entre la Préfecture, l'Ecole Doctorale et le laboratoire de recherche. Passons maintenant au descriptif des dates d'enregistrement et le volume horaire du corpus retenu.

2. 2. Les dates d'enregistrement et les volumes horaires

Notre corpus a été réalisé durant l'année scolaire 2005/2006 auprès de l'école primaire El Yazid Moussa. Nous nous sommes déplacée à maintes reprises dans cette école sans compter les séquences non filmées. Nous avons effectué des enregistrements en deux temps. Des premiers enregistrements (une pré-enquête) en février-mars 2005 n'ont pas été comptabilisés pour des raisons de saturation du corpus (toutefois, ils peuvent servir comme point éventuel de comparaison).

Le deuxième enregistrement audio-visuel a été effectué pendant les mois de mars et d'avril 2006. Nous avons gravé l'enregistrement audio-visuel dans cinq CD étiquetés avec date d'enregistrement pour ne pas perdre le fil de la recherche. Le corpus contient dix heures d'enregistrement sur plusieurs séances partagées sur deux classes. Les dates des enregistrements effectués sont mentionnées dans le corpus en annexe 2 :

- Un premier enregistrement le 1^{er} mars 2006 d'une durée de 1 heure.
- Un deuxième enregistrement le 6 mars (1h) et le 11 mars (1h).
- Un troisième enregistrement le 10 (1h) et 17 avril (1h).
- Un quatrième enregistrement le 19 avril (1h) et le 24 avril (1h).
- Un cinquième enregistrement le 25 avril de 1 heure.

Les cours de français avaient lieu trois fois par semaine : dimanche, mardi et jeudi à raison de 1 heure la séance. Nous nous y rendions deux fois par semaines, mardi de 14h à 15h et jeudi de 9h à 10h. Nous ne pouvions pas nous y rendre le dimanche parce que

c'était le jour où nous enseignions et c'était aussi le jour des réunions et comptes-rendus à l'Université de Mostaganem. Comment nous avons vécu cette expérience d'observatrice participante en classe ?

2. 3. Part et position de l'observatrice – chercheure : choix et précautions

Notre position d'observatrice – chercheure nous a permis d'établir des relations particulières avec les acteurs de l'établissement scolaire. Le statut d'observatrice participante nous a amené à nouer des relations au sein du groupe observé ; pour se faire accepter dans la classe il fallait y participer, autrement dit pour se faire accepter dans un groupe, il faut suivre le groupe sans pour autant peser sur lui. Comment ?

Nos relations avec les enfants se découvraient de jour en jour. Au départ les enfants nous observaient comme « une étrangère », avec des regards qui exprimaient : « Qu'est-ce qu'elle fait chez nous ? », « Quand est-ce qu'elle part ? », « Pourquoi elle nous filme ? », « qu'est-ce qu'elle veut ? ». Avec le temps, les enfants se sont habitués à notre présence et à celle de la caméra. Notre acceptation en classe s'est faite sentir à travers le comportement accueillant de la maîtresse et des élèves par la suite. Cette atmosphère favorable nous a encouragée à faire le tour des tables et à discuter avec les élèves (même langue maternelle) et même parfois, sur la fin, à les aider lors des tâches à accomplir.

Notre relation avec la maîtresse s'est bien déroulée dès le premier contact ; elle a accepté d'être filmée de dos³⁵. Nous avons également pu filmer des situations d'aparté où la maîtresse dit tout bas ce qu'elle pense tout haut, grâce au micro ou malgré lui, en s'adressant à nous en parlant des élèves (mais en présence desdits élèves, donc aussi à eux). Nous nous expliquons : nous avons observé des situations où la maîtresse s'adresse à un élève avec le pronom « il » ou « elle » comme s'il était absent ; elle l'interpelle indirectement par des messages indirects. L'élève ne répond pas car il n'y a pas la présence du pronom d'adresse « tu » qui oblige l'élève de répondre. Ces situations sont observables quand la maîtresse veut faire passer un message à la classe. On aura l'occasion d'y revenir avec plus de détails.

³⁵ Le statut de femme mariée en Algérie ne tolère pas que la femme algérienne soit filmée ou prise en photo en dehors de la famille. Nous avons constaté cela lors des mariages filmés où certaines femmes mariées refusent d'être filmée en train de danser par exemple. Ces données ont un caractère sociologique de l'éducation traditionnelle de la femme qu'on pourrait développer à travers la notion de la pudeur chez la femme algérienne, issue d'une culture arabo-musulmane.

Nous avons également noté des situations d'aparté où la maîtresse s'adresse à nous (où les élèves ne sont pas censés écouter la conversation et font semblant de ne pas écouter). Nous avons évoqué des sujets divers sur l'éducation : la réforme du système éducatif, le niveau des élèves, la gestion de l'établissement, la relation de la maîtresse avec le chef d'établissement et le personnel administratif, la réforme LMD ainsi que la question des langues en Algérie (arabe, kabyle, français) entre autres. Nous avons enregistré des extraits sur la réforme LMD.

Toutefois, nous avons gardé en mémoire quelques séquences qui nous ont marquée, par exemple :

- les cris de la maîtresse : c'est sa façon de dominer la classe et d'exercer sa pression sur les élèves. Nous verrons ces cris dans la partie III.
- Quand la maîtresse parle en arabe algérien lorsqu'elle est énervée, les élèves prennent vraiment au sérieux le discours de la maîtresse.

Exemple :

Inst. : qui sait faire la Sauterelle ? alors vous avez oublié ? je regrette chère voisine – Meriem !

Appr. (F) 9 : je regrette chère voisine [l'élève balance debout]

Inst. : *alors marakis tahfdi ? rasek rah matqub ?* (= tu n'apprends plus ? ta tête est trouée ?) *welah !* (= je te jure !) - - à vos places - Beldjelilali Kraouda tu fais la Gazelle alors !

« *Rasek rah matqub* » est une expression algérienne qu'on utilise quand la personne ne retient pas ce qu'on lui dit ; de là on pourrait associer l'apprentissage des langues par la méthodologie de mémorisation ; *tahfdi* ici a le sens de « par cœur ».

- Nous avons apprécié des moments de détente où la maîtresse fait passer au tableau quelques élèves pour chanter en français quand il reste cinq minutes avant la création, mais c'était parfois les mêmes élèves qui passent au tableau ;

Exemple :

[Les enfants fatigués croisent les bras et dorment sur les tables pendant un moment. La maîtresse s'adresse à l'enquêtrice (moi) et me dit : de temps en temps il faut les laisser – les calmer. La maîtresse fait passer au tableau Zakaria (élève 9), et après Benkritli (élève 17)]

Appr. (G) 9 : Ainsi font font les petites marionnettes ainsi font font font - - trois petits tours puis s'en vont - - une poule sur un mur qui picote du pain dur picotait et picotât lave la main et puis s'en va

Inst. : bravo mon fils – Benkritli au tableau

Appr. (F) 17 : bonjour samedi comment va dimanche pas mal lundi et toi mardi ça va merci je dirai à mercredi que j'irai jeudi danser avec vendredi

- Nous avons aussi été affectée par la façon dont la maîtresse sanctionnait les élèves ; une méthode à l'ancienne (lever une jambe, la main sur la tête) qui n'a pas changé depuis notre scolarisation (vingt ans avant) et surtout depuis la colonisation (cinquante ans avant) – bref, rien n'a changé - ;
- Nous étions surtout très impressionnée par le fait que la maîtresse ne donne pas de devoirs à la maison ; tout se fait en classe et aucune tâche n'est demandée en dehors de la classe.

Voilà l'essentiel de ce qui a marqué notre présence dans les classes de français du primaire.



Les élèves punis mettent les mains sur la tête



**Un élève fait le geste de téléphoner
Les élèves mettent les mains derrière le dos
ou croisent les bras sur la table**

Conclusion du chapitre V

En définissant le cadre théorique de la recherche, nous avons ouvert une piste d'analyse des données. Ce cadre est constitué d'apports psycholinguistiques pour l'interprétation des données empiriques : des théories sur la précocité de l'apprentissage des langues, sur les compétences langagières, sur l'enseignement précoce en Algérie et sur les notions associées aux interactions didactique. Cette piste de recherche donne à réfléchir sur les modèles d'apprentissage préconisés : modèle comportementaliste, modèle cognitiviste et modèle socio-constructiviste. Nous verrons par la suite quel modèle prédomine dans les classes filmées en relation avec les besoins langagiers de la classe.

Ce cadre conceptuel prédéfini nous aide à répondre aux questions du protocole d'observation de départ. Nous posons ainsi clairement l'objet et les hypothèses soumises aux vérifications. L'objet de la recherche, rappelons-le, est de voir les écarts entre ce qui est préconisé par l'Institution (approche par compétences) et ce qui est réellement constaté en classe par une approche ethnographique.

Notre réflexion est basée sur une approche empirico-inductive, dite aussi qualitative, mais différente d'une recherche classique (cf. Howard BECKER, *A la recherche des règles de la recherche qualitative*, 2009). Elle se veut être une recherche action où la part engagée de l'observatrice-enquêtrice est considérable. Cet engagement se manifeste par le contact direct avec les participants ; la maîtresse et élèves en premier plan et le directeur d'école, le personnel administratif...en arrière plan. L'engagement se manifeste surtout dans les classes où nous avons parfois aidé les apprenants dans les tâches à effectuer.

Nous apporterons des éléments de réponse à ces questions dans la partie III : « analyses » et verrons les différentes perspectives dans la conclusion générale ; mais il faudra d'abord délimiter les étapes d'investigation de la recherche. Ces démarches d'investigation sont l'étape « pivot » entre les éléments théoriques et l'interprétation des données : nous commenterons dans le chapitre suivant la manière dont le corpus a été récolté et nous expliquerons le choix des outils d'analyse de ce corpus.

Chapitre VI

Les étapes d'investigation

Présentation

Après avoir vu dans le chapitre IV le détail du cadre conceptuel et théorique et avoir éclairci l'objet et les hypothèses retenues au départ, nous allons procéder dans ce chapitre aux étapes traversées dans la collecte du corpus pour aboutir bien entendu aux résultats attendus.

Nous parlerons dans ce chapitre de la constitution du corpus, du découpage des séquences choisies et sur quelles bases elles ont été choisies, des conventions de transcription choisies et de la coexistence des langues dans le corpus. Nous détaillerons aussi la démarche d'analyse du corpus par le biais de l'observation participante, de l'analyse conversationnelle, de l'analyse du discours, en procédant par analyse du verbal et du non verbal dans les interactions didactiques. Ces moyens devraient nous permettre de dégager les types de compétences langagières visés et développés en classe.

I - Constitution du corpus

Nous détaillerons ici, les conditions de réalisation du corpus et de la documentation, conditions *sine qua non* pour l'analyse des résultats. Nous décrirons ici le corpus recueilli, ainsi que les normes de transcription choisies à partir du système phonétique du français et celui de l'arabe.

Nous avons commencé par choisir un corpus oral, ce qui correspond parfaitement à l'analyse des compétences langagières en classe. Nous nous sommes focalisée sur les activités choisies en classe et le fonctionnement des groupe de pairs (élèves-maîtresse et élèves-élèves) qu'on appelle les interactions didactiques. Cet échantillon nous semble représentatif pour analyser les compétences langagières en classe de français langue non maternelle et pour dégager les besoins des apprenants en classe de langue. La constitution du corpus est présentée en trois étapes : la répartition des séquences, les conventions de transcription et la coexistence des langues dans le corpus.

1. 1. Les séquences et les répartitions

Après avoir vu et revu le corpus, nous avons pris le temps de le transcrire minutieusement en totalité (travail individuel) ; ensuite nous avons classé les séquences afin de simplifier le traitement des données. Nous avons dégagé une grille d'analyse répondant aux classifications suivantes :

- 1) des séquences de type interaction maîtresse-élèves (les séquences élèves-élèves sont très rares, ce qui explique le modèle d'enseignement dominant)
- 2) des séquences « apartés » de l'enseignante (à qui parle-t-elle ? pour dire quoi ? et dans quel but ?)
- 3) des séquences « focus » sur l'utilisation des langues maternelle et arabe en classe.

Dans ces classements, la parole de la maîtresse est toujours présente comme nous allons le voir en détail dans la partie III. Les tableaux quantifieront le système des tours de parole, la thématique du cours, les caractéristiques des énoncés des participants et les interactions non-verbales. A l'aide de ces tableaux, nous avons pu classer les séquences et activités de classe : type de tâche, travail individuel et de groupe, les gestes non-verbales de l'institutrice et des élèves. Il faut rajouter que les séquences transcrites sont également des « séquences didactiques » ou unités didactiques. Quoi qu'il advienne, l'enseignant met en place des activités d'enseignement/apprentissage ; le déroulement séquentiel se joue sur scène, la classe, avec des thèmes différents à chaque fois.

Segmenter les séquences

Nous avons découpé les leçons en termes de « segments ». Le segment prend en compte les critères d'activités et de constellation des participants :

« un segment est (...) une **activité ou tâche d'apprentissage** qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un ensemble d'objectifs d'apprentissage... ;

Un segment est (...) une **unité thématique**... ;

un segment est (...) une unité caractérisée par une **configuration de rôles organisationnels et interactionnels** des participants » pour recueillir la définition de CAMBRA GINE (2003 : 104).

Comment délimiter les segments ? Un changement de constellation de participants stable, un changement d'activité ou de thème ou le fait remarquer KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 216) :

« ...pour qu'on ait à faire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio- temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture ».

Donc la séquence aborde la même thématique et sans rupture ; les interactionnistes disent qu'il faut qu'il y ait une continuité dans la séquence. Ce qui est simple à repérer est le début et la fin de la séquence, les indicateurs sont révélateurs, mais ce qui est difficile à maintenir est l'organisation de la séquence ou le « corps » de la séquence.

Le découpage des moments de l'interaction est réparti en « segment » (KERBRAT-ORECCHIONI 1990, CAMBRA 2003), en échange (MOESCHLER 1985), en intervention (SINCLAIR et COULTHARD 1975, GOFFMAN 1981, BOUCHARD 1984), et en acte de langage (MOESCHLER 1985). MOESCHLER (1985 : 81) distingue trois types de constituants conversationnels : l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

VION (1992) a tracé la segmentation de l'interaction en unités pour mieux comprendre le modèle initial de l'école de Genève (MOESCHLER) en expliquant que la diversité des termes correspondant au rang de la séquence ne concerne pas qu'un problème terminologique. Ce tableau montre que la diversité des termes ne renvoie pas aux mêmes unités d'interaction, il en a distingué au moins six rangs : l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage.

Regroupement des modèles par R. VION (1992 : 145)

Unités dialogales	Interaction (ou ‘incursion’) Séquence (‘transaction’, ‘épisode’, ‘phase’, ‘section’) Echange (‘exchange’, ‘interchange’)
Unités monologiques	Intervention (‘move’ chez Sinclair et Coulthard et chez Goffman, ‘contribution’ chez Hudelot) Actes de langage

Nous proposerons un modèle d'**analyse séquentielle** qui interprète le déroulement de l'interaction de la classe en suivant comment cette interaction s'est produite par une lecture attentive des transcriptions et en fondant la compréhension sur le contexte et sur les indices de contextualisation des participants. Les séquences d'enseignement-apprentissage permettent aux élèves d'acquérir un nouveau vocabulaire de la langue étrangère et de développer des compétences langagières, d'où l'appellation Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) (DE PIETRO, MATTHEY, PY, 1989). Ces séquences se mettent en place par un travail de négociation (accepter, demander, refuser) dans un contrat didactique.

La séquence contient essentiellement des tours de parole, des paires adjacentes et une organisation des prises de parole. Nous commençons par décrire les tours de parole dans un dialogue oral, ensuite la paire adjacente et enfin l'organisation générale de la parole :

- Les tours de parole

Le système d'alternance des tours de parole exige la présence de participants, au moins deux, pour qu'il y ait un véritable tour de parole sous forme de succession de prise de parole. KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 160) résume ce système ainsi :
« 1- le locuteur en place (L1 : ‘*current speaker*’) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné ;

2- son successeur potentiel (L2 : ‘‘next speaker’’) a le devoir de laisser parler L1, et de l’écouter pendant qu’il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d’un certain temps, et le devoir de la prendre quand L1, la lui cède ».

La notion de devoir et de droit est associée à la prise de parole et prend en compte le type de discours (discours pédagogique pour notre cas), le type de relation entre les participants (maîtresse-élèves, élèves-élèves, enquêtrice-maîtresse, enquêtrice-élèves, enquêtrice-maîtresse-élèves), la tranche d’âge (adulte/enfant de 7-8 ans).

- La paire adjacente

L’analyse conversationnelle repose sur une notion centrale, la paire adjacente ou la dynamique de l’enchaînement des tours de parole. Elle décrit un mode d’organisation séquentielle des actions dans la conversation. Dans l’étude de la paire adjacente, nous étudierons les énoncés en position adjacente, tels que les questions/réponses, action/réaction, requête/acceptation, requête/refus. Son fonctionnement est le suivant : « lorsque le premier locuteur termine la production du premier membre d’une paire, il s’arrête ; le second produit le deuxième membre de la paire, manifestant ainsi qu’il a compris ce que le premier visait et qu’il souhaite poursuivre » (*Dictionnaire d’analyse du discours*, 2002 : 413).

Pierre BANGE (1992 : 40) introduit la notion de complétude dans sa définition : « comme étant constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu’il existe un élément reconnaissable comme le premier (first pair part) et un autre reconnaissable comme le second « second pair part ». La séquence est gouvernée par une règle selon laquelle, lorsque le locuteur actuel a produit quelque chose qui est reconnaissable comme une première partie d’une paire déterminée, il doit s’arrêter de parler au premier point de complétude et le locuteur suivant doit produire à ce moment une seconde partie possible de cette même paire ». C’est aussi l’enchaînement et les négociations dans la communication verbale.

- L’organisation générale

La troisième observation est l’organisation générale ; la majorité des interactions obéissent à ce schéma selon KERBRAT-ORECCHIONI (1990) :

- une séquence d'ouverture
- le corps de l'interaction (qui peut comporter plusieurs séquences)
- une séquence de clôture

La séquence d'ouverture correspond à la fonction phatique pour établir le contact dans une discussion : « il s'agit à la fois de rendre possible l'échange, et de l'amorcer ; en détaillant un peu les diverses tâches que l'on a à accomplir : assurer l'ouverture du canal, établir le contact physique et psychologique, faire connaissance avec l'autre ou manifester sa reconnaissance de l'autre, « donner le ton » » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 221). Elle doit définir l'identité des participants, le but de la rencontre et le style de la conversation.

La séquence de clôture est l'achèvement de l'interaction par un bilan positif ou négatif de la rencontre. D'après LAVER (1981) – cité par KERBRAT-ORECCHIONI –, la séquence de clôture est « une « section particulièrement délicate », car elle a pour tâche non seulement d'organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer « comment les interlocuteurs vont se quitter l'un l'autre » » (1990, tome 1 : 222).

Le corps de l'interaction est tout ce qui est dit entre la séquence d'ouverture et la séquence de fermeture. L'objet de notre travail est d'analyser les interactions de classe entre l'enseignante et les élèves afin de voir « comment est enseigné un cours de français ? », « comment est appliquée l'approche par compétences en classe ? ». Il s'agit aussi de tenir compte des aspects macro et micro contextuels, c'est-à-dire de tenir compte de ce que les participants disent et font, des fonctions pragmatiques, les actes et les échanges, le cadre participatif et la forme de l'énonciation de façon à faire coïncider les hypothèses des données et leur interprétation. Un modèle théorique est appuyé à cette étude permettant la vérification des hypothèses et la discussion des résultats.

Le nombre de séquences choisies et analysées sont au nombre de dix ; elles sont choisies pour montrer de la variété dans les activités choisies, mais nous allons voir que les participants jouent les mêmes rôles (Cf. partie III). Les six premières séquences dévoilent les compétences visées, le verbal et le non-verbal. Les quatre dernières sont consacrées aux apartés et à l'emploi de la langue maternelle en classe. Annonçons les séquences :

- première séquence : du 6 mars 2006, activités d'interaction orale et de dialogue répété.
- deuxième séquence : du 13 mars 2006, activités de « composition orale », de lecture et de dialogue répété.
- troisième séquence : du 15 mars 2006, activités de « composition orale » et d'écriture.
- quatrième séquence : du 10 avril 2006, activité d'écriture.
- cinquième séquence : du 12 avril 2006, activités de dialogue répété et d'interaction orale.
- sixième séquence : du 17 avril 2006, activités d'interaction orale et d'écriture.

Ces séquences sont des séquences didactiques représentant le verbal et le non-verbal.

Les séquences « aparté » : sont des séquences où la maîtresse parle toute seule ou parle à la chercheuse. Les voici :

- septième séquence : du 12 avril 2006, interaction orale.
- huitième séquence : du 19 avril 2006, dialogue répété.
- neuvième séquence : du 24 avril 2006, dialogue répété et interaction orale.
- dixième séquence : du 26 avril 2006, interaction orale et écriture.

Passons aux conventions de transcription, qui relèvent du français et de l'arabe.

1. 2. Les conventions de transcription choisies

Les analyses se font sur la base de transcriptions, c'est-à-dire sur des discours écrits qui transcrivent des discours oraux avec certains comportements corporels. C'est sur ces textes transcrits que nous pouvons travailler en amont et en aval.

Lors de la transcription des échanges langagiers de classe, nous avons tenu compte du système de transcription emprunté à la langue française adopté par Claire BLANCHE-BENVENISTE (2000) et de celui du système de transcription de la langue arabe adopté par l'*Encyclopédie de l'Islam*. Pour que le travail du linguiste puisse apporter une lumière sur le corpus, il faut veiller à ce que le corpus soit de taille suffisante, c'est-à-dire, représentatif et diversifié. La transcription obéit à une charte conventionnelle. La variété du corpus permet de recueillir des situations et des genres différents ; Paul CAPPEAU (2005 : 162) commente cette variété : « ...accroître la variété des situations, c'est donner les moyens de repérer plus aisément certains faits de langue ». Et c'est dans un corpus varié qu'on trouve des éléments de réponse à notre questionnement de départ.

Le français

Nous avons opté pour les travaux du groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) menés par Claire BLANCHE-BENVENISTE³⁶ qui développent le français parlé depuis plus d'une vingtaine d'année. La table de convention de transcription proposée par BLANCHE-BENVENISTE est la suivante :

Ponctuation : aucune

Majuscule : sur les noms propres (et titre de livre, de films)

Nombres : à écrire en toutes lettres (sauf numéro de téléphone)

Les pauses :

Pause courte : -

Pause longue : - -

Interruption : ///

Incompréhensible : XXX

Chevauchement : ...

L'arabe

Le système de transcription arabe est celui de l'*Encyclopédie de l'Islam* ; ce système est reconnu et accepté dans les publications scientifiques. Voici le tableau de transcription :

³⁶ Nous rendons hommage à la linguiste française, Claire Blanche-Benveniste, qui nous a quittés le 28 avril 2010 suite à une maladie.

Son	Transcription	Ecriture
ʔ	ʔ	ء
a :	â/ā	ا
B	B	ب
T	T	ت
Θ	<u>Th</u>	ث
	<u>Dj</u> , j	ج
H	ḥ	ح
X	<u>Kh</u>	خ
D	D	د
Ð	<u>Dh</u>	ذ
R	R	ر
Z	Z	ز
S	S	س
ʃ	<u>Sh</u>	ش
	ṣ	ص
	ḍ	ض
	ṭ	ط
	<u>D</u>	ظ
	‘	ع
ʁ	<u>Gh</u>	غ
F	F	ف
ḵ	Q	ق
K	K	ك
L	L	ل
M	M	م
N	N	ن
H	H	ه
W	u :	و
Y	i :	ي

Conventions complémentaires

App. G. : apprenant garçon

App. F. : apprenant fille

Inst. : institutrice

Caractère gras (arabe dialectal et/ou standard)

Traduction arabe-français est personnelle (=)

Allongement syllabique : :

Terme accentué : MAJUSCULE

1. 3. A propos de la coexistence des langues dans le recueil des données

Le rapport des langues en contact en Algérie apparaît dans le corpus sélectionné. La coexistence des langues apparaît dans la classe filmée : de l'arabe maternel, de l'arabe standard (de scolarisation) et du français.

Nous avons filmé à Mostaganem, située dans une région nord-ouest (l'oranaï) ; une région où la langue maternelle dominante est largement l'arabe dialectal, marquée par une faible présence de locuteurs berbérophones. Et partant, les locuteurs filmés ne sont pas berbères, et ne parlent pas le berbère (en tout cas devant la caméra). La présence des langues en classe est marquée par : l'emploi de la langue maternelle, du *code switching* (toléré et employé plus par la maîtresse que par les élèves comme on va le voir dans l'analyse des données), ainsi que la traduction didactique en classe. Ces points seront précisés en détail dans la partie suivante.

Nous avons traduit cette coexistence des langues dans la transcription du corpus en utilisant des règles de transcription empruntées du français (BLANCHE-BENVENISTE) et de l'arabe (encyclopédie de l'Islam). C'est une situation de communication exolingue en classe complexe : apprentissage du français langue étrangère dans une classe où l'arabe algérien est la langue maternelle des participants et du cadre institutionnel.

Voici cet exemple du corpus où on trouve le français en alternance avec l'arabe. Il n'y a pas de trace de berbère dans le corpus vu que l'école se trouve au nord ouest du pays, une région où prédominent des locuteurs du *maghribi* ou *darija*, qu'est l'arabe maghrébin, appelé aussi « l'arabe dialectal algérien ». Nous allons voir dans l'analyse (partie III) que la maîtresse recourt à l'arabe dans des moments de colère, en l'occurrence comme l'indique ce passage :

Inst. : alors Chouibe qu'est-ce qu'il y a après le son ou *shakain ba'd ou aha kamli harf ma qritihsh sha gult Zakaria ma tend'arsh* (= qu'est-ce qu'il y a après ou allez termine tu n'as pas lu la lettre – qu'est-ce t'as dit Zakaria tu ne veux pas te calmer !) - - Benkritli la page quarante six tu me lis les mots

Appr. (F) 17 : le marché XXX

Int. : *ntu : ma li rakum merdin shikha u : mtal'ilha la tension 'labalkum biha rani mrida ntuma maradtuni* (= c'est vous qui avez rendu malade la maîtresse vous l'avez rendue hypertendue vous avez je suis malade à cause de vous !) c'est vrai ! continue !

A force de crier ici, la maîtresse veut culpabiliser les élèves en leur disant « c'est vous qui m'avez rendue malade », une manière de leur faire peur et de les inciter à travailler. L'expression « faire de la tension artérielle » est synonyme de colère et d'énervement dans le parler algérien.

Nous allons passer à présent à la démarche de l'analyse du corpus. Nous avons procédé à l'observation participante comme outil de référence d'analyse des données, complétée par l'analyse conversationnelle et l'analyse de discours. Le tout dans une démarche d'analyse d'un document filmé afin de prendre en considération et d'interpréter des éléments du non-verbal en plus du verbal.

II - La démarche de l'analyse du corpus

La démarche suivie de l'analyse du corpus, on le rappelle, est une approche empirico-inductive dite aussi « qualitative ». Il s'agit d'une démarche interprétative des données recueillies, forcément subjective et variable des phénomènes humains.

Nous pouvons suivre le développement de cette approche par le constructivisme de PIAGET et le socioconstructivisme de VYGOTSKI, le dialogisme de BAKHTINE, l'interactionnisme de KERBRAT-ORRICHIONI. Philippe BLANCHET (2000 : 30) est explicite sur cette approche :

« Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les

représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé) ».

Le principe de base serait de comprendre non pas pour donner des lois mais pour donner du sens aux phénomènes. Le chercheur « crée » sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation.

Le corpus filmé en classe de langue est minutieusement transcrits en annexe 2. Notre analyse qualitative est basée également sur l'analyse conversationnelle et de discours de notre corpus pour tenter de décrire les échanges verbaux et non verbaux. Il est important de classer les interactions, par thème et par séquences afin de faciliter le décryptage des interactions.

Les résultats de l'analyse qualitative obéissent au principe de triangulation qui « vise à mettre en regard des données qui sont obtenues par différentes techniques, soit collectées par différents chercheurs, soit recueillies auprès de groupes différents, de manière à assurer leur fiabilité, leur cohérence et leur consistance » (D. JODELET, 2003 : 160). Les chercheurs de l'approche qualitative préfèrent parler de « plausibilité » ou de « crédibilité » plus que de validité des résultats.

2. 1. L'observation participante : intérêt, limites

Dans notre démarche empirico-inductive, nous avons exploité la technique de l'Observation Participante³⁷ ou de l'interaction sociale avec le milieu, empruntée aux chercheurs de l'Ecole de Chicago³⁸. Nous voyons dans cette démarche un moyen de comprendre la réalité quotidienne et nous la considérons à la fois comme un apprentissage

³⁷ Ne pas confondre l'observation participante avec l'observation directe. Toutes les deux sont issues de la même école, mais l'observation participante utilise l'observation directe de façon beaucoup plus large. L'observation directe se contente de décrire, alors que l'observation participante dépasse la description, ses objectifs « insistent sur l'importance d'en repérer le sens, l'orientation et la dynamique et ce, non seulement par l'utilisation de la distanciation, mais aussi par celle de l'intersubjectivité, comme mode d'appréhension du réel ». (Anne Laperrière, dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, éd. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1992, p. 254). L'observation participante est une observation directe + approches complémentaires (collecte documentaire, échanges avec les participants) pour mieux décrire le sens des actes et événements observés.

³⁸ Le fondateur de l'Ecole de sociologie de Chicago est Small, qui créa et dirigea cette école de 1892 à 1924. Les thèmes majeurs de cette école sont : - le paysan polonais ; - les minorités raciales et ethniques ; - l'homme marginal ; - la ville ; - la déviance ; - crime et délinquance (Pour plus de documentations cf. webtab.ac-bordeaux.fr)

et un dispositif de travail. J. BIANQUIS-GASER (2000 : 174) apporte la définition de LABURTHE-TOLRA sur la technique de l'observation participante :

« On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable (Griaule, Leenhardt) ou passagère (Lévi-Strauss). L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire ».

Cette méthode repose sur des principes :

- 1) L'observation : nous nous sommes introduit(es) à l'école et dans les classes dans un but de décrire l'institution, la classe, les comportements des participants par l'écoute, le regard, la prise de note et l'enregistrement audio-visuel. L'observation permet de repérer les écarts qui peuvent se manifester entre ce que l'on dit et ce que l'on fait.
- 2) La participation : cela supposerait que le chercheur s'invite à se couper de sa vie habituelle pour vivre au même rythme que le groupe observé. « GOFFMANN caractérisait l'observation participante comme « exposition de son propre corps et de sa propre personnalité...à tous les imprévus pouvant toucher un ensemble d'individus, afin de pénétrer physiquement et écologiquement leur réponse à une situation sociale » (A. PIETTE) » (BIANQUIS-GASER, 2004 : 175-176). La connaissance de la langue du groupe observé est un facteur déterminant dans l'observation participante. Une enquêtrice algérienne observant une classe algérienne facilitera l'interprétation des résultats.
- 3) La vérification des données : le travail de vérification s'exerce au fur et à mesure des investigations. GRIAULE dégage une norme sociale dans les témoignages : « Etant donné son caractère de science d'observation, l'ethnographie a l'avantage de pouvoir administrer la preuve par la confrontation des sources entre elles, des faits entre eux comme des premiers et des seconds...L'ethnographe se trouve rarement en face d'un témoignage unique » (BIANQUIS-GASER, 2000 : 176). Le

chercheur cherche à construire un modèle culturel à partir des données de ses témoignages.

Notre grille d'observation se fait à la suite du recueil des données. La grille d'observation retenue selon le modèle de SPRADLEY cité par F. DEPELTEAU (2000 : 357-358) contient neuf principales dimensions :

1. l'espace (centre ville, école, classe)
2. les objets (bureau, estrade, tables et chaises, tableau, livre, cahier, ardoise, etc.)
3. les gestes de la maîtresse et des élèves (postures, regard, etc.)
4. les activités (langage, copie, comptines, etc.)
5. les événements (cours interrompu, visite du directeur en classe, discussion entre la maîtresse d'arabe et la maîtresse de français avec les élèves, etc.)
6. le temps (nous nous déplaçons deux fois par semaine à l'école, mardi et jeudi durant l'année 2005/2006).
7. les acteurs ou les participants (enquêteuse, institutrice, élèves, directeur d'école)
8. les objectifs « qu'est-ce que nous voulons observer ? », « l'enseignante, utilise-t-elle l'approche par compétences cité dans le programme ? », « comment sont fondées les interactions verbales et non verbales en classe ? »
9. les sensations ou le feeling « dans quelle atmosphère se déroule le cours de français ? », « comment réagissent les élèves face à présence et à celle de la caméra ? », « L'enseignante, nous cache-t-elle des choses ? », etc.

Les vertus de l'observation participante

L'observation participante (*participant-observer*) est une technique instaurée par l'Ecole de Chicago qui fait une étude qualitative, épistémologique et ethnographique de la société (Voir chapitre V). Elle implique trois positions du chercheur :

- 1 – une position périphérique où le chercheur entre en contact avec le groupe observé mais ne participe pas aux activités de groupe, par croyances épistémologiques : ce rôle en retrait du chercheur est visible quand le chercheur n'est pas d'accord avec le groupe observé.
- 2 – une position active : le chercheur prend un rôle central qui devient participant, acteur actif partageant des tâches et des responsabilités avec le groupe observé.
- 3 – une position immergée : le chercheur est « à fond » dans le groupe, il partage les mêmes expériences, les mêmes sentiments et surtout les mêmes buts.

Nous avons alterné entre deux rôles : un rôle « périphérique » pour observer les méthodologies et les cultures d'enseignement-apprentissage afin de voir les modèles d'enseignement-apprentissage dominants en classe de langue, et un rôle « actif » pour récolter de l'information auprès de la maîtresse et des élèves.

Les limites de l'observation participante

Au départ, la technique de l'observation participante était utilisée par l'Ecole de Chicago pour observer des phénomènes néfastes de société : criminologie, délinquance juvénile, etc. ; ce qui a poussé les chercheurs à ne pas se rendre sur le terrain, et partant à s'éloigner de cette technique. Cette dernière a été remplacée par le recueil des enquêtes policières, donc récolter des données par l'expérience des autres n'est pas une observation participante.

Loin de considérer l'observation des pratiques de classe comme un phénomène néfaste, on reconnaît toutefois que cette technique peut entraîner des confusions de prise de position. Nous nous sommes posée les questions suivantes : manifestons-nous d'abord une position neutre en classe ? Et si ce n'est pas le cas, sommes-nous du côté de la maîtresse ou du côté des élèves ? Avons-nous le droit de dire notre point de vue à la maîtresse, surtout que l'objet de départ est celui d'observer et non pas de corriger ? Nous sommes venue, rappelons-le, observer et non inspecter la maîtresse. De là, nous sommes partie d'une recherche-action plus engagée (position impliquée du chercheur) qu'une recherche classique (position neutre du chercheur).

Après avoir déterminé la grille d'observation, il est important de bien choisir un phénomène à observer. Ce choix est lié à la problématique de départ : nous nous intéressons aux interactions de classes afin d'apprécier, d'évaluer le type de compétence recherché. Pour une meilleure observation inductive, nous nous sommes intégrée au groupe observé qu'est la classe, pour mieux le comprendre.

Nous avons procédé à l'analyse conversationnelle pour comprendre le schéma communicationnel de la classe. L'analyse conversationnelle et de discours s'est effectuée sur le corpus une fois transcrit.

2. 2. L'analyse conversationnelle et l'analyse de discours

L'analyse conversationnelle est utilisée ici comme mode d'analyse des interactions verbales et non verbales. Depuis les études de LEVINSON (1983), nous distinguons deux paradigmes pour l'analyse linguistique des interactions verbales :

- l'analyse conversationnelle ;
- et l'analyse du discours

Les deux analyses ont des méthodes convergentes et des méthodes divergentes.

a) la convergence

L'analyse conversationnelle et l'analyse du discours partagent des points en commun dans la mesure où toutes les deux :

- s'intéressent à des conversations naturelles, y compris des interactions institutionnelles de type face à face ou à distance, tel que le téléphone, dans lesquelles les facteurs situationnels, contextuels, gestuels, intentionnels jouent un rôle important.
- les deux approches s'intéressent à l'organisation séquentielle des conversations. Elles ont la même perspective, celle de considérer l'interaction comme un texte produit collectivement, et partant dégager les règles qui sous-tendent l'organisation textuelle et assurent la cohérence.
- les deux approches font implicitement ou explicitement référence à une logique des actions. En analyse conversationnelle, la logique des actions concerne les séquences d'actions réalisées de manière préférentielle par les sujets parlants. Et pour l'analyse du discours, la logique des actions est directement liée à la théorie des actes de langage.

b) la divergence

Le *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002) précise bien la différence entre analyse de discours et analyse conversationnelle : L'analyse du discours utilise une « approche déductive, fondée sur la délimitation d'unités et de catégories dont on cherche à formuler les règles d'enchaînement et de composition » (2002 : 38), tandis que l'analyse conversationnelle utilise une approche inductive, « fondée sur le repérage de régularités et de récurrences dans la construction collaborative et ordonnée des échanges produits en situation » (2002 : 38).

La question centrale de notre corpus est d'analyser les échanges langagiers de classe. Nous nous sommes intéressée au problème de la séquentialité (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974) telles que les règles qui permettent d'ajuster les tours de paroles. L'analyse conversationnelle de notre corpus une fois transcrit portera sur **l'observation et l'explication des tours de parole, de la paire adjacente et de l'organisation générale** :

L'analyse conversationnelle se propose de dévoiler et de décrire les mécanismes établis entre les participants pour « dialoguer », « discuter », « parler » en s'échangeant réciproquement des messages à l'intérieur d'une situation sociale. L'analyse conversationnelle s'intéresse aux conséquences des effets de discours dans la parole au sens saussurien du terme. L'intérêt est porté sur deux optiques fondamentales (FUCHS, MELEUC, 2003 : 107) :

« - ou sur des stratégies et leurs formes réellement mises en œuvre de la répartition des rôles sociaux et communicatifs qu'exécutent ou que s'arrangent les locuteurs au cours de leur rencontre,
- ou bien sur les actes de langage proprement dits du dialogue avec leurs intentions, leur rapports et leurs effets ».

Les deux optiques rentrent en contact avec l'influence de la culture générale et du savoir communicatif des participants. Les cultures d'enseignement et d'apprentissage algériens font partie de notre objet d'analyse. Le souci des interactions verbales est une tradition purement américaine, dont le précurseur est H. GARFINKEL (1967) ; l'objet de ces écoles ethnométhodologiques est de dévoiler comment les interactants organisent des actions discursives et comment ils les modulent constamment en fonction de la situation et de l'objectif à atteindre : « J'emploie le terme « ethnométhodologie » pour référer à l'étude des propriétés rationnelles des expressions indexicales et des autres actions pratiques, en tant qu'elles sont des accomplissements contingents et continus des pratiques organisées et ingénieuses de la vie de tous les jours » dit GARFINKEL (2007 : 64-65) ; et les pratiques de classe sont des pratiques observables de tous les jours. Car, nous avons voulu justement transposer l'étude de ces interactions verbales en classe. Quel est l'effet produit en situation de classe ?

Nonobstant le succès de ces études, l'analyse conversationnelle et de discours ont aussi leurs limites ; les avantages d'une telle approche font les inconvénients d'une autre approche et inversement, car le fonctionnement de leurs indices (séquences, paires

adjacentes, organisation séquentielle, etc.) reste quand même ambigu et complexe. Ch. THOMSEN (2000 : 51-52) repère deux attitudes différentes : « une conception extensive du tour, ce qui veut dire que toute production verbale (verbales, vocale, rire, aspiration, etc.) continue d'un seul et même participant est considéré comme un tour » et « une conception plus restrictive qui consiste à considérer que les émissions régulatrices ne constituent pas de véritables tours ». La question est de savoir quels sont les vrais tours de parole.

2. 3. L'analyse d'un document filmé : verbal et non verbal

Nous avons filmé notre observation participante et nous avons transcrit notre corpus à partir d'un document que nous avons filmé et que nous vu et revu à maintes reprises. Cette démarche s'inscrit dans le domaine de l'audiovisuel. L'analyse de documents filmés fait apparaître tous les détails non visibles au cours de notre enquête par des techniques tels que « ralentir l'image », « faire pause sur l'image », « marche arrière », « marche avant », etc. L'audiovisuel est défini comme « le domaine immense des images enregistrées (animées ou fixes) accompagnées de son (musique, bruit, langage) » (Rymond Bellour, cité par J. GUIBERT et G. JUMEL, 1997 : 132).

L'image animée s'inscrit dans l'espace et dans le temps par une adéquation rigoureuse de l'image et du son. Elle est « considérée d'une part comme une illustration des données recueillies par d'autres voies, d'autre part comme un véritable produit d'observation pouvant livrer des résultats » (GUIBERT et JUMEL, 1997 : 133).

La vidéo se révèle comme une technique adaptée en sciences humaines pour recueillir les gestes techniques et les pratiques corporelles. Ainsi, dans notre enregistrement, nous avons focalisé notre attention sur :

- le verbal par l'interaction de classe, les apartés de l'enseignante et les cultures langagières.
- le non verbal par les cultures gestuelles (mimiques, posture, mouvement, etc.) et les cultures sensorielles (regard, ouïe).

Conclusion du chapitre VI

Cette deuxième partie a détaillé le cadre théorique et méthodologique de la recherche ; nous l'avons scindée en deux chapitres : un chapitre sur le cadre conceptuel et les observations de départ, et un autre sur la collecte du corpus et la démarche d'investigation. Dans le premier point du chapitre IV, nous avons cerné notre cadre théorique par quelques concepts et notions qui nous servent comme support d'analyse du corpus dans la troisième partie. Ce qui nous intéresse particulièrement est la communication en classe de langue. Quelle compétence développe cette approche par les compétences ? Quelles sont les compétences visées ? Et quel type de compétences avons-nous retenu, constaté ? Les interactions didactiques dévoileront les compétences les compétences de la classe ? La démarche cognitiviste et interactionniste a retenu notre attention.

Le deuxième point pose clairement l'objet de la recherche et les points à vérifier dans les hypothèses que nous avons retenues. Nous avons remis en cause l'approche par '*el-hefada*' ou approche par mémorisation et répétition ainsi que le manque de développement de l'enseignement de l'interaction, encore confondu avec l'enseignement du dialogue. Les référentiels et programmes algériens nuancent les interactions avec les dialogues : répéter un dialogue ne relève pas d'une interaction spontanée. Une troisième hypothèse pourrait être plausible, si nous observons le mode d'enseignement algérien basé sur l'autorité et sur la centration sur l'enseignant ; ceci pourrait bloquer toute interaction en classe et mettre les élèves dans une insécurité linguistique qui aboutit à une interaction à sens unique, qui ne favorise pas le terrain aux élèves de s'exprimer spontanément dans une langue étrangère.

Le chapitre V a traité en premier le recueil des données et la constitution du corpus. Il s'agit de la collecte d'informations sur le terrain en vue de l'analyser par la suite. Comment procède-t-on pour analyser cette matière première ? Nous avons emprunté le chemin le plus utilisé pour l'analyse de l'oral, c'est-à-dire une approche basée sur l'ethnographie de classe. Nous avons détaillé les deux classes dans lesquelles nous avons été « observatrice participante », calculé le nombre d'heures enregistrées et décrit la disposition des places et des tables des apprenants. C'est une analyse basée en bonne et due forme sur l'observation.

Le deuxième point est un travail à la fois simple et long. Nous avons minutieusement transcrit le corpus en empruntant des modèles de transcription fiables et

reconnus : le modèle français de C. BLANCHE-BENVENISTE et le modèle arabe, de l'Encyclopédie de l'Islam. Le modèle SPEAKING de Dell HYMES nous a également aidée à mieux décrire la classe et à mieux cerner l'analyse conversationnelle pour comprendre les « mécanismes » sociaux de la classe ; l'audio-visuel nous a servi d'interprétation du non-verbal, indissociable du verbal, et qui ne peut être analysé séparément ; enfin, l'analyse de discours complète utilement l'analyse des interactions, en s'adressant au message lui-même, à ses acteurs, à leur position énonciative et au contenu de ce qui est dit, comme à la manière dont c'est dit.

Partie III : Résultats

**Activités, interactions et compétences en classe de
français d'école primaire en Algérie**

Présentation

Nous avons vu en partie I quel était le contexte historique, social, politique et humain du corpus ; nous y avons vu aussi ce qui a motivé la réforme éducative de 2002 autour de l'approche par compétences dans l'enseignement du français, c'est-à-dire un besoin urgent d'adaptation à la modernité ; en chapitre III nous avons en particulier examiné les manuels utilisés en classe et les activités proposées dans les manuels, ainsi que le plan de leur utilisation en classe dans l'emploi du temps, à raison de 7 heures 30 par semaine (voir tableau en fin du chapitre II, partie 1, page 86).

Cette partie III est une partie d'analyse et de synthèse ; elle comprend trois chapitres : - les activités et les compétences en classe ; - la dimension verbale et non verbale des interactions en classe ; - et l'usage des langues maternelle et étrangère en classe. Nous commençons par le chapitre VII consacré à la réalité des compétences en classe et aux compétences souhaitées dans le programme et le manuel de français. En effet, il nous faut à présent confronter les prescriptions aux pratiques telles que nous les avons observées et recueillies.

Chapitre VII

Les activités et compétences en classe de français

Présentation

Nous allons nous intéresser ici à la réalité des activités menées, et à travers elles, des compétences travaillées en classe. Nous le ferons d'abord, à travers l'analyse des activités du manuel et de leur « traduction » dans l'emploi du temps des classes observées, et cela, au regard des réquisits des Instructions officielles. Tel sera le fil conducteur des analyses menées sur le corpus filmé.

I – La réalité des compétences développées en classe dans les activités proposées

Les Instructions officielles assignent un objectif majeur à la scolarisation : former un citoyen autonome, respectueux des valeurs de son pays et ouvert sur le monde. Le Journal Officiel du 27 janvier 2008 (page 7 ; voir en annexe 3 la dernière mise à jour du JO) le précise :

Titre I, Chap. I, Art. 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

Et c'est pourquoi l'approche par compétences a été choisie : elle permet de développer une personnalité et des savoirs procéduraux ou des connaissances nouvelles. Ainsi, « Développer des compétences » fait partie des missions de l'Ecole algérienne³⁹ :

³⁹ Les missions de l'Ecole algérienne forment un socle de compétences ; elles sont énumérées dans le Journal Officiel (2008) au chapitre II, article 4 (Des missions de l'école algérienne) du 1^{er} chapitre (Les fondements de l'école algérienne) par ce classement : 1- Acquisition des connaissances ; 2- Apprentissage scientifique, littéraire et artistique ; 3- Développer la capacité de communication langagière, artistique, symbolique et corporelle ; 4- La formation culturelle ; 5- Développer des compétences et adaptation aux changements de la société ; 6- Maîtrise de l'arabe, langue nationale et officielle ; 7- promouvoir le tamazight ; 8- Maîtrise d'au moins deux langues étrangères, moyen d'accès aux cultures et aux civilisations étrangères ; 9- Introduire les TICE ; 10- La pratique du sport et de loisir. L'éducation civique, aux valeurs et à la citoyenneté, au rejet de la discrimination et de la violence sont cités à l'article 5.

Titre I, Chap. II, Art. 4 : doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.

Commentaire :

Ce que nous avons constaté dans les missions de l'Ecole algérienne, c'est que la maîtrise de la langue nationale et officielle qu'est l'arabe vient seulement à la 6^{ème} position, et celle du tamazight à la 7^{ème} position, et celle des langues étrangères à la 8^{ème} position. Ceci veut dire que la répartition des langues n'occupe pas la tête de liste des missions de l'Ecole algérienne ; ce qui prime d'abord est l'apprentissage scientifique, littéraire et artistique, le développement des capacités de communication, la diversité culturelle et le développement des compétences. Pourtant, peut-on aborder ces apprentissages cités sans passer par la maîtrise des compétences transversales dans la langue nationale et l'apprentissage des langues étrangères ? Certainement pas, et on peut voir là un manque de vision concrète des apprentissages.

Les missions de l'Ecole fondamentale :

En ce qui concerne les missions de l'enseignement fondamental d'une manière plus précise, il est indiqué au chapitre III (l'enseignement fondamental) du titre III (organisation de la scolarité) ce qui suit sur les types de compétences demandées et recherchées :

Titre III, Chap. III, Art. 45 : disposer, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves : - d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;

Le développement des compétences entendues en termes de savoirs procéduraux vient en 2^{ème} position après les apprentissages de base consistant à « doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels qui sont la lecture, l'écriture et le calcul », citation extraite du chapitre sus-indiqué. En réalité, les uns et les autres sont inséparables et ils sont portés par la langue. Notons que l'article en question ici est cité intégralement en

annexe dans le Journal Officiel consacré à l'Ecole algérienne (voir annexe 3). Voilà sur quoi insiste l'Ecole algérienne en termes de compétences.

Nous avons analysé les nouveaux manuels, élaborés dans la perspective de cette approche, qui sont utilisés dans les deux classes que nous avons filmées. Nous allons donc voir à présent quelles activités sont conduites par l'enseignante avec le support de ces manuels (tomes 1 et 2), ce qui nous permettra de présenter le support d'un côté et l'activité de l'autre, en les mettant en relation.

1. 1. Présentation des activités : écouter, lire, répéter

Les activités se répartissent en tâches d'apprentissage en activités à l'oral et à l'écrit ; de la compréhension et expression orales (écouter, répéter, parler) et de la compréhension et expression écrite (lire, écrire, copie) si on se réfère au programme. Nous présenterons ici ce que propose les manuels et ce que nous avons réellement observé et filmé afin de voir comment les tâches sont réparties en classe de français.

a) Ce que proposent les manuels (tomes 1 et 2)

Les pages du sommaire des manuels (tomes 1 et 2) sont scannées pour mieux voir ce que propose le manuel de français.

SOMMAIRE TOME 1													
A la découverte de ton livre 6 - 7													
Projet 1: Le fichier de la classe													
<table border="0"> <tr> <td><i>J'apprends à dire</i></td> <td><i>J'apprends à lire</i></td> </tr> <tr> <td>S1: Se présenter 10/11</td> <td>l'image du texte 12/13</td> </tr> <tr> <td>S2: Parler de ses goûts 18/19</td> <td>Les phrases du texte 20/21</td> </tr> <tr> <td>S3: Présenter sa famille 28/29</td> <td>Le sens du texte 30/31</td> </tr> <tr> <td>S4: Donner son âge 38/39</td> <td>La liste - les chiffres 40/41</td> </tr> <tr> <td>S5: Donner son adresse 46/47</td> <td>Les paragraphes 48/49</td> </tr> </table>		<i>J'apprends à dire</i>	<i>J'apprends à lire</i>	S1: Se présenter 10/11	l'image du texte 12/13	S2: Parler de ses goûts 18/19	Les phrases du texte 20/21	S3: Présenter sa famille 28/29	Le sens du texte 30/31	S4: Donner son âge 38/39	La liste - les chiffres 40/41	S5: Donner son adresse 46/47	Les paragraphes 48/49
<i>J'apprends à dire</i>	<i>J'apprends à lire</i>												
S1: Se présenter 10/11	l'image du texte 12/13												
S2: Parler de ses goûts 18/19	Les phrases du texte 20/21												
S3: Présenter sa famille 28/29	Le sens du texte 30/31												
S4: Donner son âge 38/39	La liste - les chiffres 40/41												
S5: Donner son adresse 46/47	Les paragraphes 48/49												
<table border="0"> <tr> <td><i>J'apprends le code</i></td> <td><i>Les comptines</i></td> </tr> <tr> <td>S1: m/n - a/i 14/15</td> <td>Petit poisson 17</td> </tr> <tr> <td>S2: t/d - o/a 22/23</td> <td>La petite souris 25</td> </tr> <tr> <td>S3: l/r - o/ou 32/33</td> <td>Fais dodo 35</td> </tr> <tr> <td>S4: t/d - o/i 42/43</td> <td>Les jours de la semaine 45</td> </tr> <tr> <td>S5: m/n - t/d - a/o/i/ou 50/51</td> <td>Au revoir et à demain 53</td> </tr> </table>		<i>J'apprends le code</i>	<i>Les comptines</i>	S1: m/n - a/i 14/15	Petit poisson 17	S2: t/d - o/a 22/23	La petite souris 25	S3: l/r - o/ou 32/33	Fais dodo 35	S4: t/d - o/i 42/43	Les jours de la semaine 45	S5: m/n - t/d - a/o/i/ou 50/51	Au revoir et à demain 53
<i>J'apprends le code</i>	<i>Les comptines</i>												
S1: m/n - a/i 14/15	Petit poisson 17												
S2: t/d - o/a 22/23	La petite souris 25												
S3: l/r - o/ou 32/33	Fais dodo 35												
S4: t/d - o/i 42/43	Les jours de la semaine 45												
S5: m/n - t/d - a/o/i/ou 50/51	Au revoir et à demain 53												
Evaluations	Lecture plaisir: La dent de Mira 54 à 57												
Etape 1 16	Documents authentiques : J'exprime mes goûts 26 - 27 La famille des animaux 36 - 37												
Etape 2 24													
Etape 3 34													
Etape 4 44													
Etape 5 52													
	Le grand Imagier 58 à 61												

SOMMAIRE Tome 2			
A la découverte de ton livre		6 - 7	
J'apprends à dire		J'apprends à lire	
Projet 2: Le spectacle de comptines			
S1: Poser une question	10/11	La strophe	12/13
S2: Répondre à une question	18/19	Les vers	20/21
S3: Inviter quelqu'un	28/29	La rime	30/31
Bande dessinée: le lièvre et la tortue		84/85	
Projet 3: L'affiche de la classe			
S1: Donner des conseils	40/41	Une liste	42/43
S2: Interdire	50/51	Les types de phrases	52/53
Le voyage de l'eau: document scientifique		106/107	
Projet 4: Le calendrier des saisons			
S1: Demander et donner	64/65	La date/le singulier pluriel	64/65
S2: des renseignements à	72/73	La date/La phrase impersonnelle	72/73
S3: quelqu'un sur le temps	80/81	La date/La singulier et le pluriel	80/81
S4: qu'il fait, de 62 à 92	88/89	La date/La conjugaison avec	88/89
La ronde des saisons		144/145	

J'apprends le code		Comptines		Evaluations	
l/r - e/é	14/15	Les petits nids	17	Etape 6	16
l/r - u/ou	22/23	Ah! que la terre est belle	25	Etape 7	24
s/z - u/ou	32/33	La grenouille	35	Etape 8	34
Documents authentiques : les différents habitats		26 - 27			
p/b - o/on	44/45	La ballade des légumes	47	Etape 9	46
f/v - oi/o	54/55	L'heure du bain	57	Etape 10	56
Documents authentiques : Vitamines		48 - 49			
c/g - a/an	66/67	L'automne	69	Etape 11	68
ch/j - ui/oui	74/75	Doucement	77	Etape 12	76
c/g - un/in	82/83	Le printemps	85	Etape 13	84
ch/j - gn/n	90/91	Les quatre saisons	93	Etape 14	92

Commentaire :

Le tome 1 : propose les quatre compétences traditionnelles écouter/dire (j'apprends à dire) et lire/écrire (j'apprends à lire). Le tome 2 : propose les mêmes compétences en plusieurs projets avec des séquences fonctionnelles (poser une question, demander quelque chose, inviter, conseiller, etc.) qui représentent la composante pragmatique. La composante interculturelle se trouve néanmoins présente dans un seul document « les différents habitats » (pp. 26-27) ; où l'on découvre réellement la culture de l'Autre. La composante linguistique est très marquée par l'apprentissage de la phonétique correctrice « j'apprends le code ».

Les manuels sont plus conçus selon une démarche didactique conçue pour les langues étrangères que pour les langues secondes, car les séquences proposées abordent des thèmes conçus pour le FLE (ex. se brosser les dents, se coiffer, se laver, se changer, p. 57, tome 2) qu'on retrouve aussi dans les manuels conçus pour adulte débutant apprenant une langue étrangère. Pour les distinguer des manuels d'adulte, les manuels de français pour enfant présentent des comptines « *Allô ! Madame Sauterelle ?* », une présentation des consignes et des activités « *j'écoute et je répète* », une présentation des pages, des lectures syllabiques, dessins, etc. Passons à ce que nous avons observé.

b) Ce que nous avons observé et filmé

Les activités que nous avons filmées relèvent principalement des activités de :

- Lecture
- Ecriture
- Interaction orale
- Dialogue de scénette répété
- Comptines
- Evaluation orale (appelée composition orale)

Ce choix couvre en partie le choix du manuel car l'enseignante n'a pas pu aborder toutes les séquences du manuel par manque de temps et par choix personnel aussi. Les projets proposés dans le manuel sont longs et trop riches pour un élève de première année d'apprentissage du français ; cinq projets diversifiés au total ne peuvent être abordés intégralement en une année. En revanche, nous n'avons pas assisté aux évaluations écrites – appelées compositions écrites – ; car elles ne figuraient pas dans notre calendrier de visite à l'école. De plus, nous n'étions pas présente du début à la fin de l'année pour pouvoir décrire exactement les séquences non observées et non filmées.

Pour mémoire...

Rappelons que l'organisation de la scolarité est fixée par le Conseil national des programmes qui est chargé d'émettre des propositions sur les questions relatives aux programmes, aux méthodes et horaires ainsi qu'aux moyens d'enseignement. Dans le titre III, chap. I, art. 31 du Journal Officiel, il est indiqué :

L'année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Et dans le rapport d'évaluation de l'Ecole algérienne sur le développement de l'éducation, il est mentionné : « La durée officielle de l'année scolaire est de 36 semaines pour tous les cycles, soit 216 jours » (Rapport national sur le développement de l'éducation, 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 8 – 11 septembre 2004).

L'enseignement fondamental de base est d'une durée de neuf ans regroupant l'enseignement primaire (5 ans) et l'enseignement moyen qu'est le collège (4 ans) dont l'âge d'entrée à l'école est fixé à 6 ans. L'enseignement est gratuit et obligatoire de l'âge de 6 jusqu'à 16 ans révolu comme l'a toujours mentionné l'ordonnance du 16 avril 1976.

La répartition des vacances scolaires est étalée sur trois principales périodes :

- les vacances d'hiver du 17 décembre au 3 janvier ;
- les vacances de printemps du 18 mars au 4 avril ;
- les vacances d'été du 4 juillet au 13 septembre ;
- et quelques jours fériés : *L'Aid Seghir*, *L'Aid Kebir*, le 1^{er} novembre, le 1^{er} janvier, le 1^{er} mai, le 5 juillet, etc.

Nous allons considérer chaque heure de ce planning et dire ce qui est fait en classe, sur la base de nos observations, qui ont précédé, puis accompagné et suivi le tournage du film composant le corpus. Les dates d'enregistrement ainsi que l'emploi du temps de la maîtresse sont cités dans le chapitre II de la partie I de notre travail dans la rubrique « séquence didactique » ; rappelons que nous avons assisté aux cours du mardi et du jeudi, il était impossible de nous déplacer le dimanche (emploi du temps chargé, réunions...) :

Mardi : 14h- 15h

La maîtresse commence toujours le cours par une activité orale, « *le langage* » ; il s'agit de faire répéter aux élèves un dialogue ou une comptine. Au bout de vingt minutes environ, la maîtresse passe à l'activité de lecture à partir des mots et des textes du manuel. Les dernières vingt minutes qui restent sont généralement consacrées à l'écriture sur

l'ardoise et sur le cahier d'exercice. Entre les trois activités, la maîtresse marque des pauses courtes de cinq minutes à peu près.

Jeudi : 9h-10h

Le jeudi est le dernier jour de la semaine. Les élèves sont très enthousiastes de l'arrivée du week-end (le vendredi). La séance du jeudi est également divisée en trois principales activités : les premières vingt minutes est consacrée à la compréhension et à la production orales (expliquer une comptine ou répéter un dialogue). Dans les vingt minutes qui suivent, la maîtresse aborde la lecture en classe, une lecture purement syllabique avec des images illustratives pour aider les élèves à comprendre la signification de certains vocabulaires. Pendant la dernière séquence de vingt minutes, la maîtresse passe à l'activité de « copie » ; il s'agit de recopier sur le cahier de français des mots ou des phrases du tableau ; cette activité rejoint l'activité d'écriture si on compare « copier » à « écrire ». Dans cette activité, la maîtresse ne donne jamais des activités de dictée en français. On entend la sonnerie de la récréation à 10h00.

Ce sont pratiquement les mêmes activités à chaque séance : écouter, répéter, lire et écrire. Les interactions spontanées se font dans les moments de colère et parfois de joie quand la maîtresse se permet de parler en arabe. C'est bien entendu dans des moments bien précis que nous allons détailler par la suite. A travers ces activités, on peut comprendre quel espace de parole ont les élèves et quelles compétences ils exercent réellement en classe.

1. 2. Quels espaces de parole pour les élèves ?

Après avoir développé la présentation des activités réellement conduites en classe, nous pouvons dire que l'espace de parole des élèves est assez réduit :

- En dialectal, ils bavardent quand ils ne se sentent pas vus ; ils parlent avant d'entrer en classe, durant les premières minutes, à la sortie et après. Ils parlent aussi chez eux et dans l'espace public ;
- En français, ils lèvent le doigt pour parler, et la maîtresse désigne un élève ou un autre pour répondre à ses questions ou pour répéter un dialogue, ou alors pour accomplir une tâche. Nous n'avons pas repéré ni filmé d'interactions entre eux.

Les autres occasions de parler français se présentent quand l'enquêtrice fait le tour des tables ; les élèves répondent en français par des phrases courtes ; parfois ils se limitent au non-verbal, par exemple des hochements de la tête indiquant qu'ils ont compris. D'autres occasions d'entendre le français sont les médias : les enfants regardent les dessins animés sur les chaînes françaises présentes en Algérie, essentiellement TF1 et M6⁴⁰ ; parmi les parents aussi, certains installent ce « bain francophone »⁴¹ à la maison en regardant les chaînes françaises, généralement les informations, les films et les documentaires. Certains parents regardent les chaînes arabes algériennes locales et d'autres chaînes arabes internationales du Maghreb, du Moyen-Orient et du Golf, ce qui influe sur le mode vie et de pensée des enfants et ce qui renforce aussi leur appartenance arabophone, présente au préalable par le biais des langues maternelles et par l'école.

Ces chaînes françaises sont regardées par certaines couches sociales instruites et cultivées ; cela n'empêche pas les milieux ruraux défavorisés de regarder les programmes de télévision en français surtout quand l'accès aux chaînes étrangères est quasi gratuit en Algérie, d'autant plus que les Algériens ne paient pas de taxe audio-visuelle. En résumé, l'intérêt de regarder les chaînes françaises et même de lire en français relève des besoins d'apprendre une langue étrangère (communication, rédaction...), des préférences et des goûts des personnes selon la culture, la formation et les besoins visés.

Nous retrouvons parfois aussi le français encore présent dans la rue, parlé en bonne et due forme par les vieux dans les cafés, parlé aussi autrement par les jeunes (Cf. les travaux de la sociolinguistique algérienne) et exposé dans des affiches publicitaires (ex. téléphone portable, confiseries, etc.). Les enfants algériens se retrouvent également en totale immersion avec la langue française en période d'été ou de vacances avec le retour des immigrés qui met ces enfants au contact naturel avec la langue française et les aide à s'exercer et à s'exprimer en français avec des enfants « vacanciers » franco-algériens.

Pour ce qui est des autres langues, l'arabe aussi a une grande part dans le quotidien des enfants ; les élèves sont exposés à l'arabe standard à l'école (première langue et

⁴⁰ Nous avons réalisé ce sondage en 2002 pour le mémoire de Magister.

⁴¹ Parlant de francophonie, il existe une chaîne algérienne francophone captable en Europe, et en France en particulier, mais pas en Algérie.

langue officielle) et par les médias et la télévision (dessins animés en arabe, reportages, etc.). Les chaînes étrangères arabes sont plus nombreuses que les chaînes françaises.

Ce que nous avons remarqué en classe, c'est que la maîtresse fait très peu référence au monde extérieur ; cela donne l'impression que la classe de français est un monde coupé du monde extérieur. Les seuls moments où la maîtresse fait référence au monde extérieur, c'est quand elle parle du « marché » avec ses fruits et légumes et ses habitués, c'est-à-dire de ce côté social partagé en commun. La maîtresse pourrait donner des exemples de l'usage du français avec certains panneaux publicitaires ou avec quelques références administratives. Mais elle ne le fait pas ; en essayant de comprendre pourquoi « elle ne le fait pas », elle nous répond qu'elle préfère se limiter aux exemples du manuel pour que l'élève voit de quoi il s'agit mais elle néglige la part du réel en faisant abstraction à la vie de tous les jours, une vie partagée et vécue par tous les enfants algériens.

Ainsi, sur la question de la mise en activité des élèves, telle qu'elle est préconisée par le socio-constructivisme qui a inspiré l'approche par compétences, nous pouvons tracer un bilan assez mitigé : les élèves sont peu en activité, notamment dans les domaines langagiers, et peu, voire pas, en activités contextualisées. En outre, et les activités se subdivisent en :

- Activités autorisées : lever la main, répondre, demander une autorisation, faire une punition, faire des tâches demandées (répéter, recopier, écrire, lire, etc.)
- Activités réprimées : bavarder, s'agiter, entrer, sortir, prendre la parole sans être interrogé...essentiellement.
- Le modèle de communication mis en œuvre peut être qualifié de structuro-global, basé sur la répétition et la mémorisation.
- Le modèle d'enseignement est de type transmissif et directif, dit traditionnel, voire behavioriste, qui ne favorise pas l'interaction et la médiation dans l'apprentissage.
- Le modèle d'apprentissage est le revers ou la résultante du modèle d'enseignement ; il est fondé sur la mémorisation et la répétition, donc des pratiques d'inspiration behavioriste. Les extraits de séquences analysées dans cette partie le démontrent.

Nous allons voir maintenant quelles compétences sont réellement mises en œuvre et exercées par les élèves.

1. 3. Quelles compétences les élèves exercent-ils ?

Les élèves exercent des compétences de type mécanique adaptées aux besoins et demandes de la maîtresse. Les élèves répondent parce que la maîtresse questionne, exécutent parce que la maîtresse ordonne. Mais ces élèves ne prennent jamais l'initiative de poser leurs propres questions ou de prendre la parole spontanément : aucune question n'est posée par les élèves spontanément pendant les enregistrements. Pourquoi ?

C'est peut-être que le système est fait de manière à ce qu'il faille toujours demander l'autorisation, d'obéir à la hiérarchie et de suivre les instructions du maître sans se poser de questions (du moins ouvertement, en public à haute voix). Le maître est détenteur du savoir et l'élève en est récepteur ; c'est le modèle connu dans l'enseignement traditionnel à l'ancienne qu'est le modèle de la « centration sur l'enseignant » et un enseignant vu comme dépositaire du savoir et de l'autorité, insusceptible de dialoguer.

Les compétences exercées relèvent de la compréhension et de l'expression orales, et de la compréhension et de l'expression écrites (et encore, faut-il nuancer, car la part de la mémorisation se révèle importante) ; c'est un modèle peu communicatif au regard des approches actuelles. Les approches actuelles privilégient au contraire l'apprentissage par l'interaction et la médiation dans des contextes concrets et utiles de la communication (ex. l'approche actionnelle).

Dans les activités filmées, les élèves exercent des compétences langagières et non langagières. Ces compétences apparaissent à travers les activités ; les séquences filmées et étudiées le montrent :

- pour le langagier : les élèves répètent des dialogues, des phrases, lisent à haute voix, chantent des comptines.
- pour le non langagier : les élèves mémorisent des dialogues et du vocabulaire, tentent de comprendre la maîtresse ou un exercice, lisent silencieusement, écrivent sur l'ardoise et sur le cahier.

Après ces précisions étayées sur nos observations, nous allons pouvoir mettre en parallèle les compétences réellement travaillées en classe et les compétences prescrites par les programmes et Instructions officielles. Nous le ferons sur la base de ce que dévoilent les compétences langagières.

II- Approche des compétences souhaitées sur la base du programme et du manuel

Dans ce point plus précis, nous parlerons des compétences souhaitées dans le manuel et le programme de français. Nous commencerons par un rappel des compétences langagières avant d'aborder les compétences du système éducatif algérien.

2. 1. Rappel : les composantes des compétences langagières

L'objet de l'enseignement communicatif des langues est de créer les conditions de l'acquisition de compétences permettant de produire des énoncés appropriés au contexte de la communication, c'est-à-dire à se comporter de façon adéquate dans un milieu et des situations variées. Dans cette optique, l'enseignement de la compétence de communication est élaboré selon un programme comportant des objectifs différenciés intégrant savoir déclaratif et savoir procédural.

C'est dans le cadre du savoir procédural ou savoir-faire que des grilles des composantes de la compétence à communiquer langagièrement⁴² ont été proposées. Nous retenons le modèle dominant chez les spécialistes de la didactique des langues cité ci-dessous : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (Cf. CECRL). A l'intérieur de ces trois composantes, il existe des sous-composantes.

2. 1. 1. La compétence linguistique

Cette compétence a « trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (CECRL : 17). J. C. BEACCO (2007 : 73) donne dans la grille de M. CANALE et M. SWAIN (1980), retouchée par la suite par M. CANALE, les caractéristiques de la compétence linguistique : la compétence linguistique était vue au départ comme une compétence grammaticale, visant essentiellement la maîtrise du système de langue. Cette compétence linguistique consiste en la capacité à identifier les éléments phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicaux... et à les combiner pour former des phrases.

⁴² Terme proposé par le CECRL.

2. 1. 2. La compétence sociolinguistique

Dans ce type de compétence, l'enseignement est centré sur la capacité à employer de manière appropriée une langue en fonction du contexte culturel, social ou socioculturel. Les aspects de cette composante sont la connaissance de la propriété des formes ou des règles d'adresse et de celle de la signification (respect des rôles communicationnels dans la conversation). Ils ont été élargis par la suite en compétences discursives (connaissance formelle du discours dans son contexte) et socioculturelles (repère interculturel de l'Autre). Le CERL (2000 : 18) voit dans les compétences sociolinguistiques les normes d'usage de la langue : « Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ».

2. 1. 3. Les compétences pragmatiques

Les compétences pragmatiques couvrent les fonctions langagières et les actes de parole en s'appuyant sur des échanges interactionnels, et ont trait « à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (CECRL, 2000 : 18). On peut y repérer des compétences stratégiques et discursives dérivées des compétences pragmatiques; elles sont de nature cognitive, sous-tendent et organisent les comportements discursifs tels que l'acquisition, l'interaction et l'étayage.

Ces compétences d'apparence théoriques, - linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – comment sont-elles représentées dans le programme et le manuel de français algériens ?

2. 2. Les compétences langagières dans le programme et le manuel

Nous avons consulté le programme et le manuel de français pour voir comment sont réparties ces composantes que l'on vient de citer, et quels sont les apprentissages et les valeurs qui y sont véhiculés. Commençons par la composante linguistique.

2. 2. 1. La composante linguistique : première compétence recommandée

Le programme algérien insiste en premier lieu sur la composante linguistique, première compétence et la base de tout apprentissage langagier. Les apprentissages de langue font référence à la compétence linguistique citée dans le programme de français : « l'enseignant fera manipuler la langue et les faits de langue sans forcément les nommer. Il s'attachera à faire respecter la norme grammaticale de la langue française et à en faire décrire le fonctionnement sans pour autant faire une leçon de grammaire. Les diverses manipulations, essentiellement à l'oral, procèdent par mémorisation, répétition, substitution, systématisation et réemploi. Les apprentissages sont organisés en quatre grands domaines : le code graphique, la progression phonologique, la grammaire, le lexique » (programme de français, 2003 : 22). La langue est considérée dans la charte comme un outil de communication ; et la compétence de communication reste fortement représentée par la composante linguistique dans le programme et dans le manuel de français.

Les types d'activités dans le manuel de français mentionnent cet apprentissage de langue et de la communication dans les rubriques suivantes, à la première personne du singulier « je » pour essayer d'impliquer l'élève dans son apprentissage et le sensibiliser : « j'apprends à dire », « j'apprends le code », « j'apprends à lire », « je m'évalue ». La première personne du singulier est censée impliquer et responsabiliser l'apprenant dans son apprentissage ; l'apprenant prend conscience que c'est lui qui apprend et que c'est lui qui s'évalue par le pronom personnel « je ». Mais ce « je » qu'il n'emploie jamais, ni dans la classe, ni au dehors peut-il être vraiment le sien ?

2. 2. 2. La composante sociolinguistique : présente par images et centrée sur l'Algérie

Le programme algérien, donne-t-il de l'importance à la composante sociolinguistique ? La composante sociolinguistique, dite aussi socioculturelle est présente sous ses formes de savoir-vivre dans la société. Les supports et les thèmes proposés font référence plus à l'identité de l'élève qu'aux cultures étrangères. Les textes proposés suivis d'illustrations décrivent, racontent et expliquent :

Le document de la page 48-49 (tome 1) du manuel, reproduit ci-dessous, fait référence à l'identité nationale et sociale ; l'élève pourra décrire sa nationalité, son pays, son adresse et son quartier selon une approche dite par compétences, mais aussi interculturelle. L'appartenance et la diversité ethnique et identitaire sont présentes dans le manuel de français.



Le document des pages 26-27 (tome 2) du manuel, reproduites ci-dessous, est un document semi-authentique ; il présente les différents habitats et constructions du monde que l'enseignant pourra aborder en classe selon une approche interculturelle.



Il y a très peu de référence à la francophonie (civilisation et littérature française et francophone) :

La littérature française et même plus largement francophone est quasiment absente du manuel de français ; néanmoins nous avons repéré quelques auteurs français et d'expression française ou francophone :

- Le thème des quatre saisons de l'année est illustré par un poème d'un écrivain célèbre français, LAMARTINE, intitulé *l'Automne*⁴³ dans une étude d'une comptine, à la page 69 du manuel (tome 2).
- Une autre référence à la littérature française, la fable « *Le Lièvre et la tortue* » de Jean de la FONTAINE⁴⁴ (p. 36-37, tome 2 du manuel) est étudiée sous forme de BD.
- Les étapes de la vie (la notion de temps) est représentée par un extrait du poème « *Mon cartable et autres poème* », intitulé La pendule de l'écrivain français contemporain de littérature de jeunesse Pierre GAMARA⁴⁵ (p. 35 : tome 2).
- La découverte des animaux et de la géographie (la notion d'espace) est représentée par « *Les petits nids* » de l'écrivain français de littérature coloniale de jeunesse Fernand HUE⁴⁶ (p. 17 : tome 2).

⁴³ Ce poème est un extrait de *La pensée des morts*, dans Recueil : *Harmonies poétiques et religieuses* 1830, écrit par Alphonse de Lamartine (1790-1869), poète romantique, et chanté par Georges Brassens en 1969. Cet extrait figure comme Comptine dans le manuel de français, mais non suivi de Casette écoutée en classe. La comptine est étudiée en classe sous forme de Lecture uniquement.

⁴⁴ Jean de Lafontaine (1621-1695), poète fabuliste français. Sa fable *Le lièvre et la tortue* est la dixième fable du livre VI, édité dans le premier recueil des Fables de Lafontaine en 1668. Le maître pourrait introduire dans la séquence « Etude de la BD » l'étude des proverbes en langue étrangère, notamment le célèbre proverbe : « Rien de sert de courir ; il faut partir à point ».

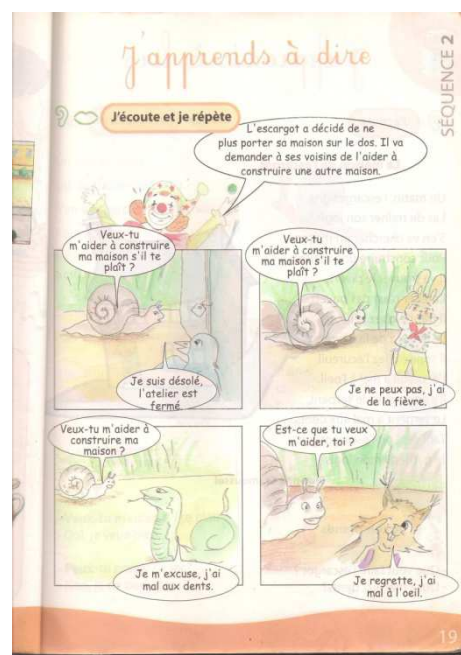
⁴⁵ Pierre Gamara (1919-2009), écrivain français contemporain engagé connu par la littérature de jeunesse par ses fables et ses poèmes.

- La découverte du marché, des fruits et des légumes et de la vie en société est représentée par un extrait du poème d'Albert SAMAIN⁴⁷, intitulé « *Aux flancs du vase* » (p. 42 : tome 2).

Mise à part les auteurs cités ci-dessus, nous n'avons pas trouvé d'autres rapprochements avec la culture et la civilisation françaises. Les prénoms des figurines du manuel (Didine, Mira) sont algériens et le contexte est algérien aussi.

2. 2. 3. La composante pragmatique : présente et travaillée par répétition

Qu'en est-il de la compétence pragmatique dans le programme algérien ? La composante pragmatique est visiblement présente dans les séquences sous forme « j'écoute et je répète » dans le manuel. Dans la séquence de la page 19, l'Escargot demande de l'aide à ses amis (requête/réponse), et la séquence de la page 29 est une invitation de Mme Sauterelle à Mme Gazelle (assignation/acceptation ou refus).



Les élèves apprennent des actes illocutoires classés en cinq classes d'énonciations selon la typologie de J. AUSTIN (1970 : 153-154) et de SEARLE (1972 : 108 – 109) par la suite : les verdictifs (estimer, évaluer, apprécier), les exercitifs (demander, accepter/refuser, conseiller), les promissifs (promettre, prendre en charge, faire espérer),

⁴⁶ Fernand Hue (1846-1895), écrivain français, auteur de romans et d'ouvrages scientifiques. On retrouve le côté guerrier dans son écriture car il a participé à la guerre franco-allemande de 1870.

⁴⁷ Albert Samain (1858-1900), écrivain français, c'est un poète symboliste français.

les comportatifs (s'excuser, remercier, féliciter) et les expositifs (exposer un avis ou un engagement personnel). La dernière valeur est la plus difficile à réaliser, car elle relève de l'autonomie dans l'apprentissage et demande un effort personnel de la part de l'élève.

Le discours appris en classe est de type promissif (invitation), expressif (remerciement, excuse), assertif (explication) et directif (demande) (voir par exemple le discours de Mme Sauterelle à Mme Gazelle). Cette typologie est prescrite dans les programmes de langues étrangères et apprise par cœur en classe. En réalité, les élèves répètent « des actes de parole » correspondant à différentes situations de communication orales sans vraiment acquérir la faculté de les réemployer dans d'autres environnements appropriés : c'est le modèle d'enseignement-apprentissage dominant qui peut donner une explication à ce phénomène ; un modèle d'inspiration behavioriste qui ne tolère pas l'apprentissage significatif.

Ce qui est constaté c'est que le programme algérien ne sort pas du modèle classique des quatre savoir-faire ou *skills* fondamentaux (écouter, parler, lire, écrire) de conception structuraliste et behavioriste ; ce type de compétences provoque des comportements mécaniques du genre Stimulus-Réponse- Renforcement évoqué par SKINNER, s'il n'est pas complété par d'autres compétences qui relèvent de l'interaction et de la médiation, comme on le verra dans cette partie. Nous constatons aussi que la maîtresse ne sort pas du monde de sa classe pour expliquer et illustrer, ce qui donne l'impression que la classe de français est un « aquarium » coupé du monde extérieur.

Ainsi nous déduisons que le programme préfère se concentrer sur des compétences **uniquement** en matière de réception et de production, sans vraiment insister sur l'interaction et la médiation dans l'apprentissage. Le modèle des quatre *skills* sur lequel insiste l'école algérienne est vu aujourd'hui comme étant insuffisant à lui-même et non vivace. Citons le point de vue de Claude SPRINGER (1999 : 44) sur ce modèle :

« Dans une option structuraliste et behavioriste (approche audiovisuelle), on peut se contenter de définir les *skills* comme des activités physiologiques, des comportements verbaux, et tenter de provoquer les automatismes comportementaux nécessaires par simple dressage physiologique, c'est-à-dire un travail d'association par répétition selon le schéma Stimulus-Réponse-Encouragement. L'option cognitiviste et constructiviste, dans laquelle nous nous

situons aujourd'hui, considère au contraire l'apprentissage/acquisition comme un phénomène cognitif extrêmement complexe ».

L'analyse de SPRINGER conduit à situer le modèle algérien (écouter, parler, lire, écrire) comme un modèle insuffisant qui empêche la mise en place d'un mécanisme d'apprentissage basé sur la construction du savoir pourtant recommandée par le référentiel algérien. Examinons de près le modèle algérien :

2. 3. Autour des quatre compétences : écouter, parler, lire, écrire

Le programme de français de 2^{ème} année primaire met l'accent sur la communication en langue étrangère à l'oral et à l'écrit. Dans les profils de sortie, l'élève devra être capable de communiquer en français à l'oral (identifier, demander, questionner, accepter, refuser...) et à l'écrit : « Le programme de 1^{ère} année de français a pour objectif de développer chez le jeune élève de 7/8 ans des compétences à l'oral et à l'écrit » (Programme de français, 2003 : 3).

Les activités sélectionnées dans le programme s'organisent dans des projets pédagogiques. Le programme privilégie l'approche par la découverte sur des supports oraux et écrits : imagiers, affiche, cassette, étiquettes, autocollants, gravure, conte, comptine. Cependant, les outils utilisés dans les classes filmées sont le manuel de français, le livre d'exercice, l'ardoise et le tableau. Le programme de français insiste une deuxième fois sur la communication : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue ». Le programme met l'accent aussi sur les termes de « compétence » et d'« interaction » : « cela revient à développer les compétences pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) » (Programme de français, 2003 : 3). Mais l'interaction n'est pas développée dans le programme algérien.

L'utilisation de la notion de compétence prend la forme des quatre compétences classiques appelées aussi les quatre savoir-faire (écouter/parler, lire/écrire). Ce modèle d'apparence communicative ne constitue pas la base d'une approche par compétences. Après les remarques et critiques de SPRINGER (1999), citons celles de BEACCO (2007 : 79) qui qualifie le modèle des quatre compétences comme « vivace » mais « non communicatif » :

« Les quatre savoir-faire traditionnels ne constituent pas un modèle de la communication verbale : ils font la distinction entre production et réception (parler et écrire /lire et écouter) mais sur la base du médium de la communication (écrit/oral) qui constitue une caractérisation relativement extérieure de celle-ci en tant que forme de discours ».

Cependant dans le CERL (2000 : 18), d'autres dimensions sont rajoutées aux activités langagières que celles de la réception et de la production aux compétences à communiquer langagièrément :

« La compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit ».

Pourquoi le modèle par l'interaction et la médiation ne se trouve-t-il pas, et peut-être est-il impossible en Algérie ? Après avoir analysé le modèle d'enseignement algérien, il ressort que le modèle dominant jusqu'à présent est d'inspiration béhavioriste (on a vu des élèves répéter des dialogues, des élèves qui ne posent pas de questions...). Ce mode de transmission de savoir ne favorise pas l'apprentissage par l'interaction, même si la maîtresse pose des questions et les élèves y répondent, car l'élève, acteur passif, joue le rôle demandé, avale des connaissances plutôt que de les construire.

Les activités de médiation ne figurent pas dans le programme des langues étrangères d'une manière générale ; les activités de traduction « écrite » n'ont jamais existé dans le programme de l'éducation nationale et n'ont pas suscité des interrogations ni de la part des enseignants, ni de la part des décideurs jusqu'à présent. Néanmoins, on constate que ces activités existent autrement en classe sous forme de traduction, de préférence d'interprétation « orale » quand la maîtresse demande à ses élèves de donner la traduction d'un mot français en arabe par exemple. Mais on pourrait dire que c'est une activité non autorisée (mais non explicitement interdite), et qui sert d'appoint aux autres. Dans le corpus, il est clair que la maîtresse s'autorise à parler en arabe, et les élèves parlent en arabe qu'après autorisation de leur maîtresse.

Nous avons repris les quatre compétences du programme algérien munies d'objectifs d'apprentissage et d'activités :

2. 3. 1. Des compétences, des objectifs et des activités à l'oral

a) Réception orale : écouter/comprendre

Il s'agit d'écouter pour discriminer les sons et les significations, identifier et repérer (personnages, thème, lieu, temps). Il n'y a pas de précision sur ce qui est écouté : maîtresse ? chanson ? dialogue enregistré ?

Le programme mentionne le type d'écoute, le but de la compréhension de l'oral et le type de production que l'apprenant devrait comprendre mais il n'y a pas de distinction entre l'écoute dans l'interaction et l'écoute de discours suivis sans interaction.

Les stratégies d'écoute utilisées par le programme insistent plutôt sur la distinction entre signifiant (son) et signifié (sens), l'élève doit être capable de distinguer les sons du français pour donner du sens au message oral. La grille de la réception orale est divisée en deux : système phonologique et prosodique dans un premier temps ; recherche du sens dans un deuxième temps.

b) Production orale : parler

Il s'agit de parler dans une situation d'échange communicatif en faisant ressortir les actes de répéter, réciter et reformuler. Il faut que l'élève parvienne à parler, à s'exprimer et à s'échanger. La grille le mentionne avec les activités correspondantes ainsi que leurs objectifs d'apprentissage. Les objectifs traduisent les compétences par « réciter », « communiquer » et « prendre la parole ».

La lecture d'un texte écrit à haute voix n'est pas considérée comme une activité de production orale dans le programme algérien, alors qu'elle est vue comme une production orale dans le Cadre de Référence Européen pour les Langues. Qu'en dire ? La représentation implicite de l'oral sous-jacente à ces Instructions semble être à la parole, à l'exercice de l'autorité, ou à l'expression de soi, mais non à ces activités secondes que sont la lecture oralisée ou la répétition.

2. 3. 2. Des compétences, des objectifs et des activités à l'écrit

c) Réception écrite : déchiffrer et comprendre

Il s'agit le plus souvent d'activités de déchiffrement de signes graphiques et d'interprétation du message écrit dans un but de comprendre, de comparer, de reconnaître et d'identifier un mot, une phrase ou un texte. La lecture à haute voix est considérée comme une activité de compréhension écrite dans le programme algérien. Sans doute parce que la distinction avec la lecture silencieuse n'est pas faite.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues répertorie la réception écrite comme une réception visuelle qui a pour objectif de lire pour comprendre, correspondre, s'orienter, s'informer et discuter.

d) Production écrite : écrire

C'est la production de différents graphèmes, de mots, de phrases ou de petits textes, avec des activités telles que copier selon un modèle, faire une dictée « courte », écrire en majuscules et en minuscules (écriture script et cursive) avec l'apprentissage de gestes psychomoteurs comme la réalisation de gestes adéquats pour tenir un crayon, positionner son cahier et son corps, avec la difficulté supplémentaire que le sens de l'écriture est inverse de celui de l'arabe, donc le maniement du livre et du cahier l'est aussi. Le cahier d'activités de 2^{ème} année primaire est un support de réalisation de production écrite. Les auteurs de ce manuel se sont adressés à l'élève à la première page au style direct : « Voici ton cahier d'activités où tu pourras : écrire, colorier, coller, encadrer. (...) C'est dans ce cahier que tu t'entraîneras à comprendre, à lire et à écrire en français » (Le cahier d'activité, *Le monde de Didine*, 2004 : 3).

Comprendre (à l'oral, à l'écrit), lire, écrire, ce modèle des quatre compétences à lui-seul ne suffit pas pour développer les compétences langagières de l'apprenant parce qu'il est pauvre en activités d'interactions et de médiation. Ce qui relève de l'interaction en classe sera abordé au chapitre suivant sous forme d'interactions verbales et non-verbales ; la médiation (essentiellement sous la forme de la traduction) sera vue dans le chapitre IX consacré à l'emploi des langues en classe.

Les tableaux des compétences :

Les compétences en classe, suivies d'objectifs et d'activités sont résumées dans ces tableaux (source programme de français, 2003) :

1) A l'oral :**Réception orale : écouter/ comprendre**

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Activités
Connaître le système phonologique et prosodique du français	<ul style="list-style-type: none">- Discriminer les sons de la langue.- Discriminer les différentes intonations.- Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes.- Adopter une attitude d'écoute.	<ul style="list-style-type: none">- Ecouter un texte oral pour discriminer des phonèmes.- Ecouter et mémoriser des mots, des phrases, des comptines...- Compter les syllabes de mots écoutés.- Identifier un phonème en initiale, en médiane, en finale.
Construire le sens d'un message oral	<ul style="list-style-type: none">- Discriminer des unités de sens.- Identifier les interlocuteurs et leur statut (qui parle ? à qui ?).- Identifier le thème général (de quoi on parle). Retrouver le cadre spatio-temporel (où et quand ?).- Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation (joie, colère, surprise...)	<ul style="list-style-type: none">- Ecouter un texte oral pour discriminer des unités de sens.- Ecouter un énoncé pour retrouver les personnages.- Ecouter un dialogue pour retrouver les locuteurs.- Ecouter un énoncé pour identifier le thème général.- Ecouter un énoncé pour retrouver le lieu.- Ecouter un énoncé pour retrouver le moment où il a été prononcé.- Ecouter l'intonation pour déterminer le type de phrases.- Ecouter l'intonation pour déterminer les sentiments du locuteur.

Production orale : parler

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Activités
Parler pour s'appropriier la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un énoncé de façon intelligible. - Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif. - Reconstituer un message écouté. 	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter un son, un mot, une phrase de façon intelligible. - Localiser un phonème en initiale, en médiane et en finale. - Reconstituer un mot à partir de syllabes données. - Réciter une phrase, une comptine, une courte poésie en respectant l'intonation. - Marquer les groupes de souffle dans un énoncé. - Compléter à l'aide d'un phonème des mots tronqués. - Ecouter et interpréter une chanson. - Compter de 1 à 50. - Reformuler avec ses propres mots un message écouté.
Prendre la parole pour s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> - Rapporter des faits, des événements. - Parler de soi et de son environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer des êtres, des animaux, des objets... - Rapporter des faits, des propos. - Raconter une histoire. - Employer dans une phrase, dans un court énoncé les mots nouveaux appris en lecture et en écriture. - Dictier un mot, un groupe de mots, une phrase à un autre élève. - Dictier un texte à un adulte.
Prendre sa place dans un échange pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer au moyen d'éléments verbaux, non verbaux (mimiques, gestes, expressions...) et para verbaux (intonation). - Réagir verbalement à une consigne scolaire. - Formuler une question simple, répondre à une question simple. - Prendre la parole pour apporter des informations en rapport avec le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à une question (par oui par non, par un mot, par une phrase). - Poser une question à l'aide de « est-ce que ». - Participer à un dialogue. - Employer dans un dialogue : pronoms personnels, adjectifs possessifs, marques du genre et du nombre. - Utiliser les formules qui permettent de : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser. - Réciter une comptine, un court poème en mimant.

2) A l'écrit :

Réception écrite : déchiffrer et comprendre

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Activités
Connaître le système graphique du français	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les phonèmes, les graphèmes de la langue et leur correspondance. - Découvrir le sens de la lecture/écriture en français (latéralité). - Retrouver dans un texte des éléments connus : mots familiers, signes de ponctuation, majuscule... - Lire à haute voix une phrase, un court énoncé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter les syllabes d'un mot, les mots d'une phrase. - Souligner le même graphème dans des mots différents. - Colorier un titre. - Colorier les lettres apprises. - Entourer les lettres qui se répètent dans un même énoncé (ex : maman). - Mettre des majuscules à des noms propres. - Classer des mots par ordre alphabétique. - Classer des mots par ordre alphabétique. - Classer des mots en deux colonnes par rapport à deux graphies d'un même phonème. - Classer des mots par ordre alphabétique par rapport à la première lettre à l'aide d'un abécédaire. - Lire à haute voix un court texte.
Construire le sens d'un message écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier les écrits par leur présentation (conte, comptines, bande dessinée...). - Bâtir les hypothèses de sens à partir d'éléments externes (illustrations, titre, présentation...) et d'indices textuels. - Connaître la fonction des signes de ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation et le tiret). - Reconnaître des signes, des mots, des chiffres. - Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? où ? quand ?). 	<ul style="list-style-type: none"> - Encadrer un mot connu dans un fouillis de mots. - Barrer l'intrus dans une liste de mots. - Mettre en relation le mot et l'image à l'aide d'une flèche. - Mettre en rapport une image et une phrase. - Souligner un mot connu dans une phrase. - Retrouver l'image d'un texte (poème, liste...) parmi d'autres textes. - Relier des mots écrits en script à des mots écrits en cursive. - Colorier un titre. - Ponctuer une phrase. - Cocher dans la case qui convient : vrai/faux, oui/non. - Rétablir la majuscule manquante dans une phrase. - Construire des champs notionnels à partir de listes de mots.

		<ul style="list-style-type: none">- Illustrer un court texte par un dessin.- Retrouver le nombre de personnages dans un texte lu.- Retrouver les personnes qui parlent dans un texte dialogué.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Production écrite : écrire

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Activités
<p>Connaître les aspects grapho-moteurs du français</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser les gestes adéquats de l'écriture (tenue de crayon, position du cahier, du corps...). - Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture (forme des lettres, proposition des éléments, sens du traçage et ordre des étapes de réalisation). - Reproduire des graphèmes dans différents caractères (cursive / script, minuscule/majuscule). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dessiner le tracé graphique d'une lettre écrite au tableau. - Réutiliser des signes graphiques (point, trait horizontal, trait vertical, rond, boucle...) sur l'ardoise et le cahier. - Respecter les lignes et les interlignes. - Colorier le chemin graphique d'une lettre, d'un mot. - Copier selon le modèle une lettre, une syllabe, un mot, une phrase. - Ecrire un mot à partir de son image logographique (silhouette). - Copier en majuscule, en attaché. - Mettre des majuscules à des noms propres déjà rencontrés. - Rétablir la majuscule manquante dans une phrase. - Ecrire des lettres en minuscule, en majuscule et en cursive. - Ecrire son prénom en cursive suivant un modèle.
<p>Activer la correspondance phonie-graphie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le graphème correspondant au phonème. - Reproduire des mots, des phrases. - Utiliser une ponctuation simple. - Produire un court énoncé en utilisant le vocabulaire acquis. - Combiner le texte et l'image (légende, titre) pour le montage d'un document. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier selon un modèle une lettre, une syllabe, un mot, une phrase. - Mettre un nom sous un dessin (dictée illustrée). - Reconstituer des mots coupés (puzzle). - Compléter des mots tronqués. - Compléter des phrases, un court texte avec les mots donnés. - Ecrire des mots sous la dictée. - Ecrire les nombres en lettres (de 0 à 10). - Ponctuer une phrase. - Réécrire au propre une courte production. - Compléter une grille de mots croisés (illustrés). - Ecrire son prénom à partir de ses lettres mises en désordre ou à partir d'un fouillis de lettres.

Ce modèle des quatre compétences illustré dans ces tableaux, bien qu'il soit pauvre en activités d'interaction et de médiation, est pourtant maintenu et nous avons cherché pourquoi : ne serait-ce pas la persistance d'un modèle de communication béhavioriste, qui influencerait encore l'enseignement et l'apprentissage ? Ou le refus d'entrer vraiment dans la communication et donc la contextualisation, ce qui mènerait à s'interroger sur le français (et les langues) en Algérie et l'utilisation qu'en font, par exemple, ses écrivains, ses chanteurs et poètes, et au-delà, ses journaux, ses médias ? Tout cela serait renforcé par la formation des enseignants : on a vu que l'enseignante de la classe avait reçu une formation de type traditionnel ; et on peut à juste raison penser qu'ensuite elle a suivi des stages de formation continue qui lui ont été dispensés. Mais le résultat ne semble guère présent en classe....C'est une hypothèse qu'il conviendrait de considérer, notamment en se demandant s'il n'y aurait pas persistance de l'unité didactique avec ses cinq phases (phase globale / d'analyse / de synthèse / d'évaluation / d'élargissement), telle qu'elle était en vigueur précédemment et durant de nombreuses années.

Il semblerait que les nouveaux éléments de la séquence didactique (stratégies d'enseignement-apprentissage / méthodologies d'enseignement-apprentissage / compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique / le choix des activités et des tâches) ne sont pas visibles dans la formation de la maîtresse telle que les activités de classe en témoignent. Il semblerait même qu'ils soient moins présents que les cinq anciennes phases de l'unité didactique.

Passons maintenant aux compétences transversales et leurs bienfaits à l'école. Comment (faire) acquérir et développer des compétences transversales ? C'est le but même de l'approche par les compétences.

2. 4. Les compétences transversales

Nous passons à l'école des heures à apprendre les langues étrangères, mais il suffit de se mettre quelques instants devant des situations authentiques de situation orale ou écrite pour tout oublier ! Cela, du moins, si nous avons appris ou apprenons de façon déconnectée de la vie réelle. C'est pourquoi l'enseignement des langues privilégie aujourd'hui les activités de conversation :

« L'enseignement des langues étrangères a évolué vers des méthodes orales, précisément, pour dépasser la contradiction bien connue entre les études et la pratique. Nul ne doute que ce soit un progrès. Est-il à la mesure de ce qui serait nécessaire pour développer chez tous les élèves de véritables compétences de communication dans une langue étrangère ? (...) La compétence se construit au gré de la pratique d'une langue étrangère, de la multiplication de situations d'interaction mariant heureusement, donc aléatoirement, répétition et variation, à la faveur d'un engagement personnel dans des échanges suivis, avec une forte envie de comprendre et de se faire comprendre » (PERRENOUD, 1997 : 26-27).

Philippe PERRENOUD associe ici l'appropriation des compétences à un enseignement permettant l'apprentissage des interactions et des échanges dans un but de comprendre et de se faire comprendre dans telle ou telle situation variée offerte par le réel social. C'est savoir prendre et donner un savoir avec motivation et efficacité, et en contexte réel ou proche du réel.

Les programmes scolaires qui reposent le développement des compétences doivent tenir compte des pratiques sociales, et donc des compétences dites transversales. Les caractéristiques de l'action humaine relèvent de l'« agir communicationnel » (terme du philosophe HABERMAS⁴⁸, repris par de nombreux auteurs en différentes disciplines par la suite) : lire, écrire, observer, comparer, résumer, évaluer, anticiper, argumenter, expliquer, informer...ces situations ne sont pas spécifiques au cours de français mais utilisables à tous les niveaux et dans toutes les situations. Résumer un cours de français et résumer un cours de mathématiques ne se fait pas de la même manière, même si on respecte les techniques du résumé : entrent en jeu l'histoire de la discipline, ses règles internes, ainsi que les caractéristiques de l'objet d'étude. C'est la raison pour laquelle on ne peut élaborer un référentiel fermé de compétences transversales ; cela reste un véritable débat pour les didacticiens. On peut juste lister un certain nombre de ces compétences transversales, qui permettent le transfert et le matérialisent : par exemple, savoir être attentif, savoir analyser, savoir procéder avec méthode ; ces réflexes et ces procédés demandent une éducation du corps et de l'esprit à long terme.

⁴⁸ Par exemple dans *Connaissance et intérêt* (trad. fr.), ou *Théorie de l'agir communicationnel* (trad. fr)

Toute compétence transversale peut être vue sous un angle de savoir-faire méthodologique (prendre des notes, organiser son apprentissage, synthétiser, résumer, etc.), sous un angle de savoir-être (travailler en groupe, savoir écouter, vivre en société, etc.), et sous un angle de connaissances (connaître tel ou tel théorème, avoir un stock lexical minimum, etc.)

Le programme algérien mêle les compétences transversales aux valeurs de la République et de l'identité ; des valeurs qui recouvrent quatre domaines : la communication, l'intellectuel, le méthodologique et le socio-affectif. Ce tableau extrait du programme de français expose les domaines des compétences transversales (Programme de français de 3^{ème} année primaire, 2007 : 7) :

Domaines	Compétences transversales
Communication	Participe à un échange.
	Prête attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Sait trier de la documentation selon un critère.
	Sait résoudre des problèmes.
	Exerce des choix motivés.
Méthodologie	Se dote d'une méthode de travail efficace.
	Sait rechercher de l'information dans un document.
Personnel et social,	Applique vis-à-vis des camarades des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engage dans les activités de groupe.
	Structure son identité.

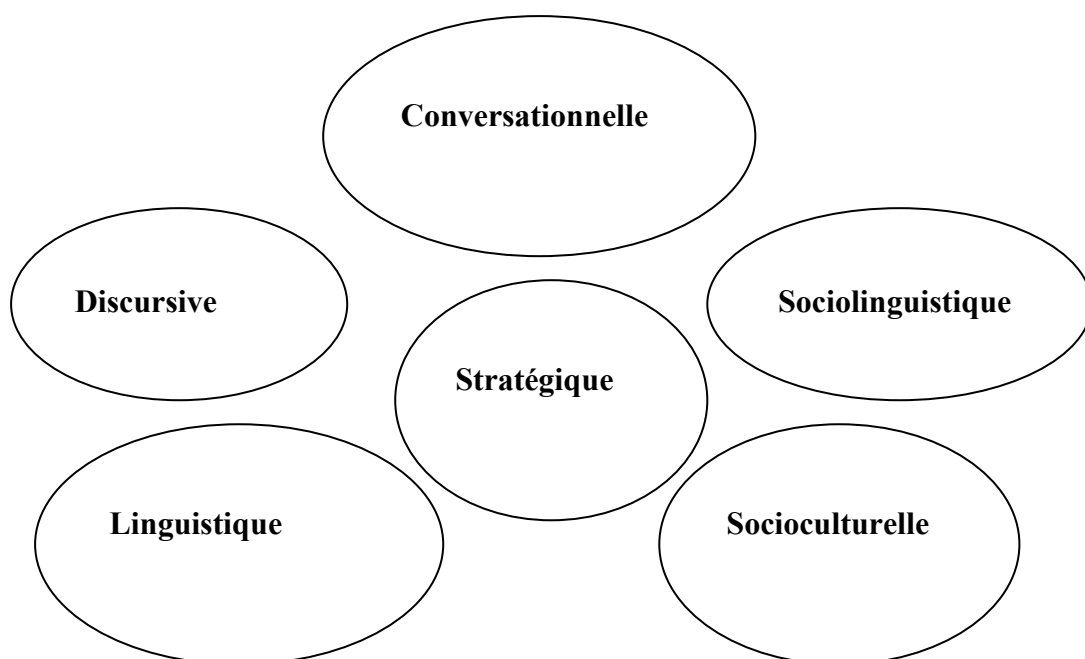
En réalité, toute compétence transversale est une compétence sociale mais aussi transdisciplinaire ; elle vient au départ du monde de l'entreprise comme « **compromis opérationnel** » qui consiste à trouver des outils et des démarches appropriés aux problèmes des entreprises : « ...la notion de compétence est présentée comme un **compromis**, ce qui suppose que différents acteurs s'entendent autour d'une acception de cette notion qui puisse être partagée par tous. Cette notion présente un caractère **opérateur**, c'est-à-dire qu'elle permet de mettre en œuvre des outils et des démarches appropriées aux problèmes à traiter. Cela explique pourquoi on trouve dans les entreprises de nombreuses approches différentes de la notion qui illustrent les différentes facettes de ce compromis » (J. AUBRET, P. GILBERT, F. PIGEYRE, 2002 : 31).

Comment la notion de compétence est-elle transposée du monde du travail à l'école ? Comment est-elle passée des compétences linguistiques aux compétences des savoir-faire ? ou alors du savoir déclaratif au savoir procédural ? Il serait nécessaire de cerner d'abord le sens de « compétence » en langues. Retenons la synthèse de Claude SPRINGER (1999 : 44) sur la compétence en langues :

« La « compétence » en langues est comprise aujourd'hui comme un ensemble de macro-activités cognitives complexes, que l'on peut caractériser par un ensemble d'opérations cognitives générales ou capacités cognitives (...), qui à leur tour se décrivent en micro-opérations spécifiques ou compétences opérationnelles et, enfin, en savoir à mobiliser. On parlera ainsi d'activités de réception (écoute, lecture, réception audiovisuelle), de production (parler, écrire), d'activités interactives (dialogue, correspondance écrite), de médiation (traduction, interprétariat), catégories nouvelles dépassant le découpage classique en quatre savoir-faire ».

Claude SPRINGER a regroupé dans sa définition les compétences définies par le Conseil de l'Europe (1998) et les compétences classiques déclinées par le programme algérien (les quatre *skills* ou savoir-faire : écouter, parler, lire, écrire). Il place la composante stratégique au cœur des différentes composantes langagières comme on le voit sur le schéma ci-après :

Le modèle de C. SPRINGER (1999 : 45) des composantes de la compétence de communication



Les stratégies de communication mises en relief dans le modèle de SPRINGER sont des stratégies d'apprentissage à finalités différentes, les stratégies de communication visent un apprentissage à court terme, tandis que les stratégies d'apprentissage visent un apprentissage à long terme qui va vers l'autonomie de chacun. Les stratégies de communication prennent en compte les stratégies d'évitement, où l'apprenant se contente de ce qu'il sait, sur la prise de risque qui sollicite l'effort individuel de l'élève et de la médiation où l'élève peut faire recours à sa langue maternelle pour comprendre la langue étrangère dans « sa propre langue ». Ce sont des stratégies favorisant l'interaction et le processus d'apprentissage ; c'est à l'enseignant de mettre en place des situations de communication, soit par des activités didactiques, soit par des activités de communication. En plus des paramètres du CECRL (linguistique et sociolinguistique), SPRINGER donne visiblement du contenu à la composante pragmatique par la conversation et la discussion.

Bilan sur les compétences en classe

Cette notion de compétence, introduite dans le système éducatif afin de répondre à des besoins, notamment d'ordre méthodologique, mais aussi d'adaptation du système éducatif et de ses acteurs au monde actuel, touche à toutes les disciplines transversales. Selon X. ROEGIERS (2006 : 65), : « tantôt, elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes. Elle se rapproche en cela des opérations cognitives comme on peut les trouver dans des taxonomies telles que celle de Bloom ou de D'Hainaut. Tantôt elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations ».

Les compétences sont présentées dans les programmes et dans les chartes officielles sous forme de formulations compactes disant ce que l'élève doit maîtriser en fin de parcours. Il serait aisé d'analyser ces formulations compactes comme des discours d'autorité clos, donc insusceptibles de contradiction, voire même d'analyse, comme le montre les travaux sur la composante hiérarchique des interactions verbales de BAKHTINE⁴⁹. On peut essayer de retrouver quand même les compétences en posant la question « *qu'est-ce qu'on attend de l'élève en fin de parcours d'apprentissage ?* » : La réponse du programme de français se résume dans les « profils de sortie » : « **A la fin de la première année de français**, l'élève aura développé des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral de même qu'il aura commencé à aborder l'écrit. Il aura construit de nouveaux savoirs par reproduction et

⁴⁹ Voir ses travaux sur « la composante hiérarchique des interactions verbales », *Le marxisme et la philosophie du langage* ; travaux importants montrant que parfois, en situation hiérarchique, notamment institutionnelle, « Une analyse plus fine révélerait l'importance incommensurable de la *composante hiérarchique* dans le processus d'interaction verbale, quelle influence puissante exerce l'organisation hiérarchisée des rapports sociaux sur les formes de l'énonciation » ; sur le « discours d'autrui » entaché de celui de l'autorité (et parfois confondu avec celui de l'autorité), BAKHTINE commente : « La langue élabore des moyens plus fins et plus souples pour permettre à l'auteur de glisser ses répliques et ses commentaires dans le discours d'autrui » (1^{re} éd. en russe, 1929, Leningrad, puis trad. fr, éd. de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1977, page 40, et page 168).

simulation dans le cadre des activités au sein de la classe qui constitue le contexte d'immersion privilégié » (Programme de français, 2003 : 6). Le programme de français insiste une fois de plus davantage sur la composante linguistique que sur la composante sociolinguistique et pragmatique. L'école se focalise toujours sur les compétences de réception et de production. Où sont passées les compétences des activités de l'interaction et de la médiation ?

La charte de l'école algérienne souligne les compétences recherchées à la fin d'un cycle élémentaire sous forme de « missions de l'enseignement fondamental » qui regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen. Nous les avons citées dans la réalité des compétences recherchées.

Pour mieux comprendre les compétences demandées et développées à l'école, nous avons regardé le classement et l'importance des langues étrangères du modèle européen dans le *Socle commun des connaissances et des compétences*⁵⁰ (2006) : les langues étrangères se positionnent en deuxième position après la langue nationale et avant les mathématiques. Les compétences du *Socle* sont des compétences attendues de la part de l'élève, qu'on pourrait comparer avec les missions de l'Ecole algérienne citées au préalable. Ce modèle européen est répertorié en sept compétences-clés⁵¹. La pratique d'une langue vivante étrangère est classée en deuxième lieu après la maîtrise de la langue officielle. Il est dit au sujet des langues vivantes étrangères : « La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite » (*Le Socle*, 2006 : 8). L'élève développera dans la langue étrangère les connaissances (linguistiques), les capacités (sociolinguistiques et pragmatiques) et les attitudes (la sensibilité et la diversité culturelle).

La compétence est vue comme un ensemble de « répertoires de comportement...rendant efficaces des personnes...dans une situation donnée » (LEVY-LEBOYER, 1996), et comme « un système de connaissances,

⁵⁰ Décret français du 11 juillet 2006 sur les compétences à l'école.

⁵¹ Les sept compétences-clés instaurées par le Ministère de l'Education National Français sont (le cas du français langue maternelle en France) : - la maîtrise de la langue française, - la pratique d'une langue vivante étrangère, - les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, - la culture humaniste, - les compétences sociales et civiques, - l'autonomie et l'esprit d'initiative. « Chacune de ces grandes compétences est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie », *Le socle commun des connaissances et des compétences*, (2006 : 51)

déclaratives...conditionnelles et procédurales...organisées en schéma opératoires » (TARDIF, 1994) ; et selon LE BOTERF (1994) comme « un savoir-agir reconnu » et selon TOUPIN (1995), elle consiste en « la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes », et pour d'autres encore il s'agirait de « schèmes générateurs », de « forces symboliques structurantes » et même d'«habitus ». Le trait commun de toutes ces définitions est « d'appréhender la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'**efficacité** d'interventions dans des tâches situées » synthétisent J-P. BRONCKART et J. DOLZ (2002 : 34-35). Quel est le point de vue de ces deux derniers psycholinguistes sur la compétence ? :

« ...les compétences sont imputées à (et expliquées par), soit des « formats » dont le structurant est d'ordre sociologique (« forces symboliques », « habitus »), soit des propriétés psychologiques des sujets. Dans ce dernier cas, ces propriétés peuvent relever des comportements, des connaissances, des attitudes ou des savoir-faire ; elles peuvent aussi relever des capacités transversales, soit de fédération de ces diverses dimensions du fonctionnement humain, soit de généralisation proprement méta-cognitive ».

Les composantes des compétences prescrites dans le programme algérien, essentiellement linguistique, sociolinguistique et pragmatique, sont évaluables à la fin du parcours d'apprentissage sous forme de compétences « terminales » : des compétences listées dont chaque élève devrait être capable de faire (la) preuve en fin de parcours.

Voici la liste des compétences concernant la 2^{ème} année primaire (niveau débutant) : en fin de parcours, l'élève devrait être capable de comprendre et de réaliser une série de tâches à l'oral et à l'écrit en mettant en relation des compétences transversales et disciplinaires : « Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique, de structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative terminale ». Pour le cycle primaire, le profil de l'élève se traduit dans un objectif terminal d'intégration (OTI), divisé en objectifs intermédiaires (2 AP, 3 AP, 4 AP, 5 AP). Dans la 2^{ème} année primaire, l'objectif intermédiaire est de mettre l'élève dans une situation de communication significative dans la langue étrangère : « l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit » (Programme de français).

Mais est-ce possible ? Les moyens mis en œuvre dans la classe le permettent-il ? Et cela pour chaque élève, et pas seulement quelques-uns ayant un milieu familial et social favorable au développement des apprentissages ? Revenons à nos observations de classe et à notre corpus.

Au final, on peut avancer que les élèves observés et filmés tendent à développer des compétences de :

- mémorisation
- répétition
- rythme
- graphie (en script plutôt qu'en cursive, comme on a vu)
- composition écrite (niveau de la phrase ou du petit dialogue)
- reprise d'un modèle oral
- et cela sans lien avec les cultures et pratiques langagières du dehors.

Alors, dans ces conditions, comment un élève peut-il passer à la manifestation d'une compétence en interaction orale de manière à réaliser un ou deux actes de langage parmi ceux déterminés par les programmes ? Pour y arriver, il faudrait des tutorats extérieurs, par exemple avec de bons francisants (personnes âgées, notamment). Or dans le programme de français, ces compétences sont définies en réception et production orales sans évoquer les moyens concrets de parvenir à la maîtrise : connaître le système phonologique et prosodique du français ; parler pour s'approprier la langue [on a vu ce qu'il en est dans l'analyse du corpus]; prendre la parole en classe [idem]; participer à un échange communicatif [idem], - et en réception et production écrite : connaître le système graphique du français ; construire le sens d'un message écrit [cf. nos analyses sur les activités réelles de lecture]; connaître les aspects grapho-moteurs et établir la correspondance phonie-graphie du français. Les tableaux des compétences orales et écrites ci-dessus (pages 228-232) les précisent et les différencient en objectifs et en activités.

Finalement, force est de constater qu'on ne peut parler de compétence sans parler de compétence transversale qui ne concerne pas uniquement les apprentissages langagiers, mais bien plus les apprentissages de la vie. Ces compétences représentent l'ensemble des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux (savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre),

nous ajoutons le savoir-devenir qui relie tout un chacun à la société dans laquelle il vit et participe.

Dans ce chapitre nous avons vu les types de compétences langagières qui peuvent exister (linguistique, grammaticale, sociolinguistique, socioculturelle, discursive, pragmatique, stratégique...) et nous avons décrypté minutieusement le programme de français afin de voir leur place et comment elles sont enseignées pour faire parvenir un élève à communiquer dans la langue étrangère : comprendre, se faire comprendre en prenant en compte un code de relation sociale différent tout en développant le sens de la sensibilité culturelle, en passant par des compétences transversales, pour revenir à la fin vers les compétences terminales prédéfinies au départ ; autrement dit, le but est toujours dans l'approche par les compétences d'indiquer ce que l'élève est capable de réaliser en fin de parcours, tout en définissant les moyens pour y parvenir.

Conclusion du chapitre VII

Ce chapitre a présenté l'écart entre les compétences langagières prescrites dans le programme et le manuel de français et la réalité de la classe. On a effectivement constaté une forte présence des compétences linguistiques et une « mise en retrait » des réelles compétences sociolinguistiques, culturelles et pragmatiques. Le programme insiste d'une part sur la compétence linguistique, et d'autre part il parle d'une possible « approche par les compétences », mais où est la place du socio-constructivisme dans un modèle jugé par les spécialistes du domaine (entre autres, SPRINGER, BEACCO) comme insuffisant, celui des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) ?

Aussi, il n'y a pas un réel travail sur une véritable communication spontanée en langue étrangère. Les dialogues du manuel sont répétés et renforcés par les corrections de la maîtresse. Les élèves sont finalement en contact naturel avec le français à l'extérieur de la classe qu'à l'intérieur. Effectivement, nous ne savons pas si l'élève pourrait formuler une demande personnelle en français dans une situation décontextualisée du manuel. La véritable question est de réfléchir sur une éventuelle didactique du français intégrée et contextualisée ; ce qui met l'approche par les compétences en parfaite corrélation avec cette proposition.

Quant aux compétences transversales, la langue française devrait jouer le rôle de la langue transversale avec la langue de la scolarisation, l'arabe standard ; toutes les deux susceptibles de servir de base aux autres apprentissages langagiers et non langagiers. Mais ce n'est pas exactement le cas, la compétence transversale est attribuée à l'arabe, et pourtant l'élève retrouverait le français à l'extérieur de la classe à travers la famille et les médias, mais aussi plus tard à l'université. La seule langue qui a le pouvoir sur les compétences transversales, on le rappelle, est bien l'arabe de scolarisation ; mais arrive-t-elle seule à remplir cette fonction ? A rajouter que les concepteurs des programmes d'arabe s'inspirent des méthodologies des programmes de français ; on verra ce débat dans les perspectives et les apports didactiques.

Pour dégager les compétences de la classe, il est nécessaire de s'intéresser aux interactions qui s'y déroulent pour voir comment favoriser l'acquisition des compétences. Le chapitre suivant abordera en détail les interactions de et en classe. Nous nous sommes focalisée sur le verbal, le para-verbal et le non-verbal, qui se complètent et se remplacent selon le contexte.

Chapitre VIII

Les interactions en classe de français

Le verbal et le non verbal

Présentation

Pour ce chapitre nous avons récapitulé les séquences étudiées sous forme de tableau afin de bien faire apparaître toutes les dimensions utiles de l'étude de chaque séquence, et de mieux comparer les éléments récurrents et nouveaux. Les tableaux suivants récapitulent le comptage des groupes qui parlent, les activités, les thèmes, les temps verbaux, et aussi les différentes manifestations du non verbal...etc. Nous avons pour but de dégager les compétences des élèves à communiquer langagièrement à travers les activités de classe.

Les fragments de corpus ont été classés en séquences soigneusement choisies et formulées dans des tableaux (séquence de langage, séquence de lecture, séquence d'écriture). La maîtresse se voit parfois perplexe : quel élève interroger ? A quel moment je change d'activité ? Comment je clôture une tâche ? Comment je dois réagir face aux erreurs des apprenants ?

Ces questions se situent au niveau de la planification/structuration de l'enseignement qui ne relève pas uniquement des directives du programme mais qui nécessite un savoir-faire de la part de l'enseignant. Ce savoir-faire, qu'on a vu réel, mais traditionnel, chez l'enseignante filmée, a besoin d'évoluer, de se remettre en cause, d'intégrer de nouveaux paramètres – mais est-ce possible ? En tout cas, c'est indispensable pour les enseignants en formation initiale et continue. L'ancien modèle des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) se trouve encore central dans le programme, même s'il se réclame de l'approche par les compétences. Nous prendrons en considération ce modèle, prescrit dans le programme, pour mieux décrire la grille des séquences filmées.

Les participants (maîtresse, élèves, enquêteuse) sont confrontés à des registres formels et informels. Cependant, le discours pédagogique, ou plus largement éducatif (en

relation avec le rôle éducatif d'un adulte par rapport à des enfants), semble primer dans les séquences filmées (types d'activités, déroulement des activités). C'est ce que nous allons voir plus précisément. Ce chapitre constitue une restitution de nos analyses des interactions filmées, selon des modes d'organisation et de choix des séquences qui ont été précisés dans le cadre méthodologique, et sur lesquels un rappel bref est fait ici.

I – Les interactions dans leur dimension verbale

Nous analyserons ici les interactions didactiques dans leur dimension verbales. Nous avons choisi quelques séquences que nous trouvons intéressantes pour analyser le modèle d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dominant jusqu'à présent. Nous n'essayons pas de généraliser un modèle d'enseignement, mais plutôt d'étudier un modèle dominant dans des classes prises au hasard.

1. 1. Les choix premiers dans le corpus : interactions d'ouverture et de fermeture

Nous allons détailler quelques séquences d'ouverture et de fermeture. Ces moments ont été choisis pour leur forte valeur dans l'interaction : selon HYMES, l'ouverture est ce qui permet à chacun de prendre son rôle, dans l'espace interactionnel qui lui est imparti et dans le cadre institutionnel qui préexiste ; il s'agit aussi d'une **séquence de définition de la situation d'interaction** (P. BANGE, 1992 : 173) ; et la fermeture selon BANGE (1992 : 43) est celle qui permet de **coordonner l'arrêt de la pertinence des règles d'alternance** des locuteurs et de respecter l'intérêt des participants dans la conversation ; il peut y avoir une pré-clôture avant l'échange terminal.

Les séquences d'ouverture et de fermeture sont généralement assumées par l'institutrice comme on va le voir dans les séquences étudiées : elle ouvre le cours, voire le débat, et clôturé la séquence dans la plupart des cas. Cela relève d'un mode d'enseignement traditionnel autoritaire basé sur le respect de la hiérarchie. A comparer avec d'autres modèles d'enseignement, cela n'est pas toujours le cas, par exemple dans les modèles basés sur l'autonomie et la découverte où l'élève construit et découvre le savoir, tandis que, dans notre cas de figure, le savoir est transmis et appris par cœur.

Dans les séquences choisies (au nombre de dix), on constate que c'est toujours l'enseignante qui interroge, qui explique et qui sanctionne. Les apprenants répondent,

répètent et obéissent. Autrement dit, jamais un élève n'est en position d'ouvrir une interaction : il doit d'abord lever le doigt pour parler, et si la maîtresse l'y autorise, il le fait : il profère une phrase complète seulement dans le cas où il veut demander une autorisation pour sortir, c'est-à-dire quand il se place en dehors des interactions didactiques ou pour répéter une phrase émise pour la maîtresse, c'est-à-dire quand il est obligé de prononcer une phrase dans un contexte didactique. Durant les interactions de classe, chaque élève ne prononce que quelques mots isolés, et jamais une phrase complète spontanément. C'est très important : comment, en effet, apprendre sans parler vraiment ?

En principe, les interactions verbales pédagogiques sont fortement marquées par des **représentations sociales**, indique P. BANGE (1992 : 21) : « Les interactions verbales quotidiennes sont guidées par des buts sociaux pratiques, par le « motif pragmatique » ». Toute interaction repose sur le principe de négociation et de coordination ; « toute activité qui doit être coordonnée doit donc être en ce sens négociée » (BANGE, 1992 : 29). Il s'agit le plus souvent d'accepter ou de refuser une proposition qui peut être un devoir ou une obligation lorsque par exemple la maîtresse donne des tâches ou interroge des élèves. Ce principe de négociation se concrétise dans l'enchaînement des tours de paroles ; le tour de parole est selon GOFFMAN (1987 : 29) : « l'occasion qui permet de tenir la scène et non ce qui se dit pendant qu'on la tient » (cité par BANGE, 1992 : 32). Mais on ne trouve pas trace de négociation dans les interactions filmées.

1. 2. L'organisation séquentielle de la parole : du côté des contenus, des activités, des relations

Etant donné que les apprentissages langagiers en classe nous intéressent, nous cherchons à comprendre comment se structurent les interactions et comment sont régulés les tours de parole dans une relation pédagogique en donnant plus d'importance au contenu du tour de parole. Ces tours de parole forment des **paires adjacentes** qui construisent un enchaînement des tours de parole et une dynamique de la conversation. Qu'est-ce qu'une paire adjacente ?

« Elle est définie comme étant constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (*first pair part*) et un autre reconnaissable comme le second (*second pair part*). La séquence est gouvernée

par une règle selon laquelle, lorsque le locuteur actuel a produit quelque chose qui est reconnaissable comme une première d'une paire déterminée, il doit s'arrêter de parler au premier point de complétude et le locuteur suivant doit produire à ce moment une seconde partie possible de cette même paire » (BANGE, 1992 : 40).

La paire adjacente est le marquage des changements des tours de parole. Les propos de l'institutrice ne constituent pas toujours la paire adjacente ; elle garde le plus souvent la parole, elle fait une intervention en classe et c'est un long discours sans échanges. La paire adjacente est marquée lorsqu'elle pose une question empreinte d'étayage. Quel est le rôle de la paire adjacente ?

Les interactionnistes disent que la paire adjacente permet de mettre les énonciations en relation ; chaque succession de tour de parole est considérée comme une mise en relation des énonciations mais surtout des interlocuteurs, le tout dans un cadre formel. Le discours pédagogique constitue cette relation formelle entre les participants. L'élève doit réagir aux questions de l'enseignant ; même s'il ne trouve pas de réponse, il doit manifester une réaction de cohérence et de coordination avec les propos de l'enseignant. Une fausse coordination et négociation entraînent naturellement de fausses interactions didactiques ou alors des interactions basées sur un discours appris et non construit.

Etant considérée comme une notion centrale en analyse conversationnelle, la paire adjacente décrit le mode d'organisation séquentiel des actions dans la conversation. En classe de langue, elle est visible dans les questions/réponses ; et dans le corpus, il faut que l'élève montre à l'institutrice qu'il a compris son message. Et est-ce que le fait que l'élève ne pose pas de questions veut dire qu'il a compris le cours ? Voyons voir les séquences analysées de près. Elles sont au nombre de dix, choisies à des moments différents de l'année dans les deux classes filmées. Ces séquences ont été choisies d'après leur pertinence que nous avons évoquée dans les principes de choix (partie II, pages 185-190).

1^{ère} séquence analysée : du 6 mars 2006, activités d'interaction orale, dialogue répété (classe A, tableau 1)

Les descriptions

La séquence 1 commence par les paroles de l'institutrice (séquence d'ouverture)

- « maintenant – qu'est-ce qu'on doit faire ? – le lan...le langage »⁵² -

et se termine par les paroles de l'institutrice (séquence de fermeture)

- « avec quoi veux-tu ? avec la craie ? - - si vous avez écrit vous effacez avec la gomme et vous réécrivez – Chrifa je vais te mettre dehors ! ».

Les deux séquences d'ouverture et de fermeture sont assurées par l'institutrice ; elle est également le pivot de l'organisation de toutes les séquences. L'institutrice lance la conversation dans la séquence d'ouverture par des requêtes. Ex. : *qu'est-ce qu'on doit faire ? ; Qu'est-ce qu'on a fait la fois dernière ?* Voyons les rôles.

Les rôles

a) L'institutrice

Interroge

Inst. : qui parle ? qui parle ? qui est en train parler ?

Explique tout en essayant de faire trouver (= interaction didactique) :

Inst. : il n'a pas de pattes qu'est-ce qu'il fait ? – il rampe l'escargot rampe l'escargot et le serpent rampent - - alors approche-toi de lui

Donne un ordre en vue de faire accomplir une tâche :

*Inst. : prenez vos cahiers de maison **had el qbaha win sabtuha yah** ? (= où est-ce que vous avez trouvé cette méchanceté ? Eh ?) – ou bien prenez les cahiers eh - les livres d'exercices...*

Ici, en parlant de méchanceté, l'institutrice fait allusion au bavardage et à l'agitation en classe. En arabe, les élèves dissipés et agités en classe sont traités de méchants. La maîtresse veut savoir pourquoi les élèves sont agités ce jour là.

Répète un discours

Inst. : j'ai de la fièvre

Sanctionne

*Inst. : celui qui dit madame va recevoir une fessée **mb'aad n'shufu sha dir** (= après on verra ce que tu vas faire) - - que fait l'escargot ?*

La maîtresse menace et sanctionne les élèves mais ne passe pas souvent à l'acte ; elle les menace de leur donner une fessée mais en réalité elle ne leur donne jamais cette fessée !!

La maîtresse a reçu une formation française, ce qui explique qu'on trouve entre autres l'expression « donner la fessée » héritée sans doute de l'époque de la colonisation française.

⁵² La séquence « Langage » est la séquence dite dans le manuel « J'écoute et je répète ». Le dialogue de l'escargot répété est extrait de la page 19 du tome 2 du manuel de français.

L'étayage est très marqué lorsque l'institutrice donne une tâche : « yah ? » et lorsqu'elle interroge un élève « ah Zakaria ? ». L'étayage aide l'élève à réaliser une tâche (il ne se sent pas seul à la réaliser) ; la présence de l'institutrice est une protection et un guide pour accomplir une tâche.

Tout ces cas de figure montrent et caractérisent la prévalence de la prise de parole de l'enseignante ; et l'élève ? Quand est-ce qu'il prend la parole ? A quel moment ? Avec son gré ou contre son gré ? Nous avons noté que les élèves prennent la parole dans les situations suivantes :

b) Les élèves

Lèvent le doigt pour prendre la parole

Apprenants : madame madame madame...XXX

On constate une nette préférence pour la prise de parole collective. Sans doute parce qu'ils sont alors en position de force, et plus difficiles à punir qu'en situation isolée.

Répondent:

Apprenants : il parle

c) Répètent :

Appr. (F) 10 : j'ai *dou*⁵³ la fièvre

Réalisent la tâche prescrite

[les élèves font l'exercice...les élèves montrent le cahier d'exercice à l'institutrice]

C'est dans ces situations que les élèves communiquent entre eux en langue maternelle pour essayer de résoudre des situations-problèmes. Il est difficile de filmer l'interaction élèves-élèves, car les élèves parlent doucement et se taisent en notre présence. Il est fort possible qu'ils parlent de leurs histoires quotidiennes (ce qu'à l'école on nomme traditionnellement « bavardage ») et non pas de la tâche demandée ; on ne peut dire à coup sûr dans quelle langue, sans doute en L1 puisqu'elle est partagée.

c) L'enquêteuse

Parfois l'institutrice s'adresse à l'enquêteuse en aparté, tout en enchaînant son échange avec un ou plusieurs élèves (cf. Tableaux « aparté », pages 309-310). L'enquêteuse a le rôle d'observer, d'écouter et de questionner, ce qui la met en position

⁵³ Nous ne sommes pas intéressée aux lacunes phonétiques des élèves.

d'observatrice participante. On notera que cette position s'est affirmée au fil des jours, et que l'enquêtrice a fini par intervenir parmi les élèves. Ainsi cette recherche s'inscrit également dans une logique de recherche-action⁵⁴, c'est-à-dire une recherche engagée plutôt que classique. La position d'observatrice-participante nous a conduite vers une position impliquée du chercheur avec des outils de recherches qualitatifs et interactifs. Les résultats de notre recherche sont liés à l'analyse conversationnelle (interactions et contexte) dans une dynamique de groupe, qu'est la classe.

Organisation des tours de parole

Le tour de parole est « une réalisation interactive » (BANGE : 1992) régie par les règles d'alternance. Dans une classe de 29 participants (27 élèves + institutrice + enquêtrice), l'institutrice doit gérer la régulation des tours de parole, qui cependant ne peut être équilibrée, de manière à créer une dynamique dans son cours. Mais un enseignant agit en principe de manière à créer une dynamique positive pour l'apprentissage dans son cours.

L'institutrice joue le rôle de régulatrice de tours de paroles (19 tours de parole pour l'enseignante contre 20 prises de paroles individuelles au total pour tous les élèves et 8 tours de parole collectives des élèves). Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale complète comme la phrase ; mais on trouve un point commun entre les tours de parole par un simple mot ou une simple intonation : le tour de parole est une **unité interactive** qui permet de garder le fil de la conversation. Voici un exemple de transition de paroles entre interactants, réalisé par des signaux verbaux :

Inst. : qui porte une robe ? les garçons ?

→Apprenants : les filles

La force illocutoire de l'institutrice a suscité une prise de parole collective chez les élèves, leur réponse est provoquée par cette force illocutoire. La maîtresse, en disant *les garçons ?*, et cela, avec une intonation interrogative forte voulait entendre le mot *filles*.

⁵⁴ La recherche-action est une méthode de recherche scientifique fondée par le germano-américain Kurt LEWIN (1890-1947) dans un contexte de guerre. Ce psychologue allemand a émigré aux Etats-Unis suite à l'arrivée d'Hitler au pouvoir. Il est l'auteur de la théorie de la dynamique de groupe qui analyse l'engagement et les comportements des individus au sein d'un groupe. Il est aussi l'auteur de l'équation suivante : Le comportement est une fonction de la personnalité et de l'environnement. Cf. aussi l'article de Bazin H. (2006), *Comparaison entre recherche-action et recherche classique*, document disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr>

Les interprétations

La force illocutoire de l'institutrice a suscité une prise de parole collective chez les élèves ; la réponse des élèves est provoquée par l'énoncé de l'institutrice, en disant *les garçons ?*, et en montrant par là qu'elle voulait entendre le mot *fille*. En outre, l'impact psychologique sur les garçons ne les laisse pas indifférents quand il s'agit de « faire porter une robe à un garçon ».

Il ressort de la première séquence (observable dans le tableau Séquence 1, page 253) les éléments suivants :

L'institutrice interroge les élèves pour rappeler le dialogue « répété » de la séance précédente. Les élèves interrogés individuellement ne font pas de phrase complètes, répondent par des mots (*madame le crayon ?*) pour dire *madame on écrit avec le crayon ?* et n'emploient pas des phrases grammaticales complètes, mais ce mode de réponse fait partie des règles des tours de parole même chez les adultes. On remarque que les seuls moments où ils font des phrases complètes, c'est dans les répétitions des dialogues : *Veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plaît ?* Les élèves sont entraînés à exécuter une tâche quelconque ; le discours de l'institutrice est fortement marqué par le mode impératif « fermez vos livres ! » ; ce qui manifeste une culture d'enseignement basée sur la hiérarchie et l'autorité en classe.

Séquence 1 : Tableau 1

	Tour de parole	Thèmes, mots clés, activités	Caractéristique des énoncés (temps verbaux, type de phrase, ...)	Regard, posture, mimique
Maîtresse	19 Tours de parole	<p><u>Langage</u> : dialogue, jouer une scène entre l'escargot, le lapin et le serpent. Explication : du mot atelier (garage, mécanicien, menuisier, réparateur de frigidaire) Escargot : rampe Serpent : une langue, deux crochets, rampe <u>Ecriture</u> : Recopier des mots sur le cahier d'exercice <u>Sanction</u> : menace</p>	<p>Impératif : <i>fermez vos livres !</i> <i>lève-toi !</i> interrogation : <i>qui parle ?</i> <i>est-ce qu'il marche ?</i> <i>que dit le serpent ?</i></p> <p>Impératif : <i>Prenez vos cahiers de maison</i></p> <p>futur proche : <i>celui qui dit madame va recevoir une fessée</i></p>	<p>Expression sérieuse du visage Debout Assise Regard fixé et crie : <i>plus fort Guelmaci !</i></p>
Elève en individuel	20 tours de parole sur 27 dont : 16 T.P. appr. 15 16 T. P. appr. 10 4 T. P. appr. 9 1 T. P. appr. 16 1 T. P. appr. 17 1 T. P. appr. 19 1 T. P. appr. 23		<p>Répéter un dialogue : <i>veux-tu... ?</i> <i>je suis disolé...</i> <i>je ne peux pas j'ai mal à la tête</i></p>	<p>Debout (rapproche-toi de lui)</p> <p>Regard vers l'institutrice, la main sur la tête avec le geste du non avec le doigt</p>
Elèves en groupe	8 T. P.		<p>Tentative de réponse : <i>madame madame madame</i> Reponses collective : <i>l'escargot l'escargot</i></p>	<p>Lèvent le doigt, debout</p> <p>assis</p>

2^{ème} séquence analysée : du 13 mars 2006, activités de « composition »⁵⁵ orale, lecture et dialogue répété (classe A, tableau 2)

Les descriptions

La séquence d'ouverture commence par « *Inst. : monte au tableau – récite le langage* » et celle de fermeture termine par « *Inst. : **ki nshufkum 'aqlin** (= quand vous serez sages)* ». On remarque là encore que les séquences d'ouverture et de fermeture sont assumées par l'institutrice.

La lecture syllabique domine comme méthode d'apprentissage de la lecture, elle se produit par répétition des syllabes et de mots. On remarque aussi que les textes sont écrits en lettres capitales dans le manuel ; l'écriture cursive n'existe ni en majuscule ni en minuscule dans le manuel de français.

Les rôles

Les participants jouent les mêmes rôles que la première séquence :

- la maîtresse questionne, ordonne et gère la classe
- les élèves écoutent, obéissent et répondent aux questions
- l'enquêtrice observe, écoute, pose des questions et aide parfois les élèves dans les tâches à accomplir.

Organisation des tours de parole

Il s'agit d'une séquence consacrée en grande partie à la lecture ; le nombre des tours de parole alternés et partagés entre l'institutrice et les élèves en individuel est presque équitable, si on considère du moins la classe comme un locuteur unique (45 tours de parole pour l'institutrice contre 40 tours de parole pour les élèves en individuels) car les séquences de lectures donnent souvent la parole au plus grand nombre d'élèves. Très peu de prise de parole en groupe dans ce type d'activité ; les élèves prennent la parole en groupe ici (5 tours de parole collectives) pour répondre ou pour tenter de répondre « *madame madame madame !* ».

⁵⁵ A l'Ecole algérienne et même en dehors de l'école, « Composition orale » a le sens de devoir oral ou évaluation d'expression orale.

Les interprétations

Dans ce genre d'activités (lecture répétée à haute voix) il n'y a pas d'interaction spontanée : l'élève répète des interactions préfabriquées (le dialogue du manuel). Ce dialogue est-il lu ou appris ? Nous avons demandé à un élève de lire un dialogue ; il a fait une lecture récitée du dialogue sans problème. Nous avons demandé à cet élève de lire un mot montré du doigt, de ce même dialogue. L'élève était incapable de le lire ou de le reconnaître. Comment expliquer le fait que les élèves peuvent lire un texte sans être capable de lire un mot ? Il faut dire que l'apprentissage de la lecture sont purement syllabiques dans le manuel de français ; la lecture globale intervient en bonne quantité dans les dernières pages du manuel. Il faut aussi constater que l'institutrice s'adresse toujours aux élèves au mode impératif ou à l'indicatif, exprimant une valeur d'ordre et d'autorité « *tu lis le mot !* ».

On remarque surtout qu'il n'y a pas une grande distinction entre l'activité de « lecture » et l'activité de « dialogue répété » ; les deux activités se rejoignent, elles se basent sur **la mémorisation** : les élèves répètent des syllabes et des mots pointés du doigt au manuel (*to la tomate*) à voix haute, activité considérée comme de la compréhension écrite dans le programme et non comme de l'expression orale ; et répètent à haute voix aussi les mêmes dialogues une trentaine de fois (*veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plaît ?*).

On remarque aussi que les textes sont écrits en lettres capitales dans le manuel ; l'écriture cursive n'existe dans le manuel de français que très peu ; on en a repéré quelques mots, voire quelques phrases en cursive dans les pages suivantes du manuel : - En tome 1 : deux phrases p. 13, quelques prénoms et trois phrases p. 16, quatre phrases p. 21, deux phrases en p. 24, une phrase p. 31, quatre phrases en p. 34, deux phrases p. 44, deux phrases p. 51, trois phrases p. 52.

- En tome 2 du manuel, nous avons repéré : un petit texte en p. 17, une liste de mots p. 43, trois phrases p. 56, quatre phrases p. 68, un petit texte p. 76, un petit texte aussi en p. 84, un autre petit texte en p. 92.

Le reste de l'écriture du manuel est en script, avec très peu de lettres majuscules. Cela suppose donc que les élèves auront toujours à lire des textes frappés sur ordinateur et en caractères d'imprimerie (dans des annonces, des pancartes, en tout cas des textes brefs), et non des textes manuscrits, traces d'une relation inter-individuelle. Cela suppose aussi que l'apprentissage de l'alphabet latin, qui sera utile pour l'anglais, se fait à minima et pour des buts non personnels. Cela veut dire également que le travail manuel et

corporel (gesticuler, s'appliquer, toucher), où l'élève est en contact direct avec le cahier, le crayon et les lettres cursives, n'est pas développé dans ces classes de langues étrangères ; d'ailleurs on ne trouve plus de lettres cursives accrochées au mur suivies de dessins illustratifs comme autrefois.

On remarque également les attitudes et les expressions de la maîtresse qui rappellent les institutrices de l'école française en Algérie, des expressions telles que *elle est bouchée ! elle est sonnée !, c'est pas possible !, ça t'apprend à parler sans être interrogé !, va au coin, croisez les bras, etc.* ; ce sont des éléments qui laissent apparaître la formation de la maîtresse vu son âge. À côté de cette culture française, la maîtresse conserve la culture algérienne, ses attitudes laissent apparaître cette double culture ; on retient l'exemple des élèves quand ils veulent prendre la parole tous ensemble, la maîtresse leur dit (*ki nshufkum 'aqlin = quand vous serez sage*) ou alors pour mettre de l'ordre en classe (*shkun baghi neqeslah noqta ? = qui veut un point en moins ?*). Ces expressions en français et en arabe marquent un rappel à l'ordre et une discipline de travail en classe qui font partie de la culture, de l'éducation et de la formation de base de l'individu.

Cet apprentissage par la mémorisation, la répétition et la récitation laisse émerger encore une fois la piste de l'apprentissage behavioriste (PAVLOV, WATSON, SKINNER, TOLMAN) : apprendre pour apprendre, avec la supposition implicite que la compréhension viendra dans ou après l'apprentissage. L'élève se trouve en situation de relier des connaissances morcelées pour en faire un apprentissage par cœur. L'enseignement ici, n'est pas sorti de l'enseignement traditionnel, de type directif et transmissif. Où est donc l'apprentissage cognitiviste et constructiviste (PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER) sur lequel s'appuie l'approche par les compétences ?

Séquence 2 : Tableau 2

	Tour de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristique des énoncés (temps verbaux, type de phrase,...)	Regard, posture, mimique
Maîtresse	45 tours de paroles	<p>Lecture : p 50 du livre de français, Vérification et distribution des livres (le délégué de classe fait le tour de table) P 32 : lecture</p> <p>P 43 : lecture</p> <p>P 46 : lecture P 51 : lecture</p> <p>Explication de la tâche :</p> <p>Sanctionne :</p> <p>Le langage : Crapodo (répétition de dialogue)</p>	<p>Présent de l'indicatif à valeur impérative : <i>Tu lis !, Cherifa tu lis ! Tu lis le mot !</i></p> <p><i>Vas-y Tari</i> Interrogation : <i>Qu'est-ce qu'elle me donne la poule ? Qu'est-ce que je fais avec les œufs ?</i></p> <p><i>Omar tu lis doucement pour que je puisse comprendre Benkritli la page quarante six tu me lis les mots</i> Omar lit <i>arrête-toi tu lis la page 51 Benamara tu reprends Prenez le tome 2 la page quinze continue Lagha je n'entends rien Benkritli tais-toi, Zakaria nzid nesam'ak tahdar naqaslak noqta (si je t'entends parler je t'enlève un point), shkun baghi neqaslah noqta ? (qui veut un point en moins ?)</i></p>	<p>Expression sérieuse du visage</p> <p>Orienté la lecture vers l'image : <i>tu regardes l'image et tu me lis le mot là</i> Sanction, regard sévère de l'institutrice : <i>c'est pas la peine de me regarder tu regardes ton livre et tu lis !</i></p>
Elève en individuel	40 tours de parole sur 27 dont :	Les sons o ou	Lecture syllabique, par mot :	Zakaria dort sur la table : il a été

	6 T.P. appr. 12 5 T.P. appr. 9 4 T.P. appr. 10 4 T.P. appr. 17 3 T.P. appr. 1 3 T.P. appr. 2 3 T.P. appr. 6 3 T.P. appr. 13 2 T.P. appr. 20 2 T.P. appr. 5 2 T.P. appr. 11 1 T.P. appr. 4 1 T.P. appr. 14 1 T.P. appr. 21	La lettre T	<i>t o to la tomate...</i> <i>l ou la loupe</i> <i>le marché</i> <i>t o to le total</i> <i>t i ti le tigre</i>	puni
Elèves en groupe	5 tours de paroles	Réponses collectives : tentative de réponse :	<i>les œufs, je les mange</i> <i>je m'appelle...</i> <i>madame madame madame...</i>	Lèvent le doigt Une personne rentre : les élèves se lèvent tous

3^{ème} séquence analysée : du 15 mars 2006, activités de « composition » orale, écriture (classe A, tableau 3)

Les descriptions

La troisième séquence choisie débute par « *Inst. : les mains sur la tête – au tableau Belkheir aya **besmelah** (= allez commençons ! (au nom de Dieu) » et se termine comme toujours par les paroles de l’institutrice « *Inst. : voilà - - j’ai commencé les lettres en mois de novembre et de décembre – ‘**labalak** (= tu sais) c’est un procédé pour apprendre à lire - - effacez – Tari ça va pas la tête ? - - jette le chewing-gum ».**

Besmelah est souvent utilisé pour commencer une tâche dans la culture arabo-musulmane. Pour établir le silence en classe, l’institutrice demande à ses élèves de mettre les mains sur la tête car on va avoir une activité orale, appelée « composition⁵⁶ orale ». Il s’agit d’un test où l’institutrice fait lire les élèves individuellement au bureau sur le manuel. La maîtresse peut ainsi donner une note à l’oral, terme qui a le sens de « lecture » ici.

Dans la séquence de clôture, l’institutrice termine par « voilà » mot et expression de la fin d’un discours. Dans un même tour de parole, elle s’adresse à l’enquêtrice « **‘labalek** » (= tu sais), expression arabe pour ponctuer la discussion et s’adresse en même temps à un élève appelé « Tari ! ». « **‘labalek** » est considéré comme une fonction phatique, voire métalinguistique : les expressions métadiscursives font partie de la fonction métalinguistique du langage dans l’analyse de JAKOBSON, tels que « *Tu vois ce que je veux dire ?* ». Le locuteur parle sur son propre langage. Ainsi, l’institutrice dit « *bon* » non pas pour céder la parole, mais plutôt pour établir le silence en classe et prendre la parole.

L’institutrice ponctue parfois ses phrases avec les expressions métadiscursives telles que « *j’ai fini, c’est tout ce que j’avais à dire, c’est ça, voilà, etc.* ». Nous avons relevé à la fin de son intervention par quelques morphèmes tels *bon*, ***sma’tu*** (= vous avez entendu), ***yah*** (=ah) quand elle cesse de parler. Ces expressions métadiscursives peuvent marquer un changement de tours de parole, comme l’indique ce passage : *Inst. : bon – ça suffit – le dernier mot ?*

⁵⁶ Le mot « composition » en Algérie a le sens de Contrôle ou test d’évaluation en France. Le sens de composition porte surtout sur la rédaction (composition écrite) que sur l’oral, mais le mot est encore utilisé en Algérie pour signifier les examens à l’école primaire.

Les rôles

Les acteurs de la classe jouent les mêmes rôles : la maîtresse questionne et explique ; les élèves écoutent et répètent ; l'enquêtrice observe, questionne et aide à la fin les élèves dans les tâches.

Organisation des tours de parole

Dans cette séquence, l'institutrice insiste sur l'apprentissage des lettres et des syllabes et essaye de faire participer toute la classe « *qui je n'ai pas interrogé ?* », « *qui reste ?* », « *qui c'est ?* », « *il reste Kehlane qui encore ?* », « **chkun** *Ali ?* », etc. Elle a ici le plus grand nombre de tours de parole : 51 tours de parole. pour l'institutrice contre. 38 tours de parole attribués aux élèves avec parfois les mêmes élèves qui prennent la parole non pas pour s'exprimer mais pour répéter des syllabes, voire des mots. Les 38 tours de parole sont répartis ainsi : l'élève 8 (10 tours de parole) et l'élève 12 (7 tours de parole) sont les plus interrogés dans cette séquence consacrée à l'écriture « *Tari montre-moi ton ardoise* », « *bon effacez maintenant vous allez écrire le – levez vos ardoises - - bezuj yedin – sha ktebt ?* (= avec les deux mains – qu'est-ce que tu as écrit ?) *mais c'est mal écrit – Derdour !* ». 11 tours de parole sont répartis sur les élèves en groupe soit pour prendre la parole « *madame madame madame* », soit pour répéter des lettres et des syllabes : « *ME* », « *I* », « *R* », « *A* », « *MI* », etc.

Les interprétations

On remarque aussi les perpétuelles répétitions « *répète ! 'awed, 'awed qraa = lis encore* » avec une méthode d'enseignement « autoritaire » marquée par l'impératif et les hurlements de la maîtresse « *lis ici !, ta place !* » qui marque la hiérarchie en classe. Il faut dire ici quelques mots des caractéristiques culturelles de la hauteur de la voix : le comportement de l'institutrice apparaît comme ordinaire dans son contexte, mais plus étonnante en dehors. La séparation entre la séquence de lecture et la séquence d'écriture est également marquée par l'autorité « *bon prenez l'ardoise, dépêchez-vous, écrivez, ah chut...* ».

La maîtresse explique clairement les tâches ; elle montre bien comment il faut diviser l'ardoise pour gagner plus d'espace et pour écrire plus de mots ; elle indique qu'il faut lever les ardoises en même temps au signal « *levez bien les ardoises, montrez bien les ardoises* ». Ce sont également des séquences où la maîtresse cite les noms des élèves un par un « *wahed b wahed* » ; elle prend le temps de connaître le travail individuel des

élèves en corrigeant chaque élève, et c'est là où il y a véritablement une centration sur l'élève basée sur le besoin des élèves.

On constate également un réel travail sur l'écriture cursive (Majuscule, Minuscule) quand la maîtresse s'éloigne du manuel et qu'elle prépare son propre support pédagogique. Nous avons déjà signalé que le manuel est très pauvre de graphie manuscrite ; la maîtresse explique quand il faut mettre la majuscule et la minuscule « *on écrit le prénom toujours avec une majuscule – je vous l'ai dit la dernière fois* », et c'est là où l'apprenant construit son propre apprentissage. L'emploi des démonstratif « *et celle-là ?* » facilite la construction du savoir.

Séquence 3 : Tableau 3

	Tour de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristique des énoncés (temps verbaux, type de phrase...)	Regard, posture, mimique
Maîtresse	51 tours de parole	Lecture : l'institutrice fait une lecture individuelle au bureau pour les noter à l'oral. Apprentissage de la lecture : Correction de lecture : Ecriture sur l'ardoise : Lecture de l'ardoise :	interrogation : <i>ki naqraha ? (= comment je lis ça ?)</i> <i>u u non pas ou</i> impératif : <i>Tari montre-moi ton ardoise... levez vos ardoises</i> Ordre : <i>les mains sur la tête ! je dois lever le doigt</i> <i>hot rasek berka ma tshuf fiya</i> <i>(= baisse la tête et arrête de me regarder)</i> Emploi des démonstratifs : <i>et celle-là ? lis celle-là !</i> Appellation par nom : <i>Hichème ? Guelmaci ? Cherifa ?</i>	La maîtresse lève son doigt pour la démonstration Regard sévère
Elève en individuel	38 tours de parole sur 27 dont : 10 T. P. appr. 8 7 T. P. appr. 12 3 T. P. appr. 1 3 T. P. appr. 10 3 T. P. appr. 17 2 T. P. appr. 9	Lecture individuelle du livre Ecriture sur l'ardoise Lecture de l'ardoise	<i>le o lo le ou</i>	Baisse le regard à la demande de l'institutrice Les bras croisés Les mains derrière le dos

	2 T. P. appr. 11 2 T. P. appr. 15 2 T. P. appr. 24 1 T. P. appr. 13 1 T. P. appr. 19 1 T. P. appr. 25 1 T. P. appr. 27			
Elève en groupe	11 T. P.	Activités de lecture Lecture collective	Tentative de réponse : <i>madame mdame madame...</i> Prononcer des sons, des syllabes : <i>me i re a mi ra</i>	Les élèves mettent les mains sur la tête Les élèves lèvent les ardoises Lèvent le doigt

4^{ème} séquence analysée : du 10 avril 2006, activité d'écriture

(classe A, tableau 4)

Les descriptions

La 4^{ème} séquence commence par les paroles de l'institutrice « *Inst. : écrivez les syllabes - tu n'as pas écrit une syllabe – Omar lis ce que tu as écrit – tu parlais les syllabes qui a écrit les syllabes ? les lettres qui a écrit les lettres ? – Zakaria où est ton cahier ? écrivez ! et vous écrivez aussi les syllabes en même temps si sa* » et termine par les paroles de l'institutrice « *Inst. : je lis des yeux vous avez deux minutes pour relire et la bouche fermée* ».

C'est une séquence qui fait apparaître le travail d'écriture en priorité ; l'interaction est d'ordre pédagogique « *Inst. : ...avec des syllabes je peux former des mots – ah vous avez compris ?* ». L'enseignante explique ainsi :

Int. : j'ai dit les lettres – qui a écrit encore ? – avec des syllabes je peux former des mots – ah ! vous avez compris ? – essaye de me former un mot avec les syllabes que tu as écrites – les syllabes – essaye de former un mot c'est facile tu peux...-- encore qui a écrit des lettres ? Cherifa qui c'est encore ? Tari lis-moi les lettres

(...)

Inst. : oui le mot est fait de syllabe comme maman il y a deux syllabes

Et elle met en confiance ses élèves : « *Inst. : essaye tu peux c'est facile...* »

La syllabe étant la structure fondamentale qui est à la base de tout regroupement de phonèmes dans la chaîne parlée. Cette structure se fonde sur le contraste consonne/voyelle, ainsi :

Apprenant : s ou sou souris z o zo zorro s u su sucre a z az gaz s ou soupe s a sa salade

Les rôles

C'est le même partage des rôles que dans les séquences précédentes : la maîtresse a un rôle dominant et imposant par ses cris et ses questions ; les élèves ont un rôle dominé et passif par l'absence d'interaction élèves-élèves et par le manque de communication naturelle en classe.

Organisation des tours de parole

Dans la séquence 4, les tours de paroles sont partagés ainsi : 24 Tours de Parole pour la maîtresse contre 22 Tours de Parole individuels pour les élèves ; 22 élèves sur 27,

ce qui explique la séquence de lecture. Nous avons uniquement 2 Tours de Parole collectives pour les élèves, car la maîtresse ne fait pas lire les élèves tous ensemble. Le discours de la maîtresse est largement marqué par le mode impératif pour demander une tâche : *écrivez, lisez, regardez...* La maîtresse organise et gère les tâches, ici il s'agit d'une activité de lecture. La lecture silencieuse est nettement absente ici.

Les interprétations

Cet énoncé de l'institutrice « *essaye tu peux c'est facile...* » montre bien l'existence d'un système de transmission de savoir, plus exactement d'élaboration du savoir-faire langagier qui pourrait être le modèle LASS (Second Language Acquisition Support System) de BRUNER développé à partir du LAD (Language Acquisition Device) de CHOMSKY, repris par BRUNER. Ce dispositif permet au locuteur expérimenté (l'institutrice) d'étayer les productions langagières des élèves. Cet étayage est une collaboration dans la tâche en fonction des compétences des participants : l'enseignant prendra en charge ce que l'élève ne peut pas réaliser seul. Cet étayage se régule en fonction des compétences de l'apprenant en prenant en compte que le type d'aide dont l'élève a besoin dépend de sa zone proximale de développement (ZPD), un concept clé de VYGOTSKI, et l'apprentissage devient progressivement un savoir-faire.

La relation institutrice-élève définie au sein d'une institution en classe (cela suppose qu'il faut respecter le contrat didactique) en fonction d'un objectif précis (écrire un mot dans cette séquence) constitue un format : à l'intérieur de ce format, les participants construisent la tâche à accomplir. L'institutrice aide les élèves à réaliser la tâche tout en connaissant les compétences potentielles des élèves à réaliser la tâche. Pour revenir à BRUNER, l'institutrice étaye la production verbale de l'élève en lui disant *essaye ! tu peux !* Ce guidage est supposé faire progresser les enfants dans les apprentissages langagiers.

Séquence 4 : Tableau 4

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristique des énoncés (temps verbaux, types de phrase...)	Regard, posture, mimique
Maîtresse	24 tours de parole	<p>Écriture : les syllabes, les mots, les lettres</p> <p>Lecture : lettres, syllabes, mots</p> <p>Explication :</p>	<p>Impératif : <i>écrivez les syllabes</i> <i>écrivez ! regardez</i> <i>écrivez les mots</i></p> <p>Présent de l'indicatif : <i>je veux une syllabe !</i> <i>avec des syllabes je peux former des mots</i> <i>reprenez la page trente-trois - lis !</i></p> <p>Impératif : <i>Omar lis !</i> <i>Tais-toi !</i></p> <p>Interrogation : <i>vous avez compris ?</i> <i>où es ton cahier ?</i></p>	<p>La maîtresse regarde et explique : <i>je lis des yeux – vous avez deux minutes pour relire la bouche fermée</i></p> <p>Elle demande aux élèves de baisser le regard : <i>allez lis ! <u>matshufish</u> fia (= ne me regarde pas)</i></p>
Elève en individuel	22 tours de parole sur 27 dont : 5 T. P. appr. 9 3 T. P. appr. 17 3 T. P. appr. 24 2 T. P. appr. 10 1 T. P. appr. 1 1 T. P. appr. 4 1 T. P. appr. 6 1 T. P. appr. 13 1 T. P. appr. 14 1 T. P. appr. 15 1 T. P. appr. 20 1 T. P. appr. 25 1 T. P. appr. 26	Lecture individuelle sur le livre :	<i>z o zo zorro s ou soupe z a lézard...</i>	Les élèves interrogés se lèvent pour répondre
Elèves en groupe	2 T. P.	<p>Réponses collectives :</p> <p>Enchaînement sur la phrase de</p>	<p><i>madame madame</i> <i>madame...XXX</i> Parlent tous en même temps,</p>	Les élèves regardent l'ardoise d'un élève qui a écrit la bonne réponse

		l'institutrice : mots insaisissables	paroles indéchiffrables : <i>XXX</i>	Toute la classe lève le doigt Les élèves se taisent et lisent silencieusement
--	--	-----------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

5^{ème} séquence analysée : du 12 avril 2006, activités de dialogue répété, interaction orale (classe A, tableau 5)

Les descriptions

Cette séquence commence par « *Inst. : répétez tous ensemble l'escargot Zakaria Monsieur l'avocat **maraksh hafedha** ! (= tu ne l'as pas apprise !) – Cherifa tu passes – Cherifa Belhakem Zakaria tu as oublié ? ça y est - - répétez tous ensemble un deux trois l'escargot !* » et se termine par les paroles de l'institutrice « *ils connaissent leur date de naissance et leur adresse en français – ils donnent l'âge plus l'adresse – ils arrivent à donner ces renseignements en français ! - - ferme la porte Khadidja – le bruit de la perceuse...* ». C'est la séquence où on trouve le plus d'interactions orales spontanées en dehors des dialogues répétés ; le qualificatif « spontané » signifie ici que les dialogues ne sont pas répétés à partir du manuel, c'est quand la maîtresse sort du contexte du manuel que la communication devient naturelle et intéressante. Les questions traitées de la maîtresse relèvent de la culture générale des élèves comme l'indique l'exemple de la découverte des villes algériennes.

Ici, l'institutrice montre les images d'animaux sur le manuel et explique aux élèves :

Inst. : oui nous avons papa canard maman canard ou cane et les petits...///

Apprenants : canetons

Inst. : oui canetons ou canardeaux - - regardez maintenant la page vingt sept qu'est- ce que je vois ici ?

Et dans cette séquence d'interaction et de découverte (pédagogie par projet) ; les élèves découvrent les villes algériennes et confondent parfois avec des villes françaises ; là sans doute est-ce le retour de ce qui est tu en classe, mais est présent au dehors. Il semble que « ville française » soit plus ou moins synonyme de « grande ville », plus grande que Mostaganem, et qu'il y ait un continuum entre Algérie et France (beaucoup d'élèves ont de la famille en France, et cela peut s'expliquer ainsi) :

Inst. : qui veut me citer une ville d'Algérie ?

Appr. (F) 17 : madame Oran

Inst. : oui Oran est une grande ville

Appr. (F) 17 : madame Mostaganem

Inst. : oui nous sommes à Mostaganem – une ville de France ?

Apprenants : Paris Marseille XXX Oran

Les rôles

Ce sont les mêmes rôles, sauf qu'ici on sent en la maîtresse le rôle de médiatrice de savoir (elle interroge les élèves sur les villes qu'ils connaissent et montre quelques villes dans le manuel), et les élèves sont intéressés pour connaître d'autres villes (Paris, Marseille, Mostaganem). Comme l'indique le tableau, dans cette séquence la maîtresse explique, questionne et interdit (*ne parle pas en arabe !*). Les élèves répondent par des phrases nominales courtes (*la vache, le mouton*) quand il s'agit de produire des énoncés personnels.

Organisation des tours de parole

Dans la séquence 5, nous avons 49 tours de parole pour la maîtresse contre 38 tours de parole pour les élèves en individuel et 8 tours de parole collectives pour les élèves. C'est une séquence intéressante dans la mesure où la maîtresse pose des questions pour faire comprendre et qui suscitent l'intelligence des élèves (*qu'est-ce qu'il y a à la campagne ?*). Les élèves répondent en regardant les images des animaux dans le manuel. Aussi, nous avons beaucoup de prises de parole collectives de la part des élèves dans un but de lever le doigt ou de répéter un dialogue du manuel. Le tableau 5 détaille les prises de paroles des acteurs. Les élèves ici mémorisent du vocabulaire en répondant aux questions de la maîtresse.

Les interprétations

La 5^{ème} séquence est celle qui contient le plus d'interactions orales dans le sens où il y a moins de répétitions ; elle est plus riche en terme de paires adjacentes comme il est le cas quand l'institutrice demande à ses élève de citer la capitale d'Algérie :

Inst. : Oran est une ville d'Algérie...et la capitale ?

Apprenants : OranXXX

Inst. : non Bouteflika où est-ce qu'il est ? il est ni à Oran ni à Mostaganem

Appr. (F) 17 : Alger

Inst. : oui Alger est la capitale de l'Algérie

Les villes françaises sont représentées pour les élèves par Paris et Marseille : Paris la capitale française que la plupart des Algériens connaissent et Marseille, ville méditerranéenne française la plus proche de l'Algérie, considérée comme la cible de

l'immigration et du mercantilisme franco-algérien.

C'est au 4^{ème} tour de parole que la paire adjacente est accomplie (réponse attendue) ; l'institutrice a formulé la question autrement pour avoir la réponse attendue (où habite le président algérien ?). La séquence 5 contient en réalité 49 tours de parole pour l'institutrice, 38 tours de parole répartis sur 27 apprenants et 8 tours de parole collectives. Les élèves prennent la parole pour répondre à une question ou pour répéter un dialogue ; ainsi se comportent les élèves pour se conformer à une culture d'apprentissage. Les élèves ne prennent la parole que lorsqu'ils sont interrogés ; ils savent qu'ils seront sanctionnés s'ils osent prendre la parole sans être désignés.

Séquence 5 : Tableau 5

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types de phrase...)	Regard, posture, mimique...
Maîtresse	49 tours de parole	<p>Répétition dialogue : escargot demander service construire maison Corrige les élèves :</p> <p>Interdit : Observation de documents authentiques : p 36-37 tome 1 la famille des animaux</p> <p>Explique :</p> <p>Questionne :</p> <p>Observation de documents authentiques : p 26-27 tome 2 les différents habitats Les villes Explication :</p>	<p>Impératif : <i>répétez tous ensemble un deux trois !</i> <i>je m'excuse et pas je mixcuse les chevaux et non pas les chevaux</i></p> <p><i>ne parle pas en arabe</i></p> <p>Question-réponse : <i>qu'est-ce qu'il y a à la compagne ?</i> <i>Quel genre d'animal ?</i></p> <p><i>très bien les chiots c'est quoi les chiots ? c'est les petits...</i> <i>Et l'agneau c'est quoi ? c'est le bébé du mouton la maman mouton c'est la brebis</i></p> <p>Phrase interrogative <i>Qu'est-ce que je trouve dans l'eau ?</i></p> <p><i>regardez la page 27 qu'est-ce que je vois ici ?</i> <i>plus petit qu'un bâtiment ?</i> <i>qui veut me citer une ville d'Algérie ?</i> <i>Oran est une grande ville</i> <i>Une ville de France ?</i></p>	<p>Compte des doigts</p> <p>Montre les images sur le livre : <i>regardez ici</i> Montre du doigt sur le livre</p>
Elève en individuel	38 tours de parole sur 27 dont : 15 T. P. appr. 9 5 T. P. appr. 13 5 T. P. appr. 17	<p>Observent les images Donnent des réponses individuelles : Apprennent du vocabulaire</p>	<p>Phrases nominales courtes : <i>la vache</i> <i>le chien</i> <i>les poules</i></p>	<p>Chaque élève se lève pour donner la réponse</p>

	<p>3 T. P. appr. 10 2 T. P. appr. 11 1 T. P. appr. 3 1 T. P. appr. 7 1 T. P. appr. 14 1 T. P. appr. 15 1 T. P. appr. 24 1 T. P. appr. 25 1 T. P. appr. 26 1 T. P. appr. 27</p>	<p>Participent au dialogue (interaction orale)</p>	<p><i>les moutons</i> <i>le lapin</i> <i>les cheval</i> <i>les chats les chiots</i></p> <p><i>des bazars</i> <i>madame Oran</i> <i>madame Mostaganem</i></p>	
<p>Elèves en groupe</p>	<p>8 T. P.</p>	<p>Répètent le dialogue ensemble :</p> <p>Réponse collective</p> <p>Thème : la famille des animaux Réponse collective</p> <p>Thème : les habitats (villes algériennes et françaises)</p>	<p>Ton interrogatif, phrase interrogative : <i>veux-tu m'aider à construire ma maison stp ?</i> phrases déclaratives : <i>je suis désolé l'atelier est fermé.</i> <i>je ne peux pas j'ai de la fièvre</i> <i>je m'excuse j'ai mal aux dents</i> <i>le zèbre les animaux le gazon</i> XXX <i>des canards XXX</i> <i>des bâtiments XXX</i></p> <p><i>Paris Marseille XXX Oran</i></p>	<p>Les élèves font le geste du NON avec le doigt</p>

**6^{ème} séquence analysée : du 17 avril 2006, activités d'interaction orale et d'écriture
(classe B, tableau 6)**

Les descriptions

Cette séquence commence par les paroles de l'institutrice « *aya (= allez) ça suffit Kaddour – vous avez pris la page quarante ? qui veut me dire qu'est-ce que je vois là ? qu'est-ce qu'il y a là ?* » et se termine par les propos de l'institutrice « *prenez les ardoises l'écriture du cahier – vous allez écrire une souris Zoro* ».

C'est une séquence de la classe B dont nous avons peu parlé, car nous avons constaté après le recensement des enregistrements que nous avons plus d'enregistrements avec la classe A qu'avec la classe B. Notre présence et notre emploi du temps coïncidaient plus avec l'emploi du temps de la classe A qu'avec la classe B, donc notre présence a été déséquilibrée en faveur de la classe A, qui était une classe plus dynamique et plus agitée que la classe B. Cette dernière était moins bavarde et moins studieuse que la précédente.

Il s'agit d'une séquence sur le thème du marché et des fruits et légumes. La maîtresse demande aux élèves de regarder le manuel, de le fermer par la suite et d'essayer de se souvenir des différents fruits et légumes observés. C'est la méthode de la mémoire visuelle : « *bon vous avez deux minutes pour revoir - - vous allez fermer les livres – je ferme la bouche et je regarde – fermez vos livres ! alors je ferme le livre ! alors qu'est-ce que j'ai vu dans le livre ?* »

Les rôles

La maîtresse a le rôle d'expliquer, de questionner, de répéter et de traduire. Les élèves participent en faisant des phrases nominales courtes et en répétant des dialogues et des comptines en collectif. L'enquêtrice se contente d'observer et de prendre des notes. Finalement ce sont les mêmes rôles dans toutes les séquences.

Organisation des tours de parole

Il s'agit également d'une séquence d'interaction, d'explication et de découverte par les questions-réponses. C'est la séquence la plus variée en nombre de tours de parole (58 tours de parole pour la maîtresse, 32 tours de parole pour les élèves en individuel et 22 tours de parole pour les élèves en groupe). C'est aussi la séquence où la maîtresse se

permet de parler en arabe dialectal et standard pour expliquer, corriger et sanctionner.

Les interprétations

Nous constatons ici un enchaînement dans l'interaction qui se fait en français et en arabe (de la part de la maîtresse) « *ki semmuha la pomme de terre en arabe ?* » qui montre un réel travail de médiation orale. La maîtresse aide les élèves à réfléchir et s'exprimer en parlant dans leur langue maternelle ; ici les élèves ne sentent pas la coupure entre le monde de l'école et le monde de la maison. La maîtresse peut être vue aussi comme l'autorité puissante de la classe ; elle se permet de parler en arabe en classe mais paradoxalement elle ne tolère pas que les élèves parlent en arabe. Ces séquences pédagogiques français-arabe sont différentes des séquences en aparté ou de ponctuation orale où la maîtresse est en colère et où elle exprime un désir intérieur. Q. « *avec quoi on fait des frites ?* » R. *avec de la pomme de terre*, Q. « *avec quoi on fait le fromage ?* » R. *avec le lait* : des questions évidentes qui appellent des réponses évidentes de la part des élèves.

Les méthodologies d'enseignement-apprentissage sont également de type behavioriste « *et le poisson c'est bon ? répète !* » ;

avec des procédés de répétition toujours :

« *Didine est au marché* » est un énoncé répété quatre fois sur un même enchaînement.

Séquence 6 : Tableau 6

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types de phrase...)	Regard, posture, mimique...
Maîtresse	58 tours de parole	<p>Interaction orale : la découverte du marché, des fruits et légumes p. 40 tome I</p> <p>Explication Traduction Répétition</p> <p>Activité d'écriture : écriture cursive sur le cahier</p> <p>Questionne :</p> <p>Corrige :</p>	<p>Phrase déclarative <i>Il pose la question au vendeur</i> Question-réponse : <i>qu'est-ce qu'il lui dit ?</i></p> <p>Phrases interrogatives <i>qu'est-ce qu'une une pomme ? une viande ? un poulet ? oui et la tomate ?</i></p> <p>Injonction : <i>n'importe quoi ! la hawla wa la gowata ila bilah !</i> (= Dieu est tout puissant !)</p> <p><i>SARDINE et non pas serdine</i></p>	<p>Montre les images sur le livre : <i>regardez dans le verre du jus et ici ?</i> Montre du doigt sur le livre <i>et ici ? c'est quoi ?</i></p> <p>la maitresse tire les oreilles d'un élève à son bureau : <i>meshi gotlek ma tzeghich ? arwah lehna !</i> (= j t'ai pas dit ne crie pas ? viens ici !)</p>
Elève en individuel	32 tours de parole sur 26 dont : 4 T. P. appr. 2 3 T. P. appr. 4 3 T. P. appr. 6 3 T. P. appr. 10 3 T. P. appr. 19 3 T. P. appr. 1 3 T. P. appr. 20	<p>Observent les images Donnent des réponses individuelles : Apprennent du vocabulaire</p> <p>Participent au dialogue</p>	<p>Phrases nominales courtes : <i>le jus d'orange le limonade la pomme avec le fromage la vache</i></p>	<p>Chaque élève se lève pour donner la réponse</p>

	<p>2 T. P. appr. 8 2 T. P. appr. 15 2 T. P. appr. 21 1 T. P. appr. 3 1 T. P. appr. 5 1 T. P. appr. 11 1 T. P. appr. 12</p>	(interaction orale)		
Elèves en groupe	22 T. P.	<p>Répètent le dialogue ensemble :</p> <p>Réponse collective</p> <p>Tentative de réponse</p> <p>Thème : le marché les fruits et légumes</p>	<p>Phrases nominales :</p> <p><i>une orange</i> <i>le poulet</i> <i>de l'eau</i> <i>au marché</i> ligume</p> <p>phrases déclaratives :</p> <p><i>ligume</i> <i>il achète le poulet</i> <i>au marché</i></p> <p><i>madame madame madame</i></p>	<p>Les élèves suivent du regard sur le livre</p> <p>Les élèves lèvent le doigt</p>

Bilan - Les règles de la conversation : en général, et en classe, en particulier

Les conversations (verbales et non verbales) sont des rituels sociaux selon l'approche interactionniste de KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 155) qui présuppose que les interactions sont :

- des cas particuliers de communications sociales ;
- « ritualisés », c'est-à-dire qu'elles obéissent à des règles diverses qui diffèrent d'une culture à l'autre ou d'une société à un autre.

Ces règles, distinguées par KERBRAT-ORECCHIONI (1990, Tome 1 : 157), concernent :

- 1) la gestion de l'alternance des prises de parole qui sont les tours de parole ;
- 2) l'organisation structurale des interactions verbales qui sont les séquences et les échanges ;
- 3) la construction de la relation interpersonnelle liée au système de politesse d'une culture ou d'une société donnée

Dans toute interaction – dans une conversation familiale, amicale ou didactique – il y a des enjeux entre les participants et un sens d'interprétation qui relève de la compétence langagière et de la culture des participants. L'interaction adulte/enfant prend en compte la psychologie du développement de l'enfant au sens de PIAGET et de VYGOTSKI. Nous avons vu que des négociations (plus ou moins libres, en fonction du cadre institutionnel) s'établissent entre l'institutrice et les élèves pour atteindre une complétude interactionnelle en vue de réaliser un acte social commun (MEAD, 1963 : 39) : « Il y a une interaction dans laquelle les gestes remplissent leur fonctions, c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour des stimuli pour une réadaptation, jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accomplisse. [...] Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun ». La série d'adaptation de MEAD est l'ensemble des accords et des désaccords entre les participants ; en classe les élèves savent ce qui est accepté et ce qui est refusé comme comportement gestuel et langagier.

Ces interactions didactiques respectent les règles de la conversation ordinaire si l'on regarde l'organisation conversationnelle par : les tours de parole (l'institutrice a le plus grand nombre de tours de parole, elle est la maîtresse de la classe), les chevauchements et interruptions (les élèves balbutient souvent et l'institutrice les arrêtent

quand ils commettent des erreurs), les silences et les pauses (les silences entre les répliques et les allongements syllabiques), les échanges langagiers (les interactions des échanges verbaux, paraverbaux et non verbaux de la classe).

Nous avons analysé dans ce chapitre des séquences didactiques obéissant au principe d'alternance, qui est régi par un système de rôles dominant (l'institutrice), dominés (les élèves). On peut se demander alors si on est dans l'éducatif (et si oui, dans lequel) ou dans l'inculcation des formes sociales de la domination à travers l'école.

Les travaux sur les interactions scolaires ont montré qu'il y a un enchaînement dans le dialogue marqué par l'initiative de l'enseignant ; car c'est à lui le guidage et le pilotage de la classe par des questions de l'enseignant suivies des réponses des élèves, mais parfois des questions de l'enseignant et des réponses de l'enseignant (quand les élèves ne savent pas), et c'est cet échange qui constitue ou devrait constituer un véritable feed-back dans le cours. Cette structure ternaire et récurrente définit une unité supérieure à l'échange que SINCLAIR et COULTHARD dénomment **transaction**. Les transactions sont de type informatif (information, ordre, réponse) et interrogatif (question, demande, questionnement), mais aussi hiérarchique. L'entremêlement du pédagogique, de l'éducatif et du discours de l'autorité (voire de la menace) montre bien qu'il est autant question d'enseigner et d'apprendre une langue que d'enseigner et d'apprendre un comportement social. Il n'est pas sûr que l'enseignante en soit consciente. Elle développe son discours selon l'habitus, au sens de BOURDIEU, installé par sa formation et son éducation, mais n'est pas forcément et complètement consciente de ses règles ni de l'ensemble de ses buts. En effet, « L'habitus, système de disposition acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans en avoir été expressément conçues à cette fin » (BOURDIEU, 1982, Le sens pratique : 120-121).

Le discours répond à l'organisation séquentielle qu'est la paire adjacente, laquelle développe une complétude dans la conversation : l'institutrice questionne, les élèves répondent. L'analyse de SINCLAIR et COULTHARD est issue d'un travail mené dans le cadre d'une recherche menée dans les années 70 en Grande Bretagne. Leur modèle est appelé fonctionnel parce qu'ils ont construit des modèles à partir du réel et pour réinterroger celui-ci :

« Ce modèle fonctionnel fut pris pour base d'investigation dans le cas du langage utilisé à l'école. C'est se référer à une approche sémantique de la signification proche de celle de Firth, en donnant toute son importance au contexte : seul le contexte permet de déterminer si une phrase à la forme interrogative est réellement une question au moment où elle est produite, ou si elle n'est que pure rhétorique, ordre déguisé, etc. » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 2004 : 163).

Alors, sur les bases du modèle fonctionnel, dans les interactions que nous venons d'analyser, que pouvons-nous dire ?

- Les questions : de vraies questions se rapportant au contexte du cours et au contexte du quotidien des élèves ; de fausses questions se rapportant aux menaces et aux comportements des élèves en classe
- Les réponses : les réponses collectives des élèves et les réponses individuelles, des réponses à modèle répétitif (répéter un dialogue) et à modèle réflexif (réfléchir sur une question)

Un schéma qui répond aux règles de la conversation : les questions de l'institutrice et les réponses des élèves. Pour ce qui est du langage employé ; dans le milieu pédagogique, le langage utilisé en classe diffère de celui de la rue : d'abord la langue employée est le français à la différence de la rue où il y a un mélange entre l'arabe et le français, ensuite, les rôles sociaux ne sont pas les mêmes, en classe il y a un respect de la hiérarchie sociale par rapport aux statuts et à l'âge des participants (institution, adulte, enfant, etc). Il faut donc nous placer du côté des locuteurs et de leur apprentissage car « ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré, mais de comprendre comment le langage est utilisé » (HYMES, 1972 : 196). L'important est de connaître comment le français est utilisé en classe ; comment la langue est-elle utilisée en classe ? Les registres formel et informel de la classe sont-ils différents de la langue du quotidien ?

Il ne s'agit pas d'enseigner une forme de langage très soutenue à l'intérieure de l'école mais plutôt d'adopter une approche pédagogique en relation avec le socioculturel et le vécu de l'élève. Les principes en sont les suivants :

- « partir du point où en sont les enfants » (HYMES, 1972 : 196)
- Favoriser des stratégies fondées sur la notion de « compétence de communication » qui permettrait à l'enfant d'acquérir un répertoire verbal varié, adéquat et efficace devant des circonstances de communication quotidienne.

Rappelons ici quel est le milieu socio-culturel des élèves : les élèves sont inscrits dans une école publique, ce qui marque l'origine en grande partie modeste des élèves. L'origine sociale des élèves est également modeste ; le niveau d'instruction des parents d'élèves est celui des cadres de la fonction publique et du privé, des ouvriers et des sans emploi. La maîtresse est issue d'un milieu socio-culturel instruit et traditionnel à la fois ; elle a choisi l'enseignement pour avoir plus de vacances et des possibilités d'organisation autonome, nous confie-t-elle.

Les séquences filmées sont de type dialogal (séquence d'ouverture + séquences transactionnelles + séquences de clôture) : les participants ou les inter-actants s'échangent les tours de paroles par des signaux verbaux, émis principalement par l'institutrice (elle donne la parole et organise les tours de parole). Le discours de l'institutrice est marqué par des expressions métadiscursives qui font partie de la conversation ordinaire « *yah* », « *sma't* » ; des énoncés ou des mots généralement prononcés en arabe algérien.

Les énoncés sont également marqués par des morphèmes connotant la clôture qui constituent le passage d'une réplique à une autre par des interjections (hein ! *yeh* !) ou par des appréciatifs (c'est bien !, c'est juste !, continue !). Cependant, ces morphèmes peuvent être employés dans des fonctions diverses comme on l'a vu plus haut.

Les échanges interactifs s'effectuent en face à face (maîtresse – élèves), quelquefois avec des dialogues destinés à être non visuels, c'est-à-dire à être dits derrière un combiné de téléphone « Allo Madame Sauterelle ! » pour établir la communication. Le contact est établi par et à travers la voix, le visuel, la gestuelle et la posture des participants. Ces participants sont organisés selon :

- un contexte matériel qu'est la classe et son contenu : chaises, tables, estrade, bureau et le bruit qui y domine.
- Les actions prescrites (ou interdites) dans l'interaction : ouvrir le livre ou le cahier, écrire, chercher un stylo, se lever, bavarder, etc.
- Les gestes et les postures : parler debout, parler en se balançant, faire des mouvements des mains qui accompagnent le discours, la direction du regard.
- Les finalités qui relèvent des compétences terminales d'apprendre une langue étrangère : inviter et s'inviter dans l'exemple « veux-tu venir à la fête ? », s'excuser et refuser « je ne peux pas j'ai mal à l'œil ».

- Le rôle social et la hiérarchie des participants : relation maîtresse-élèves, camaraderie.
- Les régulations et les normes qui règlent le système des tours de parole.

Ce contexte, cette finalité, ces buts et normes sont aussi structurés selon le modèle SPEAKING de Dell HYMES que nous avons présenté dans la partie I. Ce modèle de communication cadre les participants dans un contexte bien précis qu'est « la classe », un contexte pédagogique, voire didactique et institutionnel à la fois.

Les activités filmées tournent autour de dialogues répétés, de lecture, de composition orale et écrite, écriture et de comptine principalement. Les énoncés de l'institutrice sont fortement dominés par le discours à l'impératif, elle ordonne : « fermez vos livres ! écrivez ! regardez !... ». Des interrogations sont constamment présentes, elle questionne : « qui parle ?, que dit le serpent ?... ». Elle corrige « **les chevaux** et non pas **les chevals** » et sanctionne « *duk negla'lek noqta fi ikhtibar !* = je vais t'enlever un point à la prochaine composition ».

Le discours des élèves est généralement une reproduction d'une lecture extraite du manuel « z o zo zorro » ou une répétition d'un dialogue « veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plaît ? » ou alors une tentative de prendre la parole « madame madame madame ». Malgré les discours répétés, il y a eu des séquences enregistrées qui montrent une production langagière spontanée des élèves ; ce sont des séquences que nous avons nommées « interaction orale » où la maîtresse explique en posant des questions et les élèves participent au dialogue sans répéter des discours.

On peut distinguer entre les productions spontanées des élèves et les productions contraintes des élèves : les rares séquences où les élèves sont obligés de s'exprimer montrent mieux la prise de parole spontanée, marquée par l'erreur, moyen d'apprentissage et de progression dans l'apprentissage : « je m'habite » au lieu de j'habite « Pépinière ».

Pour synthétiser, disons que dans les cinq séquences étudiées, l'institutrice aide les enfants à formuler des demandes tels que l'invitation de madame Sauterelle, donner une adresse, demander de l'aide, etc. Dans son analyse du langage de l'enfant, J. BRUNER (1987 : 85-86) distingue trois principaux types de demandes qui se font dans la culture de l'enfant : la demande d'un objet (ex. demander un stylo), la demande d'invitation à caractère ludique (aller à la fête dans le manuel) et la demande d'aide dans une action (compétence d'un enfant à réaliser une tâche). Cette dernière demande requiert la

compétence langagière de l'élève en langue étrangère. Dans notre corpus, il n'y a pas de phrase de type « comment on fait ça ? » « je ne comprends pas ! », etc. parce que l'apprentissage n'est pas situé dans, ni même référé à un milieu social réel.

Cette part du verbal est associée au non verbal : le verbal et le non verbal se complètent pour parfaire une communication. Nous allons voir dans le deuxième point des interactions de classe les règles du « non verbal ».

II - Le non-verbal dans les interactions

L'étude de la communication verbale pédagogique a eu un essor considérable qui se manifeste à travers de nombreuses grilles d'observation créées étudiées (KERBRAT-ORRECHIONI, BANGE...). Cela signifie-t-il que la communication non verbale est moins importante ? Elle intervient pendant de brefs instants et aide à déchiffrer l'implicite de la discussion. L'implicite l'emporte-t-il sur l'explicite ? Les gestes, les intonations, les mimiques transmettent des messages, des nuances affectives là où la parole est limitée. Bien que l'efficacité de l'enseignement soit attribuée au langage verbal, les comportements non-verbaux sont reconnus comme plus authentiques et plus sincères. D'où parfois quelques difficultés quand les premiers contredisent les seconds par des gestes, souvent des regards, qui trahissent la pensée.

Dans cette seconde partie de chapitre, nous étudions les comportements para-verbaux et non-verbaux en classe et leur impact sur l'apprentissage. Nous avons récapitulé le non verbal dans les tableaux des séquences choisies dans la dernière case « regards, postures et mimiques ».

2. 1. Les comportements para-verbaux ou la présence des locuteurs dans leur discours

Les éléments para verbaux marquent la présence de locuteurs dans la conversation. Le para verbal renferme tout ce qui dépend de la voix, mais aussi le sens : le ton, le timbre, l'intonation, les pauses et le vide dans le discours oral, la prosodie font partie du para-verbal.

2. 1. 1. Les vocalisations

Chacun a sa façon de transmettre un message, de s'exprimer ou de faire passer une idée ; cela relève du domaine du para-verbal. Sur le plan descriptif, TRAGER (1957) distingue les vocalisations et les qualités de la voix : « par vocalisations, on entend les rires, les cris, les gémissements, les toussotements, les bâillements, ainsi que certains indices verbaux, essentiellement des interjections comme, par exemple, le heu ! qui marque l'embarras » (in (de) LANDSHEERE & DELCHAMBRE, 1979 : 37). La voix se caractérise par l'intensité (forte/basse), la hauteur (grave/aigu), le timbre, le rythme, la vitesse, les lèvres et la gorge.

A partir des qualités vocales, nous pouvons traduire les émotions : joie, tristesse, colère, ennui, affection.

2. 1. 2. La voix

La plupart du temps, l'institutrice crie ou parle en « criant » ; cela pourrait relever des cultures d'enseignements dans une société où l'oral prime sur l'écrit. Les énoncés où les sujets parlants crient sont représentés en majuscule :

Inst. : je regrette chère VOISI :NE ! [l'institutrice crie]

L'élève répète après l'institutrice en criant [par imitation] :

Appr. (F) 13 : je regrette chère VOISI :NE

Tout énoncé est marqué par des morphèmes connotant la clôture et par des signaux phonétiques et prosodiques. Par ces énoncés, nous pouvons tracer des courbes intonatives qui marquent l'affirmation, l'interrogation, l'étonnement, la colère, etc. La voix de l'institutrice est fortement marquée par les cris. Comment peut-on interpréter cela ? Il s'agirait peut-être d'imposer par sa présence physique, manifestée par la voix, une norme implicite mais essentielle, celle de la hiérarchie et de l'autorité qui a aussi une valeur culturelle dans l'enseignement algérien. Les élèves répètent le discours explicitement et répètent l'intonation du cri implicitement pour marquer cette autorité.

Le discours est marqué par des pauses, courtes (-) « oui en tissu blanc – et ici c'est la maison de quelle région ? » ou longue (- -) « jette-le - - qui encore ? », ou encore interrompu (///) « comment s'appelle ton quartier ? Pé.../// ». Le ralentissement du débit est visible par les allongements paralinguistiques de certaines syllabes (:)

« J'HA :BITE », et l'accélération du débit entraîne parfois des incompréhensions marquées par des chevauchements (XXX) « Paris Marseille XXX Oran ». On peut penser que le ralentissement du débit est motivé par un but pédagogique : focaliser l'attention des élèves sur un point difficile, notamment en prononciation ; mais les chevauchements sont plus difficiles à interpréter parce qu'on n'est pas parvenue à les déchiffrer.

Dans les interactions verbales, le rôle du paraverbal et du non verbal fait partie intégrante de la conversation. COSNIER et BROUSSARD (1984)⁵⁷ classent les signes voco-acoustiques en deux catégories :

- Matériel verbal, phonologique, lexical et morpho-syntaxique.
- Matériel paraverbal, prosodique et vocal : intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, différentes caractéristiques de la voix.

Le para-verbal se situe finalement entre le verbal et non le verbal ; il le donne le ton et le timbre de la voix et détermine surtout le sens du message par la déclaration, l'interrogation, l'affirmation, la négation, l'exclamation...la prosodie et le débit de la voix différent d'une situation à une autre, mais aussi d'une voix à une autre (voix grave, aigue,...).

2. 2. Proxémique, regard et mouvements corporels

Les conduites langagières en classe sont multimodales ; le discours de la classe a une dimension prosodique et kinésique. Comment les élèves de 7-8 ans s'y prennent-ils pour parler en langue étrangère ? Et comment l'institutrice gère-t-elle l'espace de la classe ? Notre corpus recueilli recèle et montre des conduites non-verbales, observées selon une approche ethnographique de la classe.

Dans la période 7-8 ans, période opératoire dans le modèle de PIAGET du développement intellectuel de l'enfant, l'utilisation du corps à des fins communicatives est très observée dans les recherches de McNEILL (1992) et de COLLETA par la suite (2004 : 327-328) : « Les observations de McNeill montrent que les gestes combinés avec les mots dans la parole offrent en quelque sorte une fenêtre sur les représentations du

⁵⁷ Les travaux de Cosnier et Brossard sont cités par Catherine Kerbrat-Orecchioni ds. *Les interactions verbales*, tome I, éd. A. Colin, Paris, 1990, p. 137.

locuteur. (...) Ces travaux illustrent tout à fait l'importance que revêtent les représentations visuo-kinésiques pour la pensée conceptuelle, et confirment les intuitions de VYGOTSKI (1985) concernant la dynamique des apprentissages et l'existence, pour toute acquisition conceptuelle, d'une zone de proche développement ». Ceci invite l'enseignant à prêter attention autant aux gestes des élèves qu'à leurs paroles. Cependant les conduites langagières sont associées à la proxémique, au regard et au mouvement corporel. Le geste de téléphoner, émis par les élèves dans notre corpus, accompagne le dialogue de « l'invitation » :

Inst. : **que fait la Gazelle ? qu'est-ce qu'elle a à la main ? qu'est-ce qu'elle a à la main ?**

Appr. (G) 24 : **un téléphone**

Inst. : **qu'est-ce qu'elle fait avec le téléphone ? elle joue ? qu'est-ce qu'elle fait ? ELLE ELLE...ELLE PARLE ! elle téléphone à une amie à une voisine c'est c'est... ?**

[l'élève et l'institutrice font le geste de téléphoner]

Nous voyons un élève imiter le geste de téléphoner dans l'image de la page 181. Ces gestes aident l'élève à développer des compétences langagières ; associer le non-verbal au verbal favorise les apprentissages langagiers chez l'enfant : le regard, le geste et le mot sont des stratégies et des moyens d'apprentissage.

2. 2. 1. La proxémique

La proxémique est la science de l'espace humain. Son précurseur HALL (1963, 1966) la définit comme l'ensemble des observations articulées et des théories relatives à l'usage culturel que l'homme fait de l'espace, c'est : « l'étude de la façon dont l'homme structure inconsciemment le micro-espace : observation des distances maintenues entre les hommes dans leurs transactions quotidiennes, de l'organisation de l'espace par l'homme, dans sa maison, dans sa ville » (LANDSHEERE & DELCHAMBRE, 1979 : 46). HALL classe les distances interpersonnelles en quatre catégories : - distance intime, - distance personnelle, - distance sociale, - et distance publique.

Les interactions de classe se déroulent dans une distance sociale et respectueuse d'un mode proche (l'institutrice fait venir les élèves au bureau et fait le tour des tables) et éloigné (interroge de loin, reste debout sur l'estrade, reste assise sur son bureau) :

Inst. : monte au tableau – récite le langage [l'élève monte au tableau].

L'institutrice est assez proche de l'enquêtrice qui lui parle à son bureau (les deux sont assises au bureau) :

[l'institutrice se tourne vers l'enquêtrice : *ils connaissent leur date de naissance et leur adresse en français*]

[l'institutrice s'adresse à l'enquêtrice : *ils sont brouillon tu ne peux pas savoir*]

[l'institutrice s'adresse aux élèves depuis son bureau : *bon la prochaine fois il y aura des retenus*]

[pendant l'atelier d'écriture, l'enquêtrice faisait le tour des tables, les élèves viennent lui montrer leurs ardoises]

[aménagement des tables par groupe, deux tables collées par groupe]

[Zakaria fait le tour des tables et contrôle les élèves]

Les participants (enseignante, élèves et enquêtrice) adoptent des distances interindividuelles et des positions différentes en accord avec les règles culturelles qui font la gestion de l'espace de la classe comme l'indiquent les exemples choisis.

2. 2. 2. Le regard

Le regard a tendance à être plus riche en communication que la communication verbale en elle-même, notamment en situation contrainte. Pour donner une signification au regard, il faut tenir compte du contexte. Il est normal que les interlocuteurs s'échangent des regards en même temps que les interactions verbales. Les comportements visuels diffèrent d'une culture à une autre ; en Afrique, par exemple, l'enfant doit baisser les yeux quand un adulte lui parle, contrairement qu'en France, où l'enfant doit regarder l'adulte en face. Ce sont des règles de respect de la hiérarchie qui diffèrent d'une culture à une autre. Toute relation de feedback est basée sur des échanges de regards mutuels.

Nous avons retenus quelques échanges dans lesquels le regard est présent par des verbes et des attitudes exprimant le regard :

- Le verbe le plus explicite est le verbe *regarder* ; il est employé pour :

Attirer l'attention, établir le contact :

Inst. : alors **regarde bien** Hamamouche –

(...)

Le regard devient de plus en plus sévère quand elle ordonne et sanctionne

Inst. : bon arrête-toi ! comment tu me lis ici ? - - **tu regardes l'image** et tu me lis le mot là tu lis le mot là tu lis le mot !

(...)

Inst. : non **je ne regarde pas** – fermez vos livres

(...)

Inst. : je ne t'ai pas dit de répéter – **tu regardes le mot** et tu lis – **pourquoi tu me regardes ?** – lis le mot !!!

(...)

Inst. : ...je ne t'ai pas interrogé – Belkheir – **regarde sur ton livre** - -

(...)

Inst. : un litre et non pas une litre - - *Zakaria nzid nesam'ak tahdar nakaslak nokta* (= si je t'entends parler encore une fois je t'enlève un point) - - **c'est pas la peine de me regarder tu regardes ton livre** et tu lis !

(...)

Inst. : **c'est pas la peine de me regarder à chaque fois** – mais qu'est-ce qu'il fait ? qu'est-ce qu'il y a dans la classe ? oui Kraouda ? ça y est - - tu as trouvé le livre ? bon **tu regardes la page 18** tu lis ça ! Touati montre-moi ta tête lis !

(...)

Inst. : re et ou Hachlafa – parce que mademoiselle Dourdour ne révise pas à la maison **elle regarde les dessins animés et elle joue** – il faut réviser en même temps – ta place ! - - bon prenez l'ardoise dépêchez-vous en silence ah ! chut ...-- écrivez le son ou et le son u

(...)

Inst. : ...allez ! **Koraichi arrête de me regarder**

(...)

Inst. : allez lis *matshufish fiya* (= **ne me regarde pas**)

(...)

Inst. : ...je ferme la bouche et **je regarde** fermez vos livres !

(...)

Inst. : Salah tu mets les mains sur la tête *raki tferdji silima rana dairinha* !(= **tu me regardes comme un écran de cinéma** !)

(...)

Inst. : ...*aya hot rasek berka ma tchuf fiya* (= **allez baisse la tête et arrête de me regarder**)

(...)

Inst. : ...**écris ! arrête de me regarder !**

Expliquer, faire comprendre

Inst. : la lune - - **regardez la lune** – quelle est la couleur de la lune ?

(...)

Inst. : bien très bien **regarde ici ki neqraha** ? (= comment je la lis ?) re et ou ça me donne ?

(...)

Inst. : hum **regarde ici aya 'awed qra** (= vas-y relis)

(...)

Inst. : ...oui – **regardez** il a écrit ma la deuxième mi et la troisième tou – il a formé un mot...avec les trois syllabes – quel est le mot que je peux avoir ? lis le mot Belhakem

(...)

Inst. : c'est le bébé du mouton la maman mouton c'est la brebis – qu'est-ce que je trouve dans l'eau ? **regardez ici** [elle montre du doigt sur le manuel]

(...)

Inst. : et ici **regardez les maisons** de quelle région ?

(...)

Inst. : les maisons africaines **regardez là**...

(...)

Inst. : **regardez les maisons** africaines et les maisons chinoises c'est pas pareil **regardez ici** c'est quoi ?

(...)

Inst. : oui **regardez** ils sont habillés comment ?

(...)

Inst. : **regardez** dans le verre de jus et ici ?

(...)

Inst. : ...**regardez ?...regardez bien** où est Didine ?

(...)

Inst. : très bien *chuf fiha hadi tala 'naha hnaya* (= **regarde-la** on l'a montée ici)

Quand elle s'adresse à l'enquêtrice

Inst. : 'aya ! *ketbou* (= allez ! écrivez) MI-RA ça y est tout le monde a écrit - - **regarde regarde** ils écrivent la majuscule – Guelmaci montre ton ardoise – Mi ::ra combien de syllabes ? on écrit le prénom toujours avec une majuscule – je vous l'ai dit la dernière fois

Le verbe *voir* est utilisé dans les tournures interrogatives essentiellement dans un but d'expliquer et d'argumenter. Le nombre de croisements de regards montre à quel point la culture de l'oral et du regard est plus importante que celle de l'écrit dans une société où l'oral prime sur l'écrit.

Pour questionner, expliquer

Inst. : que vous êtes fatigués [et tourne le regard vers les élèves] **où est-ce que je la vois ?**

Les élèves confondent « quand » avec « où » et répondent : la nuit la nuit la nuit

L'institutrice repose la question : **où est-ce que je la vois ?**

(...)

Inst. : ...qui veut me dire **qu'est-ce que je vois là ?** qu'est-ce qu'il y a là ?

(...)

Inst. : oui canetons ou canardeaux - - regardez maintenant la page vingt sept **qu'est-ce que je vois ici ?**

(...)

Inst. : ...alors **qu'est-ce que j'ai vu** dans le livre ?

(...)

Inst. : ...alors **qu'est-ce que je vois** ?

(...)

Inst. : ...lis **qu'est-ce que tu vois** ?

(...)

Inst. : ...alors regardez qu'est-ce qu'il y a ? **qu'est-ce que je vois** ?...que trouve-je au marché alors dites-moi **qu'est-ce que je vois** ?

(...)

Inst. : il n'y a pas que Salah - qui parle ? alors Beldjilali **qu'est-ce que je vois** ?

(...)

Inst. : de la purée **qu'est-ce que je vois aussi** ? **regardez** – Meriem qu'est-ce qu'il y a aussi ? **regardez regardez**

(...)

Inst. : des choux-fleurs – quelle est la couleur du chou-fleur ? – blanche la couleur blanche et les feuilles vertes – **qu'est-ce que je vois aussi** ?

(...)

Inst. : oui les tomates **qu'est-ce que je vois aussi** ?

(...)

Inst. : **tu vois un jus d'orange toi – moi je ne vois pas de jus d'orange** – est-ce qu'il y a un jus d'orange ici ?

(...)

Inst. : alors **qu'est-ce que je vois** ? **regardez qu'est-ce que je vois** – **regardez essayez de regarder**...

Pour gérer la classe et l'espace dans la classe

Inst. : bien vous avez deux minutes **pour revoir** - -

(...)

Inst. : *lazi ghadik bash ishufek* (= **pousse-toi là-bas pour qu'il te voie**)

Le verbe *lire* est interprété également par le geste de regarder ; ce verbe est employé le plus souvent à l'impératif par l'institutrice :

Inst. : **lis** le mot sur ton livre [l'institutrice et l'élève et l'élève se regardent]

(...)

Inst. : **lis-moi** les lettres

Inst. : **comment je lis ce mot** ?

Manifestement, les verbes « regarder », « voir », « montrer », accompagnent toujours le discours de l'institutrice pour cadrer son cours, contrairement aux élèves qui

n'emploient pas les verbes de vision dans leur discours. Les élèves n'oseront jamais prendre la parole pour dire à l'institutrice en langue étrangère « regardez madame ce qu'il me fait ! » par exemple, formule très usitée dans langue maternelle de l'élève.

2. 2. 3. Les mouvements corporels

A des degrés divers, selon les cultures et les personnes, tout le corps participe à la communication. Il y a des personnes qui ne peuvent pas rester immobiles quand elles réfléchissent (par exemple, faire les cents pas), et d'autres qui restent immobiles sous le coup de l'émotion. Dans tout le corps, les mouvements des mains sont très révélateurs car ils associent les comportements verbaux, d'où l'expression « parler avec les mains ». Le hochement de la tête, la position debout, la position assise, le haussement des épaules, la démarche, diffèrent selon le sexe (homme/femme) et la culture de la personne. Sur le plan pédagogique, la gestualité mimétique (GREIMAS, 1968) joue le rôle de référence au monde ; FAUQUET et STRASFOGEL (1972) reprennent l'idée de GREIMAS en insistant sur l'importance de ces gestes et indiquent que : « ...la gestualité mimétique ne joue pas seulement un rôle substitutif par rapport à la langue naturelle. Elle complète, enrichit les énoncés proprement linguistiques, en les ponctuant de gestes imitatifs, descriptifs, qui facilitent « la référence » au monde. Ces gestes transposent, non pas les signes, mais les signifiés de certains contenus. (...) Ces indications permettent de mieux ancrer les énoncés verbaux sur les objets du monde » (LANDSHEERE & DELCHAMBRE, 1979 : 64). Ainsi, l'institutrice représente le téléphone dans le dialogue de Mme Sauterelle avec Mme Gazelle par le geste de téléphoner. Nous avons noté quelques mouvements corporels de l'institutrice et des élèves dans la classe qui peuvent apporter une explication pragmatique au contenu pédagogique :

Pour interroger

Inst. : *haya nud !* (= allez lève-toi !)

(...)

Inst. : l'avocat des pauvres Zakaria ! *ag'od !* (assieds-toi !)

(...)

Inst. : ...alors montre-moi le nez le nez [l'élève montre son nez du doigt] ...[l'institutrice se tourne vers un autre élève qui a pris la parole sans être interrogé]

(...)

Pour calmer et sanctionner les élèves

Inst. : je ne me rappelle pas de leurs noms comme je ne les ai pas souvent - - **les mains derrière le dos** vous allez attendre la cloche [**les élèves mettent les mains derrière le dos**] - - il y a trop de redoublants trop de cas sociaux trop de divorce dans cette classe

(...)

Inst. : les mains sur la tête...

(...)

Inst. : ...Hichème **enlève cette casquette !**

(...)

Inst. : ...**arwah lehna !** (= viens ici !) [**l'élève va au bureau de l'institutrice ; elle lui tire les oreilles**]

(...)

Inst. : **dur nta berka ma tahder !** (= tourne-toi arrête de parler !) **sem'i ntiya ! mat harkish ?** raki carte postale ? (= écoute - - toi ! **tu ne bouges pas ?** tu es une carte postale ?) ... **nudi !!** (= lève-toi !!)...elle ne parle pas - - **une poupée assise**

(...)

Inst. : Kraouda '**asi li yahdru** (= surveille ceux qui parlent) [**Kraouda se lève et se met au fond de la classe**]

(...)

Inst. : Derdour **mets les mains derrière le dos – ouvrez bien vos oreilles - ...**

Pour prendre la parole

Apprenants : madame madame madame XXX... [**les élèves se lèvent et lèvent le doigt**]

Inst. : J'AI DIT QUI VEUT C'EST-A-DIRE JE DOIS LEVER LE DOIGT – Belhakem !

(...)

Pour diriger le cours et gérer la classe

Inst. : ...Belhakem **va me chercher un bout de craie** [**l'élève sort de la classe**]- - qu'est-ce que c'est ces manières ? t'as pas l'ardoise ? **'ya !** (= allez !) je compte jusqu'à trois – **je lève l'ardoise 'aya serhi...**(= allez dépêche-toi) [**les élèves lèvent l'ardoise des deux coudes**]

(...)

Inst. : ...**levez vos ardoises - - bezug yedin** (= avec les deux mains) - ...

(...)

Inst. : ...-- **les mains derrière le dos Koraichi – levez les ardoises – je lève avec les deux mains et les coudes sur la table** bien c'est mieux maintenant - ...

(...)

Inst. : ...- et alors ? – ça reprend ! **les mains derrière le dos – Cherifa au tableau ...**[**l'élève se lève**]

(...)

[**l'institutrice prend le cahier d'un élève pour voir ce qu'il a écrit**]

(...)

Inst. : qu'est-ce qui a Cheouibe **tu veux sortir** ? qu'est-ce qui a ? - - **ta place je parle...**

(...)

[l'élève met sa main sur son oreille pour montrer le geste de téléphoner], [accompagné du geste du téléphone], [sa main sur l'oreille], [l'élève revient sur le geste du téléphone], [sa main sur l'oreille], [il récite debout]

Inst. : **les mains sur la tête – assieds-toi parce que tu dors les mains sur la tête** – Lagha !

(...)

Inst. : tu dors toi aussi **les mains sur la tête...**

(...)

Inst. : ...**les mains sur la tête toi aussi**

(...)

Inst. : ...**les mains derrière le dos...**

(...)

Inst. : Benamara **pose les mains sur la tête** - ...

(...)

Inst. : **pose les mains sur la tête** - ...**les mains sur la tête** *heta tahafdiha* (= jusqu'à ce que tu l'apprennes)

– Ouled Brahim ? **les mains sur la tête aussi** – oui ?

(...)

Inst. : **elle lui parle au téléphone !** [l'institutrice met sa main sur son oreille]

(...)

Inst. : le téléphone !

(...)

Inst. : oui Benamara [l'élève se lève avec les mains sur la tête]

(...)

Appr. (F) 6 : je regrette chère voisine [l'élève se lève avec les mains sur la tête]

Inst. : **les mains derrière le dos !**

(...)

Appr. (G) 16 : je regrette je regrette je regrette/// [l'élève se lève en se balançant]

Inst. : ///chE :Ere – **arrête de danser !**

(...)

Inst. : Sauterelle Sauterelle et **arrête de danser** allo... [Kaddour se balance debout]

(...)

Inst. : ...Belhakem **les mains derrière le dos silence !**

(...)

Inst. : ...**vous allez utiliser le téléphone** [met sa main sur son oreille]

(...)

Inst. : ...**les mains derrière le dos** chuut tais-toi ! **les mains derrière le dos...**

(...)

Inst. : ...**les mains derrière le dos** répète !

(...)

Inst. : ...**mets-toi là descends Djeffal mets-toi là-bas** alors !

(...)

Inst. : ...**ta place ! – Meriem viens ici !**

(...)

Inst. : **tu fais le geste de téléphoner**

Inst. : ...**à vos places...**

Inst. : ...toi tu es chez toi toi **vas-y là-bas...ruh ghadik** (= vas-y là-bas)

(...)

Inst. : **il faut parler en expliquant avec la main – venez ! [elle fait le geste de venir avec sa main]**

Appr. (G) 15 : **[il refait le même geste]** alors venez à la fête !

[les élèves lèvent le doigt]

(...)

[l'institutrice fait le tour des tables]

Inst. : ...**je tiens l'ardoise avec les deux mains et les coudes sur la table** *aya* (= allez) Omar !

[l'institutrice compte jusqu'à trois et tape de ses mains : les élèves lèvent les ardoises à ce signe] - - UN

DUX TROIS ! - tu tiens des deux mains ton ardoise et tu te taies...

[pendant l'atelier d'écriture, **l'enquêtrice faisait le tour des tables et les élèves viennent lui montrer leurs ardoises]**

(...)

Inst. : ...Beldjilali **prends le téléphone**

(...)

Inst. : **les mains derrière le dos** Djeffal c'est pareil

(...)

Appr. (G) 23 : je ne peux pas j'ai de la fièvre **[avec le signe du « non » avec la main]**

(...)

[Zakaria dort sur ses coudes, il a été puni]

Les gestes notés dans les mouvements corporels sont essentiellement des verbes d'action : se lever, s'asseoir, mettre, ouvrir, prendre, descendre, etc. On remarque également que ces verbes sont utilisés essentiellement par l'institutrice. La maîtresse fait répéter aux élèves un discours appris, mais aussi elle leur dicte le comportement corporel en classe (*croisez les bras, les mains derrière le dos, je tiens l'ardoise des deux mains...*). La maîtresse est très présente en classe, à travers le verbal et le non verbal. On peut repérer qu'elle fait incorporer aux élèves toute une culture de la vue, du regard (voir / être vue) et plus généralement une culture du maintien du corps (motricité, comportements autorisés / réprimés / réprimants), et cela va bien au-delà de l'apprentissage d'une langue étrangère. Celle-ci apparaît dans ces conditions comme un support de cette acculturation,

et on comprend que la langue enseignée et apprise ne soit pas contextualisée ; là n'est pas le but.

Bilan sur les interactions verbales et non verbales en classe

On redéfinira l'interaction par les mots de SCHERER (1984 : 73-74), cités dans les travaux de KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 150), comme : « un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales ». La communication est multicanale et multimodale, elle exploite tout le corps et cela depuis la naissance jusqu'à la mort puisque : « le langage paraverbal et non verbal précède le langage verbal, puisque l'enfant est très tôt en mesure d'identifier certaines intonations » (DANNEQUIN, 1989 : 107), cité aussi par KERBRAT-ORECCHIONI (1990, tome 1 : 150). L'art du mime, fondé essentiellement sur les attitudes corporelles et les gestes, à l'exclusion de toute expression verbale, permet de prendre au mieux conscience de la puissance évocatrice et des limites de la gestuelle.

Les travaux de LAWTON (1957) ont établi une classification des mouvements corporels exprimant des émotions naturelles, indiquent DE LANDSHEERE et DELCHAMBRE (1979 : 58-59) :

- 1) Vers l'avant, pour saluer, accepter, questionner ou pour exprimer la surprise.
- 2) En arrière, pour refuser, exprimer une négation, manifester de la haine, du dégoût ou de la peur.
- 3) En haut et en dehors, pour exprimer toutes les émotions joyeuses ou heureuses.
- 4) Vers le bas et en dedans, pour manifester toutes les émotions tristes.
- 5) L'attitude ouverte est le signe de la bonté, de l'honnêteté.
- 6) L'attitude fermée, repliée, accompagnée de mouvements furtifs, est le signe de la fourberie, de la ruse.
- 7) Tourner le dos indique la fin d'une séquence ou d'une décision.

Dans une interaction pédagogique, c'est le maître qui gère la participation des élèves, en désignant notamment ceux qui doivent répondre à une question, effectuer une tâche ou travailler par groupe. De même, il organise les déplacements, fixe la disposition et l'ordre des travaux et résout d'éventuels conflits. Dans les sanctions et les ordres, les comportements non verbaux interviennent de façon importante. La maîtresse :

- dirige un comportement en inclinant la tête (elle demande à une élève d'ouvrir la porte et fait le geste d'ouvrir à sa main)

- marque un accord par une expression facile (elle approuve : *oui Zakaria très bien !*)
- règle par des gestes ou des postures (elle est debout au tableau pour expliquer ou assise au bureau pour écouter ou questionner)
- pousse ou arrête de la main (elle arrête un élève de parler : *arrête-toi, continue*)
- frappe la table ou du pied pour obtenir le silence ou l'attention.
- Donne des signaux vocaux (*chuut, hum*)
- Sourcille, menace du regard

Ces éléments non-verbaux de l'interaction sont liés à une grammaire des conversations. C. GOODWIN (1980) émet l'hypothèse que, « pour construire une phrase qui puisse s'insérer dans une conversation naturelle, il faut que le locuteur attire l'attention d'un auditeur sur le plan non-verbal. (...), il s'agit du rôle essentiel que joue le regard de l'auditeur dans la démarche du locuteur » (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1991 : 159). Cela veut dire que les interlocuteurs sont liés sur plan verbal et non verbal : les phrases produites sont conditionnées par la présence ou l'absence du regard du locuteur et de l'auditeur.

Il semble que l'enseignante construise son tour de parole en fonction du regard des élèves (explique, montre au livre et au tableau) ; elle associe le verbal au non-verbal. La cohérence de la phrase est en étroite relation avec le comportement non-verbal. Il arrive que l'enseignante n'achève pas sa phrase avant d'obtenir l'attention des élèves, les mots : « *sem'ou* », « écoutez », « bon » « qu'est-ce que je voulais dire » ont le rôle de la fonction phatique qui sert à établir le contact ; ces mots sont généralement énoncés avant d'obtenir le regard des élèves ; une fois le regard des élèves tourné vers l'enseignante, celle-ci produit une phrase complète et cohérente. Le regard des interlocuteurs est une composante essentielle de l'interaction verbale et joue un rôle très important dans la signification des échanges verbaux.

Le non verbal est exprimé par le regard ; les verbes exprimant le regard sont prononcés par l'institutrice dans les cas suivants pour :

- établir le contact (mode impératif)
- expliquer le cours (mode impératif et indicatif)
- sanctionner (mode impératif et indicatif, forme affirmative et négative)

- s'adresser à l'enquêtrice

Le verbe « voir » est souvent utilisé dans la forme interrogative, le plus souvent à la première personne et à la deuxième personne. Le verbe « regarder » est le plus usité dans les énoncés décrivant un regard explicite ; il est fréquent dans des situations d'adresse, d'explication et d'autorité en classe.

Le renforcement social représenté par la proximité, l'attention et l'affection – trois comportements communicatifs essentiellement non verbaux – nourrit les activités de classe car l'échange dans la vie sociale amène l'élève à se sentir accepté et respecté en tant que personne en classe. On retiendra surtout ces comportements portent le message socio-pédagogique :

- les gestes didactiques expressifs et déictiques (pour interroger, expliquer, démontrer, etc).
- les gestes d'organisation et de sanction (diriger le cours, gérer la classe, etc.)

Dans un autre registre, les gestes de l'enseignant en classe ont valeur d'animation ; l'enseignant est également animateur par ses gestes et ses comportements. La méthode d'animation est marquée par le fait de parler en élevant la voix, une des caractéristiques culturelles de l'enseignement en Algérie. A travers le verbal et le non verbal, « la communication est alors conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non, par ses gestes, son regard, ses silences.. » (CALBRIS & PORCHER, 1989 : 50).

Conclusion du chapitre VIII

Ce chapitre nous a montré le rôle du verbal et du non-verbal en classe. Nous avons vu, à travers les interactions didactiques, un modèle d'enseignement dominant qu'est le béhaviorisme dans le communicatif, du moins dans les classes filmées. Dans ces cas étudiés, on peut dire que la communication verbale et non-verbale en classe de langue peut être vue comme une stratégie d'enseignement-apprentissage. Les tours de parole sont synchronisés par les regards échangés, qui font apparaître dans la classe une fonction méta-communicative : « Le regard est le vecteur non verbal principal de la fonction méta-communicative, un indicateur bien précis pour l'enseignant tant sur le plan du processus d'apprentissage que du processus de communication tout court » (C. FOERSTER, 1990 : 88).

Le climat socio-affectif de la classe ne permet pas de voir le rire (expression non verbal) dans l'expression du visage des apprenants. A la limite, la maîtresse sourit, mais ne rit pas avec les élèves ; l'apprentissage se poursuit en classe dans le sérieux, comme nous l'avons remarqué avec l'autorité de la maîtresse. En outre, à l'extérieur de la classe, la maîtresse est appelée *Chikha* de français, synonyme du Sage et du Savant en arabe. C'est la raison pour laquelle le rire en classe peut être considéré comme un manque de respect, alors que le rire en classe de langue peut aussi être vu comme une motivation après avoir commis une erreur à l'oral et/ou comme une satisfaction après avoir accompli une tâche.

La part du verbal et du non-verbal dans les interactions didactiques porte une grande part des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans les apprentissages langagiers. L'apprentissage de la langue étrangère ne peut s'effectuer qu'avec le verbal. Le non-verbal complète le verbal et le remplace parfois. On a vu que les rôles des participants sont pratiquement les mêmes dans toutes les séquences étudiées. La maîtresse explique, discute, répète, punit ; et les élèves écoutent, répètent, obéissent et bavardent. L'apprentissage de la langue étrangère ne peut s'effectuer sans employer la langue maternelle, ni sans la culture qui en est la trame. Ainsi nous avons relevé que les stratégies d'usage de la langue maternelle diffèrent d'un participant à un autre et d'une situation à une autre.

Chapitre IX

Focus sur l'utilisation des langues en classe

Présentation

Ce chapitre nous tient particulièrement à cœur dans la mesure où il reflète la culture des participants à travers l'emploi de la langue maternelle en classe par l'institutrice et les élèves. A vrai dire les participants alternent très peu, voire pas du tout, la langue maternelle avec la langue étrangère en classe ; les langues mélangées en classe sont le français (langue à apprendre), l'arabe algérien (langue maternelle) et quelque fois l'arabe standard ou l'arabe de l'école (Cf. la thèse de Cherifa GHETTAS : 1995).

I - Les situations d'échanges du français, de l'arabe algérien et de l'arabe standard

Les langues parlées en classe sont le français majoritairement, l'arabe dialectal et standard. Nous avons recensé les cas de figure où les participants parlent en arabe et nous les avons traduits en français (=...). Nous les avons classés en trois moments distincts où l'on voit clairement les prises de parole en arabe :

- la colère et la sanction : la maîtresse s'énerve souvent dans « sa langue maternelle » – l'arabe algérien –, la langue du réflexe, donc du corps et de la spontanéité.
- les discours en aparté : les commentaires de la maîtresse sur les élèves, sur l'école et sur la société, seule ou avec l'enquêtrice se fait également en alternant le français et l'arabe dialectal.
- le cours, les explications : il arrive que la maîtresse traduise en arabe ce que les élèves n'ont pas compris en français, comme nous allons le voir en détail pour tous les cas de figure.

Ce sont les principaux cas où une langue peut éclairer et redoubler l'autre pour manifester un état émotionnel et faire pression sur autrui ; pour faire partager une opinion, une manière de voir en quête de l'assentiment d'autrui (de même culture et en principe même répertoire verbal, mais la maîtresse maîtrise le français et pas les élèves) ; pour

faire varier les manières d'expliquer afin de multiplier les chances que l'élève comprenne tout en lui parlant la langue familière et familiale, censée plus facile et moins intimidante (et/ou plus ? et ainsi accélérer l'intégration des données à apprendre ?).

1. 1. La colère et la sanction

Quand l'institutrice s'emporte et/ou sanctionne. Voici quelques exemples :

Inst. : celui qui dit madame va recevoir une fessée *mb'aad n'shufu sha dir* (= après on verra ce que tu vas faire)...

(...)

Inst. : ...*had el kbaha win sabbuha yah ?* (= où est-ce que vous avez trouvé cette méchanceté Eh ?)

(...)

Inst. : ...*tesektu 'liya oula la ?* (= vous allez vous taire ou non ?)

(...)

Inst. : ...*tesektu 'lia wala na'tikom* des zéros *w nhani ruhi* (= taisez-vous sinon je donne des zéros et je serai tranquille)

(...)

Inst. : Zakaria *nzid nesam'ak tahdar naqaslah noqta* (= je t'entends parler encore une fois je t'enlève un point)

(...)

Inst. : ...*shkun baghi naqaslah noqta ?* (= qui veut que je lui enlève un point)

(...)

Inst. : *ntuma li rakum merdin shikha w mtal'ilha la tension 'labalkum biha rani mrida ntuma maradtuni* (= c'est vous qui m'avez rendu malade et qui m'avez monter la tension vous le savez je suis malade à cause de vous)

(...)

Inst. : *ga' yahadru* (= tout le monde parle) *ga' yesemuhum* Hamamouche (= tout le monde s'appelle Hamamouche) *ga' yesemuhum* Benamara (= tout le monde s'appelle Benamara)

(...)

Inst. : ça y est *'ayituni* (= vous m'avez fatiguée)...Cherifa *kanet sakta min git ntaya rak thader fiha* (= Koraichi ! Cherifa était silencieuse et c'est toi qui la fait parler quand tu es venu)

(...)

Inst. : très bien *'aya ha sektu au moins nedu harf wela zug* (= allez taisez-vous au moins on retient une lettre ou deux) *gutlek mayeqrauche lyume* (= je t'ai dit qu'ils ne vont pas travailler aujourd'hui) – c'est la fête ! - - *win rah ?* Guelmaci *'aqra* (= il est parti où ? Guelmaci lis)

(...)

Inst. : *skut 'liya* (= tais-toi)

Inst. : ...*meshi gotlek ma tzeghich ? arwah lehna!* (= je t'ai pas dit ne crie pas ? viens ici !)

(...)

Inst. : ...*walah tkhalsu ga'* (= *walah* vous allez le payer tous)

Inst. : *dur nta berka ma tahder* (= tourne-toi arrête de parler !) *sem'i ntiya ! mat harkish ?...walah la ghaya saha* (= *walah* c'est très bien d'accord)

Inst. : ...Kraouda '*asi li yahadru* (= surveille ceux qui parlent)

(...)

Inst. : ...toi aussi tu dors *ki tafetni guel'ihum* (= quand tu te réveilles tu les enlèves)

Inst. : ...les mains sur la tête *heta tahafdiha* (= jusqu'à ce que tu l'apprennes)

Inst. : *mokhek khaliteh fe dar – git ghir wahdek* (= ton cerveau tu l'a laissé à la maison – tu es venu tout seul)

Inst. : *guerzia dern sekta 'liya* (= j'ai mal à la gorge tais-toi)

Inst. : ...Guennoun *ghadi neqaslek nqot* (= je vais t'enlever des points)

Inst. : ...*sukti 'liya huti sb'ak* (= tais-toi et pose ton doigt)

(...)

Inst. : ... il y aura des retenus – *ikhtibar lgay – ah zidu hadru !* (= à la prochaine composition – ah continuez à parler !)

Inst. : ...*w'lah zgua ?* (= et pourquoi ces cris ?)

Inst. : ...*t'aud tnud welah nkchargek !* (= tu recommences à te lever je te jure je te fais sortir!)

(...)

Inst. : AH ! AH ! Tari tais-toi ! Belhakem tais-toi ! mais c'est pas possible Chouibe *neg'ud n'ait bel wahed !* (= je vais vous appeler un par un !) *neqas nqot fil ikhtibar* (= je vais enlever des points à la composition) – *aya* (= allez)...Benamara *naqis wahed fil ikhtibar lgay* (= moins un à la prochaine composition)...*nefahmkum bel 'arbia bah tafahmu – zidu hadru lqbaha manegemthach !* (= je vous explique en arabe pour que vous compreniez – continuez à parler je ne supporte plus l'agitation !)

Inst. : *hada li rah yahdar shkun ? Iliasse rani shuf fik* (= qui est-ce qui parle? Iliasse je te vois)

Dans ces situations l'enseignante s'exprime en alternant le français et l'arabe dialectal ; c'est une façon qu'elle pense sans doute plus efficace de faire passer le message quand elle veut rétablir de l'ordre et de la discipline en classe ; mais, ce faisant, elle ajoute de la confusion. La culture d'enseignement (les cris et les sanctions) apparaît en langue maternelle de l'enseignante. Les colères de l'enseignante apparaissent dans un cadre de communication « naturelle » et authentique, qui ne peuvent représenter un cadre artificiel de communication : l'alternance français-arabe est une des marques de la communication exolingue. A savoir que la communication exolingue prend en compte la dimension bilingue, voire plurilingue des sujets-locuteurs dans l'interaction (De PIETRO, 1988). Elle traite la façon dont un locuteur communique en langue étrangère (ou seconde) en impliquant les participants et les moyens langagiers (verbaux, paraverbaux et non-verbaux) et en insistant sur les représentations qu'ont les participants sur les langues en question. Cette notion de communication exolingue, transposée dans un cadre didactique

est considérée par KERBRAT-ORECCHIONI (1990 : 123) comme une situation parfaitement exolingue dans la mesure où les participants sont liés par un contrat didactique et par des interactions didactiques.

1. 2. Les discours en aparté

Quand l'institutrice interroge, demande et parle avec les participants ou en aparté.

Nous avons retenu quelques exemples :

Inst. : ...Zakaria *ruh shuf la'andhom zuj* (= va voir s'ils ont en deux ?)

(...)

Inst. : ...*aya nud* (= allez lève-toi)

(...)

Inst. : *lazi ghadik bach yshufuk* (= pousse-toi là-bas pour qu'on te voie)

(...)

Inst. : *ki nshufkum 'aqlin* (= quand vous serez sages)

(...)

Inst. : prenez le tome 2... *'andna lecture w 'andna ta'bir* (= on a lecture et on a expression (langage))

(...)

Inst. : ...*w kelmat li metaht ma yeteqrawsh* ? (= et les mots qui sont en bas ne se lisent pas ?)

(...)

Inst. : ...*qrai ! khmestash* (= lis ! 15)

(...)

Inst. : ...*ki netrah soual ta wahed ma yerfed yeddah bessah ki yeq'od yekra el wahed qa' leqraya tbaanulhum* (= quand je pose une question personne ne lève la main mais dès qu'une personne lit tout le monde veut lire)

(...)

Inst. : bon la page vingt-trois *tlata w 'eshrine* (= 23)

(...)

Inst. : ...*aya bismelah* (= allez au nom de Dieu)

(...)

Inst. : ...*ki naqraha* ? (= comment je la lis ?)

Inst. : *hadi chayala ? hayala lifugha hadi semuha kima hadi* (= celle-là c'est quoi ? la voici celle-là s'appelle comme celle-ci)

Inst. : *'awed nefs son nefsah qra lharf tali ou hahuwa wela – hahuwa wela zid kemel...*(= répète – le même son lis la lettre suivante ou...il est là il est là sinon continue encore...)

Inst. : bien *ruh* (= vas)

Inst. : pourquoi *hadi kima hadi 'lah khel'uk hada rah belekhal w hada rah belamar 'lah khel'ek* ? (= celle-ci est comme celle-là pourquoi ils t'ont choqué ? celui-là est en noir alors que celui-ci est en rouge pourquoi il t'a choqué ?)

(...)

Inst. ...'aya **'awed qra** (= vas-y relis)

(...)

Inst. ...levez vos ardoise - - **bezoug yedin – sha ktebt ?** (= avec les deux mains – qu'est-ce que tu as écrit ?)

Inst. ...**kteb mlih** (= écris bien)...**nekteb mlih meshi nekteb 'wag** (= j'écris bien je n'écris pas de travers)

Inst. : **'aya ! ketbu** (= allez ! écrivez)

Inst. : ...'labalek (= tu sais)

Inst.c'est facile **ktebnaha** (= on l'a écrit)

(...)

Inst. : **ana gutlah** une syllabe **galli** tortue (= je lui dis une syllabe il me dit tortue)

Inst.'aya (= allez)

(...)

Inst. : ...**maraksh hafedha** (= tu ne l'as pas apprise)

Inst.**maraksh hafedha mlih** (= tu ne l'as pas bien apprise) **rak hafedha ?** (= tu l'as apprise ?) **nsit** l'adresse ? (= tu as oublié ton adresse ?)

(...)

Inst.**malek ?** (= qu'est-ce qu'il y a ?)

(...)

Inst.'aya (= allez) **walah la ghaya !** (= *walah* c'est très bien)...**men teht rani gotlek** (= je t'ai dit en bas)

Inst. : **qraa men taht** (= lis par en bas)

Inst.**wine rana** (= on est où ?)

(...)

Inst. ...**ketbu** (= écrivez) – **ma 'andeksh tabashir a'tuh** un bout de craie (= tu n'as pas de craie donnez-lui un bout de craie)

(...)

Inst. : ça y est **hfadt** (= tu as appris ?)

Inst.**ça yi ftent ?** (= ça y est tu t'es réveillé ?)

Inst. : ça y est on a fait **beziada** (= on en a trop fait)...**n'awdu nwalulha** (= on y revient encore)...**aya aya** (= allez allez)...**la hawla wa la qowata ila billah** (= Dieu est tout puissant)...

(...)

Inst.**dguli nahdar m'a lhait** (= on dirait que je parle avec le mur)...**aya** (= allez)

Inst. : ...je n'savais pas **mata'arfus Derdour ga' rakum makhlu'in fiha !** (= vous ne connaissez pas Derdour elle vous surprend !)

Inst. : **ma taba's ntaya ?** (= tu ne suis pas toi ?)

Inst.**meltaht aya** (= par en bas allez)

(...)

Inst. : **chufu mu'alima daret la cassette – ka'khragtu fiha kbah !** (= regardez la maîtresse elle a fait la cassette – vous êtes tous sortis méchants sur la cassette) - ...

(...)

Inst.**khergu 'liya** (= allez sortez !)

Inst. : *la ilaha ila lah* (= Dieu est unique)...*aya aya* (= allez allez)

(...)

Inst. : alors *maraksh tahfdi ? rasek rah matqub ?* (= tu n'apprends plus ? ta tête est trouée ?) *welah !* (= je te jure !)

Inst. : ...*kul wahda raha fi darha* (= chacune est chez elle)...*raki fi darek nta tanik ruh ghadik* (= tu es chez toi toi aussi vas-y là-bas)

(...)

Inst. : ...*haw haw* (= ??)...*aya fi blastek fe sef ta'k liyahdar gibihuli* (= reste à ta place sur ta rangée et ramène-moi celui qui parle)

(...)

Inst. : ...*kash mardja' raki thaussi 'lih* (= tu as cherché une bibliographie) en berbère à l'Université ? – *makan walu lilmasalih shakhsi tahedriha fi darek fel gami'a hadek shi shughlek* (= il n'y a rien – c'est pour l'intérêt personnel tu la parles dans ta maison – à l'Université si tu veux l'apprendre ça n'engage que toi) *y sah teferdihash fel programme hna rahi mafruda 'lina fel programme* (= c'est vrai tu ne dois pas l'imposer au programme dans ce cas de figure elle nous est imposée dans le programme) – *wahed yabghi lqbailia ygibulah wahed yqarihaleh* (= pour un élève qui veut apprendre le kabyle on ramène un professeur pour toute la classe)

(...)

Inst. : *ma raksh hafed* (= tu n'as pas appris)

(...)

Inst. : ...*shkun 'andah luha yeselfhaleh ?* (= qui a une ardoise pour la lui prêter ?)...*aya* (= allez)...Omar ! *khasni ngib les jumelles bah nshuf lketba ta'ek - - 'lah taktbush kbir ?* (= il faut que je ramène les jumelles pour voir ton écriture - - pourquoi vous n'écrivez pas grand ?)

Inst. : ...*bghitni ngib les jumelles bah nshuf ketebtek ?* (= tu veux que je ramène les jumelles pour voir ton écriture ?)

Inst. : ...*faci 'liya sha ktebti* (= efface-moi ce que tu as écrit)

(...)

Inst. : *rani nshuf fiha rahi gaa'da* (= je la vois elle ne fait rien)...*aya* (= allez)

(...)

Inst. : ...*berka meshtih* (= arrête de danser)

Appr. (G)22 : *kunt mrid* (= j'étais malade)

Inst. : *'lah makunts khatra li fatet ?* (= pourquoi tu n'y étais pas la fois passée ?)

Inst. : ...*ntuma tlata rakum 'arfin rwahkum* (= vous trois vous savez à qui je m'adresse)

Inst. : *nkhalikum zug dqaik 'awdu hafdu* (= je vous laisse deux minutes pour réviser)

Inst. : ...je suis née le...*marakich hafdatha ?* (= tu ne l'as pas apprise ?) – Meriem ta date de naissance *raki hafda ?* (= tu l'as apprise ?)

Inst. : la date de naissance *tarikh lmilad* (= la date de naissance) – *papak ga ?* (= ton père est venu ?)

Inst. : *winta ga ?* (= quand est-ce qu'il est venu ?)

Appr. (F) 10 : *ga lbareh* (= il est venu hier)

Inst. : *mazal mayruh ?* (= il ne s'en va pas encore ?)

Appr. (F) 10 : non

Inst. : Hadjer '*andek khuk ?* (= tu as un frère ?)

Appr. (F) 10 : [hoche la tête]

Inst. : *shhal 'andeh ?* (= il a quel âge ?)

Appr. (F) 10 : *telt snin* (= trois ans)

Inst. : '*andek ghir klu wahed ?* (= tu n'as qu'un seul frère?)

Appr. (F) 10 : [hoche de nouveau la tête]

Dans ces exemples sélectionnés, l'enseignante produit des actes de langage susceptibles de faire effet sur les interlocuteurs. Elle agit sur les élèves en questionnant « dans leur langue » et en les écoutant « dans leur langue » (appr. 10 (F): *ga lbareh* (= il est venu hier), *telt snin* (= trois ans)). Les exemples sélectionnés ci-dessus sont les rares moments où les élèves parlent en arabe dialectal et répondent en arabe dialectal aussi aux questions de la maîtresse, des questions qui ne relèvent pas du cours. Sinon, les élèves sont intimidés par l'emploi de l'arabe dialectal en classe (et sans doute l'institutrice pense-t-elle aussi leur faciliter la tâche, les encadrer mieux, les relier à leur langue ?) ; ils répondent plus souvent aux questions de l'enseignante en hochant la tête. Le mouvement du « oui » est celui d'hocher la tête du haut vers le bas et le mouvement du non est celui d'hocher la tête de droite à gauche. En fait, avec l'arabe dialectal de la maîtresse fait irruption la vie sociale du dehors, avec ses règles, ses coutumes, ses hiérarchies, qu'elles soient en famille ou dans la rue. Soit une certaine emprise.

Dans ces passages, on voit bien la culture arabo-musulmane « *bismallah* » (= au nom de Dieu) pour prendre la parole, les questions indiscretes « '*andek khuk ?* » (= Tu as un frère ?), « *chhal 'andeh ?* » (= il a quel âge ?) pour connaître le profil psychologique et social des apprenants.

1. 3. Le cours, les explications

Quand l'institutrice explique le cours, elle parle également en arabe dialectal et parfois standard. En voici quelques extraits :

Inst. : ...*wala tnin w tlatine* (= ou bien trente-deux) *aya* Tari (= vas-y Tari)

(...)

Inst. : ...je peux lire les mots *tahtha* (= en dessous)

(...)

Inst. : ...shakain ba'd ou aha kamli harf ma kritihch cha gult Zakaria ma tend'arsh ! (= qu'est-ce qu'il y a après ou allez termine tu n'as pas lu la syllabe – qu'est-ce t'as dit Zakaria tu ne veux pas rester gentil)

(...)

Inst. : **kamli tab'i makuntich teb'i aya** Derdour ! (= continue tu ne suivais pas vas-y Derdour!)

(...)

Inst. : ...elle s'est arrêtée '**and** (= à) j'ai mal aux dents

(...)

Inst. : bien **li fugha** (= au dessus)

(...)

Inst. : j'ai dit **wahed ou b wahed** (= un par un) u effacez effacez...**neqsem** l'ardoise en deux **giha nekteb fiha** ou **w giha nekteb fiha** u '**aya** (= je divise l'ardoise en deux dans un côté j'écris ou et dans un autre côté j'écris u allez-y)... '**aya** (= allez) je compte jusqu'à trois – je lève l'ardoise '**aya serhi o wahedha w lou wehedha neqsem llouha 'la zug** (= allez dépêche-toi le o est séparé du ou je divise l'ardoise en deux) - - Cherifa **werili** o **w werili** ou (= montre-moi le o et montre-moi le ou)

(...)

Inst. : ...**la hawla wa la qowata ila bilah** (= Dieu est tout puissant)...essayer de vous rappeler

Appr. (F) : avec **ibatata** (= la pomme de terre)

Inst. : oui avec de la pomme de terre sa couleur est marron - - comment on l'appelle en arabe ?

Appr. (G)19 : **beni** (= marron)

Inst. : non **beni** est la couleur marron – mais la pomme de terre comment on dit en arabe ?

Appr. (F)2 : **batata** (= pomme de terre)

Inst. : ...**ki semmouha la pomme de terre belugha ?** (= comment s'appelle la pomme de terre en arabe ?)

Cherifa **ki semmouha bel 'arbia ? bel lougha ? sektou 'lia !** (= comment elle s'appelle en arabe ? en arabe? taisez-vous !

Inst. : ...**meshi semmouha batata euh ?** (= elle ne s'appelle pas **batata** euh ?)

(...)

Inst. : il pose la question au vendeur **rah ysaqsi fih** (= il lui demande) **nta w nta tal'u ttablo** (= toi et toi montez au tableau) **tkhailo rakum fel marchi** (= imaginez que vous êtes au marché) **nt arak tbi' tsaqsih !** (= toi qui vends tu lui demandes !) **rak baghi techri lhout** (= tu veux acheter du poisson)

Inst. : ...**ysaqsih** (= il lui demande)

(...)

Inst. : la voi-si-ne c'est quoi une VOI-SI-NE ?

Appr. (G) 9 : **lgara** (= la voisine)

(...)

Inst. : **guatleha guli l lapin y gi fi blasetha** (= elle lui dit dites au lapin de venir à sa place)

(...)

Appr. (G)11 : **chiflor** (= chou-fleur)

(...)

Inst. : ...c'est qui le voisin **belougha ?** (= comment on dit le voisin en arabe ?)

Appr. (F)17 : **sadika** (= l'amie)

Inst. : non *sadika* c'est l'amie – c'est *lgar* ou *lgara* (= le voisin ou la voisine) la Gazelle est la voisine de la Sauterelle

(...)

Inst. : o *nsituh tani l'o* (= vous l'avez déjà oublié le o)

L'explication du cours se fait quelquefois en arabe ; il s'agit d'une traduction pédagogique du lexique et du sens du français (langue cible) vers l'arabe (langue source). C'est un des aspects de l'apprentissage par la médiation. Ces cas mentionnés – sanction, question, demande, explication – où l'institutrice et les élèves (rarement) alternent l'arabe et le français sont les seuls moments pour les élèves ; il existe à côté d'autres cas où l'institutrice parle en arabe dialectal en aparté, seule ou avec l'enquêtrice. Ces cas sont recensés dans le tableau suivant qui reflète l'observation participante de l'enquêtrice ; l'institutrice donne des tâches aux élèves et discute en même temps avec l'enquêtrice sur le comportement des élèves, la réforme du système éducatif.

Dans toutes ces situations il y a présence de la langue maternelle (l'arabe algérien), de la langue de l'école (l'arabe standard) et du français dans des situations d'alternance codique, provoquées par l'institutrice et de traduction didactique à visée explicative en classe :

Tableau 7 : Séquences « aparté » : activité d'interaction orale, du 12 avril 2006, classe A

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, type de phrase...)	Regard, posture, mimique
Institutrice	3 tours de parole	Les élèves s'échangent leur adresse. Bruit dehors dans la cour ou dans la rue.	Présent de l'indicatif : <i>ils connaissent leur date de naissance et en leur adresse en français !</i> Impératif : <i>ferme la porte Khadidja le bruit de la perceuse dehors</i>	L'institutrice et l'enquêteuses sont assises au bureau et discutent. L'institutrice se tourne vers l'enquêteuse, lui prête attention et la regarde droit dans les yeux.
Enquêteuse	2 tours de parole		Para verbal : <i>Hum hum hummm !</i> (sans prise de parole)	Attentive, à l'écoute et prend note.

Tableau 8 : Séquence « aparté » : activité de dialogue répété, du 19 avril 2006, classe A

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, type de phrase...)	Regard, posture, Mimique
Institutrice	2 tours de parole	Dialogue répété, des élèves lèvent le doigt bavardage en classe passage à l'activité de lecture	Passé composé : <i>ça y est on a fait beziada (= en trop)</i> Impératif : <i>prenez la lecture</i> Négation : <i>le livre de lecture je n'ai pas dit le cahier d'exercice n'awedu newalouleha (=on y reviendra)</i> <i>ils sont brouillon tu ne peux pas savoir !</i>	Debout Assise Interroge en pointant du doigt Parle à l'enquêteuse au bureau
Enquêteuse	1 tour de parole	Ecoute, observe	para verbal : <i>hum</i>	Assise au bureau Un sourire

Tableau 9 : séquence « aparté » : activité d'interaction orale, dialogue répété, du 24 avril 2006, classe B

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types de phrases...)	Regard, posture, mimique
Institutrice	6 tours de paroles	L'institutrice donne un travail d'écriture sur le cahier d'exercice et discute avec l'enquêtrice sur la réforme du système éducatif algérien, la mise en application du système LMD dans les Universités, l'insertion de la langue kabyle dans le primaire... Répond à nos questions :	Futur proche : <i>Vous allez prendre vos cahiers d'exercices</i> Interrogation : <i>haw (=et alors ?) c'est la foire ?</i> Impératif : <i>taillez bien vos crayons !</i> <i>On ne voit pas l'utilité de la langue berbère...</i>	Assise au bureau Donne des directives, crie Observe l'ensemble de la classe Répond à nos questions
Enquêtrice	2 tours de paroles		Interrogation : <i>quelle est l'objectif de l'introduction de la langue kabyle dans le primaire ?</i>	Assise au bureau Prend note Filme l'ensemble de la classe Participe à la conversation (observation participante)

Tableau 10 : séquence « aparté » : activité d'écriture, du 26 avril 2006, classe A

	Tours de parole	Thèmes, mots-clés, activités	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types de phrase...)	Regard, posture, mimique
Institutrice	1 tour de parole	Activité d'écriture sur l'ardoise	Impératif : <i>efface l'ardoise</i> <i>mais elle est bouchée ou quoi ?</i> <i>dites-lui d'effacer son ardoise</i>	Debout, crie, s'adresse à l'élève à la 3 ^{ème} personne
Enquêtrice	1 tour de parole		<i>efface ton ardoise</i>	Assise, filme la classe

Commentaire des tableaux

Commentaire du tableau 7

Ce sont des échanges verbaux entre l'enquêtrice et l'institutrice ; la maîtresse parle en aparté ou en retrait par rapport à la classe. Les élèves ne sont pas censés écouter la conversation entre la maîtresse et l'enquêtrice, mais le paradoxe est qu'ils sont là, et peuvent entendre. Dans cette séquence la maîtresse raconte que les élèves sont capables de s'échanger leur adresse en français ; en réalité c'est une marque sociale de la langue apprise en classe. C'est une aussi une manière de s'identifier et de se situer dans l'espace (les adresses en français) ; et cet espace recèle encore des lieux désignés en français, soit à l'écrit, soit à l'oral dans les conversations quotidiennes.

Commentaire du tableau 8

Dans la séquence 8, les élèves bavardent en classe, et la maîtresse parle toute seule en essayant de trouver une solution pour les calmer : « *ils sont brouillons !* ». C'est une séquence de changement d'activité du « dialogue répété » vers « la lecture » et aussi une séquence de pause. Les élèves sautent sur l'occasion qu'est la pause pour bavarder ; la maîtresse s'exprime ici spontanément. C'est une séquence de « bavardage » et de changement d'activité. La maîtresse parle à l'enquêtrice sur les élèves, mais ces élèves ne sont pas sourds. Même s'il n'y a pas véritable interaction en français, les apprenants comprennent ce que la maîtresse dit à leur sujet par le biais de la compétence passive en langue étrangère.

Commentaire du tableau 9

La séquence 9 est la plus riche en matière d'aparté et de discours informel. La maîtresse s'oublie et oublie la caméra ; elle expose en toute spontanéité son point de vue sur le système éducatif et la réforme scolaire, et sur son refus de l'introduction de la langue kabyle dans le primaire. La maîtresse alterne arabe et français « *makan oualu lilmasalih shakhsia tahedriha fi darek fel gami'a hadek shi shughlek* (= il n'y a rien – c'est pour l'intérêt personnel tu la (le kabyle) parles dans ta maison – à l'Université si tu veux l'apprendre ça n'engage que toi) » pour marquer le rôle du facteur social en classe ou du moins, elle marque ce rôle sans en avoir forcément l'intention.

Commentaire du tableau 10

Dans cette séquence on remarque la formation de la maîtresse à travers des expressions typiquement françaises telles que « *elle est bouchée ou quoi ?* » ; une expression qu'on avait l'habitude d'entendre chez les instituteurs et les institutrices français avant l'Indépendance. C'est une séquence où la maîtresse alterne aussi le français et l'arabe « *faci 'liya ! (= efface-moi ça !)* », une expression en arabe qui montre qu'elle est fatiguée du cours et des élèves.

Cet usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère est toléré selon les situations et le rôle des participants en classe. Nous l'avons étudié ainsi et les lignes qui suivent précisent les résultats de ce travail.

II – Les langues en usage et les pratiques langagières de classe

Nous détaillerons ici les langues employées en classe en relation avec les pratiques langagières visées. La langue maternelle en classe, sujet longtemps considéré comme tabou par certains didacticiens, est redevenu le vecteur de l'apprentissage des langues en classe.

2. 1. Les langues en usage en classe (français, arabe algérien et arabe standard)

Le corpus filmé contient des usages de la langue maternelle en classe, un usage fait surtout par la maîtresse dans différentes situations que l'on va comptabiliser et analyser dans le point suivant. Détaillons le *code switching* en classe de langue et la traduction didactique dans ses formes.

2. 1. 1. La langue maternelle en classe

Dans la plupart des cas, la langue tolérée en classe est celle de la langue à apprendre, et si la langue maternelle est tolérée c'est « pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison » (CASTELLOTTI, 2001 : 49) des deux langues, maternelle et non-maternelle. Les enseignants restent les maîtres de la classe ; à eux d'accepter ou de refuser la présence de la langue maternelle en classe. Si l'emploi de langue maternelle en classe est nettement déconseillé par certains pédagogues, on se

demande alors pourquoi la langue maternelle et/ou première est employée dans les cas recensés précédemment en classe (sanction, discussion, explication). Véronique CASTELLOTTI (2001 :50) explique l'usage de langue maternelle en classe par un manque de compétences en langue étrangère et par un effet d'artificialité en classe si la langue étrangère est maintenue pendant tout le cours :

« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétences dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. (...) Ensuite, le fait que cette langue soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétences par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe, renforce sans doute son usage. Ce facteur est accentué par l'artificialité de la situation scolaire d'enseignement-apprentissage des langues ».

Il est vrai que la question de la langue maternelle en classe a fait et fait l'objet de débats infinis. Dans les textes officiels algériens, nous n'avons trouvé aucun texte qui interdit l'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Nous avons été amenée à chercher ce que pensent les didacticiens, notamment les psycholinguistes, de son emploi en classe de langue étrangère ; ces chercheurs sont d'accord sur le fait que la langue maternelle en classe de langue étrangère est considérée en tant que vecteur d'apprentissage. D. GAONAC'H (1987 : 106) dit en abordant la théorie de CHOMSKY sur l'apprentissage de L2 : « Si l'on accepte le postulat d'existence des Universaux [...] alors on ne peut plus considérer la L1, lors de l'apprentissage d'une L2, sous l'angle essentiellement négatif des interférences qui risquent d'apparaître entre les deux langues. [...]. Développer, à propos de la L1 des concepts valables pour toutes les langues [...], est susceptible de favoriser l'apprentissage d'une L2. » .

D'un point de vue interactionnel, C. KRAMSCH (1991 : 72) affirme que : « L'emploi de la langue maternelle en classe de langue est un phénomène directement lié au format d'interaction perçu par les participants. [...] L'usage de la langue maternelle est l'expression directe des rapports interactionnels qui sous-tendent le discours en langue étrangère. Eliminer radicalement tout emploi de la langue maternelle sans rien changer à

ces rapports ne fait qu'obliger apprenants et enseignants à trouver d'autres moyens (souvent non verbaux) de les exprimer ». D'un point de vue didactique, L. GAJO (2000 : 180) affirme : « Aussi bien en didactique que dans la pratique de classe de L2, la place de la L1 donne souvent lieu à des débats ou à des incertitudes. Ainsi, CALVET (1993) tend à vouloir en limiter l'usage, alors que HARLEY (1993) se montre plus tolérante. Néanmoins, de manière générale, « les stratégies interlinguistiques utilisées par les apprenants sont toujours considérées comme le signe d'une déficience ou d'une limitation, même si elles constituent provisoirement le meilleur moyen de ne pas éviter ou abandonner la communication » (GAJO, 1999 : 125) » (GAJO, 2000 : 180).

Les trois points de vue, linguistique, interactionniste et didactique sont convergents sur l'efficacité de la langue maternelle dans l'apprentissage de toute langue étrangère. La langue maternelle est le support de tout apprentissage. L. DABENE (1994 : 27) synthétise ces points de vue en renvoyant l'emploi de la langue maternelle en classe à des réalités langagières qui relèvent de trois domaines essentiels :

- celui du *parler*, qui correspond à l'ensemble des potentialités individuelles d'un sujet et aux pratiques qui en découlent ;
- celui de la *langue revendiquée*, qui correspond à l'ensemble des attitudes et des représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'élément constitutif de l'identité ;
- celui de la *langue décrite*, qui correspond à l'ensemble des instruments heuristiques dont dispose l'apprenant.

Toutes ces situations d'emploi de langue maternelle en classe s'emploient dans des situations d'alternance codique, très peu voire pas remarquées chez les élèves, mais plutôt constatées chez l'enseignante, qui parle parfois en arabe mais demande aux élèves de ne pas parler en arabe en classe. Etrange paradoxe !

2. 1. 2. L'alternance codique en classe

Il ne s'agit guère de classes bilingues, mais l'alternance codique pourrait être comme une stratégie d'enseignement ou/et de stratégie communicative. Nous émettons le postulat que l'emploi d'une langue Autre en classe de langue étrangère est un des procédés mis en œuvre par l'enseignant dans un but « d'obtenir une passation optimale

des savoirs et des savoir-faire linguistiques et communicatifs en langue cible » (CAUSA, 2005 : 39). A noter que l'emploi de la langue maternelle en classe a toujours fait l'objet de discussion. Ce n'est que vers les années 1960⁵⁸ que la langue maternelle apparaît timidement dans les textes formels de l'enseignement des langues étrangères par le biais de l'analyse contrastive de la méthode audio-orale. Dans les années 70, les méthodes SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) éloignaient l'emploi de langue maternelle en classe et interdisaient tout recours à la traduction. L'accès au sens se réalisait par le biais de la « reformulation ».

L'alternance codique ou *code switching* en classe peut être vu comme une stratégie d'apprentissage ; ici c'est l'enseignante qui alterne le français avec l'arabe et l'élève répond parfois en français, parfois en alternant et parfois en hochant la tête pour dire « oui » ou « non ». En alternant l'arabe avec le français dans une intention communicative, les participants signalent leur volonté de maintenir la communication.

Le *code switching* du côté de l'apprenant

Les élèves filmés parlent très peu en arabe et se voient parfois obligés de répondre en arabe à des degrés divers quand l'enseignante ouvre la communication en arabe. Le passage du « je » sujet apprenant au « je » sujet personne [« *rani mrid* » (= je suis malade), par exemple] révèle la volonté de l'apprenant d'affirmer son identité (CAUSA, 2005 : 48-49) : « ces « décrochement communicatifs » signalent le passage d'une interaction pédagogique à une interaction plus personnelle, voire affective » ; et ils marquent aussi la volonté ou le besoin de sortir de la relation apprenant-enseignant pour un motif fort, et retrouver sa liberté de parole. Ces aspects mettent l'accent sur le fait que la classe est un lieu social où les participants ont un rôle à maintenir mais aussi une vie à vivre, et cette vie déborde le cadre de la classe.

Du côté de l'enseignant

L'emploi de la langue maternelle par l'enseignant peut être dans un but social comme dans un but pédagogique ou les deux à la fois en termes de « socio-didactique », car l'emploi de la langue maternelle représente l'identité sociale de classe. Le recours à la

⁵⁸ Le phénomène de l'emploi de la langue maternelle en classe a toujours existé dans les classes de langue étrangère. Les textes officiels l'interdisent parfois, le tolèrent parfois mais il a toujours existé d'une manière formelle ou informelle.

langue maternelle par l'enseignant de langue étrangère peut mettre en cause sa formation et sa compétence dans la langue étrangère. L'enseignante choisie n'est pas native de la langue française, mais possède une connaissance solide du français (formation en français juste après l'Indépendance, expérience de plus de 30 ans dans l'enseignement, maturité, voyages, ...). Sur le plan de l'interaction, elle affirme sa haute autorité par l'emploi de l'arabe dialectal et par sa voix imposante, ce qui renforce les rapports interpersonnels entre l'enseignante et les apprenants ; elle est considérée comme une source de confiance et de savoir à travers la communication qui semble être plus personnelle et plus authentique :

« Ce recours à l'autre langue qui circule dans la classe lui [à l'enseignant] permet par ailleurs de créer des ponts entre la langue cible et la langue maternelle et, par là, il lui fournit l'occasion de trouver des ressemblances ou des différences impromptues qui contribuent à faire avancer le processus d'acquisition chez les apprenants » (D. MOORE, 1996 : 105).

L'usage des changements de langues permet aux participants d'enrichir les possibilités discursives et de favoriser l'interaction de façon efficace. Ces alternances spontanées sont plus efficaces quant à l'apprentissage ; elles sont fluides et « paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens » (D. MOORE, 1996 : 115-116). Il est toujours important de voir le contrat didactique de départ établi en classe par l'enseignant, et notamment s'il permet de faire recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère.

2. 1. 3. La traduction en classe

La traduction, longtemps considérée comme un frein à l'apprentissage des langues vivantes, est vue aujourd'hui comme un véritable vecteur d'échanges interculturels. La traduction en classe (*Inst. : comment on dit pomme de terre en arabe ?*) est une traduction didactique qui vise à enseigner ou à comparer deux, voire plusieurs langues. E. LAVAUT (1985 : 9) la qualifie de pédagogique et lui assigne deux fonctions : une fonction explicative qui porte sur le lexique ou la grammaire de la langue cible ; et une

fonction dite de contrôle qui concerne les exercices de thème et de version⁵⁹. La visée explicative est plus recherchée que la visée de contrôle ; elle a un but métalinguistique, celui de « faire comprendre » selon H. BESSE (1998 : 13) : « la langue d'arrivée (maternelle pour les élèves) y est utilisée comme un moyen d'analyse lexicogrammaticale de la langue de départ (étrangère pour les élèves), ou comme une technique d'initiation à son système ».

En langue maternelle ou en langue étrangère, l'apprentissage de langues étrangères est motivé par des objectifs qui se réfèrent à la rencontre et à la compréhension de l'autre, à la découverte de la culture de l'autre, et les chemins empruntés pour y parvenir sont divers, d'où le recours à la traduction en classe par le truchement de la langue maternelle. Bien que la traduction ne soit pas très bien appréciée en classe, elle est une solution efficace pour essayer d'arriver au but recherché. Véronique CASTELLOTTI (1997 : 164-165) voit dans la traduction en classe une solution d'amour, voire de raison inévitable pour le processus d'apprentissage : « - expliciter le rôle et la place d'activités de traduction, dans la vie sociale et dans la classe ; pourquoi traduit-on, à quelles fins, qu'est-ce que cela requiert, en termes d'aides ou d'outils ? ».

Dans le corpus étudié, l'enjeu de la traduction est explicatif : l'enseignant-traducteur⁶⁰ explique le lexique et la grammaire « oralement ». Les élèves n'écrivent rien en langue maternelle, ils écoutent et mémorisent ce qui a été dit oralement par l'enseignant. Dans ces mêmes exemples sus indiqués, la traduction est considérée comme une stratégie d'enseignement qui est « l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'enseignant afin de procéder à une passation optimale⁶¹ des contenus d'enseignement de/sur la langue cible. (...) Il ne faut pas oublier que les stratégies communicatives d'apprentissage et d'enseignement peuvent être, à leur tour, complétées ou remplacées par

⁵⁹ Les exercices de thème et version n'existent pas dans les programmes algériens de l'enseignement des langues étrangères : « la version étant la traduction écrite d'un texte relativement court (dix à vingt lignes) tiré d'un contexte inconnu de l'élève », p. 38, le thème abordé n'est pas un thème littéraire extrait d'un texte appartenant à un auteur, il s'agit essentiellement « d'un exercice grammatical, portant sur des phrases fabriquées en fonction des éléments linguistiques que l'on vient d'apprendre et des difficultés qu'ils comportent », p. 41, E. Lavault, *ibid.*

⁶⁰ Ce qui a été rapporté concerne la traduction de l'enseignante ; quant à notre traduction (=...), elle est strictement formulée pour un usage scientifique et personnel, contrairement à la traduction juridique qui demande une traduction assermentée et qui relève d'un autre domaine de la traductologie.

⁶¹ L'expression « passation optimale » revient souvent chez Maria Causa qui a mené ses recherches sur l'alternance codique en classe de langues ; elle est employée dans le sens d'« accéder dans de meilleures conditions ».

des stratégies qui utilisent des codes para-verbaux (le rythme, l'intonation,...) et non-verbaux (la mimo-gestuelle, l'iconographie, ...) » (CAUSA, 2005 : 59-60). Nous avons vu ces codes paraverbaux et non verbaux dans le chapitre précédents, où les participants avaient recours à la langue maternelle.

Comme la connotation de la traduction reste à l'appréciation du traducteur, nous avons traduit les énoncés de l'arabe vers le français en nous fiant à notre sens de l'écoute et à notre observation participante. L'usage de la parole en classe est de type ordinaire ; « l'énonciateur est doté du statut d'être communicant en possession de toute sa liberté d'expression et d'interaction » (PUYAL, 1998 : 131).

L'enseignante a puisé, sans doute dans l'approche communicative ou dans son passé scolaire l'idée la traduction en classe ; lorsque l'élève est sensible à la fonction communicative du langage, il est amené à être sensible aussi à l'interprétation de l'enseignante. L'emploi des langues en classe nous indique les situations récurrentes en classe. Nous avons relevé que le mélange des langues en classe est visible dans des situations identiques citées précédemment, mais les échanges récurrents sont également visibles lorsque les participants parlent uniquement en français, autrement dit la communication se fait en français dans des situations bien précises (ex. répéter un dialogue, une comptine, écrire sur l'ardoise, exécuter une tâche demandée, etc.)

2. 2. Les pratiques langagières de classe

Les classes filmées rendent apparent un mode d'apprentissage-enseignement à caractère répétitif ; l'enseignante fait répéter à toute la classe un même dialogue en individuel et en collectif. Les élèves mémorisent et répètent un dialogue, ce qui creuse le fossé entre les modalités de l'institution, notamment l'approche par les compétences recommandée, et ce qui est réellement pratiqué en classe. Ces échanges récurrents font penser à l'approche behavioriste de l'apprentissage.

2. 2. 1. Les répétitions, les erreurs et les corrections

Dans l'approche behavioriste, l'apprentissage de la langue étrangère est considéré comme un transfert des habitudes de la langue source à la langue cible ; la compétence de la langue étrangère est construite à partir des paramètres de la langue maternelle. La grammaire des fautes (FREI, 1929), puis l'analyse des erreurs (CORDER, 1967) rejettent

le postulat béhavioriste, qui est remis en cause par les approches didactiques actuelles (MATTHEY, 1996 : 15) : « L'article fondateur de CORDER (1967) s'inscrit dans la confrontation naissante entre le béhaviorisme, qui sous-tend alors les travaux de l'analyse contrastive, et la linguistique chomskienne, qui met l'accent sur l'innéité du langage et, par conséquent, sur l'importance des facteurs biologiques pour l'acquisition (LENNEBERG, 1967) ».

Il est à signaler que tout apprentissage est lié à des erreurs, surtout au début, qui sont considérées comme « une aide », « un outil d'apprentissage » voire « une stratégie d'apprentissage » - on apprend par les erreurs d'autrui et par nos propres erreurs – (O'NEIL, 1993 : 183) : « ...il est bien évident, qu'avec n'importe quelle méthode d'enseignement, les apprenants font des erreurs, tout comme dans l'apprentissage de leur langue maternelle. Et tout comme en langue maternelle, ces erreurs semblent nécessaires au processus d'acquisition lui-même », ce que confirment les travaux de CORDER (1967) : « les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre, c'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère » (La traduction de O'NEIL, 1993 : 183).

Nous avons choisi quelques séquences pertinentes qui soulignent la dimension béhavioriste prise par les approches en vigueur. Ces dernières, encore traditionnelles dans leurs soubassements, présentent des méthodologies d'apprentissages, qu'on a appelé « approche par *el hfada* »⁶² par mémorisation ou le « parcoeurisme » (le mot à mot) contradictoires avec une prétendue approche par les compétences ; l'apprentissage se trouve conditionné par la répétition et l'automatisme :

Apprenants : *je regrette chère voisine...XXX*
 Institutrice : *ENCORE !*
 Apprenants : *je regrette chère voisine...XXX*
 Institutrice : *ENCORE !*
 (...)
 Institutrice : *UN-DEUX- TROIS !*
 Apprenants : *adressez-vous :s à la lapine*
 Institutrice : *encore !*
 Apprenants : *adressez-vous à la lapine*
 (...)
 Institutrice : *vous êtes prêt :te ! – toute la classe///*
 Apprenants : *XXX...*

⁶² Cf. Notre article, (2009), « Toute la classe ! un déclencheur de motivation ou de compétence ? », in Synergie Algérie, n°4, pp. 197-207.

Institutrice : non non non – un- deux -trois
Apprenants : *allo madame Sauterelle – vous êtes prête ?*
Institutrice : *encore !*
Apprenants : *allo madame Sauterelle – vous êtes prête ?*
Institutrice : *encore !*
Apprenants : *allo madame Sauterelle – vous êtes prête ?*

Ces passages montrent très bien le mode d'échange récurrent. Les expressions suivantes : *répétez, toute la classe, encore, un deux trois*, etc., sont utilisées pour faire apprendre un dialogue. Ce sont des drills de renforcement propres à l'approche behavioriste (stimulus/réponse). Les méthodes pédagogiques adaptées ressemblent fortement aux méthodes dites SGAV (Structuro-globales audio-visuelle) dans la tradition de la Méthode «Voix et Image de France » : la voix de l'institutrice (aigue et puissante) et la voix des élèves (timide et innocente) ; l'image du manuel de la séquence intitulée « j'apprends à dire : j'écoute et je répète » du dialogue entre madame Gazelle et madame Sauterelle.

La répétition des phrases correctes est employée ici pour une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation, voire un meilleur renforcement en inculquant des comportements, des attitudes et des automatismes ; c'est une démarche qui écarte l'intelligence et la compétence au détriment de la performance et de la reconnaissance. Il faut reconnaître que le behaviorisme a laissé de fortes séquelles dans les méthodes actuelles, même s'il faut souligner son efficacité pour le traitement de renforcement au niveau de la phonologie, sur le plan de l'articulation et de la correction. En quoi un dialogue appris peut-il nous dévoiler la compétence réelle et la motivation sincère de l'apprenant ? Les combinaisons compétence/motivation – incompétence /démotivation ne sont pas toujours dans cet ordre, car on peut être compétent et démotivé comme l'on peut être incompétent et motivé.

L'erreur dans l'apprentissage est considérée comme une stratégie d'apprentissage mais aussi « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997) » (PERRAUDEAU, 2006 : 26). Les erreurs d'apprentissage, de grammaire essentiellement, permettent de consolider des savoirs de type métalinguistique. L'apprentissage se fait par la prise de conscience, à la fois métalangagière et métalinguistique, évoquée autrement par VYGOTSKI dans son concept de zone de développement maximale (qui permet de rendre compte de l'écart entre le niveau réel de l'apprenant et le niveau de savoir à atteindre). Le métalangage qui porte sur les activités d'enseignement/apprentissage et surtout sur la description de la grammaire de la langue en question, ne doit pas être séparé du métalinguistique qu'est une

fonction de communication (parmi les six fonctions de JAKOBSON) décrivant le message centré sur le langage. Le discours de la classe de langue circule entre le métalangage et le métalinguistique à travers les activités proposées – essentiellement des pratiques de reformulation –, les stratégies d’enseignement/apprentissage et la compréhension du discours oral en classe. Mais le discours de la classe possède des pratiques de reformulation guidées par le manuel et le programme : « La classe de langue est un lieu dans lequel les activités métalinguistiques sont institutionnellement légitimées » (F. ISHIKAWA, 2005 : 55). Car les manuels de langue sont faits de manière « standard », c’est-à-dire d’une manière à ce que les apprenants rencontrent le moins de difficultés et d’exceptions dans les règles de grammaire et de syntaxe. A propos des activités métalinguistiques, la thèse de Mufutau Adebawale TIJANI (2006) sur les difficultés de communication orale en situation exolingue propose et détaille des activités métalinguistiques en classe de langue.

2. 2. 2. Les cultures d’enseignement-apprentissage⁶³ de la classe

Les cultures langagières diffèrent d’une société à une autre ; elles sont basées sur les expériences d’apprentissage du passé, sur les représentations de ce que l’on pense devoir apprendre et sur ce qu’il est permis ou valorisé d’apprendre. Du côté de l’enseignante, la culture d’enseignement est traditionnelle, et aussi marquée par l’école à la française. Du côté des élèves, on peut se demander quelles sont leurs représentations des apprentissages obligatoires et de l’école en général : sans doute le milieu familial a-t-il une forte influence sur ces représentations : à l’école on obéit, on fait ce que dit le maître, et on essaie d’avoir de bons résultats. Nous y reviendrons en page suivante.

Il est à noter que même les cultures d’enseignement-apprentissage observées sont basées sur des reflexes mécaniques : règles de la grammaire, récitation et correction. A côté de cette conception béhavioriste, réelle et partiellement utile – qu’on le veuille ou pas, car certains apprentissages relèvent du conditionnement - nous appuierons notre réflexion sur des cultures langagières d’une conception cognitiviste.

Les cognitivistes considèrent qu’il existe entre le stimulus et la réponse une activité interne qui a un rôle prépondérant sur le développement de l’intelligence chez

⁶³ Cf. Le projet *Culture d’Enseignement – Culture d’Apprentissage* (CECA), initié par l’ASDILFE, puis mené par l’AUF, la FIPF et le CRAPEL de l’Université de Nancy, lancé le 1^{er} août 2008 en collaboration avec des Universités algériennes. Le XII e congrès mondial de la FIPF du Québec lui a été en partie consacré (2008).

l'enfant (Cf. les travaux de PIAGET). Le concept d'apprentissage et ses réalités sont extensives, ils débordent les théories et peuvent relever du béhaviorisme et du cognitivisme ; le tout est modifiable et adaptable à l'interaction des participants avec le milieu, et doit être également utilisable et valide dans la durée.

Les cultures d'enseignement-apprentissage sont également marquées par des styles d'enseignement-apprentissage, qui sont des facteurs de personnalité influant sur les stratégies d'apprentissage (CYR, 1998 : 81-82) : « ces facteurs peuvent être reliés à la personnalité, comme le style d'apprentissage, l'extraversion, l'introversiion, ou sont tout simplement d'ordre biographique, comme l'âge, le sexe et la langue maternelle. Ils peuvent être personnels, tels les buts ou les objectifs poursuivis, l'orientation professionnelle et le degré de conscience linguistique, ou bien être affectifs, telles les attitudes et la motivation. Enfin, un certain nombre de variables sont plutôt situationnelles et relèvent de la langue cible, du niveau de connaissance de l'apprenant, de la tâche d'apprentissage et des approches pédagogiques utilisées ».

Les cultures d'enseignement-apprentissage relèvent également des cultures professionnelles de l'enseignant sur l'enseignement et sur la langue cible. Les enseignants partagent généralement une culture commune (CAMBRA GINE, 2003 : 265) : « Des systèmes de codes et des circuits de transmission, certaines formes de discours, une terminologie ; des règles du jeu, des scénarios, des formes de catégorisation, des compétences, des habiletés, des stratégies professionnelles ; et aussi, des systèmes de valeurs, des conflits, des dilemmes, des difficultés, des formes de vie quotidienne et une histoire ». Sachons que l'échange pédagogique est un échange de représentations et de stéréotypes, la culture professionnelle prend en compte cette dimension et les représentations des participants forment la culture de la classe. La classe de langue est insérée dans un environnement social dynamique qui dépend du contexte de la classe (Cf. le modèle SPEAKING de DELL HYMES), mais aussi des **représentations** des participants dans un lieu de contact de langues et de rencontre des cultures véhiculées par les langues en présence. Ces représentations font partie d'une délimitation d'un champ d'enseignement-apprentissage, qui regroupe plusieurs distances ou degrés de xénité :

- la distance matérielle : bien que la distance géographique éloigne la France de l'Algérie, les représentations des élèves ne peuvent pas relever du FLE, parce que le français est présent à l'école et dans le quotidien (ex. Ils regardent les dessins animés en français) ;

- La distance culturelle : la façon de penser, de parler et d'agir est différente d'une société à une autre, c'est ce qu'on appelle aussi les traditions éducatives (ex. La culture du cri est très pesante dans les classes algériennes, l'institutrice observée crie constamment) ;
- La distance linguistique : apparaît en linguistique contrastive par l'explication des erreurs des apprenants, liée à la langue d'origine ou source. la distance linguistique apparaît à l'oral et à l'écrit, où nous pouvons reconnaître une pédagogie du FLM, du FLS ou du FLE (ex. par la graphie et le style d'écriture nous pouvons reconnaître un élève scolarisé en Algérie d'un élève scolarisé en France) ;

A côté de ces trois critères classés par Louise DABENE (1994 : 35-36), s'installe un quatrième critère rajouté par J.-M. DEFAYS (*Le français langue étrangère et seconde*, 2003 : 32-33), celui de la distance psychologique.

- La distance psychologique : cette distance repose sur les représentations positives et négatives de la langue, mais aussi sur les politiques linguistiques (ex. le statut du français en Algérie et son poids du passé).

A propos de la distance psychologique, il faut reconnaître que le concept « français langue de culture » est refusé par certains Algériens, et c'est ou ce serait le devoir de l'école de changer ces stéréotypes (Mercè BERNAUS, 2005 : 55) : « L'école peut combattre la tendance aux stéréotypes par une formation intellectuelle visant à développer l'esprit critique et par une éducation morale visant à inculquer profondément le sentiment de fraternité humaine » ; la génération actuelle tente de gommer les conflits en instaurant le dialogue des cultures et l'on constate que l'approche interculturelle est présente aujourd'hui dans les nouvelles réformes LMD de l'enseignement du français en Algérie. P. DUMONT (2001 : 167) a étudié le cas de la dimension interculturelle du français en Algérie et dans le monde francophone ; il perçoit ainsi la démarche interculturelle : « la démarche interculturelle se définit comme une prise de conscience des limites de l'espace culturel d'origine et des œillères qui orientent toujours notre perception de l'autre ». C'est cette ouverture sur l'Autre que préconise la didactique des langues et des cultures.

De cette conscience culturelle, nous abordons les autres consciences pouvant intervenir sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (cf. DABENE (1994),

DEFAYS (2003), MOORE (2006)). Les consciences d'enseignement/apprentissage interviennent dans les enjeux didactiques et la consolidation des savoirs à apprendre, donc dans un réel travail de didactisation par le biais de cinq niveaux de consciences essentiels (DABENE, 1994 : 98-104) :

- la conscience langagière : qu'est la capacité de distinguer l'univers langagier de l'univers de référence.
- la conscience linguistique : c'est la capacité d'identifier ou de répertorier les langues.
- la conscience normative : ce sont les représentations du locuteur sur les normes de la langue ; norme correctes ou acceptables.
- la conscience ethnolinguistique : il s'agit de la capacité de mettre en relation le répertoire langagier avec le groupe d'appartenance ethnique.
- la conscience sociolinguistique : en relation avec la conscience ethnolinguistique, cette conscience permet au locuteur d'attribuer des valeurs et des attitudes aux langues apprises.

A ces consciences, nous rajoutons la conscience culturelle qui devrait figurer dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; développer la conscience culturelle dans les programmes de français algériens peut faciliter l'accès au processus de compréhension de la langue étrangère chez les apprenants. Et cette conscience doit passer par l'acceptation de L1 à l'école.

Bilan – sur l’emploi des langues et les pratiques langagières de classe

Nous avons récapitulé les moments où les interlocuteurs s’expriment en arabe dialectal. Ce sont des moments où la parole de l’institutrice est très majoritaire. Ces moments sont recensés dans trois situations différentes :

- 1) des situations où l’institutrice s’emporte et sanctionne : se sont les mêmes mots qui reviennent en langue maternelle : *sektu ‘liya* (= taisez-vous), *neqeslek nqot* (= je t’enlève des points), *berka ma tehder* (= arrête de parler), *walah tekhalsu* (= je vous le jure que vous allez le payer cher), *la hawla wa la qowata illa bi lah* (= Dieu est tout puissant)...

Ces situations de colère et de sanctions montrent que le discours de l’institutrice est marqué par sa langue maternelle. Ce recours à la langue maternelle est utilisé dans un but de maîtrise de la compréhension du message par les élèves. L’interculturel est visible par les formules « fatales » dans les situations où l’institutrice dit « Dieu est tout puissant », quand elle ne trouve d’issue pour calmer les élèves. Le parler algérien est « la langue partagée » de la classe dans ces situations ; la communication devient plus naturelle quand les participants s’expriment en arabe algérien c’est-à-dire dans leur langue maternelle, afin d’éviter tout effet d’artificialité que peut engendrer la langue étrangère.

- 2) des moments où l’institutrice parle en interaction ou en aparté : les mêmes formules reviennent également par :
 - des formules métalinguistiques telles que *‘aya* (= allez), *bismellah* (= au nom de Dieu), *haw shawala hada ?* (qu’est-ce que c’est que ça ?) ;
 - des interrogations et des négations avec souvent les mêmes verbes : *mahfedsh ?* (= tu n’as pas appris), *maktebtsh ?* (= tu n’as pas écrit ?), *maqritsh ?* (= tu n’as pas lu ?)
 - des discussions particulières en dehors du cours où la communication se déroule en langue maternelle : *papak dja ?* (= ton père est venu ?), *‘andek khuk ?* (= tu as un frère ?)...

Ces moments didactiques, dans lesquels le social fait irruption, sont également des moments d’évaluation d’apprentissage où l’institutrice est très familière avec les verbes « écrire », *kataba*, « lire », *qara’*, « apprendre, mémoriser », *hafida* en arabe littéral, voire

dialectal. L'institutrice rentre en discussion avec les élèves sur leur quotidien (si le père est présent à la maison par exemple) pour soupeser et évaluer l'impact de la vie sociale des élèves sur l'école.

- 3) des situations d'enseignement/apprentissage où l'institutrice a recours à la traduction pour expliquer un point : *ki semmuha la voisine bel lugha*⁶⁴ ? (= comment appelle-t-on la voisine en arabe ?), *ki semmuha* la pomme de terre *bel lugha ? bel 'arbia ?*, non *beni* est la couleur marron...

Il s'agit d'un enseignement par la traduction ; l'enseignante se voit obligée de traduire en arabe quand elle sent une incompréhension de la part des élèves. C'est elle qui prend le plus souvent la parole en arabe, comme le montre le corpus, elle est la seule à pouvoir faire des digressions en classe ; elle interdit à ses élèves de parler en arabe en classe (« ne parle pas en arabe Zakaria ! ») mais elle s'autorise à glisser des mots en arabe quand le contexte le permet.

Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage, le recours à l'arabe semble avoir un effet bénéfique quant à l'apprentissage du français : le passage à la langue maternelle se fait de façon momentanée à l'intérieur d'énoncés où le français domine largement. Dans toutes ces situations, – langue maternelle, *code switching* ou traduction en classe – une grande part de l'interculturel entre en scène avec les méthodes communicatives comme le souligne L. PORCHER (1999 : 250): « Langue [...] et culture [...] sont toujours entrelacées de manière complexe dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui ».

Cette part du culturel dans le linguistique fut développée dans les travaux d'AUSTIN qui a mis au point le concept « d'actes de parole » pour décrire l'usage d'une langue : en employant la langue maternelle en classe, l'enseignante attend des réactions de la part des élèves. Chaque langue est dotée d'un système de formulation de demande, de promesse, d'interrogation, **dépendant de la culture de la langue en question.**

⁶⁴ Le mot « *lugha* » veut dire « *langue* » en arabe littéral, mais nous l'avons traduit par « *arabe littéral* » parce que les habitants de la ville de Mostaganem appellent la langue arabe « *lugha* ».

On peut considérer cette articulation entre Langue Etrangère (français), Langue Maternelle (arabe dialectal) et Langue Officielle (arabe standard) dans un continuum diglossique où la langue source joue le rôle de médiateur d'apprentissage selon la conception de VYGOTSKI (1985). P. GRIGGS (2004 : 230-231) reprend cette conception : « la zone de proche développement, où la dynamique se crée se situera souvent, chez l'apprenant débutant, entre les compétences et les savoirs qu'il a lui-même construits antérieurement en L1 et ceux qui sont ciblés par l'apprentissage de L2, dont l'enseignant est le principal pourvoyeur. [...], on prend sur le postulat vygotkien selon lequel l'articulation entre L1 et L2 sous-tend les processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle servant d'outil de médiation à cet apprentissage ».

VYGOTSKI (1985 : 292) fut le premier à parler de l'apprentissage par la médiation ; il attribue à l'enseignant la fonction de médiateur de savoir : « l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations des mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle ».

Cela dit, l'étape suivante dans un apprentissage de langue est de dissocier les mots et les réalités ou concepts car, selon les langues, tel ou tel mot ne recouvre pas exactement la même réalité ou le même concept. On remarque que l'institutrice ne travaille pas du tout dans cette optique. Et, pour clore ce bilan, on peut dire que la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage sont profondément monoculturelles, mais consubstantiellement plurilingues. Et c'est un plurilinguisme historique remontant à des siècles, mais dans lequel le contact des cultures a été entravé ou limité. Il est possible que cela vienne de la colonisation, puis de ses suites, jusqu'à nos jours. Ou alors, cela vient de cet aveuglement de refuser un statut à L1.

Conclusion du chapitre IX

Ce chapitre est très important puisqu'il reflète la réalité algérienne de la classe. Nous avons tenté de répondre à quels moments la langue maternelle et de scolarisation alterne avec le français, et chez quels participants.

Il ressort dans ce chapitre que la langue arabe, avec ses variétés, est employée incontestablement par la maîtresse. En classe de français, la langue arabe devient la langue « secrète » pour les élèves, puisqu'ils n'ont pas le droit de parler la langue de la maison en classe. Paradoxalement, cette langue « secrète » devient la langue du retour à l'ordre pour la maîtresse (les colères et les sanctions passent mieux en arabe). Même en français, les élèves ne sont pas très expressifs ; les apprentissages langagiers reposent encore une fois sur la récitation.

Quant à la médiation, au sens d'interprétation et de traduction, elle n'existe que dans sa forme orale quand la maîtresse explique et interprète en arabe dialectal et standard. En revanche, les activités de médiation écrite ne figurent pas dans le programme. Peut être, verront-elles le jour dans les années à venir ?

L'approche par les compétences constitue un changement, mais ce n'est pas facile d'apporter un changement d'emblée sur un ancien programme et une ancienne méthode de travail qui ont duré presque trente ans. On remarque, à travers le corpus, que le savoir est appris en petites unités plutôt que par de véritables interactions didactiques en contexte. Il s'agit d'une conception où le maître est détenteur de savoir et où les questions posées par la maîtresse (les élèves ne posent aucune question) permettent de vérifier et de renforcer des acquis (la répétition des dialogues du manuel le démontre), plutôt que de faire prendre conscience aux élèves de leurs apprentissages langagiers dans toutes les dimensions possibles. Nous sommes ici dans un système d'apprentissage comportementaliste et béhavioriste. Ce système ne reflète pas l'image d'une démarche socio-constructiviste qui permet l'apprentissage par des réponses nouvelles, lesquelles demandent diversité et authenticité dans les supports et dans la méthodologie.

**Conclusion générale : perspectives, apports
pédagogiques et extrapolation**

Présentation

Rappelons les motivations de départ de notre recherche et les raisons pour lesquelles nous avons dirigé notre recherche vers les interactions didactiques : nous avons constaté une réelle baisse de niveau du français chez les étudiants inscrits en licence de français qui voudraient devenir des « futurs professeurs de français » lors de notre pratique d'enseignante à l'Université de Mostaganem. Suite à cette baisse de niveau à l'université, nous nous sommes retournée vers le primaire, c'est-à-dire le début des apprentissages scolaires, pour mieux analyser les compétences langagières visées et les pratiques de classe chez des enfants de 7-8 ans. Ainsi, nous avons pu observer les classes de français en utilisant l'observation participante. Nous avons complété notre étude par l'analyse du programme de français et les manuels en présence afin de voir la pédagogie attribuée à cette langue et les finalités qui lui sont désignées.

Les perspectives de notre conclusion sont discutées en trois grands points. Nous commençons par la pédagogie des interactions didactiques comme réponse aux besoins langagiers. Nous suivrons nos propositions par délimiter les finalités politiques face à l'enseignement précoce du français, et nous clôturerons nos propositions par une approche intégrée et contextualisée du plurilinguisme prenant en compte les langues maternelles et nationales des enfants à l'école dans les apprentissages langagiers et scolaires.

I - Pédagogie des interactions didactiques comme réponse aux besoins langagiers et développementaux des enfants

La notion d'interaction didactique ainsi que sa pratique ont été un élément fondateur de notre enquête. Observer et analyser comment se déroulent ces interactions en classe de langue et comment dégager les compétences visées à travers ces interactions ont été notre objet de recherche. A travers les interactions didactiques se développent en principe des compétences à l'oral et à l'écrit, et ainsi le maître peut répondre aux besoins de l'apprenant. Mais alors, pourquoi donc, les élèves filmés développent-ils mal ces compétences visées ? Nous avons vu dans la partie III que les élèves développaient des compétences de type mécanique, par exemple apprendre un dialogue sans prêter attention au sens et sans pouvoir le réemployer dans des situations naturelles et concrètes. Et

pourtant l'approche par les compétences promue actuellement en Algérie se fonde sur le courant socio-constructiviste de l'apprentissage : guider l'élève et le laisser se construire.

Nous avons vu également que l'élève était incapable de distinguer le « je » apprenant du « je » personnel ; les rares moments où on a vu les élèves s'exprimer par le « je » personnel étaient quand la maîtresse demandait à ses élèves leurs adresses en français : (*Où est-ce que tu habites ? j'habite...*). Cela voudrait dire que ces situations concrètes prônées par l'approche par les compétences sont possibles lorsqu'il n'y a pas de coupure entre la vie de classe et la vie réelle de l'élève. Ceci relève du verbal. L'enseignant doit aussi distinguer le « je » apprenant du « je » personnel en développant le « je » personnel en classe de langue, et cela peut se faire par les communications spontanées et non pas uniquement par les communications prescrites dans le manuel, si du moins des interactions réelles peuvent se produire en ce cas.

Le non-verbal devrait aussi impliquer l'apprenant dans son apprentissage ; les jeux de comptines et les jeux de rôle dont parle le programme de français font de la production langagière de l'élève une production artificielle et conditionnée si on se réfère uniquement au discours du manuel et s'ils ne sont pas associés à d'autres tâches sur la base de méthodologies qui relèvent de « l'agir communicationnel » (HABERMAS, 1987) selon une véritable approche par les compétences : « Dans l'activité communicationnelle, le langage acquiert, par-delà la fonction d'intercompréhension, le rôle de coordonner les activités, orientées vers un but, de plusieurs sujets de l'action ; et il joue aussi le rôle d'un médium pour socialiser ces sujets de l'action eux-mêmes » (HABERMAS, tome 2, 1987 : 11). On peut réduire l'écart entre le « je » apprenant vers le « je » personnel par des tâches et des activités qui relèvent de la vie quotidienne de l'apprenant, surtout que la vie des personnages du manuel semble parfois déconnectée de la réalité quotidienne des élèves.

Il faut dire aussi que les gestes de la classe tels que prescrits par l'enseignante (les mains derrière le dos, les mains sur la tête...) sont des gestes qui n'aident pas l'élève à prendre la parole en classe. L'élève ne se sent pas autorisé à prendre la parole et à utiliser des verbes d'opinion (je pense, je crois...) ni à argumenter son discours (pourquoi je suis d'accord, pourquoi ne je suis pas d'accord...). Des gestes et des moments autorisés d'expression de la pensée permettraient des interactions didactiques plus fluides en classe. La coopération et la reformulation sont aussi des éléments pouvant aider à développer les apprentissages langagiers en classe de langue, comme nous allons le voir, grâce au rôle

éducatif des interactions, aux activités de médiation, répondant à des besoins langagiers relevant du socioculturel et du pragmatique.

1. 1. A propos des rôles éducatifs des interactions

Nous avons constaté, à travers l'analyse des résultats, que les méthodologies employées relevaient en fait des cultures d'enseignement-apprentissage traditionnelles du système éducatif algérien. C'est pourquoi il faudrait rappeler le rôle éducatif des interactions de classe. Dans tout le corpus, les participants partagent les mêmes rôles ; la maîtresse interroge et les élèves répètent et imitent au lieu de réfléchir en vue de construire une réponse personnelle. Ainsi, le développement intellectuel de l'enfant se trouve conditionné par des stimuli qui ne favorisent pas vraiment ce développement. Les stades de développement intellectuel ont été étudiés par les travaux de la psychologie génétique de PIAGET (en particulier 1967), qui a distingué dans la période de l'enfance quatre étapes essentielles :

- de 0 à 2 ans : stade de l'intelligence sensori-motrice ;
- de 2 ans à 7-8 ans : stade de l'intelligence pré-opératoire ;
- de 7-8 ans à 11-12 ans : stade des opérations concrètes ;
- au-delà de 11-12 ans : stade des opérations formelles.

Les enfants de notre corpus ont 7-8 ans environ (deuxième année primaire), et ce stade correspond à celui de l'intelligence opératoire concrète, et même pré-opératoire qui « permet de situer vers 7 ou 8 ans, les débuts de la socialisation de la pensée » (PIAGET, 1948 : 87) avec la présence de l'adulte. Pour cet auteur, le langage socialisé vient après le langage égocentrique. Dans cette période de l'intelligence concrète, dès l'âge de 7 ans, l'enfant commence à se libérer de son langage égocentrique ou soliloque et devient capable de discuter et de coordonner des points de vue différents par l'interaction et la coopération avec l'adulte. Ce langage socialisé est également évoqué par VYGOTSKI, qui considère que le langage est avant tout socialisé. Les deux auteurs donnent une grande importance à la place de l'adulte dans les apprentissages langagiers de l'enfant et dans l'interaction sociale avec l'enfant.

Le psychologue russe VYGOTSKI avance que tout apprentissage langagier se fait par l'imitation en relation à autrui et par la reconstruction, une imitation par la collaboration : « L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il

sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. (...)En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (VYGOTSKI, 1997 : 355). Ce travail de collaboration pose la question de la coopération des élèves et du maître face à l'apprentissage. Ici, l'apprenant réalise une tâche avec l'aide d'un adulte, qui en classe est le maître ou la maîtresse, dans une zone de développement qui représente l'écart entre le niveau réel de l'élève et le niveau de la tâche demandée : « ...cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone proximale de développement » (1997 : 351). La zone proximale de développement (ZPD) qualifie la compétence de l'enfant par rapport à son âge mental ; la capacité d'un enfant à réaliser une tâche avec l'aide d'un adulte peut être inférieure ou supérieure à son âge mental : « c'est la zone proximale de développement de celui-ci qui détermine les possibilités d'apprentissage » (1997 : 256). C'est cette aide de l'adulte vers l'enfant que VYGOTSKI appelle la médiation. Cette zone proximale de développement, est comparée par J-P. ASTOLFI à l'objectif-obstacle, car l'enfant ou l'être humain d'une façon générale apprend dans l'obstacle : « L'efficacité dans l'apprentissage consisterait ainsi à anticiper sur le développement, dans les limites, évidemment, de la ZPD. [...] Sur ce point, peut s'établir une parenté théorique avec le concept d'objectif-obstacle » (ASTOLFI, 1992 : 142).

Les rôles éducatifs dans les apprentissages langagiers sont également avérés par les expériences de BRUNER qui insiste à son tour sur le rôle de l'interaction de tutelle dans l'acquisition des savoir-faire : « ...l'intervention d'un tuteur peut comporter beaucoup d'autres apports. La plupart du temps elle comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (BRUNER, 1983 : 263). C'est grâce à l'étayage que l'enfant pourra résoudre des tâches selon BRUNER.

Voilà l'essentiel des rôles éducatifs dans une conception socio-constructiviste que le système éducatif algérien est censée développer dans la conception des curricula et

dans la formation des enseignants de langue. Passons à un autre point plus sensible, celui de la prise en considération des besoins langagiers de l'apprenant.

1. 2. Prendre en compte les besoins langagiers de l'apprenant

Par la nouvelle réforme, l'Institution travaille davantage pour prendre en compte les véritables besoins langagiers de l'apprenant. Or, les véritables besoins langagiers ne se trouvent pas uniquement en classe, c'est à l'extérieur de la classe que l'apprenant cherche véritablement à communiquer en langue étrangère dans des situations authentiques et pragmatiques. L'apprenant peut améliorer son apprentissage en s'intéressant à la littérature de jeunesse pour enfant et par des sorties scolaires avec le maître de langue étrangère par exemple.

Pourtant durant notre visite de l'école El Yazid Moussa, nous savons qu'il existe une bibliothèque à l'intérieur de l'école primaire et nous n'avons vu à aucun moment la maîtresse accompagner les élèves ou leur demander d'aller s'inscrire ou emprunter un livre ou un conte en français. Les élèves n'ont pas la culture du livre, et encore moins en français. Et pourtant la littérature de jeunesse est prescrite dans le programme de français : « La littérature de jeunesse constitue un fond documentaire essentiel adapté à la sensibilité et aux centres d'intérêt des élèves » (programme de français, 2^{ème} AP : 20). La maîtresse pourrait aussi proposer aux élèves des sorties scolaires pour visiter des monuments de la ville ou le centre-ville. On remarque que ces activités se font très rares même dans les autres matières, sans doute par mesure de sécurité et aussi par manque d'éducation culturelle dans ce domaine.

La question des besoins langagiers à l'école a été posée au départ pour les pays pour qui l'apprentissage est individuel et pour qui l'apprentissage des langues est capital pour les besoins des locuteurs peu nombreux ; le cas des pays scandinaves puis le Conseil de l'Europe à la fin des années 70. L'Algérie n'est pas, par tradition, un pays qui individualise les apprentissages à l'école, et l'accroissement démographique ne facilite pas les choses. Les concepteurs de programmes et enseignants ne peuvent prendre en compte les besoins langagiers dans leur dimension individuelle adaptée au profil de chaque apprenant car ce n'est pas dans leur culture, et en plus le nombre d'élèves par classe rend difficile cette option : il est en effet difficile d'élaborer un enseignement individualisé et différencié en Algérie pour les apprentissages scolaires dans le secteur

public. Les cours particuliers à domicile, à titre d'exemple, peuvent satisfaire en partie les besoins de l'apprenant, mais est-ce à la portée de toutes les bourses ? Sans doute pas toutes les classes sociales. A préciser qu'en Algérie, le recrutement des enseignants à domicile ne se fait pas dans des agences spécialisées comme est le cas en France (Academia, Complétude,...) mais se fait plutôt « de bouche à oreille » selon la réputation et les compétences de l'enseignant ; et encore, c'est l'élève qui se déplace chez l'enseignant et non l'inverse. Nous ajoutons que ce genre de cours se fait en petit groupe, car les cours individuels reviennent très chers aux parents d'élève pour donner un aperçu de la situation scolaire algérienne.

Louis PORCHER (1980, puis 2004) différencie les besoins subjectifs des besoins objectifs ; les besoins subjectifs sont représentés par « les attentes des élèves, ce qu'ils souhaitent, leur désirs, ce qu'ils veulent apprendre » (L. PORCHER, 2004 : 21) et les besoins objectifs « qui sont indispensables à l'élaboration d'un enseignement qui leur convienne et leur apporte un bénéfice » (L. PORCHER, 2004 : 22). Il les relie par la prise en compte de la situation scolaire (1980).

Les besoins subjectifs sont pris en compte par les établissements privés qui veulent toujours satisfaire les besoins de la demande ; l'enseignement privé n'est pas accessible à tout le monde mais il faut reconnaître que les élèves recalés dans le public sont les bienvenus dans le privé comme partout dans le monde. Tandis que les besoins objectifs impliquent un effort de l'Institution afin d'aider les élèves, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage par l'élaboration d'objectifs et de méthodologies de départ ; telle est le cas pour l'approche par les compétences.

Dans tout le corpus filmé, les besoins qui apparaissent sont des besoins « formatés » par l'institutrice ; donc plutôt des réponses à ses ordres explicites et implicites ; le besoin de réciter, le besoin de copier, d'imiter, qui sont considérés aussi comme des besoins de l'Institution, et partant des besoins objectifs. Dans notre corpus, les élèves prennent très peu la parole spontanément et ne posent jamais de question, c'est l'enseignante qui pose des questions, et c'est parfois elle qui y répond. Mais qu'est-ce qu'un besoin langagier ? A. GOHARD-RADENKOVIC (1999 : 85-86) définit les besoins « comme l'ensemble des nécessités « objectives » qui concourent à la finalité de l'apprentissage d'une langue : ces nécessités peuvent concerner un individu, un groupe d'individus ou une institution ». Cette définition s'applique mieux à la situation scolaire algérienne que les précédentes parce qu'elle se situe dans le réel social.

L'approche par les compétences est censée développer des réponses aux besoins de l'apprenant d'où « la centration sur l'apprenant » (RICHTERICH, 1985). L'apprenant tient un rôle central selon RICHTERICH et CHANCEREL (1978) ; dans une pédagogie de prise en compte des besoins, la négociation en vue du consensus doit tenir compte des objectifs d'apprentissage, des stratégies d'enseignement-apprentissage, de l'évaluation et de la formation. On en est bien loin ; il est vrai que nous sommes en situation scolaire, domaine dans lequel PORCHER a étudié les besoins langagiers (1980) et montré combien l'Institution scolaire leur donne forme. Dans son étude de l'analyse des besoins langagiers, A. GOHARD-RADENKOVIC (1999 : 84) avance que « l'analyse des besoins n'a jusqu'ici donc pas proposé un enseignement centré sur l'apprenant en tant que personne individualisée avec son parcours, son profil, ses attentes et ses appartenances », et nous avons vu dans le corpus filmé une évidente centration sur la langue bien plus que sur l'apprenant, ou alors un apprenant-modèle largement imaginaire, formé sur les volontés de l'Institution.

Les anglo-saxons disent que c'est l'enseignement qui doit être conçu au profil de l'élève et non l'inverse, c'est-à-dire adapter le savoir aux compétences de l'élève, d'ailleurs l'appellation « centration sur l'apprenant » adoptée par le Conseil de l'Europe et par l'approche communicative semble typiquement britannique, issue de l'éducation à l'anglaise individualisée au temps des précepteurs et des répétiteurs à domicile (comme il y en a eu dans toute l'Europe), et on voit mal adapter cette formule à un enseignement algérien et algérianisé basé sur l'autorité et le respect des rôles de la classe. Il faut miser sur l'équilibre de classe, il ne faut ni trop « gâter » l'apprenant, ni trop viser les objectifs du système éducatif selon L. PORCHER (2004 : 19): « Il est évident que la véritable efficacité se situe dans un équilibre entre les deux, une prise en compte optimale de ce qu'est un élève, une attention compétente aux savoirs qu'il faut transmettre ». C'est au travail de l'enseignant de veiller sur l'équilibre de la classe d'une part par les méthodologies variées et d'autre part par son expérience et son savoir-faire. Ainsi, se fait jour l'utilité capitale de la formation des enseignants, pas seulement initiale mais aussi continue.

Il importerait quand même d'opérer une centration sur l'apprenant qui pourrait l'aider à prendre conscience du fonctionnement de la tâche à réaliser, et pour cela, « lui demander d'exercer une activité métacognitive » (B. VISELTHIER, 2008 : 34) dans un contrat d'apprentissage. Il va de soi que la centration sur l'apprenant présente une démarche optimale : l'Institution peut établir des analyses des besoins des apprenants

(étude des besoins), d'adapter par la suite les objectifs appropriés (nécessaires et utiles) pour mieux intégrer l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Les spécialistes en didactique des langues tendent à élaborer des modèles au profit d'une « centration sur l'apprenant », dans laquelle l'enseignement est perçu aussi comme une « formation à l'apprentissage » ou un guidage vers l'apprentissage en autonomie. Il se trouve que la question des besoins langagiers et éducatifs est directement liée à celle des curricula (ou curriculums), apparus dans le monde anglophone sous le nom de syllabus. Cette notion de curriculums s'est élargie « pour désigner aussi bien le programme d'études institutionnel que le parcours effectivement accompli par les apprenants, tout en comportant des dimensions relatives à la mise en œuvre, à l'évaluation, aux matériaux d'enseignement, voire à la formation des enseignants » (Daniel COSTE, 2011 : 16), tandis que le syllabus, qui est l'analyse des besoins langagiers, « catégorise et inventorie des éléments de contenus enseignables, susceptibles d'être intégrés à la mise en séquence que comporte un curriculum » (Daniel COSTE, 2011 : 18). Le rôle de l'école est de répondre à ces besoins langagiers, éducatifs, et le rôle de la classe de langue est développer des compétences plurilingues en prenant en considération le syllabus, voire le curricula

L'enseignant s'inscrit donc dans un continuum entre la centration sur le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage. Christian PUREN (1999 : 34) illustre les différents modèles pédagogiques de relation enseignement/apprentissage en didactique scolaire des langues par ce schéma :

Centration sur le processus d'enseignement – Centration sur le processus d'apprentissage

Faire apprendre	Enseigner à apprendre	Enseigner à apprendre à apprendre	Favoriser l'apprendre à apprendre	Laisser apprendre
L'enseignant met en œuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes s'enseignement)	L'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	L'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées	L'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	L'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

Commentaire :

Ce tableau trace clairement les orientations des méthodologies d'enseignement-apprentissage ; on retrouve les cultures d'enseignement dans « les habitudes d'enseignement » dans la case « faire apprendre » et on retrouve les cultures d'apprentissage, manifestement visibles dans « les habitudes individuelles d'apprentissage ». Dans tous ces modèles proposés, les avantages de l'un sont les inconvénients de l'autre, et inversement. Du moins si nous ne prenons pas en compte la présence et l'action de l'enseignant. Nous serions toutefois sensible au quatrième modèle « **Favoriser l'apprendre à apprendre** » dans lequel nous retrouvons des méthodes individuelles associées à l'aide ou à la médiation de l'enseignant, modèle de vision socio-constructiviste de l'apprentissage.

La perspective la plus récente en didactique des langues est, on l'a vue, la « centration sur l'apprenant ». Même si elle a plus de trente ans, elle reste un thème central à l'école, car elle ne concerne pas uniquement les méthodes d'enseignement

élaborées par les enseignants et les référentiels, mais aussi les méthodes d'apprentissage, telles que les élèves eux-mêmes les pratiquent, ce qui les amène parfois à construire leurs propres compétences méthodologiques. Suite à ce débat sur les besoins langagiers et éducatifs, nous proposons les suggestions didactiques suivantes, qui relèvent des activités de médiation mais qui préconisent un élargissement des compétences visées.

1. 3. Propositions

- Proposer des activités de médiation et de coopération orales et écrites

La médiation, notion clé de notre recherche, se trouve au cœur des apprentissages langagiers. Il ne peut y avoir un réel apprentissage langagier sans médiation. Cette médiation peut être définie par la présence et l'aide de l'adulte au sens de VYGOTSKI. Elle est présente sous certaines formes dans notre corpus, sous une forme orale plutôt qu'écrite. Ainsi, la médiation dont nous parlons insiste sur **le rôle de l'enseignant**, et, est différente donc de celle définie dans CECRL.

Le cadre européen (CECRL) insiste sur **le rôle de l'apprenant**, c'est-à-dire la médiation du côté de l'élève au niveau de la tâche à donner ou à accomplir : « ...il y aura nécessairement, cette fois, activité langagière et traitement de texte (traduction/médiation, négociation verbale avec un camarade, lettre ou paroles d'excuse au professeur, etc. » (CECRL : 19). C'est ce genre de médiation qu'on ne retrouve pas dans notre corpus ; l'élève est incapable de faire ou de dire un mot d'excuse à la maîtresse (par exemple). C'est pourquoi on suppose que les élèves ne discutent pas entre eux pour résoudre une tâche, ils discutent en arabe algérien quand l'occasion se présente mais pour raconter leurs histoires (ce qu'on appelle couramment le bavardage), avec lesquelles le cours n'a rien à voir.

Nous avons remarqué que la médiation au sens de traduction et d'interprétation (langue de scolarisation / langue étrangère) n'existe pas dans sa forme écrite ni dans le programme de français ni dans la classe. Sans doute, parce que l'Institution interdit l'emploi de l'arabe langue maternelle à l'école, et par conséquent dans les classes de langues. Ce recours aux langues maternelles et nationales sera abordé dans le troisième point de notre conclusion.

En outre, la médiation orale existe en classe de français dans notre corpus sous la demande de la maîtresse (*comment on appelle la voisine en arabe ?*) puisque dans certains passages du corpus la maîtresse traduit du vocabulaire du français vers l'arabe

quand les élèves ne comprennent pas la signification du mot. La maîtresse alterne arabe standard et arabe dialectal dans une même phrase ; ces alternances se font dans deux cas bien précis : la colère (de la maîtresse) et la traduction didactique. Ceci montre aussi que la langue maternelle est importante en classe de langue quand il s'agit d'exprimer des besoins langagiers ou d'y répondre. Ceci concerne la médiation dans sa forme orale.

Quant à sa forme écrite, on rappelle que la médiation écrite n'existe pas dans le programme, mais la maîtresse la pratique à l'oral quand elle voit qu'il y a nécessité de passer par la langue du vécu des élèves. Elle pourrait rendre l'apprenant capable de pratiquer lui-même la médiation en proposant d'interpréter un conte ou une comptine. On voit aussi que la comptine n'est jamais chantée en classe, ce qui confirme que la maîtresse manque de stratégies de médiation.

La médiation est finalement une forme d'interprétation et de traduction qui permet à l'élève de s'approprier et de développer des compétences de « reformulation », qui doit être une prise de parole individuelle et spontanée. La reformulation est rare dans notre corpus du côté de l'élève, et la faute n'en n'incombe pas aux élèves mais plutôt à la maîtresse, car la reformulation est une stratégie d'apprentissage qui se développe à travers la construction du savoir. Toutefois, nous avons constaté que la maîtresse ne récite jamais de conte en classe, que ce soit un conte algérien, oriental, africain ou occidental ; et l'absence de récit en classe de français peut affecter la fonction métalinguistique et la possibilité de « reformulation » comme stratégie cognitive et énonciative chez les jeunes élèves.

Pourtant les activités de reformulation font partie des interactions didactiques en classe de langue, et la reformulation facilite l'accès au savoir et au savoir-faire, c'est-à-dire que sans reformulation possible, les compétences langagières des élèves ne peuvent se développer aussi bien. Dans une approche interactionniste de la classe, « les activités de reformulation de l'enseignant, pour qu'elles soient des « actions sociales », devraient supposer certaines réactions des apprenants, réactions convenables pour la poursuite des interactions et qui incluent quant à elles des attentes à l'égard de la réaction que l'enseignant apportera consécutivement. Autrement dit, on pourra comprendre que les activités de reformulation de l'enseignant sont ajustées à celles de ses apprenants, lorsque les interactions semblent être organisées d'une manière coordonnée, et qu'elles ne sont pas tronquées » (Fumiya ISHIKAWA, 2008 : 242).

Des interactions organisées et coordonnées semblent manquer dans notre corpus, car le discours pédagogique des classes ne répond pas aux normes d'interactions

didactiques spontanées ou guidées par la maîtresse. Et partant, s'il n'y a pas de coopération au sens de PIAGET (1967), et de coordination au sens de BANGE (1992), il ne peut y avoir de véritable négociation dans les apprentissages langagiers au sens de KERBRAT-ORECCHIONI (2005). Entendons ici par « négociation » non pas la négociation des contenus d'apprentissage (cf. supra, HOLEC), mais seulement la poursuite possible de l'interaction en cours sans que l'enseignant bloque tout développement). KERBRAT-ORECCHIONI, l'auteur du « *Le discours en interaction* » (2005) nous dit que tout discours-en-interaction comporte des négociations, et nous donnons le cas de la classe ici : « pour les interactions en classe : les négociations sur les signes et les contenus de savoir, mais aussi sur les tours de parole, les initiatives et les opinions, négociations qui toutes débouchent elles aussi sur celle de la relation hiérarchique » (2005 : 182-183). Or, il n'y a pas dans notre corpus de réelles négociations sur les initiatives et les opinions des élèves, le savoir dans notre cas de figure n'est pas partagé, il est transmis, ce qui empêche l'acquisition des savoir-faire langagiers. C'est pourquoi nous proposons des activités de médiations orales élèves-maître et élèves-élèves dans un but d'élargir et de développer les compétences langagières en classe de langue. Mais aussi des activités de médiation écrite de la langue cible vers la langue source et inversement afin d'acquérir des compétences transversales et de transfert dans les langues en présence, le français et l'arabe.

- Développer des compétences linguistiques en relation avec le culturel et le pragmatique

On a vu que les apprentissages langagiers ne peuvent se réduire à leur volet purement linguistique. L'enseignant ne doit pas se focaliser uniquement sur la langue, il doit prendre en considération les réels besoins de l'apprenant. La maîtresse filmée donne très peu d'exemples du réel ; elle préfère se contenter des exemples du manuel plutôt que de faire travailler l'imagination de chaque élève. Elle ne donne aucun exemple sur la culture française, ni sur le mode de vie des français, encore moins sur les usages du français en Algérie (presse, radio, TV, conversations, etc.) : il n'y a aucune référence à la culture culinaire et à la culture vestimentaire des Français et il n'y a aucune comparaison entre la culture de l'Etranger et la culture de l'apprenant – peut-être parce que l'Etranger est en fait trop proche. La culture anthropologique sur les pratiques culturelles des Français dans l'enseignement/apprentissage du français, et nous faisons référence ici à

Louis PORCHER (1995), semble absente dans la conception des programmes de français algériens et dans l'élaboration des curricula dans leur ensemble, qui sont des curricula encore conditionnés par le passif historique et colonial, bien que rien ne soit dit à ce propos.

Les compétences pragmatiques et stratégiques ne sont pas non plus travaillées ; mis à part les exemples du manuel, la maîtresse aurait pu montrer aux élèves comment formuler une demande par des exemples très simples : demander un stylo, un verre d'eau, faire une rencontre...etc. Les élèves sont conditionnés par le discours de madame Sauterelle et madame Gazelle – des personnages du manuel – ; en dehors de ce contexte les élèves sont vraiment perdus. Autrement dit, les élèves ne savent pas formuler des actes de langage spontanés. Ils apprennent un discours sans savoir le réemployer dans des situations utiles et concrètes. Nous suggérons ici de prendre des exemples qui relèvent de la vie quotidienne de l'élève ; ainsi les représentations de l'enfant sur la langue étrangère s'élargissent et deviennent plus concrètes. Ces compétences pragmatiques, voire discursives doivent se dérouler dans un cadre sociolinguistique algérien pour évaluer la capacité d'agir en langue étrangère dans une situation concrète, qui est le vécu des élèves.

Il est temps à présent de tirer un premier bilan de l'application de la réforme que nous avons étudiée en situation dans deux classes. En d'autres termes, l'objet de cette thèse est l'étude de pratiques actuelles, dans le cadre d'une réforme qui a duré près de trente ans et qui est vue aujourd'hui comme responsable de l'échec scolaire. Qu'a-t-elle apporté de nouveau la précocité de l'enseignement du français ? Et quelles sont les conséquences de cet apprentissage précoce ?

II - Précocité de l'enseignement du français en Algérie : quelles éducations pour quelles finalités politiques ?

Nous synthétisons ici les conséquences et les résultats de l'enseignement précoce du français tels que nous les avons observés et analysés ; il est vrai que nous avons constaté lors de notre présence dans les classes du primaire que la «formation à l'ancienne» (on peut aussi parler de culture d'apprentissage et d'enseignement) règne toujours dans le psycho-cognitif et le psychoaffectif de la maîtresse et des élèves. Ces conséquences sont aussi celle d'une réforme, on le rappelle, qui a duré près de trente ans –

de 1976 à 2004 – avec le même manuel de français « *Selma va à l'école* » et le même programme. Ce non-changement de formation et de contenu dans les curricula sont dus à la politique du pays : la focalisation sur l'arabisation (cf. GRANDGUILLAUME, 1983 ; MOATASSIME, 1992, 2006) a fait oublier l'importance des langues maternelles et étrangères. Une prise de conscience un peu tardive (début des années 2000) a secoué les Algériens et a poussé le gouvernement algérien à réagir face à la baisse de niveau scolaire des élèves. Cela a conduit les décideurs en éducation à réfléchir et à proposer justement l'approche par les compétences. Qu'a apporté l'approche par les compétences face aux réalités scolaires et sociales ? Cela en sachant qu'elle n'est vraisemblablement pas forcément pratiquée (cf. notre corpus et son analyse), et que la formation initiale et continue des enseignants demande, elle aussi, bien des remaniements (cf. thèse de Amina BOUTEFLIKA, 2010).

2. 1. Confronter les réformes sur l'enseignement précoce du français aux réalités sociales et scolaires

Nous rappelons que les raisons invoquées pour un enseignement précoce du français en deuxième année primaire ont rapidement été remaniées par d'autres réformes scolaires qui se succèdent dans un laps de temps très court. Rappelons que la période de l'introduction du français en deuxième année primaire, testée à Alger en 2003/2004, et promue en 2004/2005 dans tout le territoire algérien, a été comme une période d'essai puisque à partir de 2007/2008 l'enseignement du français a débuté en troisième année primaire ; c'est une décision du Ministère de l'Education Nationale qui n'a pas pris l'avis des personnes véritablement concernées qui sont les enseignants de français, les parents d'élèves et les élèves. Depuis l'enseignement du français en quatrième année fondamentale, puis en deuxième année primaire, ensuite en troisième année primaire, on pourrait dire que le français cherche toujours sa place et ses repères à l'école, après un recul ressenti pendant la période d'arabisation (à compter de la date de l'ordonnance du 16 avril 1976).

Les finalités, les objectifs et les orientations méthodologiques définis par l'Institution souffrent d'une incertitude vis-à-vis de la langue française qui n'est finalement ni étrangère, ni maternelle pour le locuteur algérien. On pourrait la qualifier

comme une langue d'usage, une langue sociale, une langue stigmatisée⁶⁵ avec cinquante ans de recul. Quoi qu'il en soit du passé et de sa perception, l'enseignement précoce du français devrait prendre en considération le contexte, le social, le psychologique et le vécu des apprenants et des enseignants ; le but étant d'améliorer les compétences de l'élève en langue étrangère. Mais les horaires d'apprentissage du français (trois heures par semaine sur vingt sept heures d'apprentissage scolaires au primaire) restent insuffisants pour un apprentissage dit précoce d'une langue dite étrangère. Nous proposons donc **une révision de l'emploi du temps du français au primaire, voire une augmentation des heures d'apprentissage du français à l'école**. L'apprentissage du français vient seulement en troisième position à l'école primaire nettement après l'apprentissage de l'arabe (douze heures par semaine) et celui des mathématiques (cinq heures par semaine) ; l'apprentissage de la langue étrangère intervient dans un socle de compétences où la priorité est accordée à l'arabe de scolarisation et aux mathématiques.

Il est admis que plus on rapproche l'enseignement de la période de la petite enfance plus on facilite les apprentissages (Cf. les théories des psycholinguistes). On retrouve ainsi les conditions naturelles qui entourent la maîtrise progressive de la langue maternelle, ce qui permet une certaine spontanéité de l'enfant quant à l'apprentissage. Ceci incite l'enseignant à faire largement appel à des stratégies de type ludique grâce auxquelles l'apprentissage semble se dérouler sans effort. L'enseignement des langues recommande cet apprentissage qui prend en compte la plasticité des organes phonatoires de l'enfant et qui rend plus aisé l'assimilation des systèmes phonatoires étrangers à la langue maternelle. Les capacités d'imitation et de mémorisation sont acquises avec souplesse. Toutes ces raisons plaident en faveur de l'enseignement précoce. On a vu que la maîtresse réalise des activités ludiques avec les élèves dans le cas des jeux de scénette et des comptines jouées en classe (cf. Partie II, image page 99).

Il faut aussi constater le décalage entre le programme qui parle d'une approche par compétences et la réalité de classe qui montrent un apprentissage de type répétitif ; et ceci plaide pour une révision des programmes ; des initiatives sont prises par le Ministère pour

⁶⁵ Lors d'une étude sociolinguistique que nous avons menée en Algérie (Oran et Mostaganem) et en France (Paris et région parisienne) et que nous n'avons pas encore diffusée, sur l'usage du français par les jeunes algériens (entre 20 et 30 ans), une jeune fille de 24 ans de la ville d'Oran a dit : « je ne me vois pas me marier avec quelqu'un qui ne parle pas français, j'aurais honte de le présenter à mes parents ! ». Ce discours manifeste une forme d'appartenance sociale et marque surtout que le mélange entre population arabophones et francophones se fait encore difficilement.

comblent ce fossé. F. BENRAMDANE⁶⁶ (2008), membre de la commission nationale des programmes (CNP), explique la situation scolaire algérienne :

« L'école est condamnée à prendre en charge ce type d'enjeux à caractère sociétal. Et c'est en ce sens que l'approche par compétence, bien comprise dans ses présupposés philosophiques de départ, peut être salutaire si les conditions nécessaires sont réunies : la valorisation intellectuelle et matérielle de l'enseignant, la formation, la documentation, mais aussi une nouvelle organisation pédagogique et administrative (projet d'établissement, projet pédagogique), en somme des cahiers des charges précis, précédés comme l'a proposé la CNRSE⁶⁷, en ce qui concerne la refonte pédagogique, de la mise en place de nouveaux dispositifs institutionnels organisationnels : réorganisation de la tutelle, un système d'observation permanent sur l'éducation et la formation, une nouvelle réglementation sur la décentralisation, l'autonomie, l'obligation des résultats, la promotion, l'évaluation et la comparaison régionale et internationale, etc. ».

Il existe aussi au Ministère de l'Éducation nationale un réel déficit de communication ; l'information ne passe pas simultanément dans toutes les *wilayas* (les Préfectures) du territoire national : Alger, la capitale, reste la première informée en matière de pédagogie, et parfois la seule qui décide pour tout le territoire sans avoir un aperçu de ce qui se passe dans les villages et dans les petites communes isolées. Cette réforme scolaire a été conçue dans l'urgence, ce qui a donné des conséquences sur le plan interne et externe. Retenons l'analyse de Mohamed BENRABAH (2002 : 7) :

- sur le plan interne « les générations futures seront plus à même de prendre leur destinée en main et d'affronter les exigences du monde moderne » ;
- et sur le plan externe « une formation scolaire et universitaire de qualité sera un atout pour renforcer quantitativement et qualitativement la francophonie face à la déferlante anglophone ».

Dans l'analyse de Mohamed BENRABAH, il serait difficile de voir les futures générations prendre en main leur apprentissage à savoir que la notion d'autonomie dans l'apprentissage n'est pas assez concrétisée dans les classes algériennes, et il serait encore

⁶⁶ Article publié le 13/10/2008 sur : www.hogra.centerblog.net, « Refonte pédagogique et programmes scolaires en Algérie. Le neuf, le nouveau, le moderne et le...reste ».

⁶⁷ Commission nationale pour la réforme du système éducatif, 2000/2001, Journal Officiel, Présidence de la République, Algérie.

plus difficile de concevoir une formation de qualité francophone algérienne s'il n'y a pas de formation et d'enseignement bilingues ou alors si le français ne répond pas à une approche d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde au niveau de l'éducation nationale.

Lors de son analyse des politiques linguistiques en Algérie, Mohamed MILIANI (2004 : 216) situe l'Algérie dans une problématique monolingue - alors que l'Algérie est un pays plurilingue par les langues maternelles des locuteurs algériens et par les langues nationales et étrangères par la suite - malgré l'ouverture à la francophonie et aux langues étrangères : « Les politiques linguistiques ont toujours été otages des monolingues de tous bords. Mais la légitimité n'était que d'un seul côté, puisque l'arabe classique est consacrée par les textes officiels de l'Etat. Il est aussi vrai qu'à la convergence proclamée surtout par les monolingues arabophones, une vision prenant en compte une diversité linguistique de la société a rarement obtenu l'adhésion des décideurs ».

Dans notre analyse de la loi d'orientation 08/04 du 23 janvier (2008, J. O., voir annexe 3) sur le statut et le rôle des langues en Algérie, la langue française n'est jamais citée explicitement, elle est pointée du doigt par l'emploi de « langues étrangères ». Il est dit dans le journal officiel : « ...permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Titre I, chapitre I, art. 2). La charte ne précise pas non plus quelles sont ces deux langues étrangères, mais le référentiel général des programmes (2006) le précise : « La langue française est introduite comme première langue étrangère (en 2^{ème} année de l'enseignement) et la langue anglaise comme deuxième langue étrangère (en 1^{ère} année de l'enseignement moyen) ». L'enseignement/apprentissage du français LVE1 et de l'anglais LVE2 « est poursuivi dans l'enseignement post-obligatoire de base. Dans certaines filières, une troisième langue étrangère optionnelle sera introduite, parmi les langues suivantes : l'espagnol, l'italien, l'allemand » (page 53). A l'époque de notre scolarisation, le russe était enseigné à la place de l'italien à cause peut être des affinités communistes algériennes avec la Russie dans les années 70 et 80. Nous gardons la circulaire relative à l'introduction du français en deuxième année en annexe (Cf. annexe 5), et en plus tous les élèves passent les épreuves de français et d'anglais au baccalauréat comme langues étrangères, peu importe la filière. La charte définit les rôles de ces langues étrangères en tant que moyen d'ouverture et d'échanges avec les cultures de ces langues étrangères et aussi en tant que moyen d'accès à la documentation « scientifique ». Comment peut-on parler de

découverte et d'échange des cultures alors que la composante culturelle est absente dans les référentiels et les manuels de français ? Ceci dit, la loi d'orientation cite explicitement les langues, « arabe » et « tamazigh » : l'arabe a le statut de langue officielle, nationale et culturelle et le tamazigh a le statut de langue nationale et culturelle. Mais on ne dit pas de quel arabe et de quel tamazigh il s'agit ici. A nous de déduire les variétés de ces langues et de les utiliser avec précaution.

Il se trouve que si l'enseignement du français est resté traditionnel, cela vient de l'enseignement de l'arabe (influence de l'apprentissage du Coran (langue sacrée, grammaire parfaite et registre *fassih*, soutenu et rhétorique) sur les apprentissages langagiers : mémorisation, récitation, répétition), et ce type d'enseignement ne permet pas aux élèves de développer de réelles compétences transversales entre les disciplines en présence. L'enseignement de l'arabe de scolarisation est trop littéraire dès le primaire, mais les linguistes-didacticiens arabophones algériens ne sont pas soucieux de la situation ; ils avancent à leur rythme : « Le conservatisme du corps des inspecteurs-concepteurs des programmes et des manuels, doublé de leur méconnaissance de l'évolution des sciences du langage et de la didactique, hypothèque de manière sérieuse la réforme du système éducatif. Cette situation, à la fois didactique et pédagogique, car forcément et désormais transversale, est tellement problématique que l'issue pourrait venir de la langue française, à telle enseigne que ce sont les programmes de français qui servent de modèle aux autres langues (arabe, berbère, anglais...) et ceci, en raison de la précocité de l'introduction de cette langue dans le système éducatif, donc de sa relative maîtrise, mais surtout en raison de son rôle dans la structuration linguistique, voire langagière des apprenants : analyse, synthèse, critique, démonstration, énumération, généralisation, illustration, schématisation, reformulation, extrapolation... » (Farid BENRAMDANE, 2011 : 86-87).

Nous dirons avec Farid BENRAMDANE que la langue française pourrait effectivement être l'issue, cela dit en théorie, mais la réalité est tout autre. Il faudrait entrer dans les classes de français pour voir ce qui se passe véritablement. Les méthodes d'enseignement du français restent tributaires de l'arabe, et Farid BENRAMDANE le note dans son analyse : « L'enseignement des langues reste tributaire de trois paradigmes :

- les mécanismes cognitifs contenus dans l'E/A de la langue arabe, pour permettre les transferts langagiers fondamentaux nécessaires vers les autres langues ;

- l'approche intégrée pour permettre, du point de vue méthodologique, la complémentarité entre les langues en présence ;
- une situation intelligente et maîtrisée des acquis linguistiques et langagiers antérieurs de l'apprenant algérien » (Farid BENRAMDANE, 2011 : 86).

Et si la langue arabe, langue d'enseignement, ne permet pas à l'élève de développer des compétences transversales, l'approche par les compétences ne peut apporter efficacité et ouverture aux langues étrangères. On touche ici un réel problème de fond, qui pourrait être traité en commençant par repenser la formation des maîtres d'école d'arabe et de français.

2. 2. Repenser la formation des maîtres d'école

Sur la base de notre corpus, nous avons validé l'hypothèse qu'il y a plusieurs références didactiques en classe : du béhaviorisme, du communicatif et de l'approche par compétences. Effectivement, si cet apport théorique est mal maîtrisé par les enseignants de langue, cela peut bloquer les apprentissages langagiers. C'est la raison pour laquelle, il faut absolument réfléchir sur des modèles et des contenus de formation pour les futurs professeurs des écoles. Il faut aussi penser à la formation initiale et continue de ces professeurs. Ces formations doivent se dérouler dans tout le territoire algérien y compris le sud de l'Algérie et non pas uniquement dans les grandes villes du nord (Alger, Oran, Constantine, Annaba) comme l'a installé l'habitude. Cela permettra aux professeurs de langues et de disciplines des petites villes, où l'enseignement se fait en arabe standard, d'y assister et donnera le sentiment aux professeurs du sud et des zones rurales de ne pas être mis à l'écart. En outre, les apprentissages langagiers ne pourraient porter leurs fruits s'il y a un décalage entre les nouveaux programmes et la formation des maîtres d'école, jusqu'à présent restée traditionnelle.

Cette connexion entre les professeurs peut se faire par des TICE's (Technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation) et des plateformes regroupant des ressources, des forums, des questions/réponses et des débats entre professeurs. Nous avons eu l'occasion d'assister à ce genre de formation aux TICE's par le biais de l'EDAF de l'antenne de Mostaganem.

Cela peut se faire aussi en organisant des séminaires de rencontre⁶⁸ de professeurs de langues et aussi des formations continues à l'ensemble des enseignants, pour apporter ainsi la possibilité d'un retour réflexif à l'ancienne formation, jamais révisée. Il faudrait aussi éviter d'embaucher des enseignants « bouche trou » qui comblent le déficit des effectifs de l'éducation nationale, comme on est habitué à voir des enseignants d'anglais qui enseignent le français, mais l'inverse jamais. Cela est dans les cas les plus fréquents, mais il existe des cas encore plus graves tel qu'un enseignant de mathématiques qui enseigne le français pour éviter le chômage par exemple.

Nous avons justement demandé à la maîtresse des classes étudiées dans le corpus si elle se rendait à des formations ; elle nous a répondu qu'elle voudrait bien s'y rendre mais la distance l'empêche d'y aller, car ces formations se déroulent loin de son lieu de travail. A cette question du vécu des enseignants de langues, nous avons consulté la thèse d'Amina BOUTEFLIKA (2010) sur la formation des enseignants en Algérie pour comprendre les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés. BOUTEFLIKA a relevé des difficultés de la part de l'enseignant et de la part des apprenants. Parmi ces difficultés, l'auteur note :

- la mise en retrait de la compétence culturelle en classe de langue ;
- une prononciation déformée du français par les élèves d'où le phénomène d'interférences langue maternelle/langue étrangère ou langue maternelle/langue de scolarisation/langue étrangère (et parfois une prononciation du français qui laisse à désirer par certains enseignants, rajoutons-nous) ;
- le manque de matériel pédagogique : photocopieuse, papier, craie, fournitures scolaires, etc.
- la surcharge des effectifs de classes qui peut engendrer des retards de correction et de remise de copies, mais aussi des difficultés de conception, de préparation et de conduite des cours ;

En plus de ces difficultés citées (et il y en a sûrement d'autres), Amina BOUTEFLIKA raconte ses propres difficultés en tant qu'enseignante dans sa thèse ; elle nous apprend qu'elle a une formation en anglais et s'est retrouvée à enseigner le français

⁶⁸ L'idée vient ici du LLP (Lifelong Learning Programme), un programme anglais financé par la Commission européenne qui propose de prendre en charge des activités de formation et d'éducation à travers l'Europe pour un apprentissage continu en matière de langues. Le LLP touche les secteurs suivants : les écoles, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, l'éducation non professionnelle des adultes et les professionnels de l'apprentissage (Cf. www.lifelonglearningprogramme.org.uk).

et, elle le dit clairement : « *nous avons dû nous débrouiller !* ». Mais vu l'expérience de l'auteur, le français est pour elle plus une langue seconde qu'une langue étrangère, car sa licence d'anglais date de 1977, une période où le français était encore une langue transversale.

Face à ces problèmes de formation, nous proposons une ingénierie de la formation au sens d'Anthony JOUBIER⁶⁹ (2008) : « L'ingénierie de la formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation. L'apprenant se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier, ...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme ». C'est une ingénierie basée sur l'analyse des besoins langagiers et des besoins de la formation. Trois démarches ressortent dans une bonne ingénierie pédagogique : la conception (le but et les compétences requises), la mise en œuvre (les objectifs et les stratégies pédagogiques) et l'évaluation (les résultats d'apprentissage).

En matière de documentation didactique, de fiches pédagogiques et de ressources en matière de français, des enseignants de la ville de Biskra⁷⁰ ont lancé un site très utile sur l'enseignement/apprentissage du français. Ce site reflète aussi des liens ministériels sur des textes et des lois relatifs au Ministère de l'Education nationale et celui de l'enseignement supérieur.

A l'échelle de la francophonie, l'ambassade de France⁷¹ à Alger a lancé deux programmes FSP (Fonds de solidarité prioritaire pour l'Afrique) avec des projets bilatéraux (universités françaises et algériennes) :

- Le premier FSP, intitulé « Mise en place d'une école doctorale en Algérie : formation et recherche (2006-2010) ». Cette Ecole Doctorale algéro-française a été mise en place pour tenter de relever le déficit de former des docteurs en français, suite à cette baisse de niveau dégradable au fil du temps. L'EDAF prendrait fin en 2011, mais deux parties, algérienne et française, souhaitent prolonger cette coopération à une durée non précisée encore.

⁶⁹ Cf. le site (www.edufle.net)

⁷⁰ Cf. le site (www.oasisfle.com)

⁷¹ Cf. le site (www.diplomatie.gouv.fr)

- Le deuxième programme FSP, « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie » (2007-2011) s'adresse aux formateurs et aux enseignants de français, et l'Algérie compte beaucoup sur ce programme pour améliorer la qualité de l'enseignement du français au niveau scolaire.

Ces programmes sont très intéressants dans la mesure où le français est effectivement langue seconde en Algérie, mais ce n'est pas le cas pour tout le monde et notamment pas pour chaque enfant. L'enfant algérien est scolarisé en arabe, et à l'université, il retrouve le français comme langue d'enseignement dans quelques disciplines d'où la nécessité de réfléchir sérieusement à une véritable ingénierie de la formation. Il n'y a donc pas de corrélation ni de coordination entre l'école et l'université, c'est-à-dire entre l'éducation nationale et l'enseignement supérieur. Abordons maintenant un autre point, celui des supports pédagogiques et des méthodes d'enseignement jusqu'à l'heure actuelle.

2. 3. Réviser les supports pédagogiques et les méthodes d'enseignement

A travers notre analyse du manuel de français et du programme de français, nous avons remarqué que le programme est beaucoup plus riche que ne le permet le temps consacré à l'apprentissage du français en classe : quatre projets d'étude dans l'année ne peuvent se faire en trois heures par semaine en moyenne. Nous avons vu dans les classes du corpus que les méthodes d'enseignement-apprentissage ne diffèrent pas tellement de celles des années 70 et 80 (méthodes directes basées sur le lexique, approche communicative basée sur la communication). Le référentiel des programmes (2006) parle d'une pédagogie par projet, mais en aucun moment nous n'avons vu les élèves agir activement et fabriquer des documents avec l'aide de la maîtresse. Cela veut dire que l'approche par compétences est mal maîtrisée par la maîtresse face au poids de sa formation ancienne, même si elle fait partie de l'ancienne génération formée en français dans les années 80. La maîtresse nous a dit qu'elle ne se rend pas aux différents séminaires et formations pédagogiques.

Lors de nos présences répétées en classe, nous n'avons remarqué aucune proposition de devoirs à la maison ; tous les exercices se font en classe et uniquement en classe. Et pourtant, il existe un cahier d'activité fait par la même maison d'édition du

manuel si vraiment la maîtresse n'a rien préparé. C'est la culture du devoir à la maison qui est absente dans les classes de langues, et ce manque de devoir à la maison peut être constaté aussi dans les autres matières. D'ailleurs, le cahier de correspondance qui sert de médiateur entre la maîtresse et les parents n'existe pas. La convocation des parents se fait par courrier et au téléphone. En sortant de l'école, la plupart des enfants jouent dans la rue, surtout les garçons, et beaucoup d'enfants manquent de suivi parental à la maison et le manque d'autorité parentale peut être considéré comme une des causes de l'échec scolaire.

L'enfant algérien vit une éducation collective, c'est-à-dire qu'il n'y pas que les parents qui ont leur mot à dire devant un problème : toute la famille a un regard sur l'enfant. Donc, **nous proposons des devoirs à la maison pour inciter l'élève à revoir son cours et à lire à la maison** ; cela permettra de compenser le peu d'heures accordé à la langue étrangère en classe.

Quant au manuel de français, il serait possible pour les concepteurs de réunir le tome 1 et le tome 2 dans un « livre unique » pour éviter d'encombrer l'élève et de lui donner le sentiment que la matière de français est une matière difficile et lassante (2 volumes semblent lourds pour une première année d'apprentissage du français). Il faudrait aussi que le manuel, « *Le monde de Didine* », s'adapte au monde de l'élève, autrement dit, il faudrait que l'élève puisse s'identifier au personnage principal du manuel, Didine, et faire de lui son ami afin de développer le plaisir de lire ce manuel. Ce travail peut se faire en rendant les aventures de Didine distrayantes et intéressantes et en proposant des thèmes qui relèvent de la vie de Didine, par exemple : l'école, la maison, les amis, le sport et les sorties, etc. Chose qu'on ne voit guère dans le manuel.

Ajoutons qu'à vrai dire ce « *Didine* » n'a ni l'âge d'un élève au primaire ni le profil d'un enfant. C'est un Clown : « *Je suis Didine le clown. Et toi, qui tu es ?* », dit-il à l'élève à la première page du manuel. Et on ne peut identifier l'élève à un clown ; on comprend que l'emploi du ludique est dans un but lucratif, alors qu'on pourrait appeler le manuel de français « *Le monde de Mira* » par exemple, car elle est le personnage principal de la bande d'amis de Didine le clown. Cette bande est constituée de Mira (une élève), Lina (une copine), Anis (un copain), Zina la poupée et Mistigri le chat. Le plus important c'est que cette bande constitue des enfants du même rang social et scolaire que les enfants du primaire.

Les méthodologies d'enseignement des langues ont évolué avec le temps ; l'enseignement-apprentissage des langues peut se faire par plusieurs « entrées » pour

aborder une unité didactique. Le concept d'«entrée» a été proposé par Christian PUREN (2006 : 42), qui désigne « le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours ». Ces entrées, PUREN les classe en :

- entrée par la grammaire, une méthodologie traditionnelle ;
- entrée par le lexique, une méthodologie directe ;
- entrée par la culture, une méthodologie active ;
- entrée par la communication, une méthodologie audio-visuelle et approche communicative ;
- entrée par l'action, une perspective actionnelle ;

Les méthodologies développées dans le programme de français sont censées être actionnelles parce qu'elles appellent une réelle approche par les compétences où l'apprenant doit **agir** dans des situations authentiques. « L'agir communicationnel » (HABERMAS, 1987) peut être divisé en « agir d'usage » et en « agir d'apprentissage » ; l'agir d'usage est l'action sociale et l'agir d'apprentissage est la tâche scolaire. Nous donnons cette définition bien précise de PUREN (2006 : 39) qui propose : « de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ». Cependant les élèves que nous avons filmés, peuvent-ils réaliser des actions sociales en français en dehors de la classe ? Nous n'en sommes pas si sûre, car les dialogues appris par cœur ne permettent pas aux élèves de s'exprimer spontanément ni de prendre l'initiative d'agir en langue étrangère en dehors du contexte scolaire. Notre démarche n'est pas proposée dans un but de remplacer l'ancien par le nouveau, mais plutôt de compléter l'ancien par le nouveau. Christian PUREN (2006 : 44) propose comme supports de référence pédagogique des documents fabriqués par les élèves eux-mêmes en plus des documents visuels, textuels et authentiques : « Nous sommes en effet passés du *paradigme de l'optimisation* (on cherche les meilleures réponses dans l'absolu) et d'une conception du progrès par substitution (on remplace l'ancien par le nouveau puisque celui-ci est considéré comme le meilleur, *au paradigme de l'adéquation* (on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe en leur apportant des réponses « assez bonnes » ». Voilà, ce

que l'Ecole algérienne est censée développer, et cela peut être proposé dans l'élaboration d'une ingénierie de la formation pour les professeurs de langues.

2. 4. Proposer des refontes des programmes selon une véritable approche par les compétences

Les refontes de programmes proposées par l'Education Nationale et l'UNESCO sont conçues dans un but d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage en Algérie. L'Algérie a fait appel dans ce cadre à des spécialistes du monde de l'éducation et de la formation venus d'Algérie et d'ailleurs pour réfléchir à des refontes des programmes adéquates avec le public scolaire. Nous avons vu dans partie I les principes de cette refonte et les enjeux de ces Instances nouvellement créées.

Le corpus que nous avons constitué et traité donne à réfléchir sur l'avenir de ces enfants apprenant le français à l'école, car les écarts entre l'approche par les compétences prescrite dans le programme et la réalité de la classe sont énormes. En dépit d'un changement dans les refontes des programmes, ces changements ne sont pas ressentis dans les classes filmées. Nous y avons constaté la présence d'une méthodologie traditionnelle basée sur les quatre compétences traditionnelles (écouter, parler, lire, écrire). Il y a eu un changement de forme et de style, et non pas de fond et de nature. Pourquoi ?

Il ne faut pas oublier que l'ancienne réforme a duré près de trente ans (de 1976 à 2004), des refontes qui ont eu largement le temps de s'enraciner et de conquérir du terrain et donc, on ne peut s'en débarrasser aussi facilement. Cette période est vue réduite de vingt cinq ans par les concepteurs des nouveaux programmes : « En effet, en dehors d'ajustements et de modifications ponctuels, les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis 25 ans. La nécessité ressentie au début des années 1990 de réformer les programmes scolaires afin d'accompagner les importants changements sociaux a dû être reportée à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie. Par conséquent, la refonte des programmes et des manuels scolaires – considérés par tous comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société – a été initiée en 2002 dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant » (Sobhi TAWIL, 2005 : 34).

Cette approche par les compétences doit être en adéquation et en harmonie avec le public visée, autrement dit il faudrait prendre en compte le contexte psycholinguistique et sociolinguistique de l'apprenant pour élaborer des curricula et des programmes du français langue non maternelle dans un cadre éducatif algérien.

L'approche par les compétences doit tenir compte de l'apprentissage par l'interaction, or le programme de français (2^{ème} année primaire) prend en considération les quatre compétences classiques (écouter, parler, lire, écrire) sans vraiment favoriser les interactions sociales ni la médiation dans l'apprentissage. Cela pourrait être proposé dans « les projets d'établissements et les projets pédagogiques » proposés dans le référentiel des programmes (2006) : « la rigidité administrative ambiante doit laisser place à une certaine souplesse pour permettre de donner en priorité du *sens* aux activités que l'on veut mettre en œuvre après une clarification des objectifs et l'établissement des échéanciers. Il s'agit de cibler des compétences précises (en fonction de la réalité de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques...) » (page 22). Donc, le référentiel des programmes est conscient de cette « rigidité administrative » qui doit laisser sa place à des méthodes et des moyens plus proches, mieux encore plus adaptables à « la réalité de chaque groupe d'élèves ». Il ne s'agit pas de trouver les meilleures solutions, mais de construire des solutions en fonction des diverses difficultés des apprenants.

Pour Farid BENRAMDANE, l'approche par les compétences, introduite au début des années 2000, « remet sur selle, de manière inattendue et inédite, la langue française, et cela, sur un tout autre registre » (2007). On parle du français quand il s'agit d'élaboration de curricula, de programmes, et d'approches innovantes, mais en fait c'est l'arabe qui sert de langue transversale à l'école. Celle-ci devrait permettre la reconstruction de l'Ecole en améliorant la qualité de l'enseignement/apprentissage, conçue aussi comme une approche intégrée des langues (et même des cultures, en principe). Tous les apprentissages dépendent de la langue arabe qui doit servir de langue médiatrice entre les apprentissages langagiers et les apprentissages disciplinaires. Mais les concepteurs, linguistes et didacticiens arabophones sont en retard comparé aux concepteurs et linguistes francophones. Il y a un déséquilibre entre les programmes de l'arabe et les programmes de français et c'est une des raisons des retards des modèles et des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues et des disciplines en Algérie. Comment peut-

on régler ce conflit, sinon en s'ouvrant vers une didactique plurilingue, intégrée et contextualisée et en la proposant aux arabisants ? C'est le point suivant.

III - Vers une didactique du plurilinguisme (langue de l'école, langues premières, langues autres)

En troisième point de notre conclusion, nous réfléchissons sur une éventuelle didactique du plurilinguisme en Algérie. Puisque l'Algérie est un pays plurilingue, il est temps de penser à une didactique plurilingue et intégrée qui prenne en considération la (les) langue(s) maternelle(s) des enfants algériens. Reconnaître les langues maternelles à l'école peut faciliter l'apprentissage des langues nationales et étrangères à l'école. Cette suggestion est illustrée par quatre points essentiels : - la prise de conscience de l'existence des langues maternelles ; - apprendre à partir des expériences d'autres pays plurilingues ; - accepter le culturel et développer l'interculturel dans les classes de français ; - et enfin penser à mettre en place une véritable didactique intégrée des langues.

3. 1. Prise de conscience des langues maternelles minoritaires en classe, majoritaires dans la société

Nous revenons dans ces perspectives de conclusion aux langues maternelles et naturelles de l'enfant algérien. Ces langues sont minoritaires en classe et dans la gestion du plurilinguisme institutionnel, mais elles sont majoritaires dans le vécu social des enfants et de tout locuteur algérien. On a vu dans le corpus étudié que les enfants ne parlent jamais spontanément en arabe algérien en classe sauf s'ils sont autorisés par la maîtresse : « *dis-le en arabe !* », et encore, l'enfant ne sait pas s'il doit le dire en arabe algérien (le maghribi ou le maghrébin) ou en arabe standard (de scolarisation). Dans d'autres régions, de l'est ou du centre de l'Algérie par exemple, la langue maternelle peut être le kabyle ou le *chaoui* ou le *m'zaab*.

Il faudrait que l'Institution prenne en compte les langues maternelles de l'enfant dans l'apprentissage de la langue première L1 (l'arabe de scolarisation) ou dans l'apprentissage de L2 (le français) et même dans L3 (l'anglais). Comment doit s'effectuer cette prise en considération de ces langues majoritaires ? Reprenons ici les travaux d'Abdou ELIMAM, qui soutient la reconnaissance des langues maternelles dans la vie

sociale et scolaire de l'enfant. Le gouvernement a introduit le tamazight comme deuxième langue nationale à l'école dans certaines régions (le cas de la grande et de la petite Kabylie). Ces mesures ne sont pas prises pour le cas de l'arabe algérien (dialectal ou la *darija*) ; c'est une reconnaissance envers les Berbères, mais aussi une injustice envers une majorité qui parle l'arabe à plus de 65% de la population, d'autant plus que la majorité des Berbères comprennent l'arabe algérien mais l'inverse non. ELIMAM suggère dans *Le maghribi* (2003 : 53) :

« L'Algérie a donc une langue consensuelle qui non seulement est une langue native et naturelle, mais qui, de plus, est socialisée très largement (plus de 85%). Tous les Algériens s'y reconnaissent ; y compris les berbérophones l'adoptent sans crainte aucune. Pourquoi donc vouloir s'accrocher à une politique linguistique contre-productive à ce point ; pendant que la société offre, à travers la langue maghrébine la solution idoine ».

ELIMAM propose ici le maghribi comme un consensus entre l'arabe standard et le tamazight, puisque l'arabe algérien est une langue comprise par la majorité des Algériens. Quand on voit d'autres pays arabophones employer leurs langues maternelles sans complexe dans les colloques universitaires et dans les médias, on se dit pourquoi pas l'Algérie ? Nous citons le cas du Liban comme modèle arabophone et plurilingue ; modèle qui fonctionne et où il existe des chaînes télévisées qui présentent le journal du 20H00 en arabe standard et d'autres chaînes qui le présente en arabe dialectal libanais. A côté de cela, il existe des chaînes francophones et anglophones. Cela pourrait susciter en nous le déclic de revendiquer nos langues maternelles dès la scolarisation, et nous aider par la suite à gérer notre plurilinguisme.

Sur la question de l'enseignement des langues maternelles à l'école, le référentiel algérien général des programmes (2006) attribue cette tâche au préscolaire (la maternelle) : « Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbères) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire pourrait constituer une bonne imprégnation et initiation à cette langue » (page 52). Dans cette optique, il devrait y avoir de la continuité au scolaire.

3. 2. Tirer des conclusions à partir des expériences des pays plurilingues

Nous avons parlé dans la partie II d'autres situations plurilingues francophones, et nous avons cité le cas du Canada et celui de l'Afrique (le Mali), comme modèles francophones récurrents. En fait, si nous avons évoqué ces modèles plurilingues francophones c'est pour mieux comparer et positionner les politiques linguistiques et éducatives algériennes face à ces modèles. Le plurilinguisme maghrébin est spécifique, il a ses propres caractéristiques et un locuteur bi-plurilingue maghrébin gère son répertoire verbal en fonction d'une situation scolaire ou non scolaire, formelle ou informelle.

Il y a une vingtaine d'année, la plupart des Algériens étaient réellement francophones, mais suite à la politique d'arabisation, le nombre de francophones va décroissant au fil des années. La précocité de l'enseignement du français est peut être une tentative de sauver la francophonie. Suite à la politique d'arabisation, les bacheliers algériens ne sont plus guère les bienvenus à l'étranger (en tout cas en France) pour poursuivre des études supérieures. Dans les années soixante-dix, quatre-vingt et même quatre-vingt-dix, les bacheliers algériens pouvaient s'inscrire dans les universités françaises sans passer de test de français. Aujourd'hui la situation a changé, suite à la régression du niveau du français en Algérie, les jeunes sont obligés de passer par les centres culturels français pour passer des concours payants (Dalf, Delf, TCF, ...) et pour bénéficier du visa d'études en France. Ces nouvelles mesures sont prises à la suite des dégradations des statistiques scolaires et universitaires.

Une compétence plurilingue s'est développée grâce au contact des langues en Algérie, mais c'est une compétence déséquilibrée et dynamique en faveur de la langue de la région et du contexte sociolinguistique du locuteur. Dans la région où nous avons filmé, c'est l'arabe maghrébin ou algérien posé en dichotomie avec l'arabe standard, une langue médiane et moderne, et le français parlé à la manière algérienne (expressions, accent, ...). De cette compétence déséquilibrée, Danièle MOORE dit (2006 :179) : « La compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme les parlers bilingues. (...) C'est la gestion stratégique du déséquilibre qui reste l'enjeu dans la construction des plurilinguismes scolaires et non-scolaires ». De là, on peut dire que l'emploi de l'arabe dans les classes de français est une forme de stratégie d'apprentissage mais aussi l'affirmation d'une appartenance identitaire – dans notre corpus, c'est un usage toléré par la maîtresse mais que les élèves s'interdisent - . Ce déséquilibre d'usage est en faveur de

la langue française dans les classes de français, mais aussi dans les classes d'anglais, et, en faveur de l'arabe algérien et/ou le tamazight dans la société.

De même, dans l'analyse de MOSTARI⁷² coordonnée par CHAUDENSON et RAKOTOMALALA (2004) sur les *status* et les *corpus* en Algérie ; il ressort dans les *status* que le français est présent dans les usages institutionnalisés et les usages économiques et sociaux, et dans les *corpus*, le français est présent dans les apprentissages scolaires et les compétences langagières. Reprenons ce passage sur les productions langagières : « En Algérie, les locuteurs sont des bilingues (actifs ou passifs) qui, en fonction du niveau intellectuel et social, alternent entre l'arabe algérien (ou le berbère) et le français à des degrés différents. Bien que le berbère soit la langue 1 de 17,5% de la population, il est plus ou moins utilisé dans les contextes privés. Dans les échanges quotidiens, les locuteurs utilisent l'arabe dialectal comme véhiculaire principal d'où les valeurs ici attribuées » (Hind MOSTARI, 2004 : 315).

La compétence plurilingue apparaît à travers des normes et des variétés d'usage qui diffèrent d'un contexte à un autre et d'un milieu à un autre. Il se trouve que l'usage du français en Algérie est utilisé avec une norme d'un « français parlé à la façon algérienne » qui se voit de plus en plus réduit suite à la politique d'arabisation : « On peut faire alors l'hypothèse que le français persiste dans son système, mais est affecté à un nombre réduit de tâches communicatives sans véritable (auto-) contrôle normatif (cf. PY 1993 pour le triplet système, norme, tâche) » (BOUCHARD, 2008 : 183). Voilà ce qu'on peut dire sur la compétence plurilingue en Algérie. Cette compétence plurilingue et pluri-culturelle doit faire l'objet d'enseignement/apprentissage à travers les cultures et l'interculturel dans les classes de langues essentiellement.

3. 3. Faire entrer les cultures et développer l'interculturel dans les classes de langue

Comprendre et accepter la culture de l'Autre en classe de français en Algérie reste encore un sujet délicat, surtout quand il s'agit de la culture française. Faire entrer la culture française en classe peut se faire par un travail de tolérance dans les esprits des

⁷² L'analyse de MOSTARI est présente en document annexe dans l'étude présentée par l'AUF sur *Les situations linguistiques de la francophonie, état des lieux*, parce que l'Algérie n'est pas membre de la francophonie « politique ».

concepteurs, puis dans la classe. Il faut dire que si l'enfant algérien a des préjugés sur la culture française, ce n'est pas au moyen de l'école, mais plutôt au moyen des médias et du milieu socioculturel de sa famille. On rappelle que la transmission de la culture française se fait par les chaînes françaises (dessins animés...) plutôt que par le manuel de français. Les chaînes *TV5* et *art* restent des chaînes francophones culturelles appréciées par beaucoup de téléspectateurs algériens.

Cependant la transmission de la culture étrangère se fait par un réel travail de médiation en classe de langue, et dans ce cas précis les interactions didactiques sont le lieu de cette médiation adulte-enfant : « La pédagogie de l'interculturel s'est surtout attachée à éveiller des sujets appartenant à un groupe dominant à la diversité culturelle, à activer une démarche d'ouverture envers la différence, en désamorçant certains mécanismes d'appartenance culturelle comme les stéréotypes et autres autodéfenses ethnocentristes » (M. ANQUETIL, 2003 :122). Donc, ce sont ces stéréotypes et représentations sur la langue française qui nous permettent de comprendre la part de l'interculturel dans l'enseignement des langues. Avant de dégager ces stéréotypes, nous définissons d'abord la pédagogie de l'interculturel : « Nous définissons la pédagogie interculturelle, non pas comme un contenu, ni comme correspondant à un groupe social, mais comme une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004 : 157). Il ne s'agit pas bien entendu d'enseigner la culture étrangère, mais plutôt de comprendre la dimension culturelle à travers l'apprentissage. La pédagogie interculturelle est en fait un support méthodologique, autrement dit « un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004 : 161). A ce sujet, comment les enfants algériens voient-ils la culture des étrangers, en l'occurrence des Français ? Cette question nous semble une piste intéressante pour concevoir une didactique du français langue étrangère et/ou seconde à l'école algérienne. Ce travail pourrait traiter les représentations attribuées à la langue française : par exemple, comment les Algériens appellent les Français en arabe ? et pourquoi ? : le Français est appelé *Gaouri* ou *Chicco* à l'ouest (Oran et ses régions) et *Roumi* au Centre (Alger et ses environs). *Gaouri* peut avoir des origines turques, du mot *gavur* pour désigner le chrétien, comme il peut avoir des origines françaises, du mot *guerrier*. Le mot *Chicco* est une

appellation espagnole qui désigne les enfants des pieds noirs en Algérie. Le *Roumi* peut faire allusion au peuple romain chrétien. Donc, le chrétien, le guerrier, l'enfant pied noir ou le romain sont des représentations qui ne donnent pas envie de connaître la culture du Français.

Ainsi, on pourrait dire que la culture française est absente du programme et du manuel de français, peut-être parce que le mot « culture » est confondu avec le mot « religion », et l'Algérie est un pays musulman qui n'accepte pas les autres religions ni dans le vécu social, ni dans le vécu pédagogique. Si nous traduisons encore « je parle français » en arabe algérien, nous allons voir qu'à Oran on dit « *nahder* (=je parle) *francès* » d'où l'influence espagnole (*francès*). Tandis qu'à Alger, on dit plutôt « *nahder roumia* » du mot *Roumi*.

L'absence de culture française dans les classes de français peut être aussi expliquée par le passé colonial. Dans les années soixante et soixante-dix, les Algériens qui avaient immigré en France avaient honte de présenter une identité française ou de parler français avec la famille restée en Algérie. Mais cette vision a changé aujourd'hui ; les Algériens ne voient plus la culture française comme autrefois, exception faite dans le milieu politique où les représentations de la culture française restent un sujet sensible. Cela dit, il faut d'abord accepter l'Étranger pour accepter sa culture, et partant les conflits du passé ne doivent pas resurgir dans la didactique du français à l'école.

Ce qu'on appelle « culture », c'est ce qui est partagé entre individus d'une même communauté, d'où le rapport étroit entre langue et culture, autrement dit le parler d'une région est étiqueté par la culture de cette même région. La culture est considérée aussi comme un savoir, « un savoir partagé et négocié par les individus, qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux » (M. BYRAM, 1992 : 113), car on considère une personne cultivée comme une personne instruite ou même auto-instruite.

Développer l'interculturel en classe de français langue étrangère en Algérie est un défi, non gagné encore. Il faut déjà que l'enseignant se centre sur l'apprenant au lieu de se centrer sur la langue ou sur lui-même pour développer un apprentissage de la culture dans les classes de français. En abordant l'interculturel en classe de langue, l'enseignant attirera l'empathie des élèves et comblera leur curiosité avec son rôle de médiateur entre la culture des élèves et la culture de la langue étrangère. Ces habitudes doivent apparaître dans les cultures d'enseignement-apprentissage de la classe et la sociolinguistique reste le

moyen d'accès le plus fiable. Cela peut se réaliser à travers les interactions sociales en classe si on veut faire acquérir une compétence culturelle. Le dernier point est une suggestion d'application d'une didactique plurilingue et contextualisée de la langue étrangère.

3. 4. Vers une didactique intégrée modulée par les cultures : comment réfléchir à une didactique plurilingue et contextualisée ?

La didactique intégrée, évoquée dans la partie II de notre travail, a montré ses preuves dans d'autres contextes plurilingues, et nous avons cité le cas des pays francophones où le français est langue seconde. En Algérie, la problématique est toute autre, on veut promouvoir la francophonie mais sans toucher au statut du français ; on veut coopérer avec la France dans des projets FSP touchant l'éducation nationale et l'enseignement supérieur alors que l'arabe est LA langue d'enseignement à l'école ; on veut avancer mais sans faire de concession.... Donc, il n'y a pas de corrélation entre les enjeux et les faits, entre les finalités et les pratiques sur le terrain. Le déficit consiste à réfléchir à comment tirer profit de ce plurilinguisme en faisant ressortir une réelle éducation plurilingue. Nabila BENHOUBOU (2010 : 205-206) note sur ce point :

« Le défi que représente la diversité linguistique pour les systèmes éducatifs consiste à trouver comment tirer bénéfice du plurilinguisme. La finalité d'une éducation plurilingue est de développer la compétence linguistique et le répertoire de langues des locuteurs ; en effet, la capacité à utiliser deux langues ou plus avec différents degrés de maîtrise sert un but de cohésion sociale, de développement culturel et de croissance économique ».

A partir de là, on pourrait dire que les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues doivent prendre en considération les situations d'apprentissage et le contexte de vie des apprenants. Donc, c'est à l'institution de développer le caractère plurilingue de l'enfant algérien dans une perspective d'une didactique plurilingue, intégrée et contextualisée. La didactique contextualisée prend en compte la classe dans sa société et dans son contexte. « S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée » (Ph. BLANCHET & S. ASSELAH RAHAL, 2008 :10). La didactique contextualisée fait

référence à la compétence plurilingue et pluri-culturelle, et les recherches en Algérie avaient négligé jusqu'à présent le contexte sociolinguistique en classe de langue. Pourquoi ? Sans doute parce que les langues maternelles de l'enfant algérien sont depuis longtemps interdites en classe. Et nous avons vu que les élèves ne parlent pas en arabe en classe par peur de la maîtresse. Depuis longtemps, les langues maternelles de l'Algérien sont dévalorisées à l'école, et il est temps de les revaloriser par un réel travail de didactique intégrée, et cela dès l'enfance.

Le mot de la fin...

Pour conclure, en tenant compte de l'approche interactionniste de la notion de « compétence en langue étrangère », nous voyons de la manière suivante la situation dans laquelle se trouvent les participants de la classe de langue dans une situation exolingue : à travers des situations de représentations de la langue étrangère, les apprenants doivent construire des compétences langagières adaptables à toute situation de communication. Mais cela est difficile à concrétiser, car nous avons vu que les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues ne répondent pas encore à l'approche socio-constructiviste préconisée dans l'approche par les compétences et on a vu dans l'analyse des résultats ce qu'il en était.

Les situations d'interactions vues (verbales et non verbales) doivent permettre aux apprenants de s'ajuster au discours de l'enseignant (e), et cela se fait par l'emploi des langues maternelles, par l'erreur et par la médiation, entre autres, qui sont considérées comme des stratégies d'apprentissage. Autrement dit, pour apprendre il faut interagir et échanger. Mais ce n'est pas encore le cas, les interactions constatées sont des interactions de répétition et non pas celles de coopération et de médiation.

Notre cadre théorique de référence qui est essentiellement un cadre psycholinguistique nous a aidée à comprendre véritablement ce qu'est une compétence langagière et surtout comment faire construire et développer ces compétences en classe de langue dans un cadre plurilingue et contextualisé : « Il semble même évident que l'on ne pourra réellement évaluer la compétence d'un « apprenant de langue étrangère » que si l'on évite de l'abstraire de son contexte situationnel et discursif, que si l'on observe non seulement les règles et les unités qu'il s'est appropriées mais aussi les « méthodes » qu'il déploie pour interagir efficacement » (VASSEUR, 2002 : 47). Le modèle de PUREN (1999) de l'enseignement/apprentissage, consistant à favoriser l'apprendre à apprendre, illustre bien l'approche par les compétences recommandée dans les programmes algériens. Ceci étant dit, il ne faut pas que ces programmes soient déconnectés de la réalité de l'école et des élèves.

Il est vrai que la question de l'enseignement/apprentissage du français est traitée avec plus de considération ces dernières années. La bonne intention y est, mais il faudrait la mettre à l'épreuve sur le terrain, et retrouver, pourquoi pas, le français langue transversale avec l'arabe, puisque l'élève retrouvera plus tard le français à l'université par le biais de compétences transversales. Dans ce cas, il faudrait réfléchir sur une éventuelle

didactique du français langue seconde sans pour autant négliger les langues maternelles et nationales, et cela peut se faire par la mise en place d'une didactique intégrée, contextualisée et plurilingue. Voilà nos souhaits....

Sommaire

Introduction

Partie I : L'enseignement en Algérie : Histoire, présent, logique en dialogue

Chapitre I : L'enseignement en Algérie : diachronie et synchronie

Chapitre II : Instructions officielles et approche par les compétences : une logique d'adaptation à la modernité

Chapitre III : Les interactions de et en classe

Partie II : Cadre théorique, protocole de recherche et cadre méthodologique retenu

Chapitre IV : Un cadre théorique élaboré en considération du contexte

Chapitre V : Du cadre théorique à la recherche sur le terrain

Chapitre VI : Les étapes d'investigation

Partie III : Résultats : activités, interactions et compétences en classe de français à l'école primaire en Algérie

Chapitre VII : Les activités et compétences en classe de français

Chapitre VIII : Les interactions en classe de français : le verbal et le non verbal

Chapitre IX : Focus sur l'utilisation des langues en classe

Conclusion générale : perspectives, apports pédagogiques et extrapolation

Index

Bibliographie

Résumé

Index

- **illustrations**
- **tableaux**
- **noms**
- **notions**

Index des illustrations

Schémas et images	pages
- image 1 : scolarisation des filles algérienne (1845)	p. 40
- schéma 2 : schéma des compétences de Jacques Aubret, (CNAM Paris, 28 juin 2007)	p. 63
- schéma 3 : schématisation de l'unité curriculaire, (référentiel des programmes, 2006)	p. 70
- schéma 4 : schéma ethno-sociolinguistique de la communication, Philippe Blanchet, 2000.	p. 95
- images 4,5 : images de l'école El Yazid Moussa, vue externe	p. 98
- images 6, 7 : images de l'école El Yazid Moussa, vue interne	p. 99
- schéma 8 : schéma de communication endolingue/exolingue, Del Pietro, 1988.	p. 106
- schéma 9 : le triangle didactique selon Develay, 1992	p. 132
- schéma 10 : schéma de la coexistence des langues en Algérie.	p. 147
- images 11, 12 : images des gestes de la classe	p. 181
- schéma 13 : modèle des composantes de la compétence de communication, Springer, 1999	p. 237
- images 14 : des pages du manuel de français (sommaries, tomes 1 et 2)	p. 209, 210
- images 15, des pages illustratifs du manuel (tomes 1 et 2)	p. 220, 221, 222

Index des tableaux

Tableaux	pages
- tableau 1 : tableau des disciplines enseignées au primaire (27 heures)	p. 77
- tableau 2 : tableau des projets oraux du programme de français	p. 82
- tableau 3 : tableau des projets écrits du programme de français	p. 83
- tableau 4 : emploi du temps de 2 ^{ème} année primaire de la maîtresse	p. 86
- tableau 5 : le regroupement des modèles de segmentation de séquence de l'interaction de Vion, 1992.	p. 187
- tableau 6 : système de convention de transcription de l'arabe selon l'Encyclopédie de l'Islam.	p. 192
- tableau 7 : Réception orale : compétences, objectifs et activités	p. 228
- tableau 8 : Production orale : compétences, objectifs et activités	p. 229
- tableau 9 : Réception écrite : compétences, objectifs et activités	p. 230
- tableau 10 : Production écrite : compétences, objectifs et activités	p. 232
- tableau 11 : tableau des compétences transversales (3 ^{ème} A.P.)	p. 235
- tableau 12 : Séquence 1	p. 253
- tableau 13 : Séquence 2	p. 257-258
- tableau 14 : Séquence 3	p. 262-263
- tableau 15 : Séquence 4	p. 266
- tableau 16 : Séquence 5	p. 271
- tableau 17 : Séquence 6	p. 275
- tableau 18 : Séquence 7	p. 309
- tableau 19 : Séquence 8	p. 309
- tableau 20 : Séquence 9	p. 310
- tableau 21 : Séquence 10	p. 310
- tableau 22 : Modèle de Puren de centration enseignement/apprentissage, 1999	p. 339

Index des noms

A

Aba, Nourdine, 53
Abdallah-Preceille, Martine, 361
Abecassis, Frédéric, 36
Acton, 136
Addi, Lahouari, 36
Adel, Farid, 73, 74
Alexeeva, Ekaterina, 48
Allal, Linda, 65, 66
Anquetil, Mathilde, 361
Asselah Rahal, Safia, 363
Astolfi, Jean-Pierre, 61, 320, 334
Aubret, Jacques, 63, 66, 71, 235
Austin, John, 142, 222, 326
Ausubel, David, 17

B

Bachmann, Christian, 109, 279, 296
Bakhtine, Michail, 110, 111, 194, 238
Bange, Pierre, 18, 118, 125, 127, 132, 144, 188, 246, 247, 148, 251, 282, 342
Barth, Britt-Mari, 116, 117
Bautier-Castaing, Elisabeth, 89
Beacco, Jean-Claude, 17, 25, 65, 84, 217, 224, 243
Becker, Howard, 182
Bellour, Rymond, 201
Benbouzid, Aboubakr, 64, 72
Benhouhou, Nabila, 363
Benrabah, Mohamed, 51, 346
Benramdane, Farid, 25, 54, 346, 348, 349, 356
Bernaus, Mercè, 323
Besse, Henri, 317
Bianquis-Gaser, J., 195, 196
Billiez, Jacqueline, 158,

(le) Blanc, 61
Blanchet, Philippe, 25, 94, 95, 96, 194, 363
Blanche-Benveniste, Claire, 25, 190, 191, 193, 203
Bloom, 238
(le) Boterf, Guy, 62, 63, 240
Bouchard, Robert, 141, 186, 360
Boudalila-Greffou, Malika, 37
Bouhadiba, Farouk, 89
Bourdieu, Pierre, 32, 278
Bouregba, Nadia, 53
Bouteflika, Abdeaziz, 51, 54, 269
Bouteflika, Amina, 344, 350
Boyer, Henri, 161
Braik, Saadane, 156, 157
Bronckart, Jean-Paul, 109, 240
Broussard, 284
Bruner, Jérôme, 17, 65, 109, 113, 114, 116, 118, 126, 127, 129, 130, 132, 142, 256, 265, 281, 334
Byram, Michael, 362

C

Calbris, Geneviève, 297
Calvet, 314
Cambra Giné, Margarida, 130, 143, 173, 186, 322
Canale, M., 145, 217, 295
Cappeau, Paul, 190
Carol, Rita, 127, 144
Castellotti, Véronique, 312, 313, 317
Causa, Maria, 314, 315, 317
Cavalli, Marisa, 160, 166
Chamot, 135
Chaker, Salem, 51
Chancerel, 337
Chaudenson, Robert, 21, 22, 54, 160, 161, 360

Cherrad, Yasmina, 25, 48, 49, 71, 159, 170, 176
Chomsky, Noam, 16, 126, 127, 133, 165, 265, 313
Cicurel, Francine, 141
Cok, Lucija, 159
Colleta, Jean-Marc, 284
Corder, 318, 319
Cosnier, 284
Coste, Daniel, 156
Coulthard, 186, 187, 278
Cyr, Paul, 135, 322

D

Dabène, Louise, 25, 148, 158, 314, 323, 324
Dalgalian, Gilbert, 138, 374
Dannequin, 295
Dausendscon-Gay, 107
Defays, 323
Delchambre, André, 283, 285, 290, 295
Depelteau, François, 197
Deprez, Christine, 148
Derradji, Yasmine, 49
Develay, Michel, 61, 132
Dolz, Johachim, 240
Dourari, Abderrazak, 51, 52
Doyle, 131
Dumont, Pierre, 323

E

Elimam, Abdeledjalil (Abdou), 21, 25, 50, 52, 152, 153, 156, 357, 358
Ervin-Tripp, 143

F

Fauquet, 290
Foerster, 298
(de la) Fontaine, Jean, 221
Frei, 318

Fuchs, 200

G

Gaham, Zohra, 78

Gajo, Laurent, 163, 314

Galisson, Robert, 59

Gamara, Pierre, 221

Gaonac'h, Daniel, 16, 25, 125, 135, 136, 138, 139, 154, 155, 156, 313

Garfinkel, Harold, 110, 200

Ghettas, Cherifa, 25, 112, 176, 300

Gilbert, Patrick, 235

Gillet, 65

Goffman, Erving, 109, 140, 186, 187, 196, 247

Gohard-Radenkovic, Aline, 336, 337

Goodwin, 296

Gourmelin-Berchoud, Marie-Josèphe, 60

Grandguillaume, Gilbert, 37, 344

Greimas, 290

Griaule, 196

Griggs, Peter, 127, 144, 327

Gschwind-Holtzer, Gisèle, 128, 129, 134

Gueddim, Khira, 78

Guibert, Joel, 201

Gumperz, John, 104, 110

H

Habermas, Jurgen, 234, 332, 354

Hagège, Claude, 16, 22, 25, 38, 154, 155

Hahne, 155

Hall, 285

Hainaut, 238

Harley, 314

Hazan, Emile, 40

Hawkins, Eric, 157

Hebrard, Jean, 89

Holec, Henri, 131, 342

Hudelot, Christian, 130, 187

Hue, Fernand, 221, 222

Hymes, Dell, 16, 25, 61, 62, 92, 93, 94, 96, 110, 111, 133, 134, 143, 170, 203, 246, 279, 281, 322

I

Ishikawa, Fumiya, 321, 341

J

Jakobson, 94, 259, 320

Jefferson, 110, 200

Jodelet, Denise, 195

Joubier, Anthony, 351

Jumel, Guy, 201

K

Kahlouche, 51

Kateb, Kamel, 34, 35, 37, 39

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 18, 25, 140, 141, 186, 187, 188, 189, 194, 277, 282, 284, 295, 303, 342

Khalfoune, Tahar, 36

Klein, Mélanie, 47

Krafft, 107

Kramsch, Claire, 313

Krashen, Stephen, 118, 125, 127, 163

L

Labov, 16

Laburthe-Tolra, 195

Lamartine, 221

(de) Landsheere, Gilbert, 283, 285, 290, 295

Laperrière, Anne, 195

Laroui, Abdallah, 32

Lavault, Elisabeth, 316, 317

Laver, 189

Lawton, 295

Leenhardt, 196
Lenneberg, 137, 319
Levelt, 133
Levinson, Stephen, 199
Lévi-Strauss, 196
Levy-Leboyer, 239
L'hocine, Louisa, 78
Limami, Isabelle, 158
Lindenfeld, Jacqueline, 109, 279, 296
Lorcerie, Françoise, 38

M

Mackey, William, 49
MacNeill, 284
Maghraoui-Ferhani, Fatiha, 78
Mameria-Djennas, Zoubida, 78, 79
Martinet, André, 22
Martinez, Pierre, 154
Matthey, Marinette, 106, 107, 114, 130, 187, 318
Matsuura, 72
Maurer, Bruno, 19, 153, 165, 166, 167
Mazouni, Abdallah, 33
Mead, 277
Meksem, Zahir, 52
Meleuc, Serge, 200
Messali, Hadj, 32
Miliani, Mohamed, 25, 347
Milroy, Lesley, 104
Moatassime, Ahmed, 21, 37, 344
Moeschler, Jacques, 186
Moirand, Sophie, 142, 145, 146
Moore, Danièle, 17, 21, 316, 323, 359
Morlaix, Sophie, 131
Morsly, Dalila, 25, 53, 170, 176

Mostari, Hind, 360

N

(de) Nucheze, Violaine, 108

O

O'Malley, 135

O'Neil, Charmian, 127, 128, 137, 319

P

Paradis, Michel, 163

Pavlov, 256

Penfield, W, 137

Pekarek-Doehler, Simona, 136

Perraudeau, Michel, 115, 320

Perrenoud, Philippe, 63, 66, 90, 234

Piaget, Jean, 18, 25, 142, 194, 256, 277, 284, 321, 333, 342

(de) Pietro, Jean-François, 104, 105, 106, 107, 187, 302

Piette, A., 196

Pigeyre, Frédérique, 235

Porcher, Louis, 17, 42, 62, 127, 128, 145, 297, 326, 336, 337, 343

Porquier, Rémy, 104, 105, 126

Puren, Christian, 60, 338, 354, 365, 371

Puyal, Murillo, 318

Py, Bernard, 143, 187, 360

Q

Queffelec, Ambroise, 49

Quitout, Michel, 152

R

Rakotomalala, 360

Richterich, René, 61, 337

Rispail, 48, 52

Rivet, Daniel, 36

Robert, L., 137

Roegiers, Xavier, 58, 66, 67, 68, 69, 238

Rolle-Boumlic, Madeleine, 156

Roulet, Eddy, 140, 166

Rubin, 135

S

Sacks, 110, 200

(de) Salin, Geneviève-Dominique, 111

Samain, Albert, 222

Sayad, Abdelmalek, 32

Saurier, Henri, 35

Schegloff, 110, 140, 200

Scherer, 295

Searle, John, 142, 222

Simonin, 110, 279, 296

Sinclair, 186, 187, 278

Skinner, 223, 256

Spradley, 197

Springer, Claude, 118, 145, 223, 224, 236, 237, 243

Stambouli, Meriem, 44

Stora, Benjamin, 32

Strasfogel, 290

Swain, M., 145, 217

T

Taleb-Ibrahimi, Khaoula, 21, 50, 151, 157, 170

Tardif, 240

Tawil, Sobhi, 55

Thomsen, Christa, 201

Tolman, 256

Toupin, 240

Trager, 283

Trevise, Anne, 126

V

Vasseur, Marie-thérèse, 107, 117, 118, 129, 130, 141, 143, 365

Vion, Robert, 144, 186, 187

Viselthier, Bernard, 115, 337

Vygotski (ou Vygotsky), Lev, 17, 25, 65, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 118, 127, 129, 130, 142, 166, 194, 256, 265, 277, 285, 320, 327, 333, 334, 340

W

Wambach, Michel, 164, 165, 166

Watson, 256

X

Y

Z

Zarate, Geneviève, 17, 134

Zerdoumi, Nefissa, 47

Zeroual, El Yamine, 51

Index des notions

A

acquisition, 49, 64, 75, 107, 114, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 142, 144, 149, 163, 166, 207, 217, 218, 224, 243, 265, 285, 316, 319, 334, 339, 342

acteur, 26, 92, 93, 100, 103, 144, 178, 197, 203, 225, 235, 238, 260, 269, 295, 297

actant, interactant, 108, 114, 130, 143, 200, 251, 280

acte, acte de langage, acte de parole, 61, 88, 93, 103, 110, 111, 129, 133, 142, 143, 144, 186, 187, 189, 195, 199, 200, 218, 222, 223, 240, 241, 249, 277, 306, 326, 343

activité, 18, 19, 22, 25, 36, 46, 60, 62, 65, 66, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 112, 113, 115, 118, 119, 131, 132, 135, 136, 155, 159, 163, 164, 171, 172, 184, 185, 186, 189, 190, 196, 197, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 257, 259, 262, 263, 264, 266, 268, 271, 273, 275, 281, 297, 309, 310, 311, 317, 320, 321, 328, 332, 333, 335, 337, 340, 341, 342, 345, 352, 356

agir communicationnel, 234, 332, 354

alternance codique, 24, 53, 103, 308, 314, 315, 317

analyse

- conversationnelle, 90, 111, 120, 123, 175, 184, 188, 194, 195, 198, 199, 200, 203, 248, 251
- du discours, 111, 184, 188, 199
- d'un document filmé, 175, 194, 201
- séquentielle, 187

approche,

- communicative, 61, 65, 89, 111, 120, 142, 318, 337, 352, 354
- par *el-hfada* (récitation, parcoeurisme), 17, 172, 319
- par compétences, 30, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 89, 127, 136, 172, 173, 182, 189, 197, 206, 207, 215, 224, 345, 246, 349, 352

appropriation, 17, 24, 66, 77, 107, 118, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 142, 173, 234

arabe,

- algérien, 46, 50, 75, 79, 103, 147, 149, 151, 152, 168, 170, 172, 193, 280, 300, 308, 325, 340, 357, 358, 360, 362
- classique, *fassiha*, *fossha*, 17, 50, 152, 347

- dialectal, 49, 50, 53, 103, 106, 112, 193, 274, 300, 302, 306, 308, 316, 325, 327, 328, 341, 358
- darija (ou daridja), 153, 168, 193, 358
- maghrébin, 15, 20, 50, 193, 359,
- maghribi, 46, 50, 152, 153, 193, 357, 358
- median, 50, 152
- de scolarisation, 15, 21, 172, 243, 345, 348, 357
- standard, 17, 20, 23, 50, 53, 75, 112, 148, 147, 149, 152, 156, 164, 168, 170, 172, 193, 241, 243, 274, 300, 306, 308, 327, 328, 341, 349, 357, 358, 359

arabisation, 36, 37, 40, 41, 43, 45, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 108, 153, 154, 344, 359, 360

autonomie, 21, 33, 46, 47, 63, 65, 71, 73, 77, 78, 115, 120, 131, 132, 142, 223, 237, 239, 246, 338, 346, 356

B

béhaviorisme, comportementalisme, 173, 298, 319, 320, 321, 349

berbère, berbérophone (tamazight, kabyle, chaoui, m'zab...), 17, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 74, 149, 150, 151, 152, 168, 193, 305, 310, 348, 358, 360

besoin,

- langagier, 20, 145, 336, 338, 340, 341, 351
- éducatif, 145
- objectif, 20, 336
- subjectif, 20, 336

bilingue (bilinguisme), 21, 23, 34, 41, 53, 76, 104, 105, 106, 107, 150, 154, 156, 160, 163, 164, 166, 302, 314, 347, 359, 360

C

cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 18, 63, 64, 112, 227, 340

centration,

- sur l'apprenant (ou l'élève), 61, 115, 261, 337, 338, 339
- sur l'enseignant, 202, 216
- sur la langue, 337

classe

- de français, 30, 44, 59, 60, 103, 118, 161, 171, 172, 184, 205, 207, 209, 215, 223, 245, 328, 340, 341, 360, 362

- de langue, 23, 27, 93, 104, 107, 114, 118, 123, 130, 134, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 172, 173, 184, 195, 198, 202, 248, 298, 312, 313, 314, 316, 317, 320, 321, 322, 331, 332, 333, 338, 341, 342, 350, 361, 362, 364, 365
- sociale, 134

coexistence des langues, 124, 146, 147, 154, 161, 168, 170, 184, 185, 193

cognitivism, cognitif, 17, 67, 107, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 131, 135, 136, 140, 144, 155, 157, 160, 164, 166, 182, 202, 218, 223, 224, 236, 238, 240, 256, 321, 322, 327, 337, 341, 344, 348

communauté linguistique, 126, 148

communication,

- exolingue, 25, 104, 105, 106, 143, 193, 302
- endolingue, 105, 106

compétence (s)

- langagière, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 54, 65, 68, 71, 107, 108, 113, 120, 123, 124, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 144, 145, 151, 167, 171, 172, 174, 182, 184, 187, 216, 217, 219, 225, 227, 236, 242, 243, 245, 277, 282, 285, 331, 342, 360, 365
- transversale, 67, 167, 208, 233, 234, 235, 240, 241, 242, 243, 342, 348, 349, 365
- terminale (finale), 67, 68, 240, 242, 280
- linguistique, 22, 71, 107, 133, 162, 174, 217, 219, 233, 236, 239, 243, 342, 363
- sociolinguistique, 22, 107, 217, 218, 219, 233, 239, 243
- pragmatique, 22, 107, 133, 136, 217, 218, 222, 233, 239, 243, 343
- plurilingue/pluriculturelle, 16, 21, 156, 338, 341, 359, 360, 364

contact de langues, 104, 105, 108, 322, 359

contrat didactique (ou d'apprentissage), 107, 118, 132, 140, 143, 144, 187, 265, 303, 316

continuum, 126, 131, 136, 152, 268, 327, 338

convention de transcription (ou transcription), 25, 102, 120, 175, 176, 184, 185, 187, 191, 193, 202

contextualisée (didactique contextualisée), 19, 27, 151, 215, 243, 294, 331, 357, 363, 366

coopération, 18, 22, 43, 96, 97, 109, 110, 111, 161, 332, 333, 334, 342, 351, 365

coordination, 69, 101, 247, 248, 342, 351, 352

culture, culturel(le), interculturel(le), 15, 16, 20, 22, 23, 26, 30, 32, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 73, 76, 88, 93, 95, 96, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 127, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 172, 174, 176, 196, 197, 200, 201, 208, 210, 214, 218, 220, 222,

239, 241, 242, 243, 252, 256, 259, 260, 268, 270, 277, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 288, 290, 293, 297, 298, 300, 302, 306, 316, 317, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 333, 335, 339, 342, 343, 347, 348, 350, 353, 354, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 364

curriculum, curricula, curriculaire, 17, 61, 67, 69, 70, 71, 73, 90, 154, 160, 334, 338, 343, 344, 356

D

diglossie, diglossique, 36, 50, 75, 152, 161, 327

E

échange, 15, 31, 38, 43, 44, 68, 87, 95, 96, 102, 104, 106, 107, 109, 111, 114, 117, 123, 129, 130, 134, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 172, 186, 189, 190, 195, 199, 200, 218, 226, 229, 234, 235, 241, 246, 248, 250, 277, 278, 280, 286, 296, 197, 309, 311, 316, 318, 320, 322, 347, 348, 360, 365

école,

- algérienne, 37, 38, 44, 48, 124, 149, 154, 207, 223, 239, 361
- El Yazid Moussa, 92, 96, 97, 98, 175, 177, 335
- Française, 34, 256
- fondamentale, 89, 113
- primaire, 15, 16, 17, 23, 43, 46, 52, 58, 75, 98, 149, 153, 171, 175, 177, 184, 205, 259, 335, 345
- publique, 33, 97, 139, 150, 280
- privée, 33, 49, 74, 164, 336

épisode, 187

étayage, 17, 113, 114, 115, 118, 126, 129, 130, 168, 218, 248, 249, 265, 334

ethnographe, ethnographie, 24, 26, 104, 110, 111, 123, 142, 146, 171, 173, 182, 196, 197, 202, 284

ethnométhodologie, 200

éveil aux langues et aux langages (*Language Awareness*), 46, 157, 158

exchange, 187

F

français langue étrangère, 18, 20, 42, 150, 168, 171, 193, 323, 361, 362

français langue non maternelle, 24, 44, 184, 356

français langue seconde, 150, 153, 164, 366

français sur objectif spécifique, 20, 156

francophone, francophonie, 19, 21, 22, 23, 40, 41, 44, 53, 54, 55, 56, 124, 146, 152, 154, 157, 159, 161, 162, 163, 168, 214, 221, 323, 346, 347, 351, 356, 358, 359, 361, 363

I

illocutoire, 222, 251

immersion, 154, 162, 163, 164, 166, 214, 239

incursion, 187

intégrée (didactique intégrée), 19, 27, 150, 151, 166, 167, 198, 243, 331, 348, 356, 357, 363, 364, 366

interaction (s)

- didactique, 17, 18, 24, 25, 27, 59, 90, 93, 94, 107, 108, 124, 139, 140, 141, 142, 145, 170, 171, 182, 202, 246, 248, 249, 277, 298, 303, 328, 331, 332, 341, 361
- corps de l'interaction, 189
- verbale, 27, 96, 104, 107, 109, 110, 115, 172, 174, 197, 199, 200, 201, 277, 247, 277, 278, 284, 286, 295, 365
- non-verbale, 27, 96, 104, 107, 109, 115, 137, 172, 185, 197, 199, 227, 278, 282, 284, 296, 365
- paraverbale, 104, 278, 284
- sociale, 93, 110, 114, 129, 130, 141, 144, 195, 277, 285, 333, 356, 363

interchange, 187

intervention, 186, 187, 248

K

L

Langue

- officielle, 20, 53, 75, 147, 148, 149, 152, 161, 162, 164, 215, 239, 327, 348,
- nationale, 44, 45, 46, 51, 74, 148, 149, 207, 208, 239, 348, 358
- première, 21, 34, 136, 357
- seconde, 19, 53, 54, 150, 153, 162, 163, 164, 166, 347, 351, 352, 363, 366
- vernaculaire, 49, 152

LAD (*language acquisition device*), 126, 265

LASS (*language acquisition support system*), 114, 126, 265

locuteur (ou sujet parlant),

- natif, 23, 62, 133, 135, 137, 143
- non natif, 23

M

médiation, 17, 18, 22, 65, 69, 90, 108, 113, 115, 116, 118, 129, 131, 142, 144, 168, 215, 216, 223, 225, 227, 233, 236, 237, 239, 274, 308, 327, 328, 333, 334, 339, 340, 341, 342, 356, 361, 365

métalinguistique, 158, 163, 164, 166, 259, 312, 317, 320, 321, 325, 341

méthodologie, 17, 27, 30, 38, 58, 59, 60, 61, 65, 89, 112, 114, 115, 164, 179, 195, 197, 200, 233, 235, 243, 274, 319, 328, 332, 333, 336, 337, 339, 353, 354, 355, 356, 363, 365

motivation, 20, 23, 65, 107, 175, 234, 298, 319, 320, 322, 331

mouvement, 109, 110, 117, 128, 132, 157, 158, 201, 280, 284, 285, 290, 293, 295, 306

multilinguisme, 160, 161

N

négociation, 18, 61, 109, 128, 129, 130, 136, 142, 143, 187, 188, 196, 247, 248, 277, 337, 340, 342

norme, 25, 93, 97, 104, 113, 134, 140, 144, 148, 152, 184, 196, 218, 219, 232, 281, 283, 324, 342, 360

O

observation participante, 24, 87, 120, 123, 173, 174, 175, 184, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 308, 310, 318, 331

P

paire adjacente, 187, 188, 200, 247, 248, 270, 278

palier, 22, 75

pédagogie,

- de la convergence (ou convergente), 164, 165, 166, 167

- de l'action (ou actionnelle), 61, 142, 277, 354

période critique (ou sensible), 22, 137, 138, 139

plurilinguisme, 19, 27, 53, 124, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 327, 331, 357, 358, 359, 363

pratique langagière, 44, 170, 241, 312, 318, 325

performance, 39, 77, 320

précoce, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 56, 76, 77, 124, 138, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 168, 170, 182, 331, 343, 344, 345

production,

- orale, 85, 86, 87, 213, 226, 229, 241

- écrite, 87, 227, 232, 241

programme,

- de français, 18, 75, 82, 83, 171, 174, 217, 219, 224, 227, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 331, 332, 335, 340, 352, 354, 356
- programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE), 72, 74

projet d'établissement, pédagogique, 69, 346

proxémique, 174, 284, 285

psycholinguistique, 19, 26, 137, 154, 155, 160, 166, 182, 356, 365

R

réception,

- orale, 85, 86, 87, 226, 228
- écrite, 87, 227, 230

référentiel, 18, 22, 25, 30, 69, 73, 74, 75, 149, 150, 151, 172, 202, 224, 234, 340, 347, 348, 352, 356, 358

représentation, 78, 104, 105, 108, 109, 117, 132, 134, 142, 143, 195, 226, 247, 284, 285, 302, 314, 321, 322, 323, 324, 343, 361, 362

rôle, 30, 45, 46, 55, 56, 61, 71, 78, 92, 94, 104, 108, 109, 115, 117, 120, 125, 126, 135, 144, 145, 157, 158, 171, 172, 175, 186, 189, 197, 198, 199, 200, 218, 225, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 254, 260, 264, 269, 273, 278, 279, 281, 284, 290, 296, 298, 311, 312, 315, 317, 321, 327, 332, 333, 334, 337, 338, 340, 347, 348, 361, 362

S

Savoir (ou connaissance),

- déclaratif, 65, 125, 126, 127, 133, 217, 236, 239, 241
- procédural, 65, 125, 126, 127, 133, 207, 208, 217, 236, 239, 241
- savoir-apprendre, 27, 65, 133, 241
- savoir-devenir, 242
- savoir-être, 26, 65, 68, 133, 235, 241
- savoir-faire, 22, 26, 62, 63, 65, 66, 68, 77, 108, 112, 115, 116, 131, 133, 134, 143, 208, 217, 223, 224, 224, 225, 235, 236, 240, 241, 245, 265, 314, 334, 337, 341, 342

skill, 22, 223, 236

séquence, 24, 30, 31, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 92, 93, 107, 109, 110, 119, 120, 132, 141, 143, 145, 146, 147, 151, 154, 177, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 199, 200,

210, 211, 212, 213, 215, 216, 222, 233, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 257, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 295, 298, 309, 310, 311, 312, 319, 320, 338, 354

socio-constructivisme, constructivisme, 17, 107, 165, 168, 194, 215, 243

sociolinguistique, 16, 18, 21, 22, 27, 48, 49, 51, 61, 62, 94, 95, 105, 107, 108, 111, 123, 134, 147, 148, 152, 160, 165, 166, 168, 170, 174, 214, 217, 218, 220, 233, 237, 239, 240, 242, 243, 324, 337, 343, 345, 356, 362, 364

SCCC (socle commun des connaissances et des compétences), socle des compétences, 66, 207, 239, 345

SPA (séquence potentiellement acquisitionnelle), 107, 187

stratégie,

- d'apprentissage, 127, 128, 129, 135, 237, 315, 319, 320, 322, 341, 359, 356
- d'enseignement, 131, 141, 145, 314, 317
- d'enseignement/apprentissage, 21, 134, 233, 298, 321, 337

style, 20, 23, 148, 189, 227, 322, 327, 355

syllabus, 338

T

tâche, 18, 40, 64, 65, 66, 74, 75, 78, 90, 93, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 129, 130, 132, 135, 136, 141, 178, 180, 182, 185, 189, 197, 209, 213, 215, 233, 240, 245, 247, 249, 250, 252, 254, 257, 259, 260, 365, 281, 295, 298, 306, 308, 318, 322, 332, 334, 337, 340, 354, 356, 358, 360

TICE's (technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation), 72, 73, 207, 349

tour de parole, 102, 110, 144, 145, 185, 187, 188, 200, 201, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 273, 275, 277, 280, 281, 296, 298, 309, 310, 342

traduction didactique, 172, 193, 308, 312, 316, 341

transaction, 143, 187, 278, 285

transposition didactique (didactisation), 52, 132, 324

typologie, 52, 105, 135, 222, 223

U

université, 20, 23, 33, 38, 39, 41, 42, 43, 49, 52, 54, 55, 101, 147, 149, 150, 153, 156, 159, 175, 176, 178, 243, 305, 310, 311, 321, 331, 351, 352, 359, 365

V

vocalisation, 283

W

X

Xénité, 322

Y

Z

zone proximale de développement, 107, 129, 334

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

(Références bibliographiques utilisées dans cette thèse)

1- Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (2004) : *Vers une pédagogie interculturelle* (3^{ème} édition Anthropos, 1^{ère} édition PUS, 1986), 222 pages.
- ABECASSIS, Frédéric, KHALFOUNE, Tahar, RIVET, Daniel, (2008) : *Société coloniales et traces de la colonisation*, in *Pour une histoire franco-algérienne : en finir avec les pressions officielles et les lobbies de mémoire*, (sous la dir. de Frédéric ABECASSIS et Gilbert MEYNIER), éd. La Découverte, Paris, 252 pages.
- ALLAL, Linda, (2002) : « *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire* », in *L'énigme de compétence en éducation*, éd. Boeck Université, Bruxelles, pp. 77-94.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, (1992) : *L'école pour apprendre*, éd. ESF, Issy les Moulineaux (8^{ème} éd. 2007), 205 pages.
- AUBRET, Jacques, GILBERT, Patrick, PIGEYRE, Frédérique (2002) : *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*, (2^{ème} éd. 2005), éd. DUNOD, Paris, 200 pages.
- AUSTIN, John, L., *Quand dire, c'est faire*, éd. Du Seuil, Paris, 1970 (traduit de l'anglais par Gilles Lane, *How to do things with words*, 1962), 203 pages.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J., (1991) : *Langage et communication sociales*, éd. Didier, Paris, 223 pages.
- BAKHTINE, Michail, (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, (traduit du russe par Mariana Yaguello du texte original *Marksizm i filosofija jazyka*, 1929-30) éd. Minuit, Paris, 237 pages.
- BANGE, Pierre, CAROL, Rita, GRIGGS, Peter, (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, éd. L'Harmattan, Paris, 248 pages.
- BANGE, Pierre, (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, éd. Didier, Paris, 223 pages.
- BARTH, Britt-Mari, (1993) : *Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension*, éd. RETZ, Paris, 208 pages.
- BARTH, Britt-Mari, (2006) : « *La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation* », in *Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, (sous la direction de Gérard Toupiol), éd. RETZ, Paris, pp. 65-82.

- BAUTIER-CASTAING, Elisabeth, & HEBRARD, Jean, (1980) : « *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique* », in *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : remembrement de la pensée méthodologique* (sous la dir. de R. Galisson), CLE International, Paris, pp. 49-81.
- BEACCO, Jean-Claude, (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, éd. Didier, Paris, 307 pages.
- BENHOUBOU, Nabila (2010) : « *Nouvelles variétés du français : vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue* », in *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones*, (sous la dir. de Philippe Blanchet et Pierre Martinez), éd. des archives contemporaines, AUF, Paris, pp. 205-211.
- BESSE, Henri, (1998) : *Trois genres de traduction*, in *Didactique des langues, traductologie et communication*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, pp. 9-27.
- BIANQUIS-GASER, J., (2004) : « *Observation participante (technique de l')* », in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, (sous la dir. d'A. Mucchielli), éd. Armand colin, pp. 174-181.
- BLANCHE-BENENISTE, Claire, (2000) : *Approches de la langue parlée en français*, éd. Ophrys, Paris, 164 pages.
- BLANCHET, Philippe, (2000) : *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, éd. PUR, Rennes, 145 pages.
- BLANCHET, Philippe, ASSELAH RAHAL, Safia, (2008) : « *Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?* », in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, (sous la direction de Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal), éd. des archives contemporaines, L'AUF, Paris, pp. 9-16.
- BOUCHARD, Robert, (1984) : « *Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe* », in *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, éd. Ellug, Grenoble, pp. 73-110.
- BOUCHARD, Robert, (2005) : « *En classe de FLS on « s » apprend (beaucoup) les uns aux autres : interactions de classe et français langue seconde « précoce » en Algérie* », in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, éd. Ecole normale supérieure, Lyon, pp. 273-289.
- BOUCHARD, Robert, (2008) : « *Parcours plurilingue et production écrite : identification et préconstructions : des doctorants maghrébins face à la rédaction de thèse en français* », in *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*, (coordonné par P. Martinez, D. Moore et V. Spaeth), éd. Riveneuve, Paris, pp. 179-196.

- BOUDALILA-GREFFOU, Malika, (1989) : *L'Ecole algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, éd. Laphomic, Alger, 152 pages.
- BOUREGBA-FUZIER, Nadia, (1999) : *L'enseignement du français en Algérie : analyse de discours (informés, formés et formateurs)*, Thèse de Doctorat, sous la direction de Michèle Verdelhan, Université de Montpellier III, 487 pages.
- BOURDIEU, Pierre & SAYAD, Abdelmalek, (1964) : *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, Les éditions de Minuit, Paris, 228 pages.
- BOYER, Henri (1997) : *Conflit d'usages, conflit d'images*, in *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, éd. L'Harmattan, (rééd. 2006), pp. 9-33.
- BRONCKART, Jean-Paul et DOLZ, Joaquim, (2002) : « *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?* », in *L'énigme de la compétence en éducation*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, pp. 27-44.
- BRUNER, S. Jérôme, (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, 4^{ème} éd. PUF, (rééd. 1993), Paris, 313 pages.
- BRUNER, Jérôme, (en collaboration avec Rita Watson), (1983) : *Comment les enfants apprennent à parler*, éd. Retz, Paris, (traduit de l'anglais par J. Piveteau et J. Chambert, *Child's talk, learning to use language*, J. Bruner, 1983), 127 pages.
- BYRAM, Michael (1992) : *Culture et éducation en langue étrangère*, traduit de l'anglais par Katharina Blamont-Newman et Gérard Blamont, éd. Didier, Paris, 220 pages.
- CALBRIS, Geneviève et PORCHER, Louis, (1989) : *Geste et communication*, éd. Hatier, Paris, 223 pages.
- CAMBRA GINE, Margarida, (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, éd. Didier, Paris, 335 pages.
- CASTELLOTTI, Véronique, (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, éd. CLE International, Paris, 124 pages.
- CAUSA, Maria, (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, éd. Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, Allemagne, 294 pages.
- CAVALLI, Marisa (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme, le cas du Val d'Aoste*, éd. Didier, Paris, 370 pages.
- CHAKER, Salem, (1989) : *Berbères aujourd'hui*, éd. L'Harmattan, Paris, 149 pages.

- CHAUDENSON, Robert, (1991) : *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, éd. Didier Erudition, 218 pages.
- CHERRAD, Yasmina, (1990) : *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de Doctorat d'Etat en linguistique française et appliquée, sous la direction de A. Queffelec, Université de Constantine.
- CHOMSKY, Noam, (1969) : *Le langage et la pensée*, Traduit de l'américain *Language and Mind*, par Louis-Jean Calvet (réed. 2001), éd. petite bibliothèque Payot, Paris, 221 pages.
- COLLETA, Jean-Marc, (2004) : *Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours*, in *Interactions orales en contexte didactique, mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, pp. 311-333.
- CYR, Paul, (1996) : *Les stratégies d'apprentissage*, éd. CLE International, Paris, (rééd. 2008, 1^{ère} édition 1996 au Canada (éd. CEC inc.), 1998 en France), 181 pages.
- DABENE, Louise, (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, éd. Hachette, Paris, 191 pages.
- DALGALIAN, Gilbert, (2000) : *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, éd. L'Harmattan, Paris, 169 pages.
- DEFAYS, Jean-Marc, (2003) : *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, (en collaboration avec Sarah Deltour), éd. Mardaga, Liège, Belgique, 288 pages.
- DEPELTEAU, François, (2000) : *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 417 pages.
- DEVELAY, Michel, (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, éd. ESF, Paris, 163 pages.
- DOLZ, Joachim & SCHNEUWLY, Bernard, (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, éd. ESF, Issy les Moulineaux, 211 pages.
- DOURARI, Abderrezak, (2003) : *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui : crise de langue et crise d'identité*, éd. Casbah, Alger, 174 pages.
- DUMONT, Pierre, (2001) : *L'interculturel dans l'espace francophone*, éd. L'harmattan, Paris, 214 pages.
- ELIMAM, Abdou, (2003) : *Le maghribi, alias ed-darija, la langue consensuelle du Maghreb*, éd. Dar el Gharb, Oran, 242 pages.

- ELIMAM, Abdou, (2004) : *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, éd. Dar El Gharb, Oran, 346 pages.
- FOERSTER, Cornélia (1990) : « *Et le non verbal ?* », dans *Variations et rituels en classe de langue*, éd. Hatier, Paris, pp. 72-96.
- FUCHS, Volker et MELEUC, Serge, (2003) : *Linguistique française : français langue étrangère, Vol I: La communication en français*, éd. Peterlang, Allemagne, 220 pages.
- GAJO, Laurent (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, éd. Didier, Paris, 256 pages.
- GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza, (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, éd. Universitaires Fribourg Suisse, 250 pages.
- GALISSON, Robert, (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, éd. CLE International, Paris, 160 pages.
- GAONAC'H, Daniel, (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, éd. Hatier, Paris, (réed. 1991), 239 pages.
- GAONAC'H, Daniel, (2001) : « *L'enseignement précoce des langues* », in *Le langage, Nature, histoire et usage*, éd. Sciences humaines, Auxerre, pp. 271-280.
- GAONAC'H, Daniel, (2006) : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, éd. Hachette, Paris, 157 pages.
- GARFINKEL, Harold, (2007) : *Recherches en ethnométhodologie*, (traduit de l'américain par M. Barthélémy, B. Dupret, J-M. de Queiroz et L. Quéré, *Studies in Ethnomethodology*, 1967, ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, New York, 288 pages), éd. PUF, Paris, 474 pages.
- GHETTAS, Cherifa, (1995) : *L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale : essai d'analyse des compétences narratives et textuelles de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans*, thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, sous la direction de Louise Dabène, Université Stendhal, Grenoble III.
- GOFFMAN, Erving, (1987) : *Façons de parler*, éd. Minit, Paris, 285 pages, (traduit de l'anglais par Alain Kihm, *Forms of Talk* by E. Goffman, 1981).
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, (1999) : *Communiquer en langue étrangère, De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, éd. Peter Lang, éditions scientifiques européennes, 253 pages.

- GOURMELIN-BERCHOUD, Marie-Josèphe, (1992) : *Dire institutionnel et espace de langage : essai d'une sémio-didactique : le cas de l'Algérie*, thèse de doctorat en sciences du langage, Besançon, éd. A.N.R.T., Lille.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert, (1983) : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éd. Maisonneuve et Larose, Paris, 214 pages.
- GRIGGS, Peter, (2004) : *Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère*, in *Interactions orales en contexte didactique, mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, (sous la dir. de A. Rabatel), éd. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, pp. 229-248.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, (1981) : *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, application à un cours de langue : de vive voix*, éd. Hatier, Paris, 127 pages.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, (2000) : « stratégie d'apprentissage, une notion en mouvement », in *Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel, stratégies, conscience langagière*, éd. Peter Lang, Allemagne, sous la direction de Gisèle Holtzer et Michael Wendt, pp.83-94.
- GUIBERT, Joel, JUMEL, Guy, (1997) : *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines*, éd. Armand Colin, Paris, 216 pages.
- GUMPERZ, John J. (1964) : "Linguistic and social interaction in two communities", in *The Ethnography of communication, American Anthropologist*, ss. Dir. GUMPERZ & HYMES, pp. 137-153.
- HABERMAS, Jurgen, (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, tome 1, (texte original en allemand, *Theorie des kommunikativen Handels*, 1981), traduction française par Jean-Marc Ferry), éd. Fayard, Poitiers, 448 pages.
- HABERMAS, Jurgen, (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, tome 2, (texte original en allemand, *Theorie des kommunikativen Handels*, 1981), traduction française par Jean-Louis Schlegel), éd. Fayard, Poitiers, 480 pages.
- HAGEGE, Claude, (1996) : *L'enfant aux deux langues*, éd. Odile Jacob, Paris, (rééd. 2005), 298 pages.
- HAWKINS, Eric, (1984) : *Awareness of language : An introduction*, ed. Cambridge University Press, Cambridge, (Revised ed. 1987), 226 pages.
- HAZAN, Emile, (1981) : *L'instituteur du bled, in 1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent...de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, éd. Privat, Toulouse, pp. 153-277.

- HOLEC, Henri (1989) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, in *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*, éd. Didier, Paris, pp. 31-33.
- HYMES, Dell H., (1984) : *Vers la compétence de communication*, (traduit de l'anglais par France Mugler, *Toward linguistic competence*, manuscrit n° 16, 1973), éd. Didier, Paris, (rééd. 1991), 219 pages.
- ISHIKAWA, Fumiya, (2008) : « *La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant en classe de langue* », in *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, (sous la direction de Martine Schuwer, Marie-Claude Le Bot, Elisabeth Richard), éd. Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 241-251.
- JODELET, Denise, (2003) : « *Aperçus sur les méthodologies qualitatives* », in *Les méthodes des sciences humaines*, (sous la dir. de S. Moscovici et F. Buschini) éd. PUF Fondamental, Paris, pp. 139-162.
- JOURNET, Nicolas, (2001) : « *Parler tôt pour bien parler, entretien avec Claude Hagège* », in *Le langage : nature, histoire et usage*, éd. Sciences Humaines, Auxerre, pp. 265-269.
- KATEB, Kamel, (2005) : *Ecole, population et société en Algérie*, éd. L'Harmattan, Paris, 235 pages.
- KRAMSCH, Claire, (1991) : *Interactions et discours dans la classe de langue*, éd. Hatier, Paris, 191 pages.
- KRASHEN, Stephen, (1994) : “*The Input Hypothesis and its Rivals*”, in *Implicit and explicit learning of languages*, Ellis N., (ed.), 45-77.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1990): *Les interactions verbales*, tome 1, éd. Armand Colin, Paris, 318 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1992): *Les interactions verbales*, tome 2, éd. Armand Colin, Paris, 368 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1994): *Les interactions verbales*, tome 3, éd. Armand Colin, Paris, 347 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1999) : *L'énonciation*, éd. Armand Colin, Paris, (rééd. 2002), 267 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (2005) : *Le discours en interaction*, éd. Armand Colin, Paris, 365 pages.
- LABOV, William, (1972) : *Language in the Inner City : studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 412 pages.

- LABOV, William, (1978) : *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, tome 1, (traduit de l'américain par Alain Kihm), éd. de Minuit, Paris, 357 pages.
- LABOV, William, (1978) : *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, tome 2, (traduit de l'américain par Alain Kihm), éd. de Minuit, Paris, 179 pages.
- (de) LANDSHEERE, Gilbert et DELCHAMBRE, André, (1979) : *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*, éd. Labor, Bruxelles et Fernand Nathan, Paris, 230 pages.
- LAROUI, Abdallah, (1975) : *Histoire du Maghreb : un essai de synthèse*, éd. Maspero, Paris, 193 pages.
- LAVAULT, Elisabeth, (1985) : *Fonction de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*, éd. Didier érudition, Paris, 115 pages.
- LEVINSON, Stephen C., (1983) : *Pragmatics*, éd. Cambridge University Press, Malte, 420 pages.
- LEYSSENNE, P. (1889) : *L'enseignement primaire en Algérie*, Fascicule n°57, Mémoires et documents scolaires publiés par le musée pédagogique, 2^{ème} série, fascicule 51 à 60, Imprimerie nationale, Paris, pp. 1-28.
- MARTINEZ, Pierre, (2005) : *Itinéraires, carrefours et curriculum*, in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, éd. Ecole normale supérieure, Lyon, pp. 121-132.
- MATTHEY, Marinette, (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, éd. Peter Lang, Allemagne, 225 pages.
- MATTHEY, Marinette, (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbales : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2^{ème} édition revue et complétée), éd. Peter Lang, Allemagne, 247 pages.
- MAURER, Bruno, (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, éd. L'Harmattan, 222 pages.
- MAZOUNI, Abdallah, (1969) : *Culture et enseignement en Algérie*, éd. François Maspero, Paris, 246 pages.
- MEAD, George Herbert, (1963) : *L'esprit, le soi et la société*, (traduit de l'américain par Jean Cazeneuve, Eugène Kaelin et Georges Thibault, titre original : *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*), éd. PUF, Paris, 332 pages.

- MILIANI, Mohamed, (2004) : « *Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergence et diversité* », in *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions*, éd. Henri Boyer, L'Harmattan « sociolinguistique », Paris, pp. 211- 219.
- MILROY, Lesley, (1980) : *Language and social networks (language in society)*, éd. Basil – Blackwell, New York, USA, 236 pages.
- MOATASSIME, Ahmed, (1992) : *Arabisation et langue française au Maghreb*, éd. PUF, Paris, 174 pages.
- MOATASSIME, Ahmed, (2006) : *Langues du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens*, éd. L'Harmattan, Paris, 235 pages.
- MOESCHLER, Jacques, (1985) : *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*, éd. Hatier, Paris, 203 pages.
- MOIRAND, Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette, Paris, 188 pages.
- MOORE, Danièle (2006) : *Plurilinguisme et école*, éd. Didier, Paris, 320 pages.
- MOORE, Daniele & CASTELLOTTI (2008) : « *La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone* », in *La compétence plurilingue : regards francophones* (D. Moore et V. Castellotti eds.), éd. Peter Lang, Berne, pp. 11-24.
- MORLAIX, Sophie (2009) : *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, éd. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 120 pages.
- MORSLY, Dalila, (1988) : *Le français dans la réalité algérienne*, thèse de doctorat d'Etat, sous la direction d'André Martinet, Université René Descartes, La Sorbonne, 785 pages.
- MOSTARI, Hamel Hind, (2004) : « *Commentaire du status et du corpus en Algérie, Annexe 1 : Algérie* », in *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, coordonné par Robert Chaudenson et Dorothee Rakotomalala, éd. AUF, Réseau observation du français et des langues nationales, Quebec, pp. 313-316.
- O'NEIL, Charmian, (2002) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, éd. Didier, Paris, 287 pages.
- PARADIS, Michel, (2004) : *A neurolinguistic : theory of bilingualism*, ed. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 299 pages.
- PIAGET, Jean, (1923) : *Le langage et la pensée chez l'enfant*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 10^{ème} édition 1997, (1^{ère} édition 1923, 1^{ère} édition chez Delachaux et Niestlé 1948), 213 pages.

- PIAGET, Jean (1967) : *Psychologie de l'intelligence*, éd. Armand colin, Paris (rééd. 1998), 239 pages.
- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002) : « *Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2* », pp. 117-130, in *Discours, action et appropriation des langues*, (coord. par Francine CICUREL et Daniel VERONIQUE), éd. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 286 pages.
- PERRAUDEAU, Michel (2006) : *Les stratégies d'apprentissage, Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, éd. Armand Colin, Paris, 251 pages.
- PERRENOUD, Philippe, (1997) : *Construire des compétences dès l'école*, éd. ESF, Issy les Moulineaux, 125 pages.
- PORCHER, Louis, (1980) : *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, éd. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 46 pages.
- PORCHER, Louis (1995) : *Le français langue étrangère*, éd. Hachette, Paris, 105 pages.
- PORCHER, Louis, (1999) : « *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles* (chapitre 16 : les échanges linguistiques) », in *Guide de l'interculturel en formation*, éd. RETZ, Paris, pp. 245- 254.
- PORCHER, Louis, (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, éd. Hachette, Paris, 127 pages.
- PUREN, Christian, (2004) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, éd. Didier, Paris, 203 pages.
- PUYAL, Murillo, (1998) : « *La construction du sens en traductologie et en didactique des langues étrangères* », in *Didactique des langues, traductologie et communication*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, pp 113-140.
- PY, Bernard, (1990) : « *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction* », in D. GAONAC'H (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette, 81-88.
- QUEFFETEC, Ambroise, DERRADJI, Yacine, DEBOV, Valéry, SMAALI-DEKDOUK, Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA, Yasmina, (2002) : *Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues*, éd. Duculot AUF, Bruxelles, 590 pages.
- QUITOUT, Michel, (2007) : *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb : des origines à nos jours, l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, éd. L'Harmattan, 174 pages.

- RICHTERICH, René, (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, éd. Hachette, Paris, 175 pages.
- RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis, (1978) : *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, éd. Strasbourg, concil of cultural co-operation of concil of europe, 155 pages.
- ROULET, Eddy (1980) : *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, éd. Didier, Paris, 127 pages.
- (de) SALINS, Geneviève-Dominique, (1988) : *Une approche ethnographique de la communication : rencontres en milieu parisien*, éd. Hatier/Didier, Paris, 127 pages.
- (de) SALINS, Geneviève-Dominique, (1992) : *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, éd. Didier, Paris, 224 pages.
- SAURIER, Henri, (1981) : « *Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962* », in *1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent...de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, éd. Privat, Toulouse, pp. 15-129.
- SEARLE, John, R., (1972) : *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*, éd. Hermann, Paris, (traduit de l'anglais par Hélène Pauchard, *Speech Acts*, 1969) 260 pages.
- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, (1995) : *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, éd. El Hikma, Alger, (2^{ème} édition 1997), 328 pages.
- THOMSEN, Christa, (2000) : *Stratégies d'argumentation et de politesse dans les conversations d'affaires ; la séquence de requête*, éd. Peter Lang, 298 pages.
- TIJANI, Mufutau Adebawale, (2006) : *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*, thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de G. Holtzer, université de Franche Comté, Besançon, 345 pages.
- VASSEUR, Marie-Thérèse, (2005) : *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, éd. Didier, Paris, 303 pages.
- VION, Robert, (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*, éd. Hachette, Paris, 302 pages.
- VISELTHIER, Bernard, (2008) : *La médiation : du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement*, in *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, (Danielle Chini et Pascale Goutéraux Eds), éd. Ophrys, Paris, pp. 33-54.

- VYGOTSKI, Lev, (1997) : *Pensée et langage*, (traduction revue par Françoise Sève), éd. La dispute, Paris, 537 pages.
- VYGOTSKI, Lev, (1985) : « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* », in *Vygotski aujourd'hui* (sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart), éd. Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 95-117.
- ZARATE, Geneviève, (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, éd. Didier, Paris, 128 pages.
- ZERDOUMI, Nefissa, (1982) : *Enfants d'hier : l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien*, éd. François Maspero, Paris, 1982, 301 pages.

2 – Articles de revues, de journaux, de plateformes

- ABA, Nouridine (1992) : « La francophonie dans le contexte actuel de l'Algérie », in revue *Imcom*, hiver 1992, n° 7, pp. 16-17.
- ALEEXEVA, Ekaterina, MESKEM, Zahir, RISPAIL, Marielle (2007) : « Quartier de lune, moulin, rosace et autres pensées : Déambulations entre langues et cultures », in *Synergie Chili*, n° 3, revue du Gerflint, dossier : *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, pp. 67-78.
- ANQUETIL, Mathilde, (2003) : « Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire », in *Le français dans le monde, recherches et applications, La médiation et la didactique des langues et des cultures*, (coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate), n° spécial, janvier, éd. FIPF, Sèvres, pp. 121-135.
- AUSUBEL, David, (1968) : « Educational psychology. A cognitive view », New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BECKER, Howard, (2009) : « A la recherche des règles de la recherche qualitative », 30-04-2009, article téléchargé de (www.laviedesidees.fr), dernière visite du site le 05/04/2011.
- BENRABAH, Mohamed, (2002) : « L'urgence d'une réforme scolaire en Algérie », Journal *Libération* du 2/10/2002, Paris, p. 7.
- BENRAMDANE, Farid (2008) : « Refonte pédagogique et programmes scolaires en Algérie. Le neuf, le nouveau, le moderne et le ...reste », téléchargé de (www.hogra.centerblog.net).
- BENRAMDANE, Farid (2011) : « Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 49, dossier : *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, (coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tirvassen), janvier, éd. FIPF, Sèvres, pp. 76-90.

- ELIMAM, Abdou (2006) : « Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration », (article publié au site www.u-picardie.fr le 18/12/2006, dernière consultation le 27/01/2011).
- BERNAUS, Mercè (2005) : « La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l'Union Européenne », in *Les langues modernes, dossier : Les langues pour la cohésion sociale*, octobre-novembre-décembre, éd. APLV, Paris, pp. 46-56.
- BILLIEZ, Jacqueline, (1992) : « L'enseignement précoce des langues vivantes dans un environnement scolaire multilingue : vers une solution alternative », in revue LIDILEM, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, actes du VIIIème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », Grenoble mai 1991, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 257-268.
- BOUHADIBA, Farouk (2004) : « De l'approche communicative vers l'approche par compétence : enjeux et perspectives didactiques en Algérie », in *Cahiers de langue et de littérature*, éd. Département de français, Université de Mostaganem, pp. 17-28.
- CAPPEAU, Paul, (2005) : « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français », in *LIDIL Corpus oraux et diversité des approches*, n°31, Grenoble, pp. 157-177.
- CASTELLOTTI, Véronique, (1997) : « Langues étrangères-langue maternelle, mariage d'amour ou de raison ? », in *Les cahiers de l'asdifle : didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles, ruptures et/ou continuités ?* n° 8, Actes du colloque du 5, 6 et 7 septembre 1996, Université de Toulon et du Var, pp. 158- 167.
- CHERRAD, Yesmina, (1992) : « Les particularités linguistiques du français parlé en Algérie (cas du système verbal) comme normes de départ d'une théorie globale de l'enseignement de cette langue dans les pays francophones », in *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIIIème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », Grenoble mai 1991, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 309-316.
- CICUREL, Francine, (1991) : « L'identité discursive d'un apprenant en langue », in *Interactions en langue étrangère*, éd. Publication de l'Université de Provence, pp. 259-269.
- COK, Lucija, (1992) : « Education précoce aux langues, in *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues* », Actes du VIIIème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », Grenoble mai 1991, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 235-242.
- COSTE, Daniel, (2006) : « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ? », in *Le français dans le monde*, n°345 mai- juin, pp. 18-19.

- DABENE, Louise, (1997) : « Les langues étrangères à l'école élémentaire : révolution ou piège ? », in *L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives*, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 11-13.
- DEPREZ, Christine, (2005) : « Langues et migrations : dynamiques en cours », in *La linguistique, Plurilinguisme*, volume 41, fascicule 2, éd. Presses universitaires de France, Paris, pp. 9-22.
- GRIGGS, Peter, CAROL, Rita, BANGE, Pierre, (2002) : « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, dossier : *Acquisition des langues : nouvelles orientations*, décembre VII-2, Paris, pp. 17- 29.
- HUDELOT, Christian, VASSEUR, Marie-Thérèse, (1997) : « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 », in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, CALAP, n°15 (numéro spécial), 115-141.
- ISHIKAWA, Fumiya, (2005) : « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue, une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions », in *Le français dans le monde, recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, n° spécial (coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot), juillet, éd. FIPF, Sèvres, pp. 54-61.
- JOUBIER, Anthony, (2008) : « La conception d'une formation, suivant la démarche ingénieuriste », article consultable sur (www.edufle.net), dernière consultation le 16/03/2011.
- LIMAMI, Isabelle, (2007) : « Eveil aux langues, éveil à la langue », in *Cahiers pédagogiques, dossier : Etudier la langue* n° 453 mai, éd. Le cercle de recherche et d'action pédagogique (crap), Paris, pp. 49-50.
- LORCERIE, Françoise, (2007) : « L'école au Maghreb : crises et réformes à grandes échelle », in *Cahiers pédagogiques, dossier 2 : L'école au Maghreb*, décembre, n°458, éd. Crap, Paris, p. 49.
- MAURER, Bruno (2010) : « Réponse à Daniel Coste : Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophones », in *Les cahiers de l'Aceddle*, volume 7, n° 1, dossier : *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, pp. 167-179.
- MOORE, Danièle, (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », in *Aile* n°17, octobre, Université Paris VIII, pp. 95-121.
- (de) NUCHEZE, Violaine, (2004) : « La rencontre interculturelle : Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse », in *LIDIL, dossier : La rencontre interculturelle*, n°29, juillet, Grenoble, pp. 11-41.

- (de) PIETRO, Jean-François, (1988) : « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et société, Conférences plénières du colloque de Nice : contacts de langues : quels modèles*, n° 43, mars, Paris, pp. 65-89.
- PERRENOUD, Philippe, (2009) : « Du concept aux programmes : incohérence et précipitation », in *Les cahiers pédagogiques*, dossier : *Travailler par les compétences*, n° 476, novembre, pp. 15-17.
- PORQUIER, Rémy, (1984) : « Communication exolingue et contexte d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-170.
- PUREN, Christian, (1999) : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactique », in *Les langues modernes, dossier : L'acquisition des compétences langagières*, n°3 août-septembre-octobre, Paris, pp. 26-40.
- PUREN, Christian, (2002) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les langues modernes, dossier : L'interculturel*, n° 3, juillet-août-septembre, Paris, pp. 55-71.
- PUREN, Christian, (2006) : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le français dans le monde, dossier : Le travail*, n°347, septembre-octobre, pp. 37-41.
- PUREN, Christian, (2006) : « La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique », in *Le français dans le monde, Dossier : Les animaux et nous, une nouvelle cohabitation*, n° 348, novembre-décembre, pp. 42-44.
- SPRINGER, Claude (1999) : *Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?*, in *Les langues modernes, dossier : L'acquisition de compétences langagières*, éd. APLV, Paris, pp. 42-56.
- STAMBOULI, Meriem (2004) : « Apprentissage précoce des langues : le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme ? », in *Cahiers de langue et de littérature*, n°2, publication de l'université de Mostaganem, juin, pp. 172-184.
- STAMBOULI, Meriem, (2009) : « Toute la classe ! un déclencheur de motivation ou de compétence ? », in revue *Synergie Algérie*, revue du Gerflint, n°4, pp. 197-207.
- STAMBOULI, Meriem, (2009) : « Français précoce : quand et comment ? », in *Le français dans le monde, dossier : Théâtre sans frontière*, n°364, juillet-août, éd. CLE international, Paris, pp.36-38.
- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, (2007) : « Passions, tabous et malentendus. Un point de vue algérien », in *Les cahiers pédagogiques, dossier 2 : L'Ecole au Maghreb*, décembre, n° 458, éd. Crap, Paris, pp. 50-51.

- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, (2004) : « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », éd. CNRS, dossier : euro-maghrébin, article téléchargé de (<http://anneemaghreb.revues.org>), dernière visite du site le 16/03/2011.
- TREVISE, Anne, (1993) : « Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention », in *Etude de linguistique appliquée*, 92, pp. 38-50.
- VASSEUR, Marie-Thérèse, (2002) : « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », in *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n°6, septembre, pp. 37-49.
- WAMBACH, Michel (2009) : « A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », in *Synergie Algérie*, n°4, revue du Gerflint, pp. 175-196.

3 - Textes institutionnels

- ADEL, Farid, (2005) : *L'élaboration des nouveaux programmes scolaires*, in La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation, Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale, éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS), Alger, pp. 45-56.
- MARADAN, Olivier, (2005) : *Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences*, in La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation, éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS), Alger, pp. 91-106.
- ROEGIERS, Xavier, (2006) : *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, éd. ONPS (Office national des publications scolaires), Alger, novembre, sous la réalisation du Ministère de l'Education Nationale et du Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE), 60 pages.
- *Le journal officiel de la république algérienne*, La charte nationale de 1964.
- *Le journal officiel de la république algérienne*, La charte nationale algérienne du 16 avril 1976 (traduction française du 27 juin 1976).
- *Le journal officiel de la république algérienne*, lois du 27 janvier 2008.
- Circulaire relative à l'enseignement du français en 2^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, Alger.
- *Le référentiel général des programmes algériens (document interne provisoire)*, 2006, éd. commission nationale des programmes et le Ministère de l'éducation nationale.

- *Programme de la langue française, 2^{ème} année primaire*, Commission nationale des programmes, décembre 2003, éd. Office national d'enseignement et de formation à distance.
- *Le monde de Didine*, Manuels de français de 2^{ème} année primaire (tomes 1 et 2), et le livre d'activité des élèves « Cahier d'activité », le français en projets, éd. l'Office national des publications scolaires, 2004.
- *Programme de français, 3^{ème} année primaire*, Commission nationale des programmes, groupe disciplinaire de français, janvier 2007.
- *Etat de la francophonie dans le monde, données 1999-2000 des six études inédites du haut conseil de la francophonie*, éd. La documentation française, Paris, 2001, 639 pages.
- *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre-enseigner-évaluer*, (CECRL), Conseil de l'Europe, division des langues vivantes, Strasbourg, 2000.
- *Le socle commun des connaissances et des compétences : tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*, décret français du 11 juillet 2006, Direction générale de l'enseignement scolaire, novembre 2006.

Dictionnaires de spécialité

- *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Asdifle, CLE international, Paris, 2003, 303 pages.
- *Dictionnaire d'analyse du discours*, sous la direction de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, éd. du Seuil, Paris, 2002, 666 pages.

Résumé et mots-clés : français, anglais, arabe

Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe

Mots-clés : interactions didactiques, verbales/non verbales, compétence langagière, cultures d'enseignement-apprentissage, médiation, besoin langagier

Résumé

Afin d'analyser l'écart entre prescriptions institutionnelles (approche par compétences) et pratiques réelles dans des classes de français en Algérie, nous avons procédé à une approche ethnographique de la classe sur la base d'un corpus filmé (en deux périodes). L'analyse de ce corpus et des textes institutionnels de référence (programme, manuels) montrent que les cultures d'enseignement-apprentissages scolaires en Algérie insistent plus sur le savoir (règles linguistiques) et sur les quatre compétences classiques (écouter, parler, lire, écrire) en des interactions centrées autour du maître, que sur le savoir-faire et le savoir-être (règles sociolinguistiques, socioculturelles et pragmatiques). Dans de telles situations, certainement pas propres à l'Algérie seule, sans doute serait-il recommandable d'aller vers des méthodologies d'enseignement et apprentissage basées sur une pédagogie des interactions didactiques centrée autour des apprenants, de la médiation par l'adulte, du besoin langagier et éducatif et de la découverte selon les termes du modèle socio-constructiviste de l'apprentissage. Notre recherche vise la réflexion sur une possible didactique intégrée, plurilingue et contextualisée qui souligne le rôle et l'importance des langues maternelles des apprenants algériens dans les apprentissages langagiers et même disciplinaires.

Didactic interactions in a class of non-native French speakers (children aged between 7 and 8 years) in an Algerian school, predicted linguistic skill and practices in the classroom

Keywords: didactic interactions, verbal/non-verbal, linguistic skills, teaching and apprenticeship culture, mediation, linguistic need

Summary

In order to analyse the difference between institutional guidelines (an approach according to skill), and actual practices in the French classes in Algeria, we used an ethnographic approach to the class, based on a body of film made in two sessions. The analysis of this body and of institutional texts for reference (curriculum, guidelines) show that the cultures of teaching and apprenticeship in Algerian schools insist more on knowledge (rules of language) and on the four traditional skills (listening, speaking, reading, writing) during interactions with the teacher than on their own ability and self-confidence (sociolinguistic, socio cultural and pragmatic rules). In such situations, certainly not unique to Algeria, it would undoubtedly be advisable, to move towards methods of teaching and apprenticeship, based on a teaching structured around didactic interactions focused on those learning, around mediation by the adult of the linguistic and educational needs, and around education according to the terms of the socio constructivist model of apprenticeship. Our research is concentrated on the consideration of a potential integrated didactic model, multilingual and contextualised, which underlines the role and the importance of native languages of Algerian pupils in the learning of languages and of other disciplines.

- -

- -
-