



Sur le chemin de la pluralité linguistique et culturelle en contexte scolaire algérien (Tiaret, Tissemsilt)

On the Path to Linguistic and Cultural Plurality in Algerian School Context (Tiaret, Tissemsilt)

Safia ASSELAH RAHAL¹

Université Alger 2 et PREFICS de l'Université de Haute Bretagne-Rennes 2 | Algérie

safrahal@yahoo.fr

Résumé : Issu de sa thèse, l'ouvrage de Youcef Bacha s'inscrit, plus précisément, dans une approche sociodidactique voire une didactique contextualisée qui va prendre en charge non seulement le contexte de l'apprenant, à savoir, son vécu et ses représentations, mais, également, les langues premières (langues de socialisation) qui, pendant longtemps, ont été dévalorisées et confinées dans l'oralité. Il va, par ailleurs étudier les langues parlées en classe par les enseignants de 3^{ème} année secondaire (Tiaret et Tissemsilt) afin de mettre au jour leurs représentations par rapport à l'intégration de la langue de référence et les effets, de cette dernière, sur l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire, il adopte, entre autres, comme outil d'investigation : les biographies langagières.

Mots clés : sociodidactique, éducation plurilingue, langues de scolarisation, langues de socialisation, représentations

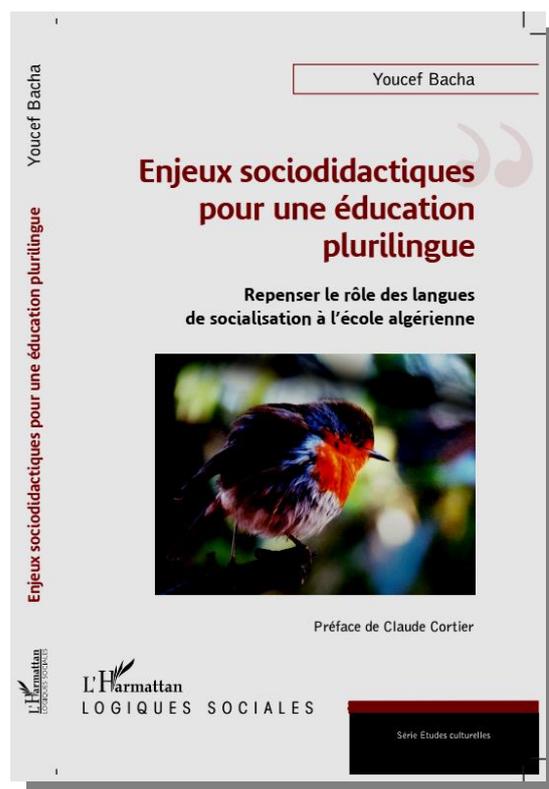
Abstract : Resulting from his thesis, Youcef Bacha's work is part, more precisely, of a sociodidactic approach or even a contextualized didactics which will take charge not only of the context of the learner, namely their experiences and their representations, but also the first languages (languages of socialization) which, for a long time, were devalued and confined to orality. He will, moreover study the languages spoken in class by 3rd year secondary teachers (Tiaret and Tissemsilt) in order to update their representations in relation to the integration of reference language and the effects of the latter, on the teaching/learning of French as a foreign language. To do this, he adopts, among others, as an investigation tool: language biographies.

Keywords : Sociodidactics, Plurilingual Education, Languages of Schooling, Languages of Socialization, Representations



¹ Auteur correspondant : SAFIA ASSELAH RAHAL | safrahal@yahoo.fr

L'ouvrage de Youcef Bacha intitulé *Enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue, repenser le rôle des langues de socialisation à l'école algérienne* est constitué de 282 pages. Il a été publié aux éditions L'Harmattan en 2024. Ce dernier est issu de sa thèse de doctorat soutenue à l'université de Blida en 2021. Je peux dire que l'ensemble qui est réuni dans cet ouvrage s'inscrit à la suite de tous les travaux antérieurs qui ont porté sur la didactique de la pluralité linguistique, mettant au jour, notamment, le phénomène d'alternance codique dû au contact des langues. En effet, l'auteur précise à juste titre que « *la spécificité de cette étude est qu'elle s'inscrit précisément dans une approche sociodidactique ou une didactique contextualisée qui prend en charge à la fois le contexte de l'apprenant (son vécu et ses représentations) et les langues minorées (plurilinguisme ignoré) qui sont réduites uniquement à la communication quotidienne et qui sont confinées pratiquement dans l'oralité* » (p. 20). L'objet de sa recherche est clairement délimité puisque l'auteur insiste sur le fait que s'interroger sur le contact des langues en contexte algérien c'est parvenir, non seulement, à expliciter les causes de la complexité du terrain sociolinguistique algérien, mais aussi, cette diversité des langues chez l'apprenant ainsi que les effets de la ou les langues premières (l'arabe algérien et tamazight) sur l'apprentissage d'une autre langue dite « étrangère ». Son objectif premier, est de tenter, premièrement, de faire une description du répertoire verbal plurilingue des apprenants et des enseignants ainsi que de leurs représentations ; deuxièmement, d'examiner l'impact des représentations des enseignants et d'une langue tierce sur l'apprentissage du FLE. Pour ce faire, il va opter pour trois outils d'investigation² : tout d'abord, les biographies langagières des apprenants et des enseignants de 3 AS LV dans les régions de Tissemsilt et de Tiaret, qui vont contribuer à renseigner sur leurs répertoires verbaux, leurs représentations et l'impact de la langue de référence sur les pratiques langagières en classe. Ensuite, l'auteur va réaliser des observations de classe pour mettre en relief les effets de la langue de référence lors des interactions entre apprenants et enseignants. Enfin, lors de ces observations en classe dans deux situations distinctes de monolinguisme et de plurilinguisme, il va faire une expérimentation fondée sur l'analyse de productions écrites. Ayant explicité sa démarche méthodologique, l'auteur se propose de répondre à deux questions de recherche importantes, à savoir, quelles représentations se font les enseignants et les apprenants des



² Qui seront développés ultérieurement.

langues de famille en classe ? Les langues de familles³ ont-elles un impact, et si oui lequel, sur l'apprentissage du FLE ?

L'architecture de l'ouvrage qu'il propose est très claire puisque ce dernier est constitué de 7 chapitres tout aussi importants les uns que les autres afin de répondre aux deux questions de recherche sus-citées et surtout pour contextualiser sa recherche. C'est pourquoi, il va, au préalable, brosser un tableau de la situation sociolinguistique en Algérie⁴ qui se caractérise, indéniablement, par un plurilinguisme de fait. En outre, ce dernier va revisiter de manière très large un certain nombre de concepts propres à la sociolinguistique et que la sociodidactique va emprunter tels que plurilinguisme, biographie langagière, représentations, et alternance de codes. Il faut rappeler que ces concepts, entre autres, celui de plurilinguisme, ont été, aussi, largement, exploités dans des travaux précurseurs. Force est de constater, comme il le précise que « *le répertoire verbal⁵ de l'apprenant algérien se caractérise par un plurilinguisme particulièrement complexe dont les faits langagiers se chevauchent et s'interpénètrent. (...) à ce titre, la désignation typique qui demeure toujours imputable au contexte sociolinguistique algérien et qui rend au mieux son sens imagé est la « mosaïque linguistique » dont les langues s'agentent et s'entrelacent : l'arabe dialectal⁶, le berbère⁷, le français et l'arabe littéraire ou classique* » (p. 45). C'est dans le **chapitre 2** que Youcef Bacha s'est attelé à construire une réflexion sociodidactique après avoir développé un certain nombre de préalables sociolinguistiques permettant de mettre au jour ce carrefour voire ce continuum entre sociolinguistique et didactique. En effet, dans le présent chapitre, il va nous livrer l'entreprise de la sociodidactique, mais également ce sur quoi se fonde la didactique du plurilinguisme. Dans un premier temps, et afin de mettre en lumière cette didactique plurielle, il va faire référence aux travaux de M. Candelier (2012). Ce dernier, en effet, propose quatre approches plurielles fondamentales pour l'enseignement /apprentissage des langues et des cultures. C'est pourquoi, Youcef Bacha va circonscrire et expliciter avec beaucoup de rigueur ces approches en mettant l'accent, précisément, sur cette opposition « approches plurielles » et « approches singulières ». En réalité, il devient impératif de se pencher et de mener en profondeur une réflexion, à l'heure actuelle, sur « les approches plurielles », entre autres, l'éveil aux langues « *activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion... qui impliquent aussi bien des langues qu'on a pour objectif d'apprendre (les langues étrangères proposées par l'école, la langue de l'école) que des langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner : langue de la famille, langues présentes dans l'environnement... ou toute autre langue du monde, sans en exclure aucune a priori* » et l'approche interculturelle, où il s'agit de « *favoriser la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité* ». Les deux approches suscitées et qui pourraient être sujets à réflexion dans notre contexte, figurent parmi les quatre approches plurielles des langues et des cultures dont la didactique intégrée⁸ et l'intercompréhension entre les langues

³ L'auteur opère la différence entre « langues de famille » et « langue de référence » car il considère que le premier est utilisé exclusivement en sociolinguistique alors que le deuxième est employé uniquement en contexte didactique.

⁴ Nombreux sont les travaux précédents qui ont passé en revue cette situation sociolinguistique.

⁵ Concept emprunté à J. Gumperz.

⁶ Désigné comme l'arabe algérien.

⁷ Dénommé à l'heure actuelle « Tamazight ».

parentes⁹ comme cela a été développé par l'auteur. Dans un deuxième temps, il va s'intéresser à l'apport de la sociodidactique qui est, non seulement « *au service des langues minoritaires* » mais également, « *au service de la contextualisation* ». C'est pourquoi, et ce, en reprenant un certain nombre de travaux, l'auteur considère que l'approche sociodidactique doit favoriser l'ouverture de la classe au monde social, d'inclure dans l'espace scolaire les langues de l'environnement et les pratiques langagières sociales pour éviter, ainsi, tout cloisonnement. Par ailleurs, il faut penser les langues non pas en concurrence mais plutôt en complémentarité dans le développement des capacités langagières et en insistant sur les fonctions qu'elles peuvent remplir : explication, commentaire métalinguistique, accès au sens, reformuler, économie de temps... Toutes ces fonctions ont pu être mises en évidence dans le chapitre de l'analyse des entretiens avec les enseignants (**chapitre 4**). En outre, - et comme cela a déjà été spécifié dans des recherches antérieures -, selon lui, il faut amener les enseignants à recourir aux langues premières des apprenants afin d'en faire une ressource pour l'apprentissage de la langue « étrangère » et/ou seconde. Cette langue de référence est, pour les apprenants, une véritable bouée de sauvetage. En d'autres termes, c'est voir l'apprenant, plus précisément, avec son « déjà-là » en matière de représentations, d'acquis langagier... et que l'enseignant doit prendre en compte dans sa gestion pédagogique. On peut dire que, dès lors que la sociodidactique est proche du vécu des élèves, et du contexte, on ne peut alors que la considérer, à la suite de Youcef Bacha qui s'est appuyé, notamment, sur de nombreux travaux dans des contextes variés, que celle-ci peut être appréhendée, comme une didactique contextualisée. Lorsque nous parcourons le **chapitre 3**, force est de constater qu'il explicite avec beaucoup de rigueur ses choix méthodologiques que nous avons mis au jour précédemment, mais de manière succincte. C'est en adoptant deux techniques de recherche qu'il parvient à articuler de manière conjointe les données recueillies de la sociolinguistique sur celles de la didactique qu'il va assembler sous forme d'enregistrement audio. Le recours aux biographies langagières ont permis de réunir, non seulement, des données sur les langues pratiquées dans un contexte non formel comme la société et la famille et dans un contexte formel (le milieu scolaire), mais aussi, les représentations sur les langues dans le milieu familial. Il a également procédé à des observations de classes de langue et à une expérimentation « *à travers une consigne de production écrite donnée à deux classes de pratiques linguistiques différentes* » (p. 109). Son enquête de terrain a été menée en 2019 auprès de 10 enquêtés, à savoir, cinq enseignants du cycle secondaire et cinq apprenants des classes de terminales LV. L'auteur a choisi de faire reposer sa recherche sur deux approches : qualitative et quantitative. Pour la biographie langagière des enseignants et des apprenants, il a été amené à élaborer un guide d'entretien semi-directif contenant neuf questions ouvertes. Pour les enseignants, la majorité des questions s'articule sur trois thèmes essentiels : Le répertoire plurilingue (contact de langues en classe de FLE) ; les représentations sur l'intégration des langues de famille ; l'impact de la langue de référence sur la situation d'enseignement - apprentissage du FLE. Pour les apprenants, c'est également autour de trois axes principaux

⁸ « Cette approche vise les langues que l'on apprend à l'école et aide l'apprenant à établir des liens entre ces langues (...). On rejoint ici les principes de la **pédagogie convergente**, qui préconisent de s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux acquérir la langue de scolarisation ou langue seconde ».

⁹ « L'intercompréhension repose sur la séparation des compétences et privilégie la compétence de compréhension. Il est proposé un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves...) qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue usuelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage ».

que le guide d'entretien a été réalisé, à savoir, le répertoire plurilingue (langues de socialisation et langues de scolarisation) ; les représentations sur l'intégration des langues de famille en classe de FLE et l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage du français langue étrangère. Pour observer les pratiques de classe, il a fait une expérimentation à travers une consigne de production écrite. Ces observations ont permis, d'une part, de décrire les échanges verbaux entre enseignants-apprenants et apprenants-apprenants, et d'autre part, de porter un intérêt à la fonction didactique de la langue de référence dans l'apprentissage du FLE, comme cela a été déjà montré dans un certain nombre de travaux. Lors de l'analyse des entretiens avec les enseignants, il est à faire ressortir le fait, - concernant « *le discours sur la nomination de la langue de référence* » -, que la majorité des enseignants s'accorde sur une dénomination collective de l'arabe dialectal mais qui est associé à des référents différents. C'est ainsi, qu'un des enquêtés l'associe à la famille car c'est la langue dite « maternelle » ; alors qu'un autre (E2), le considère comme la langue la plus proche des apprenants en prenant en compte « la proximité linguistique » comme il le précise « *j'utilise le dialecte parce que peut être la plus proche/l'explication la plus proche à l'élève je l'utilise* ». Par rapport à « *la fréquence d'utilisation des langues en classe* » on s'aperçoit que c'est le français qui est à la première place puisqu'il est employé de manière « générale » et dominante dans le cours de FLE comme le stipulent ces deux enquêtés : « *j'utilise le français généralement* » (E1) ou encore « *français c'est tout* » (E2). Bien que l'arabe dialectal arrive en troisième position, il joue, néanmoins, le rôle d'un outil d'explicitation et d'explication de l'apprentissage de la langue française. Autrement dit, l'enseignant recourt à cette langue afin d'accéder au sens et surtout, pour débloquer des situations qui font problèmes ou surmonter un obstacle. Concernant les représentations que se font les enseignants sur le recours des langues de famille en classe, il s'avère que celles-ci sont soit positives, soit négatives. Certains parmi les enquêtés, vont adopter une attitude positive envers la langue de référence lorsqu'ils sont contraints de débloquer une situation-problème. En revanche, ils optent pour une attitude négative à partir du moment où il y a un emploi excessif en classe. C'est pourquoi, une des enquêtés préfèrent la « méthode directe » dans l'apprentissage d'une autre langue puisqu'elle dit « *C'est inutile/par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe c'est inutile/complètement inutile (...) le français s'apprend par le français* ». Cette enseignante refuse catégoriquement de se référer à la langue de référence. Pour elle, « *il n'est pas possible d'apprendre une langue par une autre* ». Or, cette langue de référence, va remplir, selon l'auteur, un certain nombre de fonctions lors des activités et des échanges entre enseignants et apprenants : fonction identitaire, fonction métalinguistique, fonction socio-pragmatique, fonction de désapprentissage, fonction ludique, fonction régulatrice, fonction de socialisation. Pour certains enquêtés, par exemple, l'arabe dialectal va exercer une fonction explicative du discours pédagogique puisqu'il est plus proche de la culture et de l'environnement social de l'apprenant « *l'arabe représente notre identité* ». En réalité, nombreux sont les enquêtés qui considèrent que la langue de référence (arabe dialectal) est un outil facilitateur de l'apprentissage du français lorsqu'il s'agit de faire comprendre et d'expliquer « *je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent* ». Ce recours à la LR permet un gain de temps au niveau de l'explication. Cela facilite l'accès au sens, comme le souligne un des enquêtés « *l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française* ». Après l'analyse des entretiens des enseignants, l'auteur va constater un écart entre les « représentations négatives » que les enseignants

portent sur la langue de référence et les pratiques en classe. (L'usage de cette langue). Si certains enseignants envisagent que le recours de cette langue n'est pas nécessaire, il s'avère, néanmoins, que certains termes de l'arabe dialectal surgissent dans leurs activités en classe. Lors des entretiens avec les apprenants (**chapitre 5**), Youcef Bacha se propose d'articuler son analyse comme suit : premièrement, il va s'intéresser au répertoire plurilingue de ces apprenants afin de mettre au jour les différentes dénominations attribuées à la langue de référence par ces mêmes apprenants en faisant la différence entre langues de socialisation et langues de scolarisation. Deuxièmement, il va s'atteler à catégoriser les différentes représentations que se font les apprenants de cette intégration des langues de famille en classe. Troisièmement, il va s'intéresser aux effets de la langue de référence sur leurs pratiques en classe. Force est de faire remarquer que nombreux sont les travaux qui ont porté sur la dénomination des langues en contexte algérien. Youcef Bacha y contribue en se focalisant sur le contexte scolaire, et plus précisément, sur le discours quant à la **dénomination** de la langue de référence. Celle-ci est désignée comme « *l'arabe direct* » (*derja*) voire « *l'arabe de la maison* » pour faire cette différence avec l'arabe scolaire. C'est une façon de différencier cet « espace ouvert » qui est la maison de cet « espace clos » qui est l'école. Un des enquêtés dénomme cette langue comme « *l'arabe normal* » c'est-à-dire la langue du quotidien comme cela est précisé « (...) *dans l'école on parle en arabe avec les profs mais avec les amis et les autres dehors de l'école je parle l'arabe normal* ». C'est la langue de socialisation. Quant aux langues de scolarisation, qui sont le français et l'arabe, leurs usages se fait de manière distincte. C'est ainsi qu'un des enquêtés dit « *je parle en français dans la séance du français (...) j'utilise l'arabe quand il s'agit d'un problème* ». En fait, l'arabe dit dialectal fait partie des langues de scolarisation puisque les apprenants y recourent fréquemment lorsqu'ils sont confrontés à un problème ou lorsqu'ils doivent réaliser une activité. Concernant les **représentations sur l'intégration des langues de famille**, l'auteur a pu observer que certains enquêtés vont ressentir un sentiment de malaise lorsque certains enseignants utilisent l'arabe dialectal dans le cours de français. Pour eux c'est « *que je parle en arabe (je m'intimide, je rabaisse mon) niveau le maximum (...) il faut que je parle sa langue (...) le prof de français parle français c'est pas l'arabe* ». Ces apprenants veulent éviter de s'auto-exclure. En revanche, ce sont les « représentations socio-affectives » qui sont mis au jour par un apprenant car il ressent un sentiment de familiarité dès lors que l'enseignant fait usage de l'arabe dialectal. En outre, ce sont les représentations de socialisation, métalinguistiques et négatives qui vont être cernées par l'auteur. Pour un des enquêtés, l'emploi de l'arabe dialectal par l'enseignant est une façon de se « socialiser ». Ce qui fait qu'il n'y a pas cette rupture entre le milieu scolaire et le milieu social ; au contraire, en classe, l'enseignant va établir des passerelles entre les deux. Ensuite, il est à noter, que pour trois enquêtés cet usage de l'arabe dialectal est un avantage dans la mesure où cela permet l'accès au sens. « *le professeur utilise l'arabe pour nous expliquer arabe direct si vous ne comprenez pas aucun mot il utilise l'arabe* » ; Ces derniers considèrent, par ailleurs, que certains termes de l'arabe dialectal n'ont aucun sens et que cette langue n'est pas « belle ». Donc, ce sont les représentations négatives qualifiées « d'absurdité langagières » que l'auteur fait ressortir des propos suivants « *ces mots de l'arabe dialectal n'ont aucun sens* ». En définitive, il est à relever cet écart entre les représentations des apprenants et l'utilisation des langues de famille en classe. Les entretiens, effectivement, ont montré que ces derniers considèrent que ces langues ne leur apportent rien dans le processus d'apprentissage du français alors qu'ils en font

recours dans les pratiques de classe. Quant à l'**impact de la langue de référence**, il faut, comme cela est stipulé par Youcef Bacha, mettre en lumière les fonctions didactiques de la LR dans les pratiques en classe. On peut en dénombrer cinq (5) : « bouée de sauvetage » (D. Moore) ou « médiatrice d'apprentissage » dès lors que cela permet de surmonter une difficulté « *je pose la question en français et quand je suis bloqué je la repose en arabe dialectal* » ; « l'accès à l'oral » ; car sur le plan de l'oral cette LR (langue de famille) participe à l'apprentissage du français ; « compréhension du sens des mots » puisque l'arabe dialectal va faciliter l'accès au sens « *si on ne comprend rien/il faut expliquer en arabe* ». Elle est, également, « un outil d'appui pour la compréhension » lors des échanges entre apprenants/apprenants. « *mon camarade n'a pas compris (...) donc je leur reformulais en arabe ou bien derja* ». On a, enfin, parmi les différentes fonctions relevées, ce que l'auteur qualifie de « propriété sémantique intraduisible ». Il a pu remarquer que certains mots de l'arabe dialectal ne peuvent pas être traduits en français. On a affaire dans ce cas à des « idiotismes » car, de manière générale, ils sont intraduisibles mot à mot, et il peut être difficile, voire impossible, de les formuler dans une autre langue. En conséquence, le recours à cette langue est fondamental pour l'apprenant. Dans la conclusion de ce chapitre, l'auteur va opérer un certain nombre de comparaisons, d'une part, entre les représentations des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, et d'autre part, entre les représentations des apprenants et leurs pratiques de classe. Les comparaisons et tous les croisements réalisés permettent de montrer qu'il y a, premièrement, un « fossé » entre les représentations des enseignants et des apprenants et l'utilisation de la LR dans leurs discours. Et deuxièmement, il souligne que les représentations des enseignants modèlent pratiquement celles des apprenants puisqu'ils sont sur un pied d'égalité quant au recours de la LR. Si les enseignants verbalisent comme suit concernant le recours à LR « *c'est pas positif* », « *je n'accepte pas* », les apprenants tiennent, également, les propos suivants « *je déteste* », « *Derja non/n'est pas bénéfique* ». En fait, parmi les 5 apprenants, un seul a des représentations positives par rapport au recours de la LR en classe « *important* », dit-il. Est-ce que les observations de classes effectuées par l'auteur vont confirmer cet état de fait ? Il faut préciser que les observations en classe, pendant la séance de compréhension orale, sont faites dans deux situations distinctes de monolinguisme et de plurilinguisme, où une expérimentation est réalisée à partir de l'analyse de productions écrites. C'est ce qui fait l'objet du **chapitre 6** et du **chapitre 7**. L'auteur va se focaliser sur 5 observations de classes pour établir un lien entre discours sur les pratiques et pratiques observées. Pour ce faire, il va s'intéresser, entre autres, à la répartition des tours de parole, la prosodie¹⁰, cohésion et cohérence du discours, ainsi que l'attitude communicative et interactive dont la reformulation des propos. Lorsque les observations se sont faites dans une situation de plurilinguisme, il est à noter que d'un point de vue quantitatif, il y a une répartition très inégale de la prise de parole entre enseignants et apprenants. En revanche, comme le signale l'auteur, il y a « *une répartition quasi-égale entre les tours de parole de la participation collective des élèves (es) et celle individuelle de l'élève (e.) et de l'élève (ee.)* » (p. 184). Concernant la prosodie, l'auteur remarque que lors des échanges en classe, l'enseignant va donner des réponses aux apprenants qui se caractérisent par une rythmicité scandée et lente comme par exemple « *solli+tude* », « *dé-sa-vantage* ». Quant à la cohésion et la cohérence du discours, force est de constater que « *la structure argumentative du discours est*

¹⁰ Éléments para-verbaux : l'intonation, l'accent, le débit de la parole qui font partie selon Gumperz des « indices de contextualisation ».

respectée, dans le sens où l'enseignant conditionne par le biais d'une série de questions les réponses fournies par les apprenants en passant de la structure extrinsèque du discours argumentatif (contenant) à la structure intrinsèque (contenu) » (p. 188). En outre, par rapport à l'attitude communicative et interactive chez les enseignants et les apprenants, il s'avère que l'intervention de l'enseignant a comme objectif premier la reformulation et la restructuration du discours de l'apprenant. La reformulation¹¹ est considérée comme un « méta-discours » sur le discours de l'apprenant.

C'est dans une synthèse bien menée que Youcef Bacha reprend ce qu'il a pu observer en classe. Dans la classe plurilingue, certains enseignants vont recourir à LR pour des besoins didactiques et pédagogiques. En effet, elle remplit certaines fonctions comme l'accentuation des discours, l'explicitation des énoncés, parvenir à capter l'attention des apprenants... Au contraire, dans la classe monolingue, lorsqu'une enseignante opte pour un usage exclusif de la langue française, il est à relever le fait que ses discours sont beaucoup plus longs et plus développés par rapport à ceux qui sont produits par les apprenants. Car ces derniers ont un vocabulaire limité. Ce qui montre qu'il y a bien deux profils d'enseignants : ceux qui acceptent de recourir à LR et ceux qui préfèrent la « méthode directe » c'est-à-dire apprendre une langue par la langue. C'est pourquoi, les deux classes d'enseignants (E1) et (E4) vont être l'objet d'une expérimentation à partir de la mise en place d'une consigne de production écrite. Il s'agit alors de voir quels sont les effets de la langue de référence et des représentations des enseignants sur les productions écrites des apprenants. **(Chapitre 7)**. En analysant, d'un point de vue quantitatif, les productions écrites de 15 apprenants dans la classe plurilingue, l'auteur relève un bon taux de réussite dans la structuration et l'organisation textuelle. Ces derniers vont produire, notamment, des textes sans contre-sens ; il y a un bon emploi des articulateurs logiques dans le passage d'un paragraphe à un autre. Autrement dit, la majorité des élèves parviennent à faire preuve de cohérence dans la progression de leurs productions écrites. Si sur le plan syntaxique, moins de la moitié, arrivent à structurer convenablement leurs textes, néanmoins, l'auteur met en avant le fait que, - concernant la connaissance de la langue standard-, la répartition dans l'emploi de la syntaxe, du lexique et des signes de ponctuation est très inégale. Qu'en est-il de la classe monolingue ? Sur le plan de l'organisation et de la structuration textuelle, il est manifeste que les apprenants réussissent de manière positive la partie introductive de leurs productions. Quant à la cohérence et à la cohésion textuelle, il s'avère que nombreux sont les apprenants qui produisent des textes avec des informations progressives sans y introduire de contre-sens et en intégrant des articulateurs logiques. S'agissant de la connaissance de la langue standard, il faut admettre, selon l'auteur, que beaucoup d'apprenants n'arrivent pas à produire des textes corrects sur le plan syntaxique ; en retour, ils réussissent à introduire un lexique approprié par rapport au thème développé. En comparant les productions écrites de la classe monolingue et de la classe plurilingue, quant à l'organisation et la structure des textes produits, Youcef Bacha fait le constat¹² suivant : les élèves de la

¹¹ La reformulation qui est un acte de parole a été abordée en contexte didactique ; se référer à « reformulation et interactions didactiques » dans *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques S/D* de M. Schuwer, M.C. Le Bot et E. Richard. PUR, 2008.

¹² Le même constat a été fait (2007) lorsqu'une enseignante d'anglais a précisé que « dans sa classe, elle veut créer un espace bilingue (...) Pour qu'il y ait un va et vient continu entre les deux langues (français et anglais). Pour preuve, le registre des notes de ses élèves révèle que les résultats sont meilleurs avec sa « méthode indirecte » que celle préconisée par certains enseignants qui « ne veulent pas recourir à une autre langue ». Elle estime qu'on ne peut pas apprendre l'anglais par l'anglais.

classe plurilingue produisent mieux que ceux de la classe monolingue. Lorsqu'il se penche, effectivement, sur l'usage de la langue, il insiste sur le fait que, sur le plan syntaxique, ce sont les élèves de la classe plurilingue qui se démarquent par rapport à la classe monolingue. En somme, l'interprétation des résultats permet de montrer qu'il y a un contraste assez important entre les élèves de la classe plurilingue qui produisent mieux et rencontrent moins d'écarts que ceux de la classe monolingue, qui eux, font montre d'écarts grammaticaux, d'écarts orthographiques... par rapport à la norme. En réalité, comme le note l'auteur « *l'usage du plurilinguisme en classe, et notamment l'introduction de LR, contribue à l'amélioration de la production écrite sur le plan de la textualisation et de la planification (...) le recours à LR est perçu en tant qu'appui ou qu'une stratégie qui consiste à faciliter la compréhension et l'explicitation de l'apprentissage lexico-syntaxique et contribue également à l'amélioration des productions écrites des apprenants sur le plan structurel et typographique* » (p.244).

En définitive, l'ouvrage de Youcef Bacha vient compléter tous les travaux qui se sont inscrits et qui s'inscrivent dans une approche sociodidactique. En agençant les outils théoriques au volet pratique, il contribue à montrer que cette approche se situe au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique et que les deux s'entremêlent de manière intime. On peut le constater dès lors que le concept de représentation - concept emprunté à la sociolinguistique - a été largement mis en avant dans l'analyse. C'est ainsi que les enseignants qui ont des représentations positives et qui intègrent la LR dans leurs pratiques de classe participent, non seulement, à la réussite des apprenants dans leurs productions écrites, mais également, à avoir « *une conscience linguistique et une sensibilisation de l'intégration de ces langues en classe* » tel que cela est souligné par l'auteur. Autrement dit, à la lecture de cet ouvrage on ne peut que confirmer l'idée selon laquelle les représentations ont forcément un impact dans le processus d'apprentissage d'une autre langue. Par ailleurs, nombre de recommandations sont faites par Youcef Bacha, entre autres, la mise en place d'une didactique intégrée, contextualiser les apprentissages, une formation à l'interculturel, adopter une attitude positive quant aux représentations envers les langues de famille.

Ce dernier va dans le même sens que ce que nous avons préconisé, à savoir que « *la didactique du plurilinguisme doit être indissociablement accompagnée d'une didactique de l'interculturalité* » ; elles vont de pairs. Si l'auteur considère, comme tant d'autres chercheurs (es), qu'il est nécessaire de valoriser et d'introduire le plurilinguisme en classe, toutefois, il aurait été plus judicieux que celui-ci appréhende tous les phénomènes qui découlent du contact des langues : alternance, mélange, interférence, emprunt, calque comme un continuum. Ces derniers sont regroupés sous le terme de « *variation* » voire de « *variation interlinguistique* ».

Cet ouvrage, manifestement, fait écho à d'autres travaux antérieurs qui s'inscrivent en sociodidactique. Aussi, les jeunes chercheurs en sauront tirer profit et il sera, particulièrement, utile à ceux qui songent à amorcer une recherche dans cette perspective au vu de « *la pluralité des recherches en sociodidactique* » depuis l'émergence de ce champ en contexte sociolinguistique algérien.

Références bibliographiques

- BACHA Youcef.2024. *Enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue. Repenser le rôle des langues de socialisation à l'école algérienne.* L'Harmattan. Collection « Logiques sociales ». Série « Études culturelles ». Paris.
- SCHUWER Martine *et al.*2008. *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques.* PUR. Rennes.