

## **L'interdisciplinarité scolaire : une réponse à l'écart linguistique ?**

Houda AKMOUN<sup>1</sup>/Nawel BOURKAIB<sup>2</sup>

Université Blida 2<sub>1</sub>/ houdaakmoun@yahoo.fr

Université Blida 2<sub>2</sub>/sacinawel@yahoo.fr

Date de réception 13/1/2018    date d'acceptation 17/5/2018    date de publication 26/11/2018

### **Résumé**

Cette étude se situe à la croisée de la didactique intégrée des langues et de la sociodidactique. Elle porte essentiellement sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'intégration de l'interdisciplinarité dans le secondaire algérien et vise à vérifier les perceptions de ces sujets relativement à la possibilité de s'appuyer sur ce que l'apprenant sait faire dans une langue pour apprendre une nouvelle langue. Il s'agit donc de montrer que la didactique intégrée des langues en tant qu'approche plurielle favoriserait l'interdisciplinarité et réduirait ainsi l'écart entre les langues enseignées indépendamment de leurs statuts. Pour ce faire, nous avons interrogé les pratiques des enseignants retenus pour l'expérimentation sur la prise en charge du répertoire plurilingue de leurs apprenants en classe de L2 (ici, le français) et du recours aux stratégies automatisées en L1 (dans ce cas, l'arabe) dans le cadre de l'apprentissage de nouveaux savoirs et

---

<sup>1</sup> Houda AKMOUN

<sup>2</sup> Nawel BOURKAIB

savoir-faire en langue cible par le biais de deux outils d'investigation : un entretien et un questionnaire. Les données recueillies ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle l'interdisciplinarité serait une réponse à la distance linguistique.

**Mots clés** : interdisciplinarité ; plurilinguisme ; représentations ; distance linguistique

## **Interdisciplinary schooling: a response to the linguistic gap?**

### **Abstract**

This study is situated at the crossroads of integrated didactics of languages and sociodidactics. It focuses on the representations of teachers towards the integration of interdisciplinarity in the Algerian secondary and aims to verify the perceptions of these subjects relative to the possibility of relying on what the learner knows how to do in one language to learn a new language. It is therefore necessary to show that integrated language didactics as a plural approach would promote interdisciplinarity and thus reduce the gap between the languages taught regardless of their status. To do this, we questioned the practices of the teachers selected for the experimentation on the management of the plurilingual repertoire of their learners in L2 class (here, French) and the use of automated strategies in L1 (in this case, Arabic) in the context of learning new knowledge and skills in the target language through two tools of investigation: an interview and a questionnaire. The data collected validated the hypothesis that interdisciplinarity is a response to linguistic distance.

**Keywords** : interdisciplinarity; multilingualism; representations ; linguistic distance

## **Introduction**

Notre contribution s'inscrit dans le champ de l'interdisciplinarité scolaire. Partant du fait que l'interdisciplinarité à l'école correspond, selon Y. Lenoir à

la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs » (1996 : 8),

Nous poserons, dans le cadre de cette contribution, la question des écarts linguistiques dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, notamment la manière dont l'enseignant appréhende les interactions entre les langues, longtemps considérées comme des obstacles à l'apprentissage. Notre réflexion repose sur une hypothèse : l'enseignement des langues dans le système éducatif algérien ne tient pas suffisamment compte des différentes langues en présence ni des pratiques langagières réelles des apprenants. Pour le vérifier, nous nous proposons ici d'aborder à travers une enquête réalisée dans deux wilayate différentes auprès des enseignants de langue par le biais de deux outils d'investigation (un entretien et un questionnaire) l'enseignement

des langues à l'école algérienne, en termes de décloisonnement des disciplines et de profit que pourrait tirer les langues enseignées l'une de l'autre. Notre démarche méthodologique se fondera principalement sur l'approche socio-didactique qui nous permettra d'étudier les représentations des enseignants de langues inhérentes au rôle des langues dans le développement des compétences plurilingues chez l'élève algérien. Notre objectif est donc de montrer d'une part, en nous appuyant sur les travaux de Rutherford (1983), que la distance linguistique ou l'écart entre les langues ne constitue pas une entrave au transfert interdisciplinaire et d'autre part, que les langues en présence dans le contexte scolaire algérien ne doivent plus être envisagées isolément et qu'elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre tel que l'indiquent les travaux de Blanchet et al. (2011) et qu'en ce sens, les distances linguistiques doivent être aménagées dans des contenus d'apprentissage selon des démarches d'enseignement interdisciplinaires, en tenant compte de l'effective et incontournable complémentarité entre disciplines.

### **Mise au point conceptuelle**

#### **Qu'est-ce que l'approche interdisciplinaire dans l'enseignement/apprentissage des langues ?**

Lorsque les contacts entre les langues enseignées à l'école, tout statut confondu (L1, L2) et entre les enseignants de langues sont inexistant, l'élève est parfois confronté à des conceptions

incompatibles de l'enseignement et de la communication. De ce fait, Roulet (1980) recommande de développer un travail interdisciplinaire en vue de former un citoyen apte à participer aux problèmes de la vie sociale. C'est l'un des premiers chercheurs à avoir appelé à un rapprochement entre les langues, sous le nom de la pédagogie intégrée partant de l'hypothèse qu'

un élève apprend d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes . (Roulet, 1980 : 10).

Cette approche plurielle des langues<sup>3</sup> constituait le préalable à une didactique intégrée des langues dans laquelle élèves et enseignants travaillent simultanément sur plusieurs langues. Elle permet la construction d'une compétence plurilingue qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition et renforce la capacité de l'élève à s'appuyer sur ce qu'il possède dans une langue pour progresser dans d'autres langues. Le recours à une telle approche se justifie par le fait que c'est le même élève qui évolue dans un environnement pédagogique où plusieurs langues sont dispensées. Elle se développe avec les travaux de Claire-Blanche Benveniste et de Dabène (1990) qui

---

<sup>3</sup>Par approche plurielle, nous entendons, une pratique issue du projet d'articulation, voire d'intégration entre les langues, qui suppose une réflexion d'ensemble sur les langues en présence.

partent du présupposé que la proximité linguistique des langues romanes pourrait contribuer au développement d'une compétence de compréhension entre leurs interlocuteurs. Ces chercheurs trouvent qu'il serait souhaitable dès le début de l'apprentissage de chercher à développer un travail interactif entre les langues enseignées à l'école, quel que soit leur statut (langue enseignée ou langue d'enseignement) afin de mener à « une prise de conscience des ressemblances et des différences existantes entre elles, rendant plus facile, de ce fait, l'apprentissage de la langue étrangère » (Lopes et *al.*, 1995 : 15).

Cela dit, l'articulation des langues, dans la didactique intégrée, ne se réduit pas uniquement aux contenus et aux thèmes communs aux langues concernées par ce rapprochement comme le soulignent Castellotti et Moore (2008) :

Un accent tout particulier est porté sur l'importance des méthodes de travail et de stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations. Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des portfolios: la non-séparation des apprentissages scolaires et plus généralement sociaux ; l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexive et

stratégique dans les processus d'apprentissage ;  
et le décloisonnement et la transversalité entre  
les types de connaissance (p. 173).

Ainsi, le rapprochement entre l'arabe (L1) et le français (L2)<sup>4</sup> s'avère possible puisque la pratique interdisciplinaire permet aux enseignants des différentes langues de réfléchir sur les méthodes, les procédés et les stratégies à mettre en pratique lors de l'enseignement de ces langues. De ce fait, en réalisant un travail en équipe, en diversifiant les supports considérant les connaissances préalables des apprenants, même si ces connaissances ont été apprises dans une autre langue, les enseignants pourraient transférer d'une langue à l'autre des procédés didactiques, des compétences langagières et culturelles. Maurer (2007) ajoute à ces principes le fait que la didactique intégrée des langues doit avoir comme principe fondamental la définition des finalités de l'enseignement des langues et des objectifs communs aux autres disciplines avec lesquelles ce rapprochement est effectué.

En ce qui concerne son évolution, la didactique intégrée des langues s'est d'abord intéressée aux compétences grammaticales en insistant sur la prise en compte de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, du mode de fonctionnement de

---

<sup>4</sup> Nous tenons à préciser que nous utilisons la L1 ici pour désigner la langue de référence, c'est-à-dire, la langue sur laquelle s'appuie l'apprenant algérien pour apprendre de nouveaux savoirs en français et qui désigne tantôt, dans le contexte scolaire algérien, la langue maternelle (l'arabe algérien, le tamazight, ...), tantôt la première langue de scolarisation (l'arabe littéraire ou l'arabe classique) mais qui peut dans certains cas désigner la ou les langues étrangères maîtrisées par l'apprenant à ce niveau (anglais, espagnol ou autre)

chacune d'elles, des compétences acquises en L1 que les élèves vont mettre en place dans l'apprentissage d'une L2 et des stratégies qu'ils pourront mobiliser pour cet apprentissage. Elle propose ensuite d'autres pistes en matière de lecture/compréhension, notamment la prise en charge de la dimension interculturelle. Enfin, en matière de production écrite, la didactique intégrée des langues propose de prendre en compte les transferts des compétences possibles au point de vue de la maîtrise des processus dans les langues articulées (Maurer, 2007).

### **L'interdisciplinarité et le transfert de connaissances**

La question du transfert des connaissances et de l'interdisciplinarité est une question problématique qui a fait couler beaucoup d'encre et qui s'inscrit depuis quelques années au cœur de la recherche en didactique des langues et des cultures. L'intérêt accordé à ces concepts peut se justifier par le fait qu'ils renvoient à la possibilité de créer des passerelles entre les différentes disciplines et entre le milieu non-naturel de l'apprenant à savoir le contexte scolaire ou le contexte de la formation et son milieu naturel, c'est-à-dire le contexte extra-scolaire ou le milieu socio-professionnel (Akmoun, 2014). Ces milieux semblent plus propices à une approche interdisciplinaire parce qu'ils ne correspondent pas à des disciplines scolaires établies, mais nécessitent la mobilisation de savoirs appartenant à des champs disciplinaires différents (Lenoir, 1998). Aussi on peut lire dans le programme de la 1<sup>ère</sup> année secondaire que

l'interdisciplinarité permet de « ne pas couper les apprenants de leur monde culturel et social par le transfert des habiletés acquises à l'école » (p. 7). Ainsi, l'adoption d'une approche interdisciplinaire à l'école semble favoriser le transfert des connaissances d'un domaine d'activité à un autre ou d'une discipline à une autre. L'enseignement interdisciplinaire permet en effet de résoudre un problème majeur, celui du cloisonnement des disciplines et donne du sens aux savoirs scolaires par le biais du transfert. L'interdisciplinarité apparaît donc comme une réponse à une réalité scolaire qui présente des savoirs segmentés très souvent en contradiction avec le monde réel non-disciplinaire.

### **L'impact de l'écart linguistique sur le transfert des connaissances L1/L2**

Les recherches en didactique du plurilinguisme et en acquisition du langage ont, pendant longtemps, considéré le contact des langues, et en particulier, le contact de deux ou plusieurs systèmes linguistiques entre lesquels il existe un écart de taille comme c'est le cas pour le français et l'arabe, comme un obstacle et se sont, pour la plupart d'entre elles, focalisées sur les aspects négatifs du transfert interlingue (Maingain et Dufour, 2002). Certains chercheurs à l'instar d'Anderson et Castelloti (2001) vont montrer que la langue 1 des apprenants a pendant longtemps été qualifiée de « tabou » et trouvent que tout

réinvestissement fait dans ce sens est source d'erreurs et d'interférences.

Or, Rutherford (1983) qui a proposé un classement typologique de certaines langues où l'arabe apparaît au milieu du continuum par rapport à l'anglais et au français alors que le japonais est la langue la plus éloignée, soutient l'idée selon laquelle la distance linguistique ne semble pas être le seul facteur qui influe sur le transfert des compétences d'une langue à une autre langue surtout lorsque la compétence visée n'est pas une compétence linguistique. Il semble exister d'autres facteurs cognitifs et psychologiques et même socio-affectifs. En ce qui concerne l'aspect cognitif, il inclut le développement des habiletés métalinguistiques impliquant l'usage intentionnel de la connaissance afin de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage. Les facteurs psychologiques et socio affectifs renvoient, quant à eux, à l'âge, au sexe, aux représentations à l'égard des langues et au milieu socio-économique. Cette catégorisation a favorisé la naissance des différentes approches plurielles dont la didactique intégrée des langues, une approche interdisciplinaire favorisant le transfert d'une discipline à une autre dont la langue d'enseignement est différente. Dans cette approche, on propose des situations qui ne peuvent être approchées valablement qu'à travers l'éclairage de plusieurs disciplines voire de plusieurs langues. Elle repose sur la mobilisation conjointe de plusieurs disciplines ou plusieurs systèmes linguistiques en faisant apparaître les similitudes entre

elles et se donne, d'une part, pour finalité de faciliter les apprentissages de ces différents systèmes linguistiques dans une optique de renforcement réciproque et, d'autre part, d'assurer une économie cognitive sur le plan des apprentissages et une économie didactique sur le plan des enseignements car tout n'est pas à réapprendre et à ré-enseigner.

### **Pourquoi l'approche interdisciplinaire dans l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie ?**

A l'instar de Blanchet, Moore et Assalah-Rahal (2009), nous convenons qu'aujourd'hui toute réflexion en didactique des langues doit rendre compte de l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains dans les contextes sociaux où les sujets observés évoluent. En ce sens, la question des contextes se trouve désormais au centre des problématiques que peuvent poser les recherches en didactique des langues. C'est ainsi que plusieurs phénomènes abordés d'un point de vue didactique ne peuvent être compréhensibles que lorsqu'on les observe par rapport à leur réalité contextuelle. Pour comprendre et interpréter ce qui se passe dans la classe, le chercheur se doit donc d'observer tout élément -objet de perception et de signification- dans cet environnement qui se veut de plus en plus large, allant de la classe jusqu'au contexte social de l'élève.

Ainsi, pour répondre à cette nécessité de contextualiser l'objet d'étude quel qu'il soit, nous présenterons dans ce qui

suit la situation sociolinguistique algérienne de manière générale puis les langues en présence dans le contexte scolaire algérien de manière particulière.

### **Bref aperçu sur le contexte sociolinguistique algérien**

L'Algérie est un pays plurilingue dans la mesure où sa langue officielle et nationale est l'arabe standard (l'arabe appris à l'école/langue d'enseignement) et qu'on reconnaît depuis 2002, le tamazight comme langue nationale ; de plus même si l'arabe algérien et le français ne jouissent ni du même statut, ni de la même reconnaissance officielle que les deux premières langues, ils sont omniprésents dans le répertoire langagier des Algériens. En fait, même si les sociolinguistes -notamment Benamar (1997) ; Dourari (2003) ; Taleb-Ibrahimi (2006)- parlent d'un fossé entre la réalité langagière et le choix des politiques linguistiques en vigueur en Algérie, il n'en est pas moins vrai qu'on parle bien de plurilinguisme des individus et non de multilinguisme du territoire<sup>5</sup>.

Cela dit, le locuteur algérien est plurilingue du fait qu'il pratique plusieurs langues :

— l'arabe algérien et/ou le tamazight (kabyle, chaoui, tergui, ...) : une première langue dite maternelle ;

---

<sup>5</sup> La distinction entre le plurilinguisme des individus et le multilinguisme du territoire est, selon Coste (2010), fondamentale en didactique des langues car si le premier concept (qui se rapporte à la réalité sociolinguistique algérienne) signifie que l'apprenant choisit, en fonction de la situation dans laquelle il se voit impliqué, entre plusieurs langues qu'il possède et manipule selon des degrés de maîtrise différents, le second concept suppose l'existence de locuteurs monolingues appartenant à des aires sociolinguistiques différentes.

— l'arabe standard comme étant la première langue enseignée et langue d'enseignement ;

— le français intégré dès la troisième année primaire représente la première langue étrangère enseignée avant l'anglais (en première année moyenne) ou l'espagnol ou l'allemand (au lycée dans les classes de langues étrangères) et dont l'usage en termes de fréquence diffère d'une communauté à une autre : les habitants des grandes villes algériennes (les citadins) emploient fréquemment le français, contrairement aux ruraux pour lesquels il correspond réellement à une langue étrangère. Néanmoins, la présence du français dans les pratiques langagières (d'expression ou de compréhension) des Algériens est un fait incontestablement avéré : avec des fréquences d'emploi différentes, il fait partie intégrante de l'espace sociolinguistique algérien et ce pour des raisons historiques (pour ne citer que celles-ci),.

Pour illustrer cet état de fait, citons l'exemple de M. Mammeri (1985) du locuteur berbérophone qui pour les besoins de la communication, emploie diverses langues :

un Algérien moyen qui travaille à Alger, un berbérophone, par exemple. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue et dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe

classique, il est tout à fait possible qu'il y ait des pièces qu'ils lui arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français » (p. 153).

### **Langues en présence dans le contexte scolaire algérien**

D'un point de vue sociodidactique, la classe de langue est un lieu où s'accomplissent des actions sociales communes dans lesquelles on négocie un contenu d'enseignement/apprentissage pour résoudre un même problème en compréhension ou en expression écrite et orale. L'enseignant et l'élève deviennent alors deux partenaires de dialogue dans la relation d'apprentissage d'une langue-culture. C'est donc un espace d'échange et d'interaction, ouvert sur la société d'où il provient et vers quoi il tend.

Blanchet (2009) explique que

*si les compétences linguistiques se traduisent par des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langage, à co-construire des significations, alors la prise en compte des contextes en est un élément capital. Et si la situation de classe est un lieu essentiel d'appropriation de ces compétences, les caractéristiques de ce contexte deviennent primordiales(...) toute pratique linguistique en situation scolaire est ou devrait être pensée selon*

*le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner», (p.4).*

Cela signifie que la classe de langue est une partie intégrante de la société dans laquelle elle se trouve et celle-ci fait partie de la classe de langue de manière indissociable. De la sorte, on ne peut désormais séparer la classe de la société dans laquelle elle s'inscrit.

Cela étant, le plurilinguisme au niveau macro-structurel tel que nous l'avons présenté précédemment se trouve transposé dans la classe où chaque élève apporte son plurilinguisme propre. Cet état de fait (le plurilinguisme de l'élève algérien) a été confirmé dans le travail de recherche entrepris par Assalah-rahah, Benhouhou, Blanchet, Kebbas, Lounici, Mefidene, Zaboot (2000-2004), portant sur un large public scolaire provenant de régions différentes : Alger, Blida, Koléa (wilaya de Tipaza) et Tizi-Ouzou. L'un des résultats auxquels a abouti l'investigation de terrain de ces chercheurs est que « le français est associé, plus ou moins largement, aux pratiques linguistiques<sup>6</sup> des élèves interrogés. Ces pratiques sont bilingues, voire même plurilingues que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors »

---

<sup>6</sup> « La notion de pratiques langagières marque une évolution dans la description linguistique et sociolinguistique car il ne s'agit plus uniquement d'analyser les règles internes au système linguistique qui organisent la compétence d'un locuteur idéal (...) ou de décrire les régularités structurales d'un corpus fermé de données (...), mais de s'intéresser à la diversité des locuteurs, à la diversité de leurs conduites (...). L'étude des pratiques langagières permet de rassembler une somme d'informations et de renseignements sur la réalité sociolinguistique d'une société donnée, en ce sens elles font partie d'un ensemble plus important qui englobe toutes les pratiques humaines », (Taleb Ibrahim, 1998 : 120).

(2006 : 10). En somme, par ordre d'implication, l'élève algérien vivant dans un contexte social plurilingue est à son tour plurilingue : par effet direct de transposition, l'élève algérien importe son plurilinguisme à l'intérieur du cadre scolaire.

### **L'investigation du terrain scolaire algérien**

Rappelons que notre hypothèse est que l'enseignement des langues dans le système éducatif algérien ne tient pas suffisamment compte des langues en présence ni des pratiques langagières réelles des apprenants, ce qui complexifie l'enseignement/apprentissage de ces langues et entraîne des résultats peu satisfaisants. Pour le confirmer ou l'infirmer, notre tâche consiste à observer la manière dont les enseignants de langue gèrent la pluralité linguistique en présence dans le contexte scolaire à travers deux enquêtes de terrain.

#### **1<sup>ère</sup> enquête**

Il s'agit d'une enquête par questionnaire avec 32 enseignants (9 enseignants de français, 7 enseignants d'anglais, 11 enseignants d'arabe, 3 enseignants d'espagnol, 2 enseignants d'allemand), exerçant dans deux lycées différents de la circonscription Est d'Alger.

Le questionnaire contient quatre volets. A travers le premier volet, nous avons cherché d'un côté à cerner les répertoires plurilingues des enseignants ainsi que les contextes où ils se déploient et d'un autre côté, saisir les représentations qu'ils se font des langues en présence dans le paysage sociolinguistique algérien. L'objectif du deuxième volet était de

spécifier la réalité plurilingue de la classe de langue, c'est-à-dire déterminer les langues parlées en classe et définir les contextes où elles se manifestent. Pour le troisième volet, il s'agissait pour nous de déterminer le degré d'acceptabilité du plurilinguisme des élèves de la part des enseignants. Le quatrième et dernier volet avait pour but de déterminer chez les enseignants de langue le degré d'acceptabilité d'un éventuel travail interdisciplinaire. Dans ce qui suit, nous présentons de manière succincte l'interprétation des données recueillies.

La plupart des enseignants interrogés déclarent pratiquer un minimum de trois langues : l'arabe algérien, l'arabe littéraire et le français. En plus des langues étrangères qu'ils enseignent (notamment l'anglais, l'allemand ou l'espagnol) et des trois premières langues sus-citées, certains parlent également le kabyle. Ils sont donc plurilingues. Or, dans leur grande majorité, les enseignants attestent que leur plurilinguisme se manifeste exclusivement dans des contextes informels, en l'occurrence dans des situations communicationnelles de type social (chez le boucher, dans la rue, avec les voisins, entre amis, etc.). Ils justifient le choix qu'ils font des langues en fonction des situations par le fait que l'arabe littéraire, le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont les langues enseignées ou d'enseignement. Elles apparaissent donc dans un cadre communicationnel formel où le sujet parlant (les enseignants) est contraint à une sorte de monolinguisme "de situation". Cependant les langues de la famille, des amis et des relations

sociales de manière générale sont l'arabe algérien (et pour certains, le kabyle), le français et l'arabe littéraire<sup>7</sup> et sont, à des degrés divers, concurremment employées.

Quant aux rapports subjectifs que les enseignants déclarent avoir aux langues, il en ressort que l'arabe algérien, le kabyle et le français sont les langues de la maison, de l'affect et des relations sociales alors que l'arabe littéraire est considéré exclusivement comme une langue à travers laquelle on acquiert le Savoir. L'anglais, l'allemand et l'espagnol sont pour eux, des langues étrangères enseignées à l'école avec lesquelles ils n'ont aucun rapport particulier.

Concernant les pratiques langagières à l'intérieur de la classe, les réponses des enseignants révèlent la présence d'une pluralité linguistique, notamment en situation de communication en aparté "élève/élève", autour de questions qui ne portent pas sur les contenus d'apprentissage, comme demander l'heure, demander d'aller aux toilettes, plaisanter entre camarades, etc. De là, il apparaît clairement que le plurilinguisme des élèves même s'il est présent en classe, reste circonscrit dans des emplois restreints. Cet état de fait s'explique par degré le faible pourcentage du degré d'acceptabilité du plurilinguisme des élèves de la part des enseignants. En effet, les enseignants de langue dans leur grande majorité affirment que lorsqu'ils posent

---

<sup>7</sup> L'arabe littéraire apparaît dans certains cadres communicationnels informels. En fait, certains enseignants d'arabe déclarent parler avec quelques uns de leurs amis qui choisissent de s'exprimer plus ou moins dans cette langue, dans leurs échanges verbaux quotidiens à l'extérieur du lycée.

une question au sujet d'un point d'apprentissage et qu'un élève répond dans une autre langue que celle qui est enseignée, ils l'arrêtent directement parce qu'« il n'y a aucun lien entre les langues ; cela crée des familiarités à éviter en classe. », justifient-ils dans la plupart des cas (89% des réponses recueillies). Bien plus, ils attestent ne jamais recourir aux savoir-faire des élèves acquis ou appris dans d'autres langues, du fait que cela les encouragerait à "s'exprimer/raisonner/ travailler toujours dans la langue qu'ils maîtrisent au lieu de faire des efforts dans la langue à apprendre".

A la question déterminer chez les enseignants de langue le degré d'acceptabilité d'une éventuelle complémentarité entre disciplines, il ressort clairement des données collectées que pour la plupart des sujets interrogés, le travail interdisciplinaire est superflu voire inutile parce que « enseigner est un savoir-faire spécifique à la matière enseignée ; c'est également un savoir-faire que l'enseignant acquiert uniquement par l'exercice de sa fonction en classe, avec ses élèves, sans s'imprégner des expériences des autres enseignants de langue ; les élèves apprennent différemment les langues : leurs stratégies d'apprentissage changent selon la langue à apprendre ; les contenus d'apprentissage (les manuels et les programmes scolaires) sont différents d'une langue à une autre », justifient certains d'entre eux.

En guise de synthèse, nous pouvons dire à partir de notre présente enquête, que les réponses des enseignants révèlent une

attitude commune à l'égard des langues et de leur enseignement malgré le plurilinguisme avéré aussi bien des élèves que des enseignants, ces derniers appréhendent les contenus d'apprentissage de manière cloisonnée ; autrement dit, ils ne conçoivent pas l'enseignement des langues dans une dimension interdisciplinaire.

## **2<sup>ème</sup> enquête**

Dans le cadre de cette recherche, un entretien a été réalisé dans la circonscription de Blida avec quarante enseignants du FL2 à l'ordre du secondaire. Il avait pour objectif général de recueillir des données sur les opinions et les attitudes des sujets concernés quant au croisement des disciplines et au recours à ce que les apprenants savent faire en arabe L1 pour apprendre de nouveaux savoirs en FL2. L'entretien se présentait donc comme un travail de réflexion sur la notion du transfert interdisciplinaire.

Les questions ont été scindées en trois volets en fonction de l'objectif visé.

Le 1<sup>er</sup> volet renvoie aux variables indépendantes des répondants et montre, dans l'ensemble qu'il existe un lien entre ces variables comme l'âge, le sexe, la langue maternelle, l'expérience professionnelle, le niveau de formation, les perceptions et les pratiques déclarées par les enseignants quant à l'autorisation et/ou leur propre utilisation de la L1 en classe de FLE. En effet, nous supposons que le 1<sup>er</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> critères, à savoir l'âge, l'expérience professionnelle et le niveau de formation sont étroitement liés et peuvent nous permettre

d'expliquer l'attitude de certains enseignants vis-à-vis du recours à la langue 1 et à la collaboration avec des matières autres que le français. En fait, nous constatons que les enseignants qui ont plus de 40 ans et qui représentent 38% des personnes interrogées, qui ont pour la plupart plus de 10 ans d'expérience, soit 59% des enseignants et qui ont suivi des études spécialisées en enseignement (30% d'entre eux) ont des réactions similaires en ce qui a trait à ce phénomène. Ils peuvent, d'après nous, éprouver une certaine réserve par rapport à l'utilisation de la L1 en classe de FL2 parce qu'ils ont pour la majorité, été formés à partir de la méthode directe qui condamne l'utilisation de la L1 en cours de FL2. Nous pensons même que les propositions de cette méthode constituent pour ces enseignants les principales sinon uniques références, d'où peut-être une certaine réticence quant à la collaboration avec les enseignants des autres disciplines.

Aussi, concernant la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> variable, c'est-à-dire le sexe des enquêtés et leur langue maternelle, il nous a semblé nécessaire de les connaître parce que ce sont des critères qui influent soit positivement, soit négativement sur les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement/apprentissage d'une L2 (Aci, 2007).

Le 2<sup>ème</sup> volet concerne les représentations et *les pratiques de l'interdisciplinarité en classe de FL2*.

Les perceptions négatives des enseignants interrogés par rapport à l'utilisation de la langue 1 en classe de FL2 se

dégagent nettement des résultats obtenus puisque la plupart (95% des enseignants interrogés) préfèrent passer leur temps à reformuler les questions en vue de les simplifier, ou à changer complètement de question au lieu de recourir à la langue 1 pour aider les élèves à donner une réponse à leurs questions et éviter par là-même une perte de temps considérable. Certains enseignants (23% d'entre eux) disent même préférer donner la réponse ou des éléments de celle-ci comme cela apparaît dans la réponse de l'un des sujets interrogés qui déclare qu'il lui arrive : « très souvent de poser les questions et d'y répondre » et d'un autre sujet qui dit : « Pour aider les élèves à trouver la réponse, je leur donne des indices ou une partie de la réponse que je leur demande de compléter ».

De plus, pour les enseignants ayant déclaré qu'il leur arrivait d'exploiter les connaissances des autres matières pour traiter d'un sujet en français (25%), nous pensons que ces derniers ne sont pas contre le recours aux autres disciplines mais craignent que leurs élèves s'habituent à réfléchir en arabe. Nous supposons donc que les enseignants pouvaient évoquer des sujets traités dans les autres matières mais en français afin d'éviter que leurs élèves tombent dans le piège de la traduction, un comportement qu'ils considèrent comme néfaste.

A travers l'analyse des résultats du 3<sup>ème</sup> volet qui porte sur la définition *du décloisonnement des disciplines et les perceptions vis-à-vis de la notion*. Les résultats révèlent que les enseignants semblent ne pas avoir lu les contenus des programmes puisqu'ils

disent qu'ils ne connaissent pas de texte officiel qui traite du sujet. Paradoxalement, plus de la moitié des répondants (54%) ont réussi à définir le concept comme une stratégie interdisciplinaire qui permet de casser les frontières entre les différentes disciplines. Les autres enquêtés (46%) semblent savoir que le concept ne désigne pas seulement des activités d'une même discipline mais aussi une approche interdisciplinaire qualifiée par certains comme « une synergie entre les matières ». Les résultats de ce volet montrent aussi que les représentations variées des enseignants relativement à la L1, et qui sont tantôt négatives, tantôt positives, influent directement sur leurs pratiques dans la mesure où les uns condamnent le recours à la L1 et aux disciplines enseignées dans une langue autre que le français et les autres tolèrent plus ou moins ce recours.

En effet, dans un contexte où les directives mettent de plus en plus l'accent sur l'emploi de la L2 comme principal moyen de communication au sein des cours, il relève de la mission des enseignants de langues à veiller à fournir à leurs élèves les outils nécessaires et les stratégies pour les préparer à utiliser la langue cible de façon optimale. La marque indubitable d'un bon enseignement de langue en Algérie est l'emploi de la langue cible dans la quasi-totalité de la communication.

### **Synthèse et réponse à l'hypothèse**

Nous avons pu recueillir à travers les deux outils d'investigation utilisés des données sur les perceptions et les pratiques

déclarées des deux populations concernées à l'égard du recours à la L1 de façon générale, de l'exploitation des pratiques plurilingues mais aussi et surtout du recours aux autres matières dont la langue d'enseignement est autre que le français.

Toutes ces données nous ont permis de valider notre hypothèse de départ selon laquelle les pratiques enseignantes n'accordent aucune importance aux pratiques langagières et aux répertoires plurilingues de leurs apprenants. En effet, nous avons constaté à travers les résultats des deux enquêtes que les sujets de l'expérimentation condamnent, pour la plupart d'entre eux, l'utilisation de la L1 en classe de L2 parce qu'ils trouvent la première « paralysante » à l'apprentissage de la seconde. Les résultats obtenus nous ont également permis de confirmer, une fois de plus, les représentations négatives des enseignants, non pas à l'égard de la notion d'interdisciplinarité de manière générale, mais au croisement des disciplines dont la langue d'enseignement est différente. Les pratiques déclarées par ces derniers montrent aussi qu'ils ne donnent aucune importance à la collaboration avec les enseignants des autres disciplines parce qu'ils considèrent cette collaboration comme complètement inutile et comme une perte de temps vu que la langue d'enseignement est différente. Ils ne sont donc pas conscients des liens existant entre les différentes langues et ne perçoivent pas la possibilité et l'impact positif du transfert interdisciplinaire.

Ces résultats nous interpellent dans la mesure où, à plusieurs égards, des manques paraissent devoir impérativement être comblés. En ce sens, il apparaît nécessaire, afin de donner suite aux deux recherches, d'élaborer et d'expérimenter des programmes d'intervention visant à expliciter les liens entre la L1 et la L2. Les programmes de formation proposés doivent ainsi favoriser une certaine transformation des rapports aux autres disciplines et aux autres langues de manière à ce que des dimensions perçues jusqu'ici comme peu utiles puissent faire partie des pratiques enseignantes quotidiennes.

### **Conclusion : pour une didactique du plurilinguisme**

A l'instar de S. Borel qui atteste que :

la didactique du plurilinguisme repose largement sur le concept de décloisonnement des enseignements proposé par le conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2007). Les principes fondamentaux de la didactique du plurilinguisme peuvent être résumés comme suit : normalisation/didactisation des phénomènes de contact de langues ; prise en compte simultanée de plusieurs langues dans le curriculum ; considération de toutes les ressources linguistiques ; le bi-/plurilinguisme est une ressource éducative avant d'être un but en soi ; les langues secondes compilent un double statut, à la fois matières et vecteurs d'enseignement ; le bi-/plurilinguisme se construit selon une perspective additive (vs soustractive), mais non cumulative (Une perspective cumulative

correspondrait à un point de vue monolithique et monolingue du bilinguisme (...) et où la compétence en L2 est clonée sur la L1, mais déconnectée de celle-ci, et donc située à l'opposé d'une perspective de décloisonnement didactique) ; l'opacité/la complexité de la L2 entraîne une décontextualisation ou une défamiliarisation des formes linguistiques (2014 : 87)

nous convenons que la réalité plurilingue algérienne aussi bien au plan social que scolaire interpelle un agissement urgent et plus que nécessaire de la part des praticiens qui doivent désormais envisager leur pratique enseignante sous forme d'un continuum d'activités qui dépasse les frontières des langues et celles de l'espace-classe.

En effet, pour que l'élève puisse intégrer les apprentissages, développer ses propres **processus de résolution de problèmes** et transférer ses compétences d'une langue à une autre à chaque fois qu'il se trouve confronté à une nouvelle situation-problème, une approche interdisciplinaire doit être désormais l'un des principes fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école algérienne. En ce sens, l'enseignement/apprentissage des langues s'orientera vers une didactique du plurilinguisme en termes d'interrelation voire d'interaction entre les langues qui dominent les pratiques langagières des élèves algériens.

## **Références bibliographiques**

ACI O., 2007. *Le français en Algérie : représentations et enseignement*, Mémoire de Magister. Didactique du FLE, Université de Blida.

AKMOUN, H., 2014. *Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs*. Thèse de doctorat en Didactique du FLE, Université Blida 2.

ANDERSON P., 2004, *Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre*, Colloque Benveniste Mai LASELDI –Grelis, U.F.C.

BLANCHET P., CHARDENET. P., 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. France : Editions des archives contemporaines.

CASTELLOTTI V., (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère ?* Paris, CLE International « DLE ».

(2001b). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans CASTELLOTTI V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen, Presses universitaires de Rouen, « DYALANG », p.495-503.

CASTELLOTTI V., & MOORE D., 2008, « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone ». dans D. MOORE, & V. CASTELLOTTI, (Dir.), p 11-24.

LENOIR Y., 1996. *Didactique et formation des enseignants du primaire : Quelques éléments constitutifs à la lumière de la position du ministère de l'Éducation du Québec*. Documents du CRIE, n° 8

LENOIR Y., SAUVE L., 1998, « Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n°1, p.3-29.

LENOIR Y., 2003, *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*, dans [http://www.crie.ca/Communications/Documents\\_disponibles/interdisciplinarite](http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite).

LOPES M.-A., FREIRE DAMASCENO C., 1995, *L'interdisciplinarité et l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*, Natal : SECD.

MAINGAIN A., Dufour B., 2002, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.

MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée: Langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan.

ROULET E. 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.

RUTHERFORD W., 1983. « Language typology and language transfer ». dans S.M., GASS & L. SELINKER (eds.). *Language*

*Transfer in Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House,  
p. 358-370.

**Annexes**

Lycée El Feth

**Questionnaire**

Veillez répondre aux questions suivantes en inscrivant l'information à l'endroit approprié. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

**Questions :**

1. Quel âge avez-vous ? Cochez la rubrique qui correspond à votre cas.

 25-30 ans 31-40 ans 41-50 ans 51-60 ans Plus de 60 ans

2. Votre sexe ?

 Féminin Masculin

3. Quelle est votre langue maternelle ?

 l'arabe le français l'amazigh Autre

Précisez .....

4. Quelle est votre expérience d'enseignement de français au secondaire ?

 1 à 3 ans 4 à 6 ans 7 à 9 ans 10 ans et plus

5. En votre qualité d'enseignant du secondaire, quel est le niveau de formation reçue ?

 Etudes universitaires Etudes spécialisées en enseignement

6. En cours, lorsque vous voyez que vos élèves sont « coincés » et n'arrivent pas à répondre à vos questions, que faites-vous ?

*Je leur demande s'ils ont compris  
les questions, si c'est non, je les reformule  
afin que tout le monde  
soit compris*

7. Vous arrive-t-il d'exploiter des connaissances des autres matières pour traiter d'un sujet en langue française ?

Oui

Non

8. Vous arrive-t-il lors des différentes activités de demander à vos élèves de penser à ce qu'ils font dans les autres disciplines dont la langue d'enseignement est autre que le français ?

Oui (passez à la question 9)

Non (passez directement à la question 10)

9. A quelle(s) discipline(s) pensez-vous généralement ? Pourquoi ?

- Histoire/géographie
- Philosophie
- Anglais
- Langue étrangère 3
- Physique
- Sciences naturelles

Pourquoi ?

*Pour faire le rapprochement  
concernant la technique d'expressions  
écrites (sa structure)*

10. Que pensez-vous de la collaboration avec des professeurs d'autres matières dans le cadre de l'enseignement de la production écrite ?

- Très utile       Utile       Inutile

11. Que signifie le décloisonnement des disciplines pour vous ?

*Interdisciplinarité*

12. Connaissez-vous des textes officiels propres à votre discipline ou au système éducatif traitant du sujet du décloisonnement des disciplines ?

- OUI       NON

13. Autorisez-vous l'utilisation de l'arabe en cours de français ? Pourquoi ?

- Jamais       parfois       souvent       toujours

Pourquoi ?

*Ça handicape l'acquisition du  
savoir, en langue française  
L'élève est tenu de faire un effort  
Pour s'exprimer en français afin de  
pouvoir écrire en français.*

14. Dans quel type d'activités demandez-vous à vos élèves de recourir à l'arabe ?

- Le lexique  la compréhension de l'écrit  
 L'expression orale  L'expression écrite

Pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

15. Pensez-vous que le recours à l'arabe puisse aider les élèves dans leur apprentissage ?

- Oui  Non

16. Selon vous, s'appuyer sur l'enseignement de la production écrite en arabe en classe de FLE

- Permet de mieux connaître les difficultés des élèves ?  
 Permet d'améliorer la communication avec les élèves ?  
 Brise le contrat didactique avec l'établissement ?  
 Est une perte de temps ?  
 Permet de favoriser la participation en cours ?  
 Permet de gérer la cohésion entre les disciplines et les filières ?