

Chérif Sini
Doctorant, Université de Tizi-Ouzou



Résumé: *Les analyses présentées dans cette contribution font partie d'un projet sociolinguistique dont l'objectif est de faire ressortir à travers un corpus verbal, obtenu et analysé selon les principes de la linguistique praxématique, les représentations que l'on se fait de la présence de L1 dans l'enseignement des langues française, arabe et anglaise à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Par L1, il faut entendre le kabyle, langue de la région de Tizi-Ouzou, l'arabe sous sa forme dite tizi-ouzouéenne, pratiquée dans certains quartiers de la ville de Tizi-Ouzou (Haute-ville, Boukhalfa...), et sous ses diverses formes parlées en Algérie mais dont les plus importantes, dans le cas présent, sont celles de l'Algérois, à quelques encablures de Tizi-Ouzou, et certaines agglomérations du département de Boumerdès, limitrophe de celui de Tizi-Ouzou. Le choix de se limiter ici aux séquences verbales relatives au kabyle se justifie par la contrainte spatiale d'un article à laquelle il faut rajouter celle des impératifs de l'analyse praxématique, et par le statut de langue première de la majorité des locuteurs de cette région dont jouit le kabyle.*

Mots-clés: *Représentation - L1 en classe de L2 - Contact de langues - Sociolinguistique - Analyse praxématique.*

Abstract: *The studies presented in this contribution are part of a sociolinguistic project which aims at bringing into light through a verbal corpus, and according to the praxematic linguistic principles, the representations which are made of the presence of L1 in the teaching of the French, the Arabic, and the English languages at Mouloud Mammeri University of Tizi-ouzou. By L1, we mean the Kabyle language, (which is the variety of Berber spoken in the area of Tizi-ouzou), and Arabic either in its form labelled Tizi-ouzian Arabic, which is used in some quarters of Tizi-ouzou ("Haute-ville", "Boukhalfa", etc.), or in other forms of Arabic used in various parts of Algeria but more particularly in the area of Algiers or in other neighbouring areas such as Boumerdès. The limitation of our choice here to the oral sequences produced in Kabyle is motivated by the spatial constraints imposed by the specificities of the written aspect of the article, to which can be added those of the "praxematic" analysis and also by the status of Kabyle considered here as the First language of the majority of the speakers in Kabylia.*

Keywords: *Representation - L1 in L2 classes - Language contacts - Sociolinguistics - Praxematic analysis.*

المخلص: تدخل التحليلات التي تضمنتها هذه المساهمة ضمن مشروع لساني اجتماعي يهدف، من خلال مدونة شفوية تم الحصول عليها وتحليلها وفق المنهج البراكسماتي، إلى إبراز التصورات المتواجدة لدينا عن حضور اللغة الأولى في تعليم اللغات الفرنسية والعربية والانجليزية بجامعة مولود معمري بنيزي وزو، والمقصود باللغة الأولى هو اللغة القبائلية وعربية مدينة نيزي وزو التي تتواجد على مستوى بعض أحياء مدينة نيزي وزو كالمدينة العليا وبخالفة... وفي أشكالها المتنوعة الموجودة على مستويات عدة من الجزائر، والتي من أهمها تلك التي يتم الحديث بها بالجزائر العاصمة، وعلى مقربة من ذلك بولاية بومرداس.. إن حصرنا المقاطب الشفوية المختارة على القبائلية يبرره عائق المكان لمقال كهذا، بنضاف إليه عوائق التحليل البراكسماتي، ووضعية القبائلية كاللغة الأولى لغالبية المتكلمين في المنطقة.

الكلمات المفتاحية: التصورات، اللغة الأولى في قسم اللغة الثانية، اتصال اللغات، التحليل البراكسماتي.

Introduction : Considérations théoriques

La présence de L1 en classe de L2 est ici abordée dans une perspective de sociolinguistique de didactique de L2 en situation de contact de langues. Les expériences, les compétences langagières et les savoirs déjà installés intéressent pédagogues et didacticiens de langues secondes ou étrangères dans leur action (Cummings, 2001; Castelloti, 2001, Delamotte-Legrand, 1999). Pour connaître les répertoires et les fonctionnements des communautés linguistiques qu'il étudie, le sociolinguiste analyse des corpus (entre autres) verbaux qu'il construit avec des membres des dites communautés au moyen de la langue dont les contenus sémantiques des discours engagés pour provoquer et obtenir leurs paroles (écrites ou orales) ne sont pas toujours partagés par eux. Connaître L1 de ceux qu'il interroge le prémunit contre certains pièges méthodologiques qui masquent la réalité qu'il s'efforce d'atteindre.

Pédagogue, didacticien et sociolinguistique ont donc ici en commun la présence de L1 dans l'enseignement de L2. L'intérêt des premiers est, en partie, dans les conclusions du second qui, pour conduire ces analyses, ne peut pas faire l'économie de leur activité: les observer en plein exercice, les interroger et/ou interroger leurs élèves sur l'action pédagogique les liant à eux sont parmi les voies à suivre pour s'enquérir de la réalité empirique.

S'il est vrai que l'enseignement de L2 a constitué depuis longtemps l'objet de la didactique de L2 justement (ou de langues étrangères selon la définition que l'on se donne de ces langues), celui de L1 ne l'est que récemment. Si bien que pour désigner les langues (et élaborer les méthodes) concernées par cet enseignement, on est passé, dans un souci grandissant de réduire les partialités et à la recherche d'une terminologie appropriée, du syntagme controversé de « langue maternelle », sous-entendant qu'il s'agit de celle de la mère biologique, alors qu'aussi bien dans les sociétés industrielles que celles postindustrielles elle se trouve être dans bien des cas celle du père, parfois celle des nourrices, des baby-sitters ou des éducatrices d'écoles maternelles qui n'est pas forcément -exactement- celle des parents, à celui de « langue première ».

Cette question a été l'objet de recherches et de débats par Castellotti (20001), Cummings (2001), Genouvrier et Gueunier (1982), Kochman (1982), Mackey (1997), Morsly (2006), Urbain (1982)... Par contre, l'avoir à l'esprit est important lors de l'élaboration de l'instrument d'enquête (le guide d'entretien), de la conduite et de l'analyse des entretiens, dans la recherche du recul, car nous évoluons dans un milieu plurilingue que nous proposons de décrire à travers des séquences langagières de la vie sociale régulées par des normes explicites (l'université) à laquelle nous appartenons en qualité d'enseignant de français et le lexique que nous utiliserons pour recueillir ces paroles n'est pas forcément celui de leurs auteurs.

L'analyse de l'intersubjectivité avec nos partenaires dans les échanges verbaux enregistrés, pour dégager ces représentations à travers les stratégies de négociation de sens en cours de production autour de cette problématique, ne peut pas prétendre à l'objectivité sans être attentif aux idées que l'on se fait justement des syntagmes «langue maternelle», «langue 1», «langue seconde» et «langue étrangère». Et c'est, en définitive, dans les processus de catégorisation de ces syntagmes que nous comptons rechercher les ingrédients idéologiques constitutifs des ensembles motivationnels à la base des positionnements des uns et des autres.

Démarches méthodologiques

Des mises en parole provoquées autour de l'éventuelle présence de L1 en classe de L2 (Sini, 2008), il ressort que le recours à L1 est souvent adopté pour soutenir l'enseignement de L2. Parfois y apparaissent aussi les rapports de domination linguistique que connaît la région de Tizi-Ouzou. Quelquefois, neutralisés ou passés sous silence, ces derniers semblent, dans bien des cas, émerger sous forme de repères et de lignes de démarcation, parfois douloureuse, entre les langues en présence. Cette conclusion nous a incité à concevoir une seconde enquête afin d'interroger justement ces rapports à travers les mises en mots qu'on en fait.

Le choix de provoquer la parole de collègues et d'étudiants autour de l'éventuel emploi du kabyle ou de l'arabe quotidien en classe de L2, répond à un souci de cohérence dans la démarche puisque les paroles à analyser sont coproduites. Il y a toujours au moins un collègue ou un étudiant et moi-même, en tant qu'enquêteur connaissant l'objectif recherché dans les discussions et œuvrant pour y parvenir: faire parler sur la place de L1 dans l'enseignement des langues arabe, française et anglaise pour examiner les rapports entre ces dernières.

Nous avons tenu compte des enseignements praxématiques dans les analyses à conduire et, bien sûr, dans la conception de l'outil pour recueillir des données éplinguistiques en situation de domination de langues bien que le milieu se veut être celui d'universitaires avec tout ce que cela suppose comme recul.

En effet, à la première question : «*vous arrive-t-il au moment de l'exercice pédagogique de parler en kabyle ?* », des trois enseignants qui ont participé à la pré-enquête que je leur ai présentée comme une série d'entrevues pour connaître leurs opinions au sujet de la ou les langue(s) à utiliser à l'université, aucun n'a répondu affirmativement.

Des vingt-six collègues sollicités au moyen d'entretiens centrés, deux uniquement se sont déclarés de prime abord être utilisateurs du kabyle, lorsque «*la nécessité se fait ressentir*» (O1) et «*pour les besoins de la profession*» (D3). La réaction des autres à la première sollicitation a été négative.

L'effritement de cette position au fur et à mesure que les échanges avançaient est un indicateur montrant combien la question posée explicitement était perçue comme une intrusion dans ce qu'il convient d'appeler "l'intimité pédagogique", malgré leur acceptation préalable à en parler, et vécue comme une mise en mots difficile à assumer devant un enregistreur car pouvant trahir les tendances idéologiques investies, consciemment ou pas, dans les attitudes déclarées dans le fait d'admettre ou pas la pratique d'une autre langue que celle que ciblent les enseignements au programme à savoir le français, l'arabe ou l'anglais.

A la base de la pré-enquête auprès de collègues figurait donc une seule question: «*vous arrive-t-il au moment de l'exercice pédagogique de parler en kabyle?* ». Les réponses proposées à cette questions étaient : oui, non ou rarement. S'il était évident de faire suivre les réponses «oui» et «rarement» par un «*pourquoi?*» pour solliciter une parole explicative, bien que cela puisse être aussi perçu comme une obligation à se justifier, cela l'était moins pour la réplique négative «non» car dans ce dernier cas, il n'y avait pas que l'appréhension de la question faisant comprendre au moins qu'il faut, dans l'exercice pédagogique, se limiter à la langue à enseigner et peut être que l'usage du kabyle, en dehors du département de langue et culture berbères, était peu indiqué.

Nous pensons qu'il y a ici également la fierté de l'interlocuteur qui est engagée : revenir sur un «*non*» prononcé dans une telle conjoncture est peu probable même lorsqu'il s'agit d'universitaires... Ce qui constitue un échec pour nous qui sollicitons des données verbales pour y interroger les représentations faites de la manifestation de L1 dans la pédagogie de L2.

Ainsi la principale difficulté à surmonter et qu'a révélé la pré-enquête autour d'une question qui nous impliquait aussi en tant qu'enseignant, consistait, en effet, à "faire le vide" sur ce qui peut être pensé, dit et/ou adopté. Il s'agissait alors de s'efforcer de partir avec l'hypothèse que tout peut-être dit, pensé et/ou fait. Ce qui est un objectif difficile à atteindre en raison de ce que nous croyons connaître et de la connaissance supposée à partir de laquelle nous interrogeons autrui.

La réaction des collègues à notre question de départ, que nous avons pourtant considérée comme relevant de l'ordre objectif, a exigé de procéder autrement afin d'obtenir cette parole en usant non pas de l'interrogation explicite mais de l'échange suggestif. Ce qui impliquait notre effacement en tant qu'enquêteur pour procéder de manière telle que les vis-à-vis vivaient l'échange plus comme une sollicitation que comme un exercice de démonstration lié à la pertinence de tel ou tel choix en termes de langues à l'université.

La toute première question de la pré-enquête («*vous arrive-t-il au moment de l'exercice pédagogique de parler en kabyle ?*») a, par conséquent, fait l'objet de reformulations dans le guide qui a servi dans la conduite des discussions de l'enquête³.

Avec certains, nous avons utilisé de la suggestion en déclarant à notre vis à vis par exemple : «*quand des étudiants ne saisissent pas le message, il apparaît indiqué de le traduire*». Dans ce cas, lorsque le positionnement se faisait dans le sens du suggéré, nous avons proposé des exemples de langues dont le kabyle et l'arabe de tous les jours. Mais quand l'attitude consistait à répéter l'explication faisant ainsi échec à notre choix de faire parler l'interlocuteur, nous avons choisi de lui suggérer explicitement l'emploi de la langue maternelle comme cela se ferait chez d'autres ou de reformuler l'énoncé en en faisant une quête auprès de lui tout en lui faisant ressentir qu'il était le détenteur du savoir, de ce qu'il fallait faire ou ne pas faire : *comment procéder lorsque dans un cours certains de mes étudiants saisissent mal ou pas du tout le message malgré les différentes explications? C'est peut être ainsi que le «non» à la question «vous arrive-t-il de parler en kabyle dans vos cours?» a été évité dans plusieurs cas. Le procédé avec les étudiants consistait à les faire réagir à l'emploi par certains de leurs enseignants d'une autre langue que celle de la spécialité: «Que pensez-vous du fait que certains de vos enseignants vous expliquent parfois dans une autre langue que celle de votre spécialité? ».*

Adaptée à la spécialité de l'étudiant, cette formulation, tout en ne ciblant que les enseignants utilisateurs d'une autre langue que celle de la spécialité, présentait cet emploi comme une réalité si bien que l'étudiant était orienté vers des réponses évaluatives permettant la relance de la discussion sur les raisons à la base de son attitude pour l'amener à désambigüiser ses mises en mots.

Le choix des vingt-six collègues était aléatoire: onze⁴ de français, huit⁵ d'anglais et sept⁶ d'arabe. Nous avons, en fait, discuté avec ceux qui ont accepté notre sollicitation. Par contre, il nous fallait avoir au moins un collègue pour chacune des langues à savoir l'arabe, le français et l'anglais qui étaient enseignées dans les départements respectifs ou au niveau de celui de traduction-Interprétariat. Le berbère a été écarté car il constituait un cas particulier et, dans une certaine mesure, inverse de notre problématique; au département de berbère, le débat sur la langue d'acquisition des savoirs est d'actualité : on y enseigne surtout en français.

Variant entre quinze et vingt minutes, les vingt-six entretiens avec les enseignants ont été entamés dans la langue habituelle d'échanges: un kabyle hybride⁷. Après les trois ou quatre premiers tours de parole, nos partenaires ont progressivement opté pour le français ou l'arabe (pour deux collègues enseignants de cette langue) avec un recours au kabyle, particulièrement lorsque le ton est haussé en guise de riposte à une position ou idée refusée. Avec les treize étudiants en licence de français⁸, les entretiens ont démarré en français puis le kabyle y est apparu et s'y est imposé à l'instar des entretiens avec les onze, dix et six étudiants respectivement d'anglais, d'arabe et de traduction-interprétariat.

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Français	Amine ¹ Lotfi Chanez	Malika Samira Nordine	Hakima Kamel Kader	Safia Sofiane Méryam Toufik
Anglais	Marzouk Nacéra Fadhila	Brahim Farida Dahbia	Saadia Karima	Mourad Farouk Douniazad
Arabe	Hamida Rachid	Sadek Ali Amina	Kamilia Lilia Athmane	Boukhalfa Saliha
Traduction- Interprétariat	Fodil Nadia	Souad Madjid	Nabil Ludmia	

Des discussions conduites avec les vingt-six collègues, il ressort que la présence explicite du kabyle en classe de L2, sans être systématique, se produit sous forme d'illustrations, d'explications et/ou de comparaisons pour faire comprendre en kabyle ce qui n'est pas compris en français, en anglais et à un degré moindre en arabe. Cet emploi *contrôlé* (Boussad, 11) survient particulièrement lorsqu'on juge que le référent ciblé par l'enseignement fait partie de l'environnement culturel et physique de l'étudiant mais aussi lorsqu'il est recherché la communication de proximité culturelle.

«/Parfois ils ont vraiment besoin de connaître la chose pour comprendre le mot euh le mot ou l'expression//» (Fadhila15)

Angliciste au département de Traduction-Interprétariat, Fadhila recourt au kabyle sans «perdre de vue» que sa «mission c'est parfaire leur anglais» (F11). Pour elle, sans ancrage social et enseignée «selon ce qu'on croit que les élèves connaissent en français ou en arabe classique» (F13), cette langue prend la forme d'un «mauvais français ou arabe» (F13) dans la bouche des étudiants.

C'est pourquoi préconise-t-elle le passage de temps en temps par «notre langue maternelle» (F15) parce que, selon elle, «parfois ils ont vraiment besoin de connaître la chose pour comprendre le mot ou l'expression» (F15).

L'actualisation du praxème verbal «parfaire» dans ce tour de parole (F15) nous fait réagir, y percevant une certaine incohérence entre le réglage de sens qu'elle en fait et la suite de ce programme. Nous interrompons sa réplique F17 («[...] / les corriger si tu veux / euh les amener à réfléchir en anglais# /») pour préciser que les phénomènes d'interférence et de calque dont elle parle peuvent aussi provenir de la langue maternelle (E18).

Elle rebondit alors : «/mais là / là au moins on sait euh on connaît le sens des mots / oui on connaît parce qu'on est socialisé en kabyle / on connaît les choses en kabyle / mais en arabe et euh même en français c'est pas pareil / surtout en arabe euh / en arabe on fait de la répétition donc euh:: / tu vois ce que je veux dire? / » (F19).

Outre le fait qu'elle paraît adopter, pour enseigner une langue qu'elle décrit sans ancrage social (F13), la démarche d'enseignement de la langue maternelle, ce qui est en soi problématique, elle considère, paradoxalement à son raisonnement, que l'arabe est plus étranger que le français et son enseignement pré-universitaire est de type psalmodique, faisant référence à celui du Coran derrière lequel elle pointe l'idéologie islamiste tout en me laissant, au moyen du conclusif «*donc euh::*», le soin de le déduire.

De fonction phatique, son interrogation en clôture du tour, tout en recherchant notre approbation, tend à nous faire réagir sur ce rapport entre les langues. Peu vigilant, nous répondons à son invitation nous éloignant de notre objectif essentiel: que pense-t-on de la présence de L1 en classe de L2 ? Ce n'est qu'après le tour de parole F59, réaffirmant l'importance de prendre en considération L1 pour réussir l'action en faveur de L2 que nous récupérons mon rôle d'enquêteur dont elle nous a dépossédé depuis F19.

E60 /*tout ça est vrai/ et euh:: je sais pas comment euh/ oui c'est ça je sais pas comment euh quand passer euh::/ qu'est-ce qui me dit qu'à un moment je dois expliquer en kabyle //*

F61 /*moi je je euh j'ai ce flair euh c'est c'est une habitude tura [maintenant]/ je sais pas euh il y a des signes euh oui comme des fois je vois leurs yeux écarquillés et vides/ lorsque ça ne participe plus/ tu vois? Ce sont des appels tout ça/*

E62 /*donc c'est toi qui passe la première au kabyle/*

F63 /*c'est normal/ c'est normal/ c'est juste pour expliquer euh:: c'est-à-dire je traduis je donne l'équivalent du mot en kabyle quand c'est quelque chose qui existe chez nous/*

E64 /*mais pour les concepts scientifiques//*

F65 /*c'est un peu difficile/ mais il y a toujours un moyen de leur expliquer/ et ça prend racine/ ça prend racine parce qu'ils réutilisent après très bien le concept//*

Dans l'évolution du réglage de sens du praxème «*flair*» à l'intérieur de F61, en passant du statut de quelque chose qu'on ne peut pas expliquer, d'abord, à celui d'habitude qu'on acquiert, ensuite, à celui de réaction à des stimuli («*yeux écarquillés et vides/lorsque ça ne participe plus/* ») et, enfin, à celui de réponse à «*des appels*», semble se traduire un certain souci de se justifier comme si Fadhila s'attendait à note E62 qui, en s'ouvrant par le conclusif «*donc*», la désigne plus comme responsable d'une action implicitement représentée négativement que comme initiatrice d'une démarche à vocation didactique.

Cependant la double occurrence «*/c'est normal/c'est normal/*» banalisant ce qui semble être pour notre interlocutrice déjà une pratique ordinaire et actualisée en soutien à ce qui a été dit en F61, est immédiatement nuancée dans un mouvement de précision en trois temps introduit par le limitatif «*juste*»: la fonction du passage au kabyle se limite à l'explication au moyen de la traduction d'éléments faisant partie de l'environnement kabyle auquel renvoie l'endogroupal «*chez nous*».

Notre interprétation de son praxème «*existe*», sous sa variante physique, s'avère être celle de Fadhila puisqu'à notre réplique (E64) lui opposant l'adjectival «*scientifique*», qu'elle interprète elle aussi comme ce qui relève plutôt du

conceptuel, elle observe un silence et admet la difficulté à dire en kabyle des concepts scientifiques tout en prétendant la contourner au moyen de l'explication.

Toutefois le flottement dans l'actualisation du verbe «expliquer» en nous incitant à lui demander justement une illustration (E66), qu'elle ne parvient pas à apporter («j(e) sais pas/mais (i)l y en a//» F67), nous fait voir dans la clôture à son tour de parole F64 une gêne à admettre les limites de «notre langue maternelle» (F15) qu'elle souligne dans son tour de parole suivant et qu'elle reprend sous différentes actualisations en F81, F87, F91 et F95: «mais (i)l faut pas oublier que le berbère n'a euh le berbère n'a jamais été enseigné/ c'est c'est une langue oui c'est une langue qu'il faut euh qu'on doit outiller/ qu'on doit fabriquer quoi//» (F69)

«/ben je le dis en kabyle/ Oui oui euh oui je parle en kabyle/oui en kabyle pour les besoins de la profession comme tout le monde bien sûr//» (Dalila3)

La redondance (4 occurrences) du praxème d'approbation «oui», en appui à la déclaration de Dalila «je le dis en kabyle», dont le noyau central «en kabyle» est lui aussi actualisé trois fois dans ce même tour, est nuancé immédiatement après le dernier «oui» produit en renfort au troisième, annulant l'hésitation «euh». Le recours au kabyle «pour les besoins de la profession» ne constitue pas, en fait, une démarche propre à Dalila comme cela pourrait le suggérer le discursif «ben» en ouverture à ce tour de parole. Il relève plutôt d'une adhésion à un choix que Dalila semble croire être celui de «tout le monde» et qu'atteste son «bien sûr», en clôture de tour. C'est pourquoi nous le relançons:

E4/ ah ! donc tu n'es pas la seule enseignante à parler en kabyle en classe d'anglais ##

D5/ pourquoi ? en français on (ne) le fait pas ?/

E6/ tout dépend des collègues//

D7/ tu penses ? avec le niveau des étudiants n Tura [d'aujourd'hui] je doute/

E8/ mais pourquoi en kabyle ?/

D9/ c'est normal c'est notre langue maternelle/ on se comprend bien/ on traduit et tout/ pas de problème/ malgré que le kabyle est encore euh/ oui le kabyle a besoin euh/ en kabyle on (ne) peut pas tout enseigner/ d'ailleurs en réalité je parle plus en français et même des fois en arabe classique/ c'est normal ils ont fait l'école en arabe et puis le français euh ma foi c'est pas étranger einh/c'est une langue seconde/ voilà//

E9/ c'est toi qui choisis de passer au kabyle?

D10/ ça dépend/parfois c'est un étudiant parfois euh/mais en général euh on sent qu'ils ne suivent plus/ parfois en kabyle ça rend l'atmosphère plus conviviale ##

E11/ c'est-à-dire ?/

D12/ oh ! tu sais en kabyle on rit on plaisante ça passe mieux voilà/ ça débloque ça dilue ça donne envie de participer ça communique tout simplement voilà//

E13/ mais c'est une classe d'anglais/

D14/ bien sûr on est conscient/ d'ailleurs cela ne dure pas longtemps/juste la dose pour réveiller et recharger les poumons// et puis comme je disais lina [tout à l'heure] ils ont besoin de morale/d'accord? D'accord ? il faut les bousculer euh oui il faut les réveiller les encourager euh/ voilà il faut leur redonner de l'espoir et tout/ c'est ça aussi ma morale// voilà/ et et la morale je peux pas en anglais euh::/ ça passe pas/ voilà/même en arabe classique d'ailleurs/ en français à la rigueur/ voilà//

E15/ *pourquoi?/*

D16/*pourquoi? Parce que comme je l'ai dit euh: la vraie communication c'est en kabyle c'est ça notre langue on se comprend bien voilà / /*

Saisissant notre tentative (E4) visant à lui faire désambigüiser son «*comme tout le monde*» (D3), Dalila, tout en ironisant (D5) et remettant en cause implicitement notre parole (D7), étend le référent de son «*comme tout le monde*» (D3) aux enseignants de français alors qu'auparavant cela semblait concerner uniquement ses collègues anglicistes.

Ainsi, pour récupérer notre rôle, nous choisissons de recentrer l'entretien justement sur les fonctions du kabyle dans l'enseignement non pas de l'anglais uniquement mais dans l'enseignement tout court, évitant le débat dans lequel elle allait nous entraîner en D5 et D7.

Sa pulsion communicative se libéra et des nuances importantes apparurent autour de la fonction de communication qu'elle attribue au kabyle («*on se comprend bien*») puisque dans le même tour de parole, elle avoue, à l'issue de quelques programmes inachevés, qu'en raison justement de la forme du kabyle mais aussi du profil de ses étudiants et de la fonction de langue seconde qu'elle attribue au français, «*en réalité [elle] parle plus en français et même des fois en arabe classique*» (D9).

L'ambiguïté dans l'actualisation du limitatif «*même des fois*» immédiatement contredit par le programme de sens suivant et relatif à la formation en arabe de ses étudiants, est donc à lever: le peu de recours à l'arabe découle plutôt de manque de compétence de Dalila dans cette langue et le statut de langue seconde qu'elle attribue au français est à prendre aussi avec précaution.

En effet, tout en déclarant en D49 se sentir «*comme parler le kabyle quand [elle s'] exprime en français alors qu'en arabe chouwiya [un peu]*», elle précise qu'ici pour «*rendre l'atmosphère conviviale*», pour «*rire*», «*plaisanter*», «*débloquer*», «*donner envie de participer*», «*réveiller*», «*redonner de l'espoir*», bref, pour «*communiquer tout simplement*», elle recourt au kabyle.

Ce qui autorise à penser que la catégorisation du français comme langue seconde implique sa maîtrise de cette langue et non le statut d'usage de cette langue dans sa communication pédagogique. Ce qui justifie aussi le syntagme prépositionnel, en clôture à son assez long D14, «*en français à la rigueur*» pour signifier que ce n'est même pas cette langue qu'elle emploie pour enseigner sa morale: «*la vraie communication c'est en kabyle*» (D16). Ainsi, le kabyle paraît remplir la fonction de langue de proximité pour ne pas exagérer l'activité moralisatrice de Dalila en classe et en faire celle d'éducation, voire d'intimité.

«/Je m'adresse à des Kabyles comme moi/ pourquoi ne pas leur expliquer en kabyle lorsque c'est VRAIMENT nécessaire? » (Ouali9)

Recourir au kabyle en classe de français «*lorsque la nécessité se fait ressentir*» (O1) est aussi pour Ouali une façon de «*consolider le dialogue entre les deux*

cultures» française et kabyle (O3). Selon lui, faire acquérir le français revient aussi à imprégner de la culture de cette langue.

E8/ *donc tu parles en kabyle euh en kabyle en TD lorsque#*

O9/ *même à l'amphi/ pourquoi?/ Je m'adresse à des Kabyles comme moi/ pourquoi ne pas leur expliquer en kabyle lorsque c'est VRAIment nécessaire?/*

Inscrite dans une perspective interculturelle de l'enseignement du français, la mêmeté est, d'une part, convoquée indépendamment d'une quelconque altérité, de l'autre, immédiatement nuancée par l'actualisation accentuée du praxème adverbial «VRAIment» signifiant qu'habituellement l'emploi du français est exclusif et que, tout en faisant comprendre que ce besoin n'est pas fréquent, cette langue n'est pas si étrangère aux étudiants. L'ambiguïté dans cet accent me fait donc réagir:

E10/ *et euh c'est euh c'est quand ce que tu appelles euh c'est VRAIment nécessaire ?/*

O11 [rire]/ *toujours précis// oui le français est qu'on le veuille ou pas oui c'est pas une langue étrangère/ je dirai une langue seconde et encore// parfois c'est la première pour certains//*

E12/ *tu veux dire une langue maternelle?*

O13 /oui oui/ *on va dire familiale puisque ce n'est pas toujours la langue de la maman/*

E14/ *comment ça ?*

O15/ *à la crèche/ je [ne] sais pas si tu le sais / on leur a toujours parlé en français [rire]/ un mauvais français mais tout de même c'est du français/ c'est de toute façon une socialisation en français/*

E16/ *pas toutes les crèches/*

O17/ *et les dessins animés/ moi j'ai chaque matin du mal à détacher ma fille de TF1/ de temps en temps l'après midi elle regard ceux de la zéro [rire]/*

E18/ *oui mais à l'école dans la rue et tout c'est pas le français quand même/*

O19/ *c'est pas le français uniquement/ mais beaucoup de français en dehors de l'école//*

Habile ou confus, Quali passe d'un concept à un autre comme pour faire échec à mes tentatives de l'arrêter sur chacun d'eux: langue «première», langue «familiale» et «socialisation en français». Le premier rire suivi de son affirmation selon laquelle je serais toujours à la recherche de la précision, tout en affichant une certaine sympathie à mon égard, camoufle son refus ou son incapacité à désambigüiser la valeur accentuelle dans «VRAIment nécessaire». L'émergence de celle-ci dans son insistance progressive sur l'ancrage social du français rendant le recours au kabyle peu nécessaire, porte aussi les traces de la déstabilisation de Quali du fait qu'il me considère «*toujours précis*» et succombe ainsi à un certain désir de me satisfaire en opérant avec plus d'exactitude dans le choix des mots si bien qu'il qualifie successivement le français de langue «seconde» puis «familiale», celle de la crèche, des dessins animés choisis par sa fille au détriment de ceux diffusés (en arabe) par la télévision nationale désignée par «*la zéro*» en comparaison aux chaînes françaises (la 2, la 3...), pour en faire une langue de communication quotidienne mélangée surtout au kabyle.

En adoptant ma démarche à laquelle il reproche, subtilement, la recherche de la précision, il procède systématiquement à des nuances sans se soucier apparemment de la cohérence dans ces propos. En effet, il stigmatise le français des crèches, lui attribue le statut de langue de socialisation d'où découle sa surestimation du poids de ce dernier sur le marché linguistique de Tizi-ouzou et son enseignement à l'université ne lui semble pas «*VRAlment nécessiter*» le recours au kabyle! Ce qui soulève la question de savoir comment se fait-il que ses étudiants ont une si bonne connaissance du français qu'ils n'éprouvent pas, selon lui, le besoin d'explications en kabyle alors qu'il qualifie en même temps de «mauvais» le français dans lequel ils ont été "socialisés" dans la crèche? Ou bien le rapport entre la crèche et le bon niveau de ses étudiants en français est invraisemblable. Ou bien le français de la crèche n'est pas «*mauvais*» et leur scolarité en français est suffisante pour leur permettre d'aborder des enseignements théoriques en linguistique et en littérature; ce qui n'est pas le cas puisque l'école est totalement arabisée. Ou bien leur niveau de français impose de temps en temps le recours au kabyle, à l'arabe scolaire, etc., par nécessité pédagogique et didactique lié à l'acquisition du français.

Secourir la didactique de L2 au moyen du kabyle n'est pas partagé par tous. Boussad, Tourkia et d'autres pensent que «*tolérer le kabyle en classe de français pourrait devenir une habitude handicapante*» (Hayet13).

«Je prononce certains mots quand quand euh : c'est quelque chose qui existe chez- nous » (Boussad11)

L'insistance de Boussad sur le caractère exceptionnel du recours au kabyle transparait même dans l'emploi exclusif du français durant tout notre échange. Malgré mon invitation discrète à passer au kabyle dans mes tours de parole E14 et E12 lui demandant des illustrations qui, en raison de sa réplique précédente (B11), ne peuvent être qu'en kabyle, il se contente de situer la faune et la flore comme unique champ possible d'usage du kabyle. Cette attitude est mise en une espèce de dérision verbale (B15 et B17) si réductrice de la culture kabyle qu'il est difficile de l'associer à l'endogroupal «*chez-nous*» qu'il actualise en B11 sans y voir une certaine dépréciation, voire mépris de soi.

E10/ *parfois euh:: en ka- en ka- parfois en kabyle euh on peut euh: on peut les habituer à ##//*

B11/*oui mais le recours au kabyle est contrôlé/ euh:: je prononce certains mots quand quand euh :: c'est quelque chose qui existe chez-nous/oui c'est surtout ça//*

E12/ *par exemple//*

B13/ *par exemple euh:: les noms de plantes euh des animaux je ne sais pas moi euh tout ce qu'ils connaissent déjà en kabyle//*

E14 /*ddaya? (c'est tout ?)/*

B15 /*enfin il y a aussi euh::/ mais en ce qui concerne le savoir la science la connaissance et tout/ euh c'est pas en kabyle qu'on va pas réinventer le BCG// même la littérature c'est pas encore vraiment euh/ il faut du temps pour ça//*

E16 /*pourtant on enseigne bien au moins la littérature en kabyle au département de berbère//*

B17 /*oui mais quelle littérature?// depuis quand raconter une légende euh:: oui*

parce que sinon a vava inuva aussi serait de la littérature/non je parle de littérature au sens académique/

L'ambivalence dans le positionnement de Boussad vis-à-vis du kabyle est d'apparence. Son accent, lorsqu'il déclare recourir au kabyle «*quand c'est VRAIMENT nécessaire*» (B7), est d'insistance. En supplantant, par sa tonalité, l'adjectival «*nécessaire*», qui est ici lui aussi limitatif, il révèle en même temps un réglage de sens que l'ensemble de l'échange explicitera: ce recours est, pour Boussad, un principe admis plus qu'adopté. Virtuel, celui-ci est pour lui «*évident pour faire acquérir la maîtrise d'une langue de science*» (B9). C'est pour quoi j'entame en E10, avec hésitation et souci de précision dans le choix des praxèmes, une mise à l'épreuve théorique de cette évidence et selon laquelle le passage d'une langue à une autre impliquerait celui d'un mode de pensée à un autre.

Il m'interrompt (B11) de manière si prompte qu'il donne l'impression d'être encore sous l'emprise d'un *à-dire* qui était en élaboration au cours de son dire (B9) et qui paraît s'extérioriser si brutalement qu'il l'annule. Ce qui semble se confirmer dans son programme de sens non achevé au début de sa réplique B15 et auquel succèdent quatre programmes de sens introduits par l'oppositionnel «*mais*» sans antécédent explicite sinon l'hésitation vocalique prolongée /*eah::/*. Ce qui autorise à considérer là aussi que l'extériorisation de l'*à-dire* au détriment du *dire* est un indicateur émotionnel interprétable en termes d'attitudes négatives à l'égard de ce qu'il a désigné en B7 comme étant sa «*langue maternelle*». Même ma tentative en E16 de lui apporter la preuve du contraire de ce qu'il déclare en B15, il la subtilise pour anéantir tout argument en faveur du kabyle.

Ainsi, pour lui, il n'y a en kabyle que des légendes racontées sous forme de chansons dont *a vava inuva* de Idir, traduite dans plusieurs langues. Les précisions que j'apporte en E18, 20, 22, notamment en citant beaucoup de noms d'auteurs en kabyle et en indiquant que des mémoires de licence (bac+4) sont soutenus, au département de berbère, entièrement en kabyle, ne semblent pas faire de poids devant ce qu'il considère comme «*littérature au sens académique*». Cela ne constitue pour lui «*qu'un début/ comparé au long chemin parcouru par Molière Rousseau, Hugo Balzac Zola et autres Sartre Camus etcetera etcetera/*» (B23). Et lorsque je lui fais remarquer qu'il «*déconsidère beaucoup sa culture*» (B24), il réplique, en kabyle, après un assez long silence indicateur de dires graves et/ou difficiles à extérioriser: «*/personne n'a de leçon à me donner sur ma kabyllité/* (B25).

Dès lors la discussion prend une orientation politique et idéologique s'éloignant des fonctions de L1 en classe de L2 sans quitter complètement celui des langues puisqu'à partir de son tour de parole B41, s'imposant à moi comme enquêteur, il entreprend de catégoriser les notions de langue de science, de langue officielle, maternelle, etc., avec un lexique à la fois provocateur et révélateur d'un projet personnel en gestation: celui de s'établir en famille au Québec.

«/il faut éviter la mixité sinon ce sera la créolisation / » (Tourkia19)

Pour Tourkia, kabylophone et professeur en sciences du langage au département de langue et littérature arabes, le kabyle a autant «*besoin de l'arabe pour*

se construire un standard» (T17) que «l'arabe nécessite le kabyle pour se répandre» (T17). Ce que, selon elle, les promoteurs de la politique d'arabisation «ne veulent pas comprendre parce qu'ils pensent que la vitalité du kabyle est une menace à l'arabe/ ce qui est faux et on connaît les conséquences de leurs comportements» (T21).

Ce positionnement ne remet pas en cause son refus d'employer le kabyle en classe de langue arabe (T7, T11). Il le renforce en ce sens qu'elle voit dans «cette tolérance» (T19) la reproduction à l'université du mélange des langues pratiqué dans la société alors que, pour elle, l'université doit servir de modèle de pratique plurilingue à la société et non pas seulement de creuset des "valeurs" de cette dernière: «la formation doit exposer les apprenants aux langues de manière alternative c'est-à-dire séparément/ il faut éviter la mixité sinon ce sera la créolisation» (T19).

Cela ne relève pas, pour Tourkia, d'un purisme contraire à l'évolution des pratiques sociales des langues sous l'effet incontournable de l'urbanisation et de la mondialisation. C'en est une préparation: «dans le temps/ on parlait kabyle arabe français et même anglais pour certains sans les mélanger/ oui et et euh on avait chacun son équilibre euh on avait ses repères/ euh pas de complexes comme maintenant// il faut à mon avis leur redonner l'envie de maîtriser les subtilités et les modes de pensée selon les langues et éviter cette déperdition linguistique/ euh cette déperdition dans la personnalité// oui oui parce que c'est un tout/ donc oui il faut connaître les langues dont on a besoin comme tu le dis mais euh/ mais justement il faut les connaître pas les mélanger//» (T23).

Recourir au kabyle en classe de langue académique serait donc un encouragement à la mixité linguistique que mon interlocutrice considère un signe de «déperdition dans la personnalité». Celle-ci se traduirait, selon elle, par un mélange dans «les modes de pensée» indiquant des «complexes» étrangers à «l'équilibre» de ceux qui, comme elle, pratiquent plusieurs langues sans les mélanger. Pour éviter une discussion qui éloignerait de l'objet de l'entretien et tout en saisissant l'esprit avertisseur de sa réplique me remettant en cause, en clôture de son tour de parole, en qualité de collègue d'une autre langue académique (le français), je choisis de soulever ce qui me paraît être une incohérence par rapport à ses dires en T19:

E24 /oui mais euh mais/ oui tout à l'heure tu euh tu parlais de tolérance/

T25/ parfois on accepte oui/

E26/ oui mais tu disais aussi que l'université euh/

F27/ l'université n'a pas à recevoir la société c'est c'est le contraire/ c'est le contraire en ce sens il faut qu'elle l'imprègne euh il faut lutter contre ce ce mélange/ nous nous on n'est pas euh on n'est pas aux Antilles/ il y a pas eu ici de traite esclavagiste/ il y a pas de crise identitaire/ Nous sommes des Imazighen [Berbères]//

E28/ d'accord/ mais tu admets que dans la société les langues sont mélangées//

F29/ mais je te dis qu'il faut lutter contre cette créolisation//

E30/ comment ?/

F31/ ah/ haha ça c'est la politique// il faut avoir le courage de se regarder dans le miroir de notre histoire/ l'arabe s'est imposé à nous comme s'étaient imposés le grec et le latin à nos prédécesseurs/ le français et surtout l'anglais sont actuellement les

outils linguistiques de la mondialisation/on ne peut pas survivre comme nous ancêtres si on n'adopte pas ces outils comme ils l'ont fait/ attention à la ghettoisation et je rappelle que c'est le maître spirituel des culturalistes kabyles qui l'a dit et ce n'est pas moi l'enseignante d'arabe//

Reconnaître la pratique sociale du mélange de langues et la limiter en classe de L2 ne relève donc pas d'une incohérence dans la pensée de Tourkia pour qui l'université doit oeuvrer à un bilinguisme social coordonné. Pour elle, les «complexes», les mélanges des «modes de pensée» et «la déperdition dans la personnalité» sont des signes de «crise identitaire» propre aux sociétés antillaises issues de «la traite esclavagiste».

La structure de sa mise en mots en terme d'un Ici identitaire, selon elle, produit et stable (l'identité berbère), et d'un Ailleurs identitaire en production, fonctionne comme un appel pour préserver la société kabyle de «cette créolisation». Ce qui signifie, selon son propre raisonnement, que le mélange de langues ne concerne pas uniquement les sociétés des Caraïbes puisque la société kabyle qui, selon elle, ne connaît pas la traite esclavagiste, pourrait aussi s'engager dans «la créolisation»! Ce qui signifie surtout que l'identité berbère aussi est en perpétuel procès de construction. Voilà qui explique le glissement sémantique dans le réglage de sens du praxème «créolisation» qu'elle effectue dans la substitution à l'espace géographique et historique des Antilles celui d'un avenir similaire à celui des Antilles sans pour autant connaître la traite esclavagiste. Cela autorise à y percevoir une certaine crainte à se voir évoluer dans cet Ailleurs à «crise d'identité». D'où le choix de lutter à/par l'université contre ce mélange qui paraît être un mécanisme de défense pour sauvegarder la discrimination entre les langues.

Cette focalisation sur la nécessité de «lutter contre cette créolisation », en portant les traces de l'hostilité de mon interlocutrice, professeur en sciences de langage, à la mixité sociolinguistique, m'accule à solliciter d'elle une parole explicative car, pour moi, lutter «contre cette créolisation» et prétendre instaurer un bilinguisme social coordonné relève de projet de société irréalisé pour le moment.

Elle m'invite au moyen du possessif «notre» à m'inscrire dans une logique endogroupale et reproductrice de l'histoire me faisant perdre complètement le fil de sa pensée car son raisonnement ne tient pas du tout compte des conditions de l'histoire, justement, et surtout des menaces qui pèsent sur le devenir du kabyle du fait des effets de la modernité et de la mondialisation sur les fonctions sociales des langues qui, par ricochet, déterminent leur forme, leur devenir et leur avenir.

Pour ce qui est des positionnements des étudiants interrogés, je me contente ici d'un bref aperçu, pour raison d'espace, et je renvoie au résumé à paraître dans les actes du colloque de Constantine autour de la ou des langue(s) d'acquisition des savoirs à l'université (Ch. Sini, 2009).

Les étudiants interrogés perçoivent différemment le recours au kabyle en classe de L2. A l'inverse de ceux d'arabe pour qui ce recours est inutile du

fait qu'ils ont «*étudié en arabe depuis l'enfance*» (Saliha19), ceux de français et d'anglais y voient un principe général à adapter en fonction des niveaux. Ainsi, plus on passe au niveau supérieur moins on éprouve le besoin du kabyle et plus en exige le «*monolinguisme*» (Douniazad31) pour évoluer dans un univers «*exclusivement francophone*» (Safia27) ou «*uniquement anglophone*» (Farouk31). Ce qui explique pourquoi Safia, Sofiane, Myriam, Toufik voient mal la pratique du kabyle par un de leur enseignant et la qualifient d'«*exagérée avec des étudiants de quatrième année de français*» (M63). Alors que l'intérêt dans les exemples donnés en kabyle pour les étudiants d'arabe réside dans le fait que cela «*donne à réfléchir l'outillage du berbère*», celui des étudiants de français et d'anglais concerne essentiellement la compréhension des notions au programme et l'acquisition de chacune des deux langues.

En effet, tout en soulignant le caractère «*vraiment rare*» (S17) qu'un de leurs enseignants intervienne en kabyle aussi bien en classe qu'au moment d'entrevues quelconques ou dans le cadre de la préparation du mémoire de fin d'études, Sadek mais aussi Saliha, Boukhalfa et Lamia circonscrivent cela dans des illustrations et des comparaisons au «*domaine berbère*» (B33). De par les mises en mots de Lilia, Kamilia et Rachid, il semble se traduire derrière cette rareté et «*l'emploi des fois du français pour expliquer*» (L35), l'utilité du français pour dispenser/recevoir les enseignements théoriques au programme dans ce département de langue et littérature arabes, d'un côté, et, de l'autre, le souci de réformer le kabyle pour en faire «*une langue d'école*» (L21), une «*langue de savoir*» (K25), «*de travail*» (R19).

Conclusion

Les opinions sur l'apparition de L1 en classe de L2 semblent ici se construire et se déconstruire en fonction de celles liées aux autres langues en présence mais aussi selon les aléas de la circulation du sens en cours d'élaboration et en situation d'intersubjectivité. Outre qu'elles traduisent la domination sur le kabyle, elles véhiculent des indicateurs d'engagements collectifs ou de projets personnels et dévoilent le rapport qu'on pourrait établir entre les types de pratique plurielle de langues et la personnalité de l'individu d'un côté, et du devenir du groupe auquel il appartient, de l'autre. Parfois camouflées en conformité à une certaine idée de l'objectivité universitaire, généralement elles s'offrent pour débattre autour justement de la notion d'objectivité en pareil domaine, dans la perspective de la distinguer de la neutralité qui, ici, ne peut être que non objective en raison de la multiplicité des enjeux et des paramètres en jeu.

Notes

¹ Principal parler berbère d'Algérie: deux tiers des berbérophones algériens sont kabyles et la totalité de la production romanesque, cinématographique... en langue berbère est en kabyle.

² Le français mais aussi l'arabe et le kabyle en Kabylie font l'objet d'une recherche en association avec le Crasc d'Oran (Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle): «*Pratiques intrafamiliales et transmission des langues dans un milieu plurilingue*».

³ En annexe.

⁴ Dont trois enseignent au département d'Interprétariat: Arezki, Rabah et Hayet. Les huit autres sont Boussad, Fatiha, Samia, Lounès, Malika, Kenza, Ouali et Ouerdia.

⁴ Deux d'entre eux exercent au département d'Interprétariat: Djamel et Fadhila. Les six autres sont Chabane, Dalila, Fatima, Ferhat, Ouiza et Slimane.

⁵ Dont trois sont du département d'Interprétariat: Chafiq, Nawel et Rachida. Les quatre autres sont Ramdane, Seddik, Younès et Tourkia.

⁶ De forme essentiellement orale, le kabyle est actuellement enseigné à des natifs comme une langue seconde, après l'arabe. Politiquement et socialement dominé par l'arabe et le français, il est pratiqué de plus en plus mélangé avec ces langues malgré le mouvement culturaliste en sa faveur: d'un côté, un passage à l'écrit sous forme essentiellement de production romanesque et grammatico-didactique visant sa grammatisation; de l'autre, une constitutionnalisation le consacrant «*langue également nationale*».

⁷ Bac + 4.

⁸ Fictifs, ces prénoms sont choisis pour distinguer entre les collègues et entre les étudiants interrogés.

⁹ Insister pour savoir s'il s'agit de l'arabe scolaire ou des variétés de tous les jours et provoquer des mises en mots concernant le choix de l'un et pas de l'autre, les statuts qu'on attribue au premier et aux secondes ainsi que les rapports qu'on établit entre cet arabe scolaire et la variété dont parle le partenaire de l'échange.

Bibliographie

Castelloti, Véronique. 2001. « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, Coll. Dyalang-CNRS.

Cummings, Jim. 2001. « La langue maternelle des enfants bilingues », dans *Sprogform* (Revue de la pédagogie des langues et de la culture), n°19, Danemark.

Delamotte-Legrand, Régine. 1999. « Profession: professeur de français. Problèmes de compétences et de définition du métier », dans *Espaces de travail. Espaces de parole*, Coordination Jeannine Richard-Zappella, Publications de l'université de Rouen.

Genouvrier, Emile et Gueunier, Nicole. 1982. « Langues maternelles et communauté linguistique », dans *Langue française N°54*, Larousse, Paris.

Kochman, René. 1982. « Y a-t-il une langue maternelle dans la salle? », dans *Langue française N°54*, Larousse, Paris.

Mackey, William. 1997. « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », dans Moreau Marie-Louise, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Ed. Mardaga.

Morsly, Dalila. 2006. « Madame, est-ce qu'on peut avoir deux langues maternelles? », dans les *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles* (23-25 mai 2003), Tizi-Ouzou

Urbain, Jean Didier. 1982. « La langue maternelle, part maudite de la linguistique », dans *Langue française N°54*, Larousse, Paris.

Mondada, Lorenza. 1996. *Le questionnement social*, Edition de l'université de Rouen.

Sini, Chérif. 2009. « Recourir au kabyle dans l'enseignement du français, de l'anglais ou de l'arabe: ce qu'en pensent les étudiants », Colloque sur les langues et l'acquisition des savoirs à l'université, Université Mentouri Constantine, à paraître.

Annexe

Guide pour mettre en mots ce qu'on pense de la présence de L1 en Classe de L2 à l'université M. Mammeri

I. Avec les enseignants

1. Introduire le sujet en disant, par exemple, qu'il arrive quelquefois où malgré la répétition et la diversification des explications, le contenu du message passe mal ou pas du tout. Je souhaite donc savoir quelle attitude adopter dans telles circonstances. (Relancer cette quête de sorte à amener le partenaire de l'échange à aborder l'éventualité de passer par la ou les langues connue (es) de l'étudiant.)

2. Dès que la possibilité de traduire dans une autre langue connue de l'étudiant est abordée, demander quelle (s) langue(s) et quel statut lui (leur) accorde-t-on par rapport à la langue cible et au répertoire langagier de l'étudiant ainsi que du partenaire de l'échange (son enseignant).

3. Selon les cas: (les étudiants sont en majorité kabylophones).

A. Enseignement de l'anglais:

a. Passer par le français? Pourquoi (faire expliciter le soutien qu'on croit trouver dans ce choix)? Comment définit-on dans ce cas le français: comme langue antérieurement acquise à l'école? En famille? Ou comme langue de communication sociale? Pourquoi ce choix parmi les autres langues arabe et kabyle (Suggérer le kabyle en tant que langue de la région- sous-entendant aussi qu'elle est la langue1 des étudiants- et l'arabe en qualité de langue de l'école, c'est-à-dire maîtrisée par les étudiants) [se servir à ce moment de la discussion et selon chacun des deux cas de b et/ou c -ci-après]? Quel statut accorde-t-on à ces langues en comparaison à celui qu'on donne dans ce cas à l'anglais, ici la langue cible? Quels mots peut-on proposer pour définir le statut (ne pas préciser le type de statut: social, politique...) de cette langue? Langue étrangère? langue seconde? Langue importante à acquérir? En quoi consiste cette importance? **Discuter a chaque fois les mots employés pour définir les statuts attribués à ces langues et les rapports qu'on établit du même coup entre elles.**

b. Passer par l'arabe? Lequel ?

- Celui de l'école? pourquoi? parce qu'il est antérieurement acquis comparé à l'apprentissage de l'anglais et donc il pourrait servir ce dernier? En quoi cela consiste-t-il? Comment cela se traduit-il en classe? Soumettre pour appréciation les risques d'interférences produits par cette démarche et qui, par exemple, pourrait habituer l'étudiant à réfléchir en arabe scolaire tout en voulant s'exprimer en anglais. Mener ces appréciations de manière à faire mettre en mots le statut (sans préciser sa nature) qu'on attribue à cette langue et le rapport qu'on établit entre elle et celle de la spécialité: l'anglais.

- celui (ou ceux) de tous les jours (dire arabe dialectal car c'est plus connu; sauf si le partenaire de l'échange s'avère être du domaine et mesurant les nuances entre les dénominations attribuées à cette langue)? Pourquoi? Parce que c'est la langue1 (mieux vaut dire la langue première ou la langue maternelle de certains étudiants)? En quoi cela est-il important dans une classe de langue anglaise? Comment cette importance se traduit-elle en classe d'anglais? Mener ces appréciations de manière à faire mettre en mots le statut (sans préciser sa nature) qu'on attribue à cette langue et le rapport qu'on établit entre elle et celle de la spécialité: l'anglais.

c. Passer par le kabyle? Pourquoi? Parce que c'est la langue¹ des étudiants et donc elle faciliterait la communication, c'est-à-dire les explications pour une meilleure pratique de l'anglais? En quoi consiste cette facilité? Comment cela se traduit-il en classe de langue anglaise? Ne risque-t-on pas d'habituer l'étudiant à réfléchir en kabyle et à parler ou écrire en anglais?

B. Enseignement du français

a. Passer par l'arabe? Lequel?

- L'arabe scolaire? Pourquoi? Parce qu'il est antérieurement acquis comparé à l'apprentissage du français et donc il pourrait servir ce dernier? En quoi cela consiste-t-il? Comment cela se traduit-il en classe de français? Soumettre pour appréciation les risques d'interférences induits par cette démarche et qui, par exemple, pourrait habituer l'étudiant à réfléchir en arabe scolaire tout en voulant s'exprimer en français. Mener ces appréciations de manière à faire mettre en mots le statut (sans préciser sa nature) qu'on attribue à cette langue et le rapport qu'on établit entre cette dernière et celle de la spécialité: le français.

- L'arabe de tous les jours (dire « arabe dialectal » car c'est plus connu; sauf si le partenaire s'avère être du domaine et mesurant les nuances entre les dénominations attribuées à cette langue)? Pourquoi? Parce que c'est la langue¹ (mieux vaut dire la langue première ou la langue maternelle de certains étudiants)? En quoi cela est-il important dans une classe de langue française? Comment cette importance se traduit-elle en classe de français? Mener ces appréciations de manière à faire mettre en mots le statut (sans préciser sa nature) qu'on attribue à cette langue et le rapport qu'on établit entre cette dernière et celle de la spécialité: le français.

b. Passer par le kabyle? Parce que c'est la langue¹ des étudiants et donc elle faciliterait la communication, c'est-à-dire les explications pour une meilleure pratique du français? En quoi consiste cette facilité? Comment cela traduit-elle en classe de langue française? Ne risque-t-on pas d'habituer l'étudiant à réfléchir en kabyle et à parler ou écrire en français?

c. Passer par l'anglais (théoriquement difficile à concevoir)? Pourquoi?

C. Enseignement de l'arabe

a. Passer par le français? Pourquoi? Parce que cette langue est suffisamment enseignée dans le cursus scolaire, c'est-à-dire pré-universitaire? Parce que dans tous les cas l'étudiant se servira de cette langue pour se documenter et réaliser ses travaux universitaires en général et de fin d'études en particulier? L'objectif de ce passage ne servira-t-il pas plutôt l'acquisition (ou le renforcement) du français alors que c'est l'arabe qui est la langue cible? **Insister sur cela car la discussion pourrait révéler des opinions et des représentations que l'on se fait autour du rapport entre les deux langues et de leurs statuts respectifs au sein de l'institution scolaire/universitaire et de la société en général.**

b. Passer par l'arabe de tous les jours (dire « arabe dialectal » car c'est plus connu; sauf si le partenaire de l'échange s'avère être du domaine et mesurant les nuances entre les dénominations attribuées à cette langue)? Pourquoi ?

- Parce que c'est la langue maternelle de certains étudiants et que, par conséquent, elle faciliterait la communication, c'est-à-dire les explications et les illustrations pour acquérir la langue de la spécialité: l'arabe? En quoi consiste cette facilité? Comment se traduit-elle en classe de langue arabe?

- Parce que c'est une langue proche de l'arabe enseigné et par conséquent l'employer serait au service de la discipline: l'arabe? Comment cela se traduit-il en classe de langue arabe?

c. Passer par le kabyle? Pourquoi? Parce que c'est la langue maternelle des étudiants et, par conséquent, elle faciliterait la communication, c'est-à-dire les explications et les illustrations dans l'enseignement de l'arabe? En quoi consiste cette facilité? Comment se traduit-elle en classe de langue arabe? Quelle est l'attitude des étudiants lors de ce passage? Prennent-ils eux aussi cette initiative? Demandent-ils des explications en kabyle durant le cours d'arabe? En quels termes peut-on décrire cette attitude? Qu'en pense-t-on? Qu'est-ce qui fait penser ainsi?

4. A quel moment du cours ressent-on le besoin de passer par une autre langue? Qu'est-ce qui donne le signal de passer à cette autre langue? les étudiants explicitement? de part leur attitude signifiant qu'ils ne suivent pas ou plus? Comment peut-on savoir le moment de passer à une autre langue? Pour combien de temps? Combien de fois la séance?

II. Avec les étudiants

1. Que pensez-vous du fait que certains de vos enseignants expliquent parfois dans une autre langue que celle de votre spécialité? (Pour les étudiants d'interprétariat, parler en termes non pas de spécialité mais de module ou d'unité [psl de français, d'arabe ou d'anglais...] et insister surtout sur le kabyle et l'arabe de tous les jours, le passage vers les autres langues étant ici recherché car faisant partie justement de la formation suivie.)

2. Selon les cas:

A. Etudiants d'anglais

a. Lorsque vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant, aimeriez-vous qu'il explique dans une autre langue? Laquelle? Pourquoi cette langue? Pourquoi pas les deux langues? (C'est dans les mises en mots des motivations du choix d'une des langues et le non choix des autres qu'il pourrait y être exprimé les fonctions qu'on attribue à chacune d'elles et les rapports qu'on établit entre elles.)

b. Vous arrive-t-il d'intervenir en classe d'anglais en kabyle, en arabe ou en français? Pourquoi et pourquoi cette langue?

c. Que pensez-vous lorsqu'un de vos camarades intervient en classe d'anglais, en arabe⁹, en kabyle ou en français?

d. Que pensez-vous quand, durant le cours d'anglais, un de vos camarades demande à son enseignant des explications, des illustrations en arabe, en français ou en kabyle?

B. Etudiants de français

a. Lorsque vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant, aimeriez-vous qu'il explique dans une autre langue? Laquelle? Pourquoi cette langue? Pourquoi pas les deux langues? (C'est dans les mises en mots des motivations du choix d'une des langues et le non choix des autres qu'il pourrait y être exprimé les fonctions qu'on attribue à chacune d'elles et les rapports qu'on établit entre elles.)

b. Vous arrive-t-il d'intervenir en classe de français en kabyle ou en arabe* (ou en anglais)? Pourquoi et pourquoi cette langue?

c. Que pensez-vous lorsqu'un de vos camarades intervient en classe de français en arabe ou en kabyle (ou en anglais)?

d. Que pensez-vous quand, durant le cours de français, un de vos camarades demande à son enseignant des explications, des illustrations en arabe ou en français (ou en anglais)?

C. Etudiants d'arabe

a. lorsque vous ne comprenez pas ce que dit votre enseignant, aimeriez-vous qu'il explique dans une autre langue? Laquelle? Pourquoi cette langue? Pourquoi pas les deux langues? (C'est dans les mises en mots des motivations du choix d'une des langues et le non choix des autres qu'il pourrait y être exprimé les fonctions qu'on attribue à chacune d'elles et les rapports qu'on établit entre elles.)

b. Vous arrive-t-il d'intervenir en classe d'arabe en kabyle ou en français (ou en anglais)? Pourquoi et pourquoi cette langue?

c. Que pensez-vous lorsqu'un de vos camarades intervient en classe d'arabe, en kabyle ou en français (ou en anglais)?

d. Que pensez-vous quand, durant le cours d'arabe, un de vos camarades demande à son enseignant des explications, des illustrations en français ou en kabyle (ou en anglais)?

* Fictifs, ces prénoms sont choisis pour distinguer entre les collègues et entre les étudiants interrogés.