

L'enseignement des langues en Algérie à l'épreuve du plurilinguisme : Quelles stratégies adopter ?

Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF

Dylandimed – Univ. Tlemcen

Chercheur associé au CRASC-Oran

Abstract :

We suggest, in this article, a discussion on the possibility of a language teaching founded on multilingualism and, moreover, on the learner's multilingual resources. This posture, which is based on the principles of convergent pedagogy, will constitute, in our mind, of a strategy that permits the optimisation of the teaching/learning process of foreign languages as well as of the first language the learner discovers at school.

Keywords: convergent pedagogy, multilingualism, multilingual resources, teaching strategies.

Résumé :

Dans cet article, nous proposons une réflexion sur la possibilité d'un enseignement des langues basé sur le plurilinguisme et les ressources plurilingues des apprenants. Cette posture fondée sur les principes de la pédagogie convergente constituera, à notre avis, une stratégie permettant l'optimisation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ainsi que la première langue d'enseignement que découvre l'apprenant à l'école.

Mots-clés : pédagogie convergente, plurilinguisme, ressources plurilingues, stratégies d'enseignement.

Introduction

Si l'enseignement des langues en Algérie (notamment l'arabe et le français) possède ses spécificités, les didacticiens (théoriciens et praticiens) puisent dans les différentes méthodologies conçues dans des contextes autres pour penser autrement cet enseignement. En effet, et au-delà de la réflexion d'ensemble que mènent les chercheurs sur ce qu'il est convenu d'appeler la didactique des langues étrangères, la réalité sociolinguistique impose des manières de faire qui reposent sur une didactique du plurilinguisme contextualisée. A ce propos, nous allons nous interroger sur la prise en compte du contexte sociolinguistique dans l'enseignement des langues. Nous évoquerons notamment le rôle de la (des) langue(s) de la socialisation première dans la consolidation des savoirs déjà là et dans le transfert des connaissances métalinguistiques. Beaucoup de questions ont été posées et se posent encore concernant cette problématique. Celle que nous retiendrons a trait à la valorisation de

la première langue de l'apprenant et les ressources de son répertoire verbal¹ bi-plurilingue en vue de l'optimisation de l'enseignement des autres langues.

Notre contribution repose sur le plurilinguisme scolaire et sa gestion suivant une politique linguistique scolaire fondée sur l'apport des langues maternelles et de la première langue de l'école prenant ainsi en compte les politiques linguistiques familiales (Deprez, 1996) et les politiques linguistiques de l'Etat (Mahieddine, 2016). Nous exposerons à ce propos une réflexion sur la didactique de l'arabe destinée aux locuteurs ayant comme première langue de socialisation l'arabe algérien. Nous présenterons par ailleurs quelques orientations méthodologiques, et ce pour une meilleure compréhension de la gestion du pluralisme linguistique et de la négociation des choix de langues lors des échanges langagiers en classe de langues et par là montrer l'intérêt tant linguistique que cognitif de l'alternance codique (Causa, 2007). Ce qui amène entre autres à (re)penser l'enseignement des langues (notamment le français et l'arabe) sur la base d'une pédagogie intégrée (Roulet, 1980) et convergente (Maurer, 2007 ; Miled, 2008).

En Algérie, aujourd'hui, la confrontation collective à une situation plurilingue, constamment marquée par la présence de l'arabe algérien (dit dialectal) et du kabyle (variété dominante du berbère²) comme langues vernaculaires exclusivement orales, à côté desquelles existent l'arabe standard (dit classique) comme langue officielle et nationale et le français langue dite étrangère³, invite à repenser leur hiérarchisation et définir leurs fonctions. Il faut rappeler aussi que le tamazight est reconnu comme langue nationale (2003) et officielle (2016). Cette situation plurilingue suscite, à notre sens, un examen particulier quant aux questions relatives à l'enseignement des langues.

¹ Nous considérons le répertoire verbal des apprenants comme une ressource exploitable et qui, selon une perspective constructiviste, permet de développer les capacités de faire des apprenants.

² En ce qui concerne le berbère, on peut dire qu'il est (*re*)fonctionnalisé par les autorités politiques qui lui ont accordé respectivement le statut de langue nationale en 2003 et le statut de langue officiel en 2016. Le berbère est enseigné à l'école depuis plus de dix ans. Même si la langue berbère est reconnue comme langue nationale et officielle, elle reste cantonnée dans les régions où elle est considérée comme langue de la première socialisation.

³ Dire que le français est une langue étrangère sans se référer au contexte social, peut laisser entendre que le français n'est réservé qu'aux pratiques scolaires, alors qu'en Algérie le français est également pratiqué comme langue seconde.

Le fait le plus saillant pour tout locuteur qui se trouve en situation de communication est qu'il sera confronté à un usage langagier particulier, qualifié le plus souvent de complexe parce que truffé de mots d'origines diverses et par un parler bi-plurilingue renouvelé⁴ sans cesse. Tel est le contexte où il faudrait situer les pratiques langagières des locuteurs algériens. Il s'agit bel et bien d'un contexte plurilingue qui a connu des mutations sociopolitiques notables (Sini et Laroussi, 2016).

1. Vers une école algérienne plurilingue : oui, mais comment ?

Depuis quelques années, sociolinguistes, didacticiens et pédagogues s'interrogent sur les bien-fondés d'une didactique qui tient compte de la pluralité linguistique et d'une didactique des langues contextualisée (Aselah Rahal, & Blanchet, 2007 ; Blanchet, *et al.* 2008 ; Benhouhou, 2009 ; Rispail, 2012). Il est question d'une orientation sociodidactique qui repose sur un enseignement des langues contextualisé et qui se base, outre la langue à enseigner, sur les répertoires verbaux plurilingues ainsi que sur des dispositifs méthodologiques pour atteindre une meilleure gestion des ressources langagières mobilisables en classe (Causa, 2005).

Hormis les degrés de compétence en langues, l'âge de l'introduction de la deuxième langue dans l'environnement social (maison, rue et école), il convient d'envisager l'importance du répertoire plurilingue à disposition, pour la mise en place des modalités et des stratégies d'enseignement⁵ avec comme priorité la faculté d'intercompréhension. Une telle action suppose des démarches scientifiquement établies pour gérer la classe de langue sur la base de la pluralité.

L'emploi de la langue maternelle, considéré jusque-là comme signe d'incompétence, est souvent stigmatisé et évité en classe. C'est ce qui ressort du discours de certains enseignants enquêtés⁶. Les recherches empiriques en sociodidactique soulignent le rôle capital de la première langue dans l'enseignement bi-plurilingue (Py, 1992 ; Moore, 1996, etc.). L'intitulé de l'article de Laurent Gajo (2000), « *Le bilinguisme par*

⁴ La dynamique langagière en Algérie est le résultat des contacts permanent de locuteurs plurilingues qui mettent leurs langues en contact.

⁵ Nous pouvons évoquer citer deux stratégies considérées comme spécifiques à l'enseignement des langues pour des sujets bi-plurilingues : la stratégie contrastive et la stratégie d'appui (voir Maria Causa, 1996).

⁶ Il est à préciser que notre article repose sur certaines données tirées du projet CNEPRU en sociodidactique intitulé « Didactique des langues et plurilinguisme en Algérie. Place de l'arabe dialectal et de l'arabe littéral dans l'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne » auquel nous avons participé entre 2009 et 2012.

l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage », révèle l'importance accordée à la première langue dans la construction d'un bilinguisme qui serait le moteur de l'apprentissage et le moyen d'accès aux savoirs disciplinaires (Castellotti & Moore, 1999).

En partant de ces considérations théoriques, il semble nécessaire de savoir quels sont les outils à retenir pour un enseignement efficace des langues dans un contexte multilingue. De la stratégie contrastive à la stratégie d'appui (Causa, 1996), l'enseignant de la langue étrangère est amené à gérer les répertoires verbaux des apprenants pour des fins communicatives et acquisitionnelles⁷ (développement de compétences linguistiques potentiellement favorables au développement des compétences discursives et interactives). De ce fait, une bonne gestion de la pluralité et de la complexité amène à transformer la diversité en atout comme le fait remarquer Danielle Moore dans beaucoup de ses travaux (1993 ; 1996, entre autres).

2. Quels dispositifs théorico-méthodologique pour quel enseignement des langues ?

Avant de passer au lien existant entre la dimension sociodidactique (Dabène, 1994) et l'enseignement des langues, aux plans théorique et méthodologique, il faut souligner l'importance de la formation des enseignants quant à la didactisation et la gestion de la complexité des répertoires verbaux des apprenants.

Sur le terrain, nous constatons chez beaucoup d'enseignants de FLE de nouvelles attitudes envers le recours à la première langue (arabe algérien ou berbère) et à la principale langue d'enseignement (l'arabe standard). Cette stratégie recommandée par les acteurs de l'enseignement vise à aider l'apprenant non seulement à accéder aux savoirs linguistiques et disciplinaires mais aussi à développer des compétences plurilingues et à optimiser son apprentissage du français. Dans le cycle primaire, une nouvelle vision s'est installée.

L'enseignant peut, dans un premier temps, s'appuyer sur les acquis de l'apprenant pour augmenter le potentiel acquisitionnel. C'est ce que la majorité a toujours produit lors des premières classes face à des apprenants qui n'ont pas de compétences en arabe standard. Tous les phénomènes (linguistiques et sociolinguistiques) qui étaient autrefois interdits par certains enseignants, sont quasiment pris comme outils

⁷ Cf. Simona Pekarek (1999) à propos des enjeux acquisitionnels et communicatifs du bilinguisme en classe.

indispensables pour l'enseignement des langues dans le cadre d'une didactique contextualisée⁸. A l'écoute de certains enseignants, notamment ceux qui ont suivi des formations universitaires, on constate une conscience pédagogique nourrie d'une réflexion basée sur des préalables théorico-méthodologiques en lien avec la didactique intégrée (Roulet, 1980). Ainsi, le mélange ou l'interférence qui, dans l'esprit de certains, sont à bannir, sont considérés chez d'autres comme autant de solutions qui permettent de gérer efficacement les répertoires plurilingues et plurilectaux⁹ en classe de langue. On parle parmi les spécialistes, de code alterné du bilingue (Hamers & Blanc, 1983), d'alternance codique (Causa, 1996), de bouée transcodique (Moore, 1996), d'interlangue (PY, 1982), marques transcodiques (Lüdi & Py, 2003), etc. La bonne compréhension de ces notions mettrait certainement fin aux actions hasardeuses adoptées par certains enseignants. Connaître les types d'alternances codiques : micro-alternances et macro-alternances, alternances codiques inter-intervention et intra-intervention (Dabène, 1994), alternance codique inter-activités pédagogiques (Denudom, 1991) ainsi que les fonctions qu'elles remplissent dans les interactions (Simon, 1991), constituent un atout pour enseigner l'autre langue. Il s'agit bel et bien de stratégies d'enseignement à adapter aux répertoires langagiers des apprenants.

En effet, les ressources du répertoire du locuteur bi-plurilingue constituent "une compétence plurilingue" (Lüdi, 2006) exploitable en classe de langue. L'enseignant peut partir de cette compétence déjà-là pour atteindre des objectifs didactiques précis. Le parler des jeunes, le français parlé ou encore le « *francalgérien* » sont, à notre avis, des sources à exploiter pour atteindre des objectifs d'enseignement à tous les niveaux : lexical, morphologique, phonétique et sémantique. Ceci est valable aussi pour ce qui est de l'enseignement des langues autres que le français. Les points de convergence et de divergence entre les langues présentes dans l'environnement de l'apprenant sont multiples, leur prise en compte dans l'élaboration des activités de classe peut réduire les frontières entre les langues. Ainsi, il est nécessaire de prendre appui sur les principes de la pédagogie convergente pour une meilleure intégration de la première langue des apprenants dans l'enseignement du français et de l'arabe standard. Force est de constater qu'il ne s'agit pas de parler en

⁸ Le contexte plurilingue algérien suppose une exploration du terrain pour une didactique contextualisée.

⁹ Notons que toutes les langues sont polynomiques.

arabe algérien ou en berbère mais d'une exploitation et d'une gestion raisonnées et raisonnables des ressources du répertoire (enseignables) constitutives de ces langues et qui sont en rapport avec ce qui est enseigné.

3. Le parler bilingue : une ressource supplémentaire pour l'interaction en classe

Comme il a été souligné plus haut, l'exploitation des ressources des répertoires plurilingues mobilisés par les apprenants suppose une intervention consciente¹⁰ de la part de l'enseignant. Ce dernier est appelé à étayer ses actes pédagogiques et didactiques par des données¹¹ d'expériences scientifiques et empiriques. L'originalité des alternances codiques, des mélanges, des emprunts et des interférences qui surviennent dans les énoncés produits par l'apprenant impliquent une analyse en amont de la part de l'enseignant qui doit anticiper afin de réagir positivement et sans risques pour les ajuster et obtenir les résultats attendus. De même que le repérage de tous ce qui est susceptible de réduire l'asymétrie qui va être favorable à l'apprentissage de nouvelles formes et assurer la communication et l'intercompréhension.

Ainsi, le choix et le changement de langues vont être négociés¹² pour constituer le moyen par lequel se fera l'apprentissage des éléments de L2. L'enseignant peut donner les règles du jeu quant au recours à L1 : il invite, il autorise, il met en garde et il soutient l'apprenant selon les situations (difficultés d'expression), la nature des énoncés produits (courts ou longs) et le degré de difficulté rencontré. Plusieurs raisons amènent l'enseignant lui-même à employer L1 : attribuer le mot juste, clarifier une idée, augmenter le potentiel référentiel (quand il s'agit d'un fait relevant de l'interculturel), traduire un énoncé, débloquer la communication, etc.

Au-delà des dispositifs méthodologiques et pédagogiques à prendre en compte pour la gestion des ressources du répertoire, les enseignants ont coutume, rappelons-le, de s'adresser à l'apprenant dans sa langue « maternelle » lors des premiers cours de langue (arabe ou français) surtout pour expliquer les principes morphosyntaxiques de celle-ci (le

¹⁰ Fondée sur la valorisation des ressources du répertoire verbal à disposition.

¹¹ Notamment les énoncés qui sont susceptibles de rapprocher l'apprenant des emplois scolaires de la langue. A cet effet, les enseignants doivent se servir de ces éléments jugés fiables (en tant que séquences potentiellement acquisitionnelles) pour ainsi transformer la difficulté en atout.

¹² Cf. la notion de « contrat codique » (Cambra Giné, 2003).

métalange). Dans certaines situations d'enseignement, tout se passe comme si l'on était dans une classe bi-plurilingue où l'enseignant est appelé à appliquer les principes de la pédagogie convergente. Il est souvent question de comparaisons, d'ajustements, de rapprochements entre les langues, etc. Il s'agit, à notre sens, d'un réflexe naturel et intuitif voire d'une posture de sociolinguiste émanant d'un enseignant plurilingue, réaliste et conscient. Cette manière de faire existe aussi chez beaucoup d'enseignants de langue arabe standard et ceux des autres matières scientifiques ou littéraires dispensées dans cette même langue.

4. Une arabisation réussie mais un enseignement de l'arabe problématique ...

Autant dire que la catégorisation (ou encore la hiérarchisation) de l'arabe « dit classique », de même que son enseignement, restent problématiques. Des catégorisations et un enseignement, qui reste à nos yeux, liés à une tradition que l'on associe au prisme du culte : langue du Coran. Donc, parfaite (ou *fusha*), invariable, stable et à ne pas toucher. À côté de cela, les rapports à cette langue restent idéologiquement marqués : « *notre langue c'est l'arabe* », « *c'est notre langue maternelle* », « *nous sommes des Arabes* »¹³. Ces images renvoient à deux dimensions distinctes, l'une anthropologique reposant sur un fond idéologique (en rapport avec l'arabité), et l'autre linguistique (en rapport avec l'arabisation). Ces deux dimensions antinomiques inscrivent les Algériens dans une réalité qui n'est pas la leur¹⁴. S'agit-il donc d'enseigner l'arabe algérien (la langue nôtre) ou l'arabe standard (une langue autre¹⁵) ? Étant la langue de scolarisation, l'arabe standard est, selon les cas, la deuxième langue que les apprenants apprennent après l'arabe algérien. Ce qui implique un enseignement qui tient compte de cette réalité sociolinguistique où est inscrit le processus de socialisation langagière de l'apprenant. La découverte de l'arabe standard à l'école va en effet plonger l'apprenant dans une socialisation langagière (voire une autre réalité langagière) qui va durer douze ans et qui sera poursuivie d'un cursus universitaire de cinq ans en français (notamment pour les filières scientifiques). Cet état

¹³ Ces propos ressortent dans la plupart des enquêtes sur les langues en Algérie.

¹⁴ Qui est celle d'une idéologie du panarabisme que défendaient les adeptes de la pensée « *nacérienne* ». L'arabité linguistique est loin de constituer un élément précis chez les communs des Algériens.

¹⁵ Il faut dire que pour la majorité des apprenants, notamment ceux qui ne sont pas passés par l'école coranique, l'arabe standard est une langue étrangère voire seconde au même titre que le français du fait de sa présence dans l'environnement social des Algériens.

de fait, – l’arabe à l’école et le français à l’université pour reprendre les termes de Meriem Stambouli (2016) – nous amène à poser à la fois la problématique d’un enseignement qui repose sur le plurilinguisme et celle de l’enseignement de l’arabe standard à des apprenants non-arabophones. Le système scolaire mis en place en Algérie après l’indépendance, a toujours préconisé un enseignement des langues sans référence aux autres langues en présence et repose sur une dimension plutôt fonctionnelle. La prise en compte du plurilinguisme et du parler plurilingue des apprenants n’a jamais fait l’objet d’une réflexion de la part des concepteurs des programmes. Ce n’est que vers le début des années 2000 que certains universitaires, formés pour la plupart à l’étranger, posent la problématique d’une école plurilingue et de l’introduction des langues maternelles dans le système éducatif comme passerelle pour un apprentissage des langues efficient¹⁶. Aujourd’hui, les recherches sur la question de l’enseignement des langues étrangères en Algérie abondent et les résultats obtenus montrent que les apprenants, de par les ressources plurilingues dont ils disposent, ont des difficultés à s’exprimer à l’oral comme à l’écrit¹⁷ dans les trois ou les quatre langues apprises à l’école. Ils ont, de ce fait, constaté des discontinuités entre les apprentissages linguistiques scolaires et extrascolaires ainsi qu’une résistance aux changements qu’imposent certaines méthodologies d’enseignement.

5. L’enseignement de l’arabe : de l’arabe algérien à l’arabe standard

L’enseignement de l’arabe standard reste cantonné dans une sorte de cloison qui freine l’évolution de cette langue et génère des représentations de « puristes » : langue pure, intouchable, à ne pas déformer dont l’enseignement repose essentiellement sur la grammaire et le lexique. Deux entrées à partir desquelles se construisent les savoirs linguistiques. Ces derniers sont acquis pour des fins lecturales et scripturales et les supports privilégiés sont les textes littéraires et le métalangage relatif à la grammaire de la langue. L’entrée par la communication ne constitue pas un objectif en soi, il s’agit d’apprendre des éléments autour de la langue mais pas pour l’utiliser réellement comme instrument de communication. L’entrée par la culture se fait

¹⁶ L’introduction de la langue maternelle dans la première année de l’école primaire avait d’ailleurs déclenché une polémique et un débat idéologique houleux.

¹⁷ L’écrit est une activité contraignante aux apprenants et ce malgré l’importance qui lui est accordée en termes d’activités. Les productions écrites dans le cadre scolaire sont loin d’être libres en lien avec l’expression des apprenants contrairement aux écrits extra-scolaires (Ali-Bencherif, 2018).

comme si les apprenants avaient l'arabe standard pour première langue. Il s'agit d'une gamme de textes (anciens pour la plupart) écrits dans une langue ancienne, renvoyant à des réalités sociales et culturelles souvent inaccessibles. Autant d'éléments qui montrent les écarts entre la réalité vécue et celle que les apprenants découvrent à travers cet enseignement classique d'une langue qui est à la fois étrangère et méconnue pour la plupart d'entre eux. La posture des enseignants est celle de puristes qui veillent à ce que la langue soit apprise avec soin, au point où les apprenants sont appelés à parler comme les livres. Parler, est à notre sens exagérer car il s'agit de séquences apprises par cœur et reprises comme si c'était une pratique spontanée de la langue. Celle-ci repose sur des principes grammaticaux intériorisés sous forme de métalangage. A cet effet, les apprenants développent davantage une compétence linguistique et grammaticale qu'une compétence communicative. A côté de ces considérations, l'arabe algérien est resté à l'ombre de l'arabe standard (scolaire) au point où les gens considèrent ce dernier comme leur langue « maternelle » et qualifient l'arabe algérien de « dialecte », voire de « non langue » (Ali-Bencherif & Mahieddine, 2016), que l'on doit écarter des pratiques scolaires. Mais la réalité du terrain renseigne sur l'importance de l'arabe algérien dans la transmission des savoirs linguistiques de bases. Force est de constater que les premiers enseignements de l'arabe scolaire se font principalement en arabe algérien et/ou en kabyle (selon les cas). L'accès à l'arabe de l'école comme « nouvelle langue » transite par la première langue des apprenants, celle de leur vécu quotidien et de leur imaginaire. Seulement, cette stratégie qui relève plus de l'intuition de l'enseignant n'est pas prévue dans les orientations méthodologiques de l'enseignement de l'arabe scolaire. Quels dispositifs pédagogiques sont à mettre en place ?

Pour ne pas conclure

Nous voudrions attirer l'attention sur la réalité du terrain scolaire algérien qui présente une situation de plurilinguisme à la fois complexe et particulière du fait des statuts et des fonctions des langues en présence : maternelles, minoritaires/minorées, vernaculaires/grégaires, véhiculaires, nationales, officielles, étrangères, secondes, privilégiées, etc. Eu égard aux considérations soulevées, nous dirons qu'il s'agit d'une situation propice à la promotion d'une éducation plurilingue qui puise dans les principes de la pédagogie convergente. Enfin, nous pouvons affirmer qu'une bonne maîtrise des paradigmes scientifiques, des méthodologies en vigueur et un guidage à la démarche plurilingue autorisant l'emploi des ressources des répertoires verbaux disponibles, pourront être

favorables à l'éducation au plurilinguisme et par le plurilinguisme. Ainsi, serait-il nécessaire d'orienter l'enseignement des langues vers les deux paradigmes de l'optimisation et de l'adéquation (Puren, 2006) ?

Bibliographie

ALI-BENCHERIF, Mohammed Zakaria. (2018), « Le français écrit des jeunes algériens à l'ère du numérique : de la littératie sociale à la littératie scolaire », in Cynthia EID, Annick ENGLEBERT et Geneviève GERON (dirs). *Français langue ardente, Actes du XVI^e Congrès Mondial de la FIPF, Volume 1 : Le français pour les jeunes, le français par les jeunes*, pp. 25-33.

ALI-BENCHERIF, Mohammed Zakaria. & MAHIEDDINE Azzeddine. (2016), « Représentations des langues en contexte plurilingue algérien », dans Bruno MAURER (dir.) *Circula*, n°3, *Revue d'idéologies linguistiques, Images de langues minoritaires en Méditerranée : dynamique sociolinguistiques et productions idéologiques*, Sherbrooke, Les Editions de l'Université de Sherbrooke, pp. 163-196. URL : <http://hdl.handle.net/11143/9705>

ASSELH-RHAL, Safia. & BLANCHET, Philippe. (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*, Proximités EME.

BLANCHET, Philippe. & ASELAH RAHAL, Safia. (2008), « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in BANCHET, Ph., et al., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, édition des archives contemporaines*, pp.9-16.

BENHOUBOU, Nabila. (2009), « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie », in *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, n° 34/1, pp.131-155.

CAMBRA GINE, Margarida. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CASTELLOTTI, Véronique. & MOORE, Danièle. (1999), « alternance des langues et construction des savoirs », in Véronique CASTELLOTTI. & Danièle MOORE. (coord.), *Cahiers du français contemporain*, n° 5, *Alternances des langues et construction des savoirs*, pp. 9-23

CAUSA, Maria (1996), « le rôle de l'alternance codique en classe de langue » in, *FDFM, Recherches et application, Le discours : enjeux et perspectives*, pp.85-93.

CAUSA, Maria. (2005), « Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle », in *Education et société plurilingue*, n° 19, pp. 27-38.

CAUSA, Maria. (2007), « L'indispensable alternance codique », in *FDLM*, n° 351, pp.18-19.

DABENE, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DEPREZ, Christine (1996), « Une “politique linguistique familiale” : le rôle des femmes », in *Education et société plurilingue*, (CMIEBP), n° 1, pp. 53-42.

DENUDOM, Darawan (1991), « Alternance codique en situation pédagogique 1. Choix des codes, définitions et typologie », *LIDIL*, n° 5, *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, pp.85-95.

GAJO, Laurent (2000), « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. La place de la langue première dans l'enseignement bilingue », in *FDLM Recherches et applications*, pp. 110-117.

HAMERS, Josiane-F&BLANC, Michel (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

LÜDI, Georges & PY, Bernard(2003), *Etrebilingue*, Berne, Peter Lang.

LÜDI, Georges. (2006), « De la compétence linguistique au répertoire plurilingue », in Lorenza MONDADA & Simona PEKAREK DOEHLER (éds.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 84, *La notion de compétence : études critiques*, pp. 173-189.

MAHIEDDINE, Azzeddine (2016), « Le français en Algérie : entre politiques linguistiques nationales et familiales », in Chérif SINI & Foued LAROUCI, *Langues et mutations sociopolitiques au Maghreb*, Rouen, PURH, pp. 35-48.

MAURER, Bruno (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.

MILED, Mohammed (2008), « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe », in Pierre MARTINEZ / Danielle MOORE / Valérie SPAËTH, *Plurilinguisme et enseignement*, Paris, Riveneuve Editions.

MOORE, Danièle (1993), « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage », in Michèle GARABEDIAN (coord.), *ELA*, n° 89, *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*, pp. 97-106.

MOORE, Danièle (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive

ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in *Aile*, n° 7, *Le bilinguisme*, pp. 95-121.

PEKAREK, Simona (1999), « Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs », in *AILE*, p. 127-141.

PUREN, Christian (2006), « Une perspective actionnelle. Vers une cohérence didactique », in *Le Français dans le monde*, n° 348, p. 42-44.

PY, Bernard (1982), « Interlangue et dégénérescence d'une compétence linguistique », in *Encrages*, n° 8/9, pp. 76-86.

PY, Bernard (1992), « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant ou le retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une seconde langue », in Louise Dabène et Jacqueline Billiez (coords), *Revue LIDIL*, n° 6, *Autour du multilinguisme*, Université Stendhal de Grenoble, pp. 9-25.

RISPAIL, Marielle (coord.) (2012), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne ... et de quelques autres !*, revue *Didacstyle* n° 4, Université Saâd Dahleb Blida.

ROULET, Edy (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/Crédif.

SINI, Chérif & LAROUCSI, Foued (2016), *Langues et mutations sociopolitiques au Maghreb*, Rouen, PURH.

SIMON, Diana (1991), « Alternances codique en situation pédagogique 2. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pourquoi faire ? », in Diana-Lee SIMON (coord), *LIDIL*, n° 5, *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, pp.98-107.

STAMBOULI, Meriem (2016), « Projet de formation au plurilinguisme : l'arabe standard et le français, les langues transversales à l'université », in Ibtissem CHACHIOU & Meriem STAMBOULI (dirs.). *Pour un plurilinguisme algérien intégré. Approches critiques et épistémologiques*, Paris, Riveneuve Editions, pp. 109-122.