

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue

Ouardia ACI¹/Marielle RISPAIL
Université Blida 2 /o.aci@univ-blida2.dz
Université de St Etienne /rispail.marielle1@orange.fr

Date de réception 31-03- 2019 date d'acceptation 28-07-2019 date de publication 28/12/2019

Résumé

Dans ce texte introductif, les auteures tentent de montrer comment pratiques orales et plurilinguisme peuvent se concilier, en contexte algérien et même au-delà, pour le plus grand profit des élèves, de leurs apprentissages et de leur épanouissement personnel. Elles partent des pratiques sociales ordinaires pour en tirer des compétences « déjà-là » à faire fructifier, afin d'aller vers les compétences consciemment plurilingues pour un avenir tolérant et pacifié. Elles s'appuient, ce faisant, sur des données orales du quotidien.

Mots –clés: oral, plurilinguisme, pluriculturalisme, Algérie, complexité.

¹ - Ouardia ACI

The spoken word: a complex object in multilingual terrain

Abstract

In this introductory text, the authors try to show how oral practices and multilingualism skills can be reconciled in an Algerian context and even further. They keep in mind the pupils' profit, their learning as well as their personal development. They start from ordinary social practices to withdraw 'already existing' competences to be fructified. The aim is to reach consciously multilingualism competencies for a tolerant and peaceful future. Therefore, they rely on daily oral data.

Keywords: oral practice, multilingualism skills, algérien context, social practices.

Introduction

Notre réflexion a l'objectif, ambitieux mais non prétentieux, de donner des fondements à l'ensemble des textes qui vont suivre. A ce titre, il se veut discutable, ne serait-ce que parce qu'un texte ne s'écrit pas impunément à quatre mains. Au départ, deux thèses : celle de Ouardia ACI² et celle de Marielle RISPAIL³, 20 ans d'intervalle et un seul thème, l'oral dans la classe. Autant dire que, pour toutes deux, il s'agit d'un tissu longuement travaillé, dont nous tirons ici quelques fils.

Si l'oral est aujourd'hui thème d'un colloque, c'est qu'il pose encore, quelles qu'aient été les recherches pour le circonscrire, beaucoup de questions sans réponse. On n'en veut pour preuve que les nombreux « concours d'éloquence » organisés ici et là en Europe ou ailleurs⁴, ou le titre de deux revues célèbres en France : *Télérama*, hebdomadaire médiatique et culturel, qui titrait à l'automne 2018 sur sa première de couverture « Des élèves enfin bons à l'oral ? »⁵, ou *Sciences humaines*, mensuel de vulgarisation scientifique, qui présente en

²- Janvier 2016, *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie)*, Université Blida 2, dir. M. Rispail & K. Dahmane.

³- Septembre 1998, *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Université Stendhal Grenoble, dir. Louise Dabène.

⁴- Par exemple, le concours *Eloquentia*, sur lequel Stéphane de Freitas, auteur du livre « Porter sa voix », a réalisé le film « A voix haute », 2016.

⁵- *Télérama*, n° 3581, 1^{er} au 7 septembre 2018, dossier Delbois M., « Passe ton oral d'abord », pp. 20-24.

mars 2019 un dossier intitulé « L’art de parler »⁶. Dans le même temps, le Ministère de l’Education Nationale algérien insiste, dans ses programmes, formations d’enseignants et groupes de travail, sur l’importance de l’oral à tous les niveaux de l’enseignement, dans toutes les langues (maternelles ou étrangères) et pour toutes les disciplines : il y devient alors synonyme d’échange, de discussion, de parole qui circule et s’oppose au séculaire monologue magistral. Nos collègues de Sciences de l’Education expliquent en effet depuis des années que les savoirs se construisent dans la confrontation avec l’autre, et non dans la passivité du savoir magistral déversé à sens unique. Et cette constatation n’est pas valable seulement en Algérie.

Le thème frappe par son actualité, même si c’est en 1990 que notre regretté collègue Jean-François Halté déclarait⁷ déjà avec humour que l’oral était un ODNI, à savoir un Objet Didactique non Identifié. A-t-on avancé, depuis cette époque, dans sa connaissance ? Dans celle de ses variations ? Le fait de continuer à parler d’oral confirme-t-il la fracture (trop ?) couramment admise entre oral et écrit ? Ou la conteste-t-il ? Quoi qu’il en soit, on le voit, la thématique de l’oral dépasse le

⁶-Cf. *Sciences humaines*, n° 312, Dossier « L’art de parler – S’affirmer, s’exprimer, convaincre ; L’éloquence politique d’hier à aujourd’hui ; Quand les mots transforment le monde », éd. Sciences humaines, mars 2019.

⁷-Cf. Halté J-F., *La didactique du français*, PUF, coll. Que sais-je ?, 1990, et Halté J-F. et Rispail M., *L’oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L’Harmattan, 2005.

seul domaine de l'enseignement du français, ou des langues étrangères, pour s'inscrire dans celui de la didactique des langues en général, voire dans la pédagogie puisqu'il concerne tout l'enseignement, ou la sociolinguistique, par l'attention qu'il incite à porter aux pratiques langagières dans la société.

Si de plus on l'envisage dans le contexte plurilingue algérien, ces pratiques et les discours et représentations qui les accompagnent risquent de brouiller davantage les pistes. En fonction de cette complexité, notre texte introductif propose d'abord de mettre l'oral sous le signe de la recherche, et pas seulement de l'enseignement qui se réduirait à : « comment faire dans la classe pour ... ? » ; puis de passer par une description des pratiques langagières qui franchisse la frontière dans la classe / hors la classe, contre-productive à notre avis ; de déboucher enfin sur quelques suggestions didactiques.

Si on écoute ce qui se dit en Algérie, qu'entend-on ? Voici deux extraits transcrits⁸, issus d'enregistrements d'une émission

⁸ -Voici les conventions de transcription :

Les voix entendues : **AY-** = Animateur Youcef, **AZ-** = Animatrice Zahida, **AA-** = Animateur Adel, **S.** = La petite Syrène., **DM** = **Da El Mouloud**.

transcription des langues entendues : Times romain = langue française, **romain + gras** = langue arabe littéraire, *italique + gras* = langue arabe algérienne, *italique + gras + souligné* : langue anglaise, *italique + gras + MAJUSCULE* : langue amazigh

Code de transcription : Maj. = marque d'insistance, / = fin du tour de parole, ... = prise de parole spontanée par l'un des interlocuteurs, _+ = pause allant de 01 à 05 secondes, _++ = pause allant de 06 secondes et plus, _ () + ital. = traduction d'une langue à une autre, correction ou détails jugés importants, = interrogation avec intonation montante.

radiophonique glanée sur JIL fm⁹ entre mars et avril 2018 : on y entend une petite fille de 9 ans et un couple kabyle dialoguer avec les animateurs de l'émission.

Transcription 1 de l'enregistrement (La petite S.)

(Jingle: one, two, three, four, Jil Morning, Morning school) + musique

AY-1: Concept *sahelmachigaawaaer* + *contactiwn* via la page Facebook jil morning gaa rana dayrinkoumflalistetaana... (c'est un concept facile, contactez-nous via la page facebook de l'émission pour vous inscrire. Vous êtes tous sur notre liste...)

AA + AZ: ... oui...

AY: ... *rakoumdjayinghirbelwaheddonc matetkalkouchkoulwaheddaltou* c'est à tour de rôle + *kima*

⁹ Les données recueillies sont des séquences radiophoniques extraites de l'émission « *JIL Morning* » (trad. Génération Matin) diffusée du dimanche au jeudi de 06h à 09h sur les ondes de la radio JIL fm (trad. Génération fm). Cette émission est présentée par 3 animateurs (Youcef Yahia, ZahidaHorr et Adem M'hamsadji) et se compose de 12 rubriques. Nous en avons choisi deux qui se construisent en fonction des appelants, de leurs discours ainsi que des langues qu'ils utilisent.: 1 - La rubrique « *Morningschool* » programmée à 07h40 est destinée à un public très jeune puisqu'il s'agit d'enfants âgés de 05 à 12 ans. Le concept de cette rubrique consiste à appeler des enfants, qui ont été inscrits au *Morningschool* au préalable via Facebook, afin de discuter avec eux autour d'une devinette qu'ils (les enfants) proposent aux animateurs de l'émission. L'extrait dure 3 minutes et 16 secondes. 2 - La rubrique « *L'anniversaire du morning* » programmée à 08h10 permet aux auditeurs d'organiser et de fêter en direct l'anniversaire d'un proche.

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

***Syrinelilahketdalethalyouma ou aaytetelnalyouma ou njouwzouhamaanafelmorningschool + *Syrinesbah el kheir/**
(vous passerez un à un donc ne vous impatientez pas car c'est à tour de rôle. Aujourd'hui c'est d'ailleurs le tour de Syrène qui nous a appelés et qui passe avec nous aujourd'hui dans l'émission. Bonjour Syrène.)

S-1: **sbah el kheir/** (bonjour)

AY-2: wechraki ?/ (comment vas-tu?)

S-2: ça va/ (...)

AY-3: wechraki *Syrinemnin raki taaytilna ?/ (comment vas-tu et d'où nous appelles-tu?)

S-3: euh + **mnin rani naayet** + euh + **mettiliphoune** / (d'où j'appelle ? euh du téléphone.)

(rires de tous les animateurs)

AY-4 : ihyatikessahayatikessaha + chkounsaksiti ? saksitimamakdokakoultihannin rani naayet ? / (ok merci mais à qui as-tu demandé de l'aide ? tu as demandé à ta maman d'où tu appelles ?)

S-4 : non (*rires*)

AY-5 : wechmettiliphoune raki taaytilnamennou fixewellaportable ?/ (tu appelles d'un téléphone fixe ou mobile/portable)

S-5: ++ portable/

AY-6: ah portable + protableghaliwellahadouksghiwrine ?/(c'est un portable cher ou pas?)

S-6:**ih/**(oui – elle n'a pas compris la question).

AY-7: Ih + portable hadaelli raki taaytibihamentaachkoun ?/ (d'accord. Le portable appartient à qui ?)

S-7:**taapapa/** (c'est celui de papa)

AY-8:*ihaalahtaayti bel* portable *taapapa ou mataaytich bel* portable *taamama* ?/(d'accord mais pourquoi tu appelles du portable de papa et pas de celui de maman ?)

S-8:*khatchayetlkoum bel* portable*taapapa* / (parce que j'appelle du portable de papa.)

AY-9:Ahouiiii + réponse ... *répondatli*(*rires*) (elle m'a bien répondu.)

S-9: (*rires*)

AY-10 :*chaal fi omrak* **Syrine* ? (quel âge as-tu Syrine?)

S-10: +++ *euhtesaasnin/* (*eahneufans*)

AY-11: *allahibarekwechmessanatekraye* ?*El rabaal* (d'accord, et tu es dans quelle classe? Quatrième AP ?)

S-11:*sana el rabaaih*(oui 4e)

AY-12:*wesmoulm'siddialek* ? (comment s'appelle ton école?)

S-12: ah ? (comment?)

AY-13: *lm'siddialekwesmou?* (ton école s'appelle comment?)

S-13: euh l'école Capucine *f'hidra/* (l'école Capucine à Hydra (Alger))

AY-14: AAAA *kritfihabekril'*école Capucine *maalichkoulilirakoumeddirou* les examens*wellakemmelto* ?/(ah, je suis allé à cette école aussi. Mais vous êtes en examens ou vous les avez finis ?)

S-14: *kemmelna*/(on a fini)

AY-15:*kemmelto* les examens ? (vous avez fini les examens ?)

S-15: oui

AY-16:*djebti* de bonnes notes ? (tu as eu de bonnes notes ?)

S-16: ouais/

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

AY-17:**chaal** par exemple ? (combien par exemple)

AA-1 : **ayagoulilna**/ (allez, dis-nous)

S-17: euh **nkoulek** la moyenne générale/ (je te donne la moyenne générale)

AY-18:**aya** (vas-y)

S-18: + euh + euh huit virgule onze (*exclamations des animateurs*)

AY-19: c'est bien ça **kountikadrajibi** neuf mais bon **maalich** la prochaine fois **djibi** neuf **inchallah**/ (c'est-bien ça mais tu auras pu avoir neuf de moyenne mais ce n'est pas grave, la prochaine fois tu auras neuf si dieu le veut.)

S-19: oui **inchaallah**(si Dieu le veut)

AY-20:**inchallahinchallah** + alors **koulili**
*Syrinentiyaandekkhawtekdardarwellamaadekch ? (alors dis-moi Syrine, as-tu des frères et sœurs ou pas ?

S-20:**aandizoudj**(oui, j'en ai deux)

AY-21:**wassemhoum** ? (comment s'appellent-ils?)

S-21: euh *Ferial ou *Wassim/

AY-22: *Ferial**chaalfi oamarha** ? (Ferial à quel âge ?)

S-22: *Ferial**sebaasninou** *Wassim**tletsnin**/ (Ferial a 7 ans et Wassim en a 3)

AY-23: alors **koulili** *Syrine euh + euh **kbalmatmeddilna** la devinette
h'nahadelyameteliiaayetelnaensakssouhwechrahoubabyokhr
odjkiyekber parce que **rani nkhammem ana bachnchouf ana**
tanikinekbarwechnorkhrodj donc **entiwech raki**
habbatekhordjitekabri ? (alors, dis-moi Syrine, avant de nous donner ta devinette, en ce moment on demande à tous ceux qui nous appellent ce qu'ils veulent faire quand ils seront grands, d'ailleurs, même moi je réfléchis à ce que je veux faire quand je serai grand et toi ?)

S-23: euh présidente de la république (*exclamations et rires des animateurs*)

AY-24:*waalachhierti* présidente de la république ?
(pourquoi avoir choisi « Présidente de la république ?)

S-24: pour aider les gens qui sont dehors et + faire beaucoup d'écoles ...

Animateurs : (*en cœur*) : ih /

S-24: ... et faire des hôpitaux comme ça y aura plus de malades/

AY-24: bravo ma chérie + bravo/

Transcription 2 de l'enregistrement (l'anniversaire de Mme H.)

(*Jingle + sonnerie d'appel. Ce n'est qu'après deux appels que l'interlocuteur au fort accent kabyle décroche le téléphone*)

AY-1: *sbah el khir*(bonjour)

DM-1 : OUI (*endormi et agacé*)

AY-2 : *salam ou aalaykoun*(*que le salut soit sur vous*)

DM-2 : OUI

AY-3 : euh *hadaenuméromahitaakhalti* *Houria (ce n'est pas le numéro de khalti¹⁰Houria ?)

DM-3 : +++ *chkoun enta chkoun ?* (*qui êtes-vous?*)

AY-4 :*matekderchedjouwezelnakhalti*

**Houriamaalich?*(pourriez-vous nous passer khaltiHouria ?)

DM-4: + *chkoun enta chkoun* d'abord ? (qui êtes-vous d'abord ?)

¹⁰- Khalti signifie en arabe « la tante maternelle ». Il est utilisé dans le discours quotidien comme marque de respect envers les dames d'un certain âge.

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

AY-5 : euh *h'nael idhaaou habbinanahadrou maa khalti*
**Houria ou rakaalmoubachirkhouya/* (vous êtes en direct sur
les ondes de la radio et nous aimerions parler à khaltiHouria.)

DM-5 : *ih* mais *chkoun enta* ... ? (oui mais vous êtes qui ?)

AY-6 : *h'naidhaatjilfmkhouya + sm'atni* ? (Nous sommes
la radio jilfm)

DM-6 : *loukantkhallinanerkdou MATCHI khir* ?(et si
vous nous laissez dormir non ?)

AY-7: *anaam* ? (pardon ?)

DM-7: *loukantkhallinanerkdou MATCHI khir* ?(et si vous
nous laissez dormir non ?)

AY-8:ehhh + justement *h'nabachendirangikoum* et
mankhallikoumchterekdou parce que
*aandnamoufadja'aendirouhalkhalti *Houriafhadesbiha*

DM-8:*ahh KHATI KHATI* makan la moufadja'a la
waloudirhawinhabbit. Rouhdirhabeid/

AY-9 : (*rires nerveux*)

DM-9 : Laissez-nous tranquilles

AY-10 : laissez-nous tranquilles *hadhiya aya* merci bonne
journée merci merci.

(*fou-rire des animateurs*)

Comment décrire ces énoncés sur le plan linguistique ? On peut y reconnaître de l'arabe dialectal, de l'anglais, du français, de l'arabe littéraire, pour le premier ; pour le second, l'accent kabyle est reconnaissable, confirmé par quelques mots kabyles qui se mêlent à l'arabe dialectal. Voilà le quotidien linguistique et cognitif dans lequel baignent les élèves algériens : il a son originalité et ses richesses. Ce sera notre point de départ.

1. Le contexte linguistique algérien

Nous voulons démontrer dans cette première partie que le contexte didactique et linguistique des élèves algériens, concernant l'oral, est un mélange de complexité et de stéréotypes. Il pourrait être bénéfique pour eux de prendre la mesure de cette complexité et de l'étudier, peut-être d'en être fiers ?

Quant aux stéréotypes, l'analyse de la complexité linguistique en question amènerait sans doute à leur tordre le cou. Lors d'un célèbre débat médiatique sur l'identité algérienne, la chercheuse Taleb-Ibrahimi¹¹, affirmait en 2014 :

Toutes les origines sont métissées. C'est le métissage qui a fait le monde. Il suffit juste d'ouvrir les yeux, de regarder et de se rendre compte que dans notre vie, nous rencontrons des gens différents par la couleur de la peau, par la langue, la religion, les coutumes, et qui sont humains tout autant que nous.

Comment continuer à prétendre, comme on lit sempiternellement dans (presque) toutes les thèses algériennes, qu'on entend dans le pays un mélange fait du tryptique immuable qui devient refrain : de l'arabe, du français, du berbère ? Aucune analyse sérieuse d'un corpus saisi sur le vif ne résiste à ces affirmations réductrices et il y a beau temps que les chercheur-e-s comme Taleb-Ibrahimi, Atika Kara ou Malika Kebbas, l'ont démontré dans leurs investigations : il n'y a pas trois mais une infinités de parlars et de variantes qui se mêlent

¹¹- *El Watan*, 7-09-2014, entretien avec Mustapha Benfodil.

de façons diverses dans ce qu'on pourrait appeler « l'algérien » de nos jours – et cette langue varie elle-même d'une wilaya à l'autre, du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest. De plus, même si on s'en tient aux trois parlers de base susnommés, tout sociolinguiste sait qu'il n'y a pas un mais des français, pas un mais des arabes, pas un mais des berbères. Le singulier ne convient pas aux langues, pas plus que l'unicité. Suivant les sujets, les interlocuteurs, les lieux où l'on parle, l'anglais vient couramment se mêler aux discours, ou le turc ou l'espagnol. Et que dire de ces langues nouvelles en Algérie que sont les langues asiatiques parlées sur les chantiers, puis dans la rue et maintenant dans certaines familles et donc dans les écoles, des ouvriers d'Asie venus pour travailler dans le bâtiment par exemple, puis qui se sont installés dans quelques grandes villes du pays ? Que dire des langues sub-sahariennes, de locuteurs francophones mais qui conservent entre eux leurs langues d'origine ? Que dire des langues du Moyen-Orient, que l'on entend de plus en plus dans la bouche des réfugiés, de passage ou en voie d'installation, et qui tendent la main dans les carrefours ?

Ce foisonnement linguistique ne semble pas faire obstacle à la communication, au contraire. Il la sublime et l'enrichit de couleurs nouvelles, développe la curiosité, entraîne à la découverte de l'autre : il perpétue l'image d'une Algérie plurilingue, carrefour de voyageurs et de commerçants, de poètes vagabonds et de pèlerins, dont la rencontre et la diversité pourraient être l'âme et la nature essentielle. Ces constatations

permettent à Taleb-Ibrahimi de poser, déjà en 2006, le portrait linguistique de l'Algérie sur la base suivante qui fait évidence : « *L'Algérie est une société plurilingue* » (premier sous-titre de l'article)¹².

Alors pourquoi vouloir réduire la complexité ? Vouloir classer les langues ? Choisir, exclure, hiérarchiser ? Face à l'évidence de ce que les recherches descriptives mettent en avant, de nombreux chercheur-e-s proposent à présent que ne soient plus séparées les langues à l'origine de ce métissage, mais qu'on reconnaisse simplement une langue algérienne, chatoyante et vivante. Peut-être que la séparation des langues peut désormais être classée dans le passé d'une grammaire caduque. On pourrait alors reconnaître qu'il n'y a pas une phrase en arabe ou berbère, avec quelques mots français ou anglais, mais qu'on entend un algérien du XXI^e siècle, à la croisée de plusieurs rivières linguistiques qui se mêlent en lui comme en un fleuve. Cela demanderait alors de parler non plus des « langues » d'Algérie, mais des pratiques langagières de ses habitants, jusqu'à reconnaître enfin une langue « algérienne » comme on reconnaît une langue « française » (issue du latin et de multiples autres apports), dans sa diversité et sa polyvalence formelle et sémantique.

¹²- cf. TALEB-IBRAHIMI Kh., 2006, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'année du Maghreb*, CNRS éditions, Dossier « L'espace euromaghrébin », p. 207-218.

Ce qui plaiderait dans ce sens est l'analyse des discours tenus par les locuteurs algériens sur ce qu'ils parlent : ils ont en général la conscience très claire de l'aspect métissé de leurs énoncés, sans en identifier toutefois avec précision les différents apports. Le discours est perçu comme un tout dont on ne reconnaît pas obligatoirement des diverses couches ou origines. Comme l'écrit Pierre Rabih dans son ouvrage autobiographique, l'enfant du désert algérien qu'il était ne distinguait pas, dans l'expression « loto » qui désignait les engins fumants et pétaradants qui traversaient parfois son désert de silence et d'immobilité, l'origine article + substantif du français « l'auto », et devinait encore moins derrière cette abréviation le long mot français « automobile ». Dans ce sens, d'autres exemples sont observables qui montrent l'utilisation de certains mots d'origine française, employés dans le fil du discours par des locuteurs algériens (arabophones et/ou berbérophone) qui n'identifient pas obligatoirement cette origine et pour qui ces segments (il serait erroné de parler de « mots ») font partie de leur environnement langagier quotidien. Nous en avons relevé quelques exemples dans des situations de rues ordinaires :

situation 1 : (2 jeunes hommes discutent au marché de Rouïba)

hadlahkayamahich normal. Wallahghir louche. Chouf, ensiyinesnes men ou men après ndecidiw kif kif, ok ?¹³

situation 2 : (une fille en attend une autre à l'arrêt de bus à Rouïba)

¹³- Trad. : Cette histoire n'est pas normale. Je te jure que c'est louche. Écoute, je vais faire mon enquête et on décidera ensemble. Ok ?

anakolt jamais telhki ! Mesbah ou ana ntendifikhna. Kamel les bus elludjzouscanithoum. (rires) loukandjat kayna caméra ikoulouhadifihæchek.¹⁴

On peut parier que, si on demandait à brûle-pourpoint à ces personnes quelle(s) langue(s) elles viennent de parler, elles diraient « algérien », ou « arabe dialectal » ou « arabe algérien », mais il est peu probable qu'elles pointerait, dans leurs énoncés, des mots français ou anglais. L'unité de leur parler fait cohérence.

De plus l'élève, adulte ou enfant, est acteur social avant d'être élève : il arrive donc dans la classe armé de savoirs, d'expériences linguistiques, d'observations accumulées pendant son vécu, d'opinions et de jugements parfois : cette moisson est un réservoir cognitif où l'enseignant peut puiser pour ancrer ses enseignements, mettre en valeur les savoir-faires de ses élèves et poser la langue comme objet vivant et de débat.

2. Les compétences déjà-là des élèves algériens

De ce réservoir, on peut en particulier faire émerger des compétences, souvent vécues de façon non consciente ou non verbalisée. Ainsi les usagers du parler algérien savent :

¹⁴- Trad. : Je me suis dit que tu n'arriverais jamais ! Je t'attends ici (à l'arrêt du bus) depuis un bon moment (longtemps). J'ai scanné (scruté) tous les bus qui sont passés. Si une caméra avait été déposée ici, ils m'auraient sûrement trouvée bizarre.

- citer plusieurs parlars à l'origine du leur, dans lequel ils se mêlent,
- identifier des accents géographiques ou sociaux, dans ce même parler
- jouer avec ces accents pour renforcer leurs rôles sociaux
- « corriger » éventuellement ou modifier leur propre accent ou leurs propres habitudes syntaxiques et lexicales, suivant les situations formelles ou informelles dans lesquelles ils se trouvent,
- distinguer les liens ou ressemblances entre variétés proches ou éloignées géographiquement,
- jouer sur l'éventail des pratiques langagières possibles pour ouvrir ou renforcer une communication, en fermer une autre, intégrer une personne dans une interaction amicale (ou la rejeter),
- choisir quel parler utiliser de préférence avec qui et pourquoi,
- etc.

Toutes ces connaissances que Gombert appellerait épilinguistiques, c'est-à-dire qui ne passent pas par un savoir verbalisé et théorisé mais qui se sont construites de façon empirique par l'expérience, constituent un vrai savoir, sensible et dynamique, qui n'attend qu'une exploitation pédagogique pour s'épanouir. Encore faut-il que les enseignant-e-s le reconnaissent et soient formé-e-s à le faire vivre dans la classe.

De la même façon, tout apprenant arrive en classe en ayant l'expérience de la communication sociale : il sait questionner, s'étonner, contredire, marquer sa désapprobation ou son approbation, dire ses préférences ou rejets, argumenter, collaborer, demander, s'adapter à un interlocuteur, interpréter un signe de non compréhension ou de connivence, collaborer en vue d'une tâche commune, etc. Ces actes de langage « déjà-là », à activer en situations réelles ou créées dans la classe, peuvent servir de terreau à une analyse de leurs énoncés, à un décryptage en éléments signifiants puis non signifiants, à des comparaisons suivant les diverses expressions présentes dans le groupe classe pour un même acte de langage, etc. Bref à des activités savantes de grammaire¹⁵.

Autrement dit, tout élève algérien, quel que soit son âge, sait déjà circuler entre les langues, interpréter les passages de l'une à l'autre, en jouer pour rendre son propos poétique ou humoristique, intégrer dans son discours de nouveaux apports. Il sait aussi, en bon Méditerranéen, user des gestes pour se faire comprendre et interpréter ceux de son interlocuteur, voire faire des gestes la matrice sémantique de son discours, qui lui donne son unité, au-delà de sa diversité linguistique. Le verbal et le non verbal se conjuguent dans ses pratiques communicatives. Les travaux de Mohamed Nar (2018) par exemple montrent

¹⁵ -Dans le sens de Bruno Maurer quand il propose de travailler sur les actes de langage du quotidien, dans son ouvrage *Une didactique de l'oral – Du primaire au lycée*, paru chez Bertrand-Lacoste en 2001.

comment un oral participatif se met facilement en place en classe de français, à partir du moment où on laisse d'abord la place libre à des compétences collectives d'entraide, langagières et pratiques, acquises dans l'expérience sociale hors de la classe des élèves.

On entre alors de plain-pied dans la complexité de l'oral si on suscite l'émergence de ces pratiques sociales dans la classe, pour les décortiquer et en tirer ces moments métalinguistiques de « suspension » réflexive qui sont le propre de l'activité scolaire. Ils seront aussi l'occasion de créer de la parole, de faire surgir les représentations sur les langues rencontrées et ceux qui les parlent, de confronter les discours langagiers différents.

3. Identifier des compétences orales

On peut déduire de ce qui précède que, pour mettre à profit ce qui se dit et s'entend dans le contexte algérien afin d'enseigner la ou les langues, il est nécessaire à la fois :

- de partir des interactions échangées en situation ordinaire dans le quotidien des élèves ;
- de susciter des questionnements issus de ces interactions ;
- d'étiqueter et de nommer les compétences d'action et d'analyse des élèves face à ces données langagières.

Cela revient à créer une pédagogie de l'enseignement des langues, interactive, dynamique et non magistrale, basée sur des travaux d'équipes et sur la participation des élèves. Cela revient aussi à accepter que les élèves savent, dès leur entrée en classe

et même avant, de nombreuses choses, issues de leur vécu quotidien, et que le rôle de l'école est davantage de faire fructifier ce « quelque chose », plutôt que de transmettre des savoirs nouveaux et coupés de l'expérientiel. On renverse alors le sens de l'enseignement, qui de « transmissif » devient « participatif ». Sans pouvoir nous attarder sur ce point, signalons aussi que ces nouvelles pratiques pédagogiques et plurilingues remettent en question l'évaluation du travail des élèves et ses modalités.

Quelles compétences orales seraient alors à développer pour optimiser ce substrat de base ? Nous pensons que, loin des représentations négatives de certains esprits chagrins qui stigmatisent le mélange des langues et prônent une norme unilingue et irréaliste, on pourrait viser des compétences tournées vers l'avenir et enracinées dans le plurilinguisme de base algérien. Ce sont alors des compétences plurilingues qui seraient directement visées, définies par la capacité à maîtriser, connaître, conduire, le mélange des langues, d'abord dans des actes linguistiques simples (comme les actes de langage quotidiens : se saluer, etc.) jusqu'à des situations sociolinguistiques très élaborées (comme la construction d'un discours monologué en situation formelle, l'improvisation poétique, l'argumentation devant public, les situations d'examen et d'évaluation en général, etc.).

Passer d'une langue à une autre requiert de nombreuses capacités à répertorier et entraîner. Il peut s'agir de :

- savoir traduire dans l'instant un extrait de discours ou un énoncé entier
- le résumer brièvement à un interlocuteur d'une autre langue
- comprendre l'intention d'un discours venu d'une autre culture
- entendre un message dans une langue et y répondre dans une autre
- trouver des équivalents linguistiques qui ne soient pas des traductions
- modifier le sens d'un message pour qu'il soit compréhensible par quelqu'un d'une autre culture
- repérer et savoir remplacer dans une phrase un mot qui la rend incompréhensible à un étranger
- renforcer par un geste le sens d'un énoncé ambivalent ou équivoque
- se servir d'une langue tierce pour passer d'une langue 1 à une langue 2
- choisir dans un pluri-réservoir langagier le terme le plus propre à exprimer une idée ou un sentiment, alors qu'on en a plusieurs à sa disposition
- comprendre l'intention d'un interlocuteur qui a choisi telle ou telle langue pour s'adresser à vous,
- lire l'implicite de deux mots accolés et venus de deux langues différentes,

- être médiateur entre deux personnes n’usant pas du même mélange de langues, à l’aide d’une tierce façon de parler,
- expliquer un mot et le transporter dans une autre langue et un autre univers culturel,
- deviner le sens d’une expression grâce à des ressemblances qu’on peut faire avec d’autres mots ou d’autres langues, on pourrait compléter la liste à l’infini.

On peut en retenir que la compétence orale se définit avant tout comme une faculté de s’adapter à l’interlocuteur et à la situation de communication qui nous met en contact avec lui. Si elle est systématiquement cultivée, cette adaptation sera facilitée dans le cadre d’une valorisation du plurilinguisme ambiant (en Algérie en particulier, mais aussi et à des degrés divers, dans la plupart des situations langagières) et des activités d’intercompréhension inhérentes à toute communication humaine. Elle se manifestera par des stratégies de passage, de médiation, de traduction pour culminer dans des savoirs métadiscursifs et métalinguistiques.

Bien sûr, dans l’exercice de ces compétences, certains sont plus experts que d’autres. Mais c’est le rôle de l’école de faire de ces tendances vertueuses culturelles de vraies compétences ancrées et solides pour construire un socle linguistique commun et conscientisé, disponible et théorisable. Les réflexions

collectives qu'elles entraîneront dans la classe iront dans le sens du développement accru de l'esprit critique, des liens à faire avec le passé, du sens historique des phénomènes, linguistiques entre autres.

4. Les compétences plurilingues

Les compétences plurilingues orales que nous tentons de définir dépassent les trop simplistes compétences de « production » et « réception » couramment admises en didactique des langues, car implicitement fondées sur des monolinguisms. Dans le cas d'une didactique d'un oral algérien, nous envisageons une troisième voie qu'on pourrait appeler « de médiation » et qui envisagerait toutes les formes possibles de passage, de migration, d'une langue à une autre, dans les activités de production, de réception et d'interaction que propose la vie quotidienne et scolaire.

Cette compétence plurielle, basée sur un multi-répertoire et une multi-expérience typiquement contextualisés dans la situation algérienne, n'est en aucun cas l'addition de compétences monolingues, à quelque degré que ce soit, mais le développement d'actions langagières d'une autre nature, qui accepte, envisage et encourage l'usage simultané et inégal de plusieurs langues dans le même énoncé ou la même interaction – dans un répertoire qu'on appellera « algérien », comme dit en début de ce texte. La création et la compréhension de la charge sémantique ajoutées au discours par le plurilinguisme ont été

confirmées par de nombreux chercheurs, à propos de nombreuses populations dans le monde : Ofelia Garcia, pour les personnes originaires d'Amérique latine et qui vivent aux États-Unis (Cf. ce qu'elle appelle le « *translanguaging* »), Christine Hélot pour les enfants issus de l'immigration en Alsace et en France en général, Marielle Rispail pour les élèves issus de familles où on parle des langues dites régionales de France, etc. Patrick Chardenet souligne en outre, dans cette direction de recherche, que de nouveaux concepts viennent étayer la nouvelle façon d'envisager la didactique des langues, parmi lesquels celui d' « interlangue » (déjà décrit de façon positive et évolutive en 1991 par Louise Dabène) ou « interlangue de transition », prend une place centrale. Les compétences plurilingues ont aussi des conséquences sur les représentations de la grammaire, de la norme (quelle norme prôner ? cette notion ne se dilue-t-elle pas dans la notion d'activités plurielles et plurilingues ?) que peuvent avoir les enseignants. Elles rejaillissent donc, comme dit plus haut, sur nos conceptions de leur évaluation. Un groupe récemment créé, qui regroupe des enseignant-e-s, des chercheur-e-s et des orthophonistes sous l'égide de Stéphanie Clerc et Philippe Blanchet¹⁶, réfléchit depuis deux ans à l'évaluation des compétences plurilingues évoquées ci-dessus. Un de leurs terrains d'action féconds est le contexte réunionnais¹⁷, qui réunit

¹⁶- Intitulé PLUREVAL.

¹⁷-Cf. les travaux de Mylène Eyquem-Bon par exemple.

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

sur son sol langues de migration, langue française issue de la colonisation et de l'esclavage, créole né de cette domination : on voit quels chantiers passionnants s'ouvrent à la didactique de l'oral, si on l'envisage dans l'ouverture et la rencontre des langues.

Conclusion et ouvertures

Lier oral et plurilinguisme est donc une démarche incontournable, en Algérie en particulier ; elle est à considérer comme une richesse et non un obstacle, partout dans le monde.

On lira à ce propos de façon profitable les développements proposés dans *l'Abécédaire de sociodidactique* paru aux PUSE de St Etienne en 2018 sur les « compétences plurilingues », sous la direction de Marielle Rispaïl, ou tous les documents et formations diffusés par les associations DULALA (D'une langue à l'autre) ou ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bilingue) qui se sont donné pour tâche de faire évoluer les représentations de la société, des familles et particulièrement de l'école, sur le plurilinguisme, sa complexité et ses richesses.

Car il est évident que le nouveau paradigme ouvert par nos réflexions ne peut s'épanouir que grâce à une **formation des enseignants** adaptée et ouverte, qui les inviterait à partir de leur propre expérience plurilingue pour aller comprendre et faire fructifier celle de leurs élèves. Cette démarche est loin d'abandonner l'idée d'enseigner telle ou telle langue (maternelle

ou étrangère) : elle propose d'y arriver par d'autres chemins que les voies traditionnelles de la norme et de la transmission magistrale. Ainsi, de la gangue du plurilinguisme, qui peut être en soi un but d'enseignement de l'oral, on pourra aller vers le perfectionnement dans telle ou telle langue (qu'il s'agisse de l'arabe classique, du français standard ou de l'anglais international du commerce) et aborder, si les besoins de l'apprenant le demandent, des pratiques monolingues. Elles s'inscriront d'autant plus facilement dans les apprentissages qu'elles auront été attendues et souhaitées, mais surtout préparées par des activités scolaires sans échec, où chacun-e se sera appuyé-e sur son expérience personnelle valorisée pour la transformer en savoirs organisés et transférables. L'oral collaboratif qui s'appuie sur les pratiques culturelles locales pour les dépasser dans les apprentissages linguistiques, montre qu'il est nécessaire, dans ce cas, d'ouvrir les enseignants à la pédagogie du projet, présente dans les programmes officiels algériens, mais bien peu dans le quotidien des classes. Il ouvre ensuite la voie à des recherches-actions dans les classes, où chercheurs et enseignants collaboreraient pour faire avancer et structurer les acquis linguistiques, interlinguistiques et plurilingues des élèves. On peut souhaiter pour finir que ces derniers deviennent, même très jeunes, des apprentis-chercheurs, capables d'observer, d'enregistrer des remarques, d'écouter, de décrire, tolérants, curieux d'eux-mêmes et des autres – toutes

qualités sans lesquelles serait vain un enseignement de l'oral, aussi performant soit-il.

L'oral est d'abord une rencontre et son enseignement, on l'a compris, dépasse la simple dimension linguistique. C'est ainsi qu'au-delà d'une sociodidactique, certain-e-s proposeraient d'aller vers une ethnodidactique¹⁸ de l'oral en situation plurilingue – mais c'est un autre sujet pour un autre colloque.

En attendant et puisque nous parlons d'oral et de langues, il était normal de laisser la parole à des locuteurs plurilingues, Algériens - nous l'avons fait en début de ce texte – ou d'ailleurs. C'est ce que nous vous offrons à présent, avec les premiers mots d'une lauréate de deux de ces concours d'éloquence dont nous vous parlions dans notre introduction. Il s'agit de Pasikaiava Semoa, jeune fille née à Wallis et Futuna, étudiante à l'Université de Nouméa en Nouvelle-Calédonie. D'abord primée pour ses improvisations et son discours dans son université¹⁹ lors du Concours *Eloquence* (août 2018), elle est ensuite « montée » à Paris pour la finale du concours *Le Grand oral*, diffusé sur

¹⁸- Rispaïl, Marielle, “Enjeux littéraciques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques”, in Claire Colombel, Véronique Fillol et Stéphanie Geneix-Rabault (dir.), *Regards croisés sur la littéracie en Océanie*, L'Harmattan, 2015

¹⁹ -Message de Véronique Fillol : « La prestation de Pasikavaia et ses camarades finalistes au concours Eloquence est ici : <https://www.youtube.com/watch?v=2eyT0gAQrfk> et voici celle du grand oral sur France 2 est ici : <https://www.youtube.com/watch?v=Pd9Fct00UZU> »

France 2 ..., pour présenter sa prestation donc voici le début. Il se passe de commentaires²⁰ :

Transcription 3 : Oral de Pasikaiava sur France 2, 2019 (début)

bonsoir, Malo te mauli (bonjour) Eau (je) Higoa (appelle) ko (c'est) Pasikavai /21 ce que vous venez d'entendre c'est du françwalisien / ne cherchez pas dans le dicco ça n'existe pas / je l'ai inventé / si vous voulez ça veut dire ni wallisien ni français / je viens de Wallis et Futuna / ce sont deux petites îles / de cultures mais surtout de langues / (...) je ne maîtrise ni le wallisien ni le français à 100 % / mon idéal si vous voulez c'est de m'exprimer en mélangeant toutes mes langues / mais vraiment toutes mes langues / et quand on me demande de m'exprimer avec une seule langue comme je le fais actuellement / je me sens comme un oiseau à qui on demanderait de voler avec une seule aile / je fais des fautes de grammaire je fais des fautes de syntaxe / au moment où je vous parle je me demande s'il faut dire un ou une quelque chose / et pourtant je suis là /

²⁰- Merci à Véronique Fillol, notre collègue et amie, qui nous a transmis ces documents, merci à Pasikavaia qui nous a donné avec générosité l'autorisation de les diffuser et d'en donner la traduction.

²¹- Message de Pasikavaia: « Malo te mauli (bonjour) Eau (je) Higoa(appelle) ko (c'est) Pasikavai, J'ai traduit mot à mot mais le « ko » ne peut pas se traduire! Si vous avez besoin du texte entier en Wallisien ou en Françwallisien, n'hésitez surtout pas ! ».

Bibliographie

ACI O., thèse de doctorat, 2016, *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie)*, soutenue à l'université de Blida 2, dir. Marielle RISPAIL et Karima AIT DAHMANE.

AÏT CHALLAL S., 2015, « Pouvoir(s) et langues : l'unilinguisme comme instrument de domination », dans *SOCLES* n° 6, *Paysages minorants, dynamiques et implications*, ENS Bouzareah, Alger.

ASSELAH-RAHAL S., 2001, « Le français en Algérie. Mythe ou réalité ? » communication proposée au IXème sommet de la francophonie, *Éthique et nouvelles technologies : L'appropriation des savoirs en question*, 25 et 26 Septembre, Beyrouth.

BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH-RAHAL S., 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, éd. Archives contemporaines, AUF.

CASTELLOTTI V. (éd), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. "DYALANG", 2001.

CHACHOU I., 2011, *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques*, Thèse de doctorat, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, p.116.

CHARDENET P., « L'évaluation en langue(s) : contraintes, tensions et sens », Disponible sur :

<<http://patrickchardenet.unblog.fr/productions-accessibles-en-ligne-2/>>

CHERIGUEN F., 2007, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris : L'Harmattan.

CHERRAD-BENCHEFRA Y., 1992, « Les particularités du français parlé en Algérie », Actes du colloque : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble3, Lidilem.

CICUREL F., 1990, « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », dans L., DABENE F., CICUREL M-C., LAUGA-HAMID C., FOERSTER *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Crédif/Hatier, p. 22-54.

CLERC S. & RISPAIL M., 2012, « Vers des compétences plurilingues et leur questionnement », dans F., Valetopoulos, J., ZAJAC *Les compétences en progression – Un défi pour la didactique des langues*, Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie, FoReLL 3816, Poitiers.

COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues », Dans V., CASTELLOTTI (éd.) : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen. Dyalang.

COSTE D., 1998, « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », dans J. Billiez (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal-Grenoble III : CDL-LIDILEM, p. 259-269.

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

COSTE D. 2011, *La notion de compétence plurilingue*, Conférence EDUSCOL, (en ligne).

COSTE D., MOORE, D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.

DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.

DOURARI A. (2002), *Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie, A la lumière des évènements du «printemps noir 2001»* Dans Revue *Insaniyat* N° 17-18, Mai-Décembre, Oran : CRASC, pp. 17-35.

DOURARI A., 2003, *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger ; Casbah.

El Watan, (7-09-2014), « On en est toujours à se demander : C'est quoi être algérien ? », entretien de Khaoula Taleb-Ibrahimi avec Mustapha Benfodil

GARCIA O., & WEI L., 2013, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Pivot.

HALTE J.F., RISPAIL M., 2005, *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan.

HALTE J.F., 1990, *La didactique du français*, PUF, coll. Que sais-je ?

KARA A-Y., KEBBAS M., et DAFF M., 2013, « Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques », *Cahiers de Linguistique*, N°39/2, EME.

KEBBAS M., et ABBES A.-Y., 2012, « La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et / ou complexification de la communication ? », *SOCLES* n° 1, *Reconfiguration des concepts – Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, éd. ENS de Bouzareah, Alger.

MAURER B., 2001, *Une didactique de l'oral – Du primaire au lycée*, éd. Bertrand-Lacoste.

MOORE D., (en coll. avec CASTELLOTTI V.), 2001, « Représentations enfantines et construction de compétences plurilingues : quand l'éveil au langage fait la différence », Dans CASTELLOTTI, V., Presses Universitaires de Rouen.

NAR M., thèse de doctorat, 2018, *Conceptions identiques, ethos collectif et construction de l'identité verbale: échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4^{ème} AM en Algérie)*, soutenue à l'UJM de St Etienne, dir. Marielle RISPAIL.

PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans B. Py (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 17-47.

RABHI S., 2012, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *SOCLES* n° 1, *Reconfiguration des concepts – Pour une réflexion*

L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue revue *Socles*

épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique, éd. ENS de Bouzareah, Alger.

RISPAIL M., (dir.), 2018, *Abécédaire de sociodidactique*, PUSE.

RISPAIL M., 1998, thèse de doctorat, *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Université Stendhal Grenoble, dir. Louise Dabène.

RISPAIL M., 2015, « Enjeux littéraciques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques », in C., COLOMBEL V., FILLOL S., GENEIX-RABAULT (dir.), *Regards croisés sur la littéracie en Océanie*, L'Harmattan.

RODRIGO J-S., 2015, *Les manifestations du contact des langues et des cultures chez les enfants d'origine cinghalaise en France* (mémoire de master, St Etienne, dir. Marielle Rispaïl).

Sciences humaines, n° 312, mars 2019, Dossier « L'art de parler – S'affirmer, s'exprimer, convaincre ; L'éloquence politique d'hier à aujourd'hui ; Quand les mots transforment le monde », éd. Sciences humaines.

SOCLES n° 7, juin 2015, *Contacts de langues et discours médiatique*, ENS Bouzareah, Alger.

TALEB-IBRAHIMI Kh., 2015, « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 70, p. 53-63.

TALEB-IBRAHIMI Kh., I-2006, « L'Algérie : co-existence et concurrence des langues », *L'année du Maghreb*, CNRS éditions, Dossier « L'espace euro-maghrébin », p. 207-218.
Premier sous-titre : l'Algérie est une société plurilingue.

Télérama, n° 3581, 1^{er} au 7 septembre 2018, dossier Delbois M.,
« Passe ton oral d'abord », pp. 20-24.