

Numéro 6-7

revue semestrielle

2e semestre 2011

Résolang

Littérature, linguistique & didactique

Les outils linguistiques

Colloque Jeunes Chercheurs 2009

Métissage(s)

Colloque Jeunes Chercheurs 2010

Varia

ISSN 1112-8550

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

Comité d’édition

Présidente : Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa-Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

Conseil scientifique

Président : Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmoussat, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Jean-Paul Meyer, *Université de Strasbourg*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université d’Alger*

Secrétariat de rédaction

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

Directeur de la publication

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

site institutionnel : <http://www.univ-oran.dz/revues/ruo/resolang/presentation.html>

site d’information : sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php



Introduction au colloque

Métissage et didactique des langues ?

Ce colloque a retenu le concept de métissage et propose quatre domaines : théorique, linguistique, didactique et littéraire pour le tester et voir en quoi il permet de renouveler les problématiques. Pour ma part, je m'en tiendrai à la dimension didactique, l'objet de ma contribution étant de montrer en quoi ce concept permet de (re)penser les problématiques de recherches en didactique des langues.

Pour cela, j'envisagerai les différents éléments de la situation didactique en m'appuyant sur les deux éléments de définition du métissage issus du texte mis en exergue à l'appel à contribution sur les deux éléments de définition du métissage, tirés du texte mis en exergue de l'appel à contribution :

- le métissage comme *processus* observable,
- la *conscience* que peuvent en avoir les locuteurs.

En effet, les locuteurs forment des communautés discursives : la « sphère ou l'on pense » le langage et ses usages, pour ne pas dire de la noosphère¹, au sein de laquelle se développent les représentations collectives. Nous verrons donc que processus et conscience (ou pas) du métissage permettent d'envisager dans une perspective sociodidactique la question de l'enseignement des langues.

La langue, objet d'enseignement nécessairement métissé

Sur le plan diachronique, les langues sont toutes le résultat d'un métissage. Ainsi, le français ne vient pas « simplement » du latin mais est le fruit de métissage entre gaulois, latin, langues germaniques, anglais etc. Henriette Walter rappelle que :

« Ce sont des centaines de mots qui ont été fournis au français par les envahisseurs germaniques. Ces emprunts couvrent tous les domaines : des noms de couleur (bleu, blanc, gris, brun, blond, fauve...), des noms de produits de la terre (aulne, hêtre, haie, blé, gazon, framboise, groseille...), des noms d'animaux (martre, renard, chouette, mé-sange, écrevisse, hareng...) » (Walter, 2005).

Les migrations de populations et d'individus ont permis aux langues de migrer également, or toute langue « migrante » s'installe sur un substrat auquel elle emprunte. Même lorsque la langue migrante semble l'emporter sur la langue locale, il reste toujours des traces de ce substrat, ne serait-ce

1. Concept proposé par Vladimir Ivanovitch Vernadski, repris et développé par Theillard de Chardin dans *Le phénomène humain*. Paris : Seuil, 1955.

que dans les noms de lieu. Quand, à l'inverse, la langue des envahisseurs ne réussit pas à supplanter la langue autochtone, elle l'influence toujours plus ou moins. Ainsi la langue germanique, qui a existé sur le territoire de l'actuelle France, ne s'est pas généralisée sur ce territoire, mais elle a influencé la langue romane (par exemple *vespa* > *guèpe*). Il s'agit là d'une action d'un superstrat.

Je ne suis pas spécialiste de la langue arabe, mais il n'y a pas de raisons que ces phénomènes de substrat et superstrat n'aient pas eu lieu au Maghreb. Le parler mozarabe du XI^e siècle témoigne de ce métissage : la juxtaposition, ci-dessous, de l'extrait d'un roman mozarabe et de sa traduction en d'autres langues montre bien que l'hybridation linguistique emprunte, dans ce roman, à l'arabe, lingua franca de l'Andalousie d'alors :

Mozarabe	Espagnol	Portugais	Arabe classique	Français
Mío sídi ibrāhīm yā tú, uemme dolge! Fente mib de nohte. In non, si non keris, irey-me tib, gari-me a ob legar-te	Mi señor Ibrahim, jo tú, hombre dulce! Ven a mí de noche. Si no, si no quieres, yo me iré contigo, dime dónde encontrarte	Meu senhor Ibrahim, ó tu, homem doce! Vem a mim de noite. Se não, se não quiseres, ir-me-ei a ti, diz-me onde encontrar-te	Sidi ʾibrāhīm yā rajulan ḥulwan! taʿāla ʾilay-ya bi-l-layli wa-ʾin kunta lā turidu sa-ʾaḥabu ʾanā ilay-ka qul l-i ʾayna ʾajidu-ka	Monsieur Ibrahim, ô vous homme bienveillant ! Venez à moi la nuit. Sinon si vous ne voulez pas, je viendrai à vous. Dites moi où vous trouver

Texte mozarabe du XI^e siècle et sa traduction en quatre langues¹

Ne parle-t-on pas également de substrat berbère, comme en témoigne Mohamed Chafik :

Ce phénomène me fut révélé pour la première fois il y a une quarantaine d'années, par hasard, dans l'un de ses détails, quand l'un de mes professeurs français du Collège Moulay Youssef de Rabat nous confia, un samedi après-midi, qu'il allait pique-niquer le lendemain à la *source d'Aïn-aghbal*. Il venait sans le savoir, mon professeur, de procéder devant mes yeux à une *coupe de terrain* linguistique qui me permet de percevoir les trois strates culturelles de mon pays. Double pléonasmisme en effet que cette *source d'aïn aghbal*, le mot arabe «aïn» et le mot berbère «aghbal» ayant le même sens que le mot français qui leur a été accolé. Tout comme on découvre les couches géologiques en partant, en principe, de la plus récente, c'est dans l'ordre inverse de leur ancienneté que les trois mots sources, «aïn et aghbal se succèdent» (Chafik 1984).

La question du substrat/superstrat peut aussi être illustrée par la définition que donne l'humoriste Fellag du dialecte algérien : «L'algérien de la rue est une langue trilingue, un mélange de français, d'arabe et de berbère».

Ainsi, cette question du métissage, nous ramène à la définition de ce qu'est une langue. En cela on ne peut qu'être en accord avec ce que propose Marcellesi (1990), à savoir qu'elles ne sont pas des produits, mais des processus, concept qui nous a été proposé pour définir le métissage. Marcellesi propose la notion de *langues polynomiques* qu'il décrit ainsi :

«langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues» (Marcellesi 1983, p. 314).

1. Source : *The Free Encyclopedia*, article «Mozarabic language», cité par Benrabah 2009, p. 111.

Une langue est donc définie, avant tout, non pas sur des critères normatifs définis *a priori*, mais par un accord social entre des locuteurs qui estiment parler (plus ou moins) de la même façon et dénomment cette manière de parler. Pour Marcellesi et ses successeurs, une langue n'est donc pas un système de contraintes qui impose à des locuteurs de respecter des règles.

On peut poser l'hypothèse que toutes les langues ont des aspects de leur fonctionnement qui sont polynomiques, à l'instar de ce que montre Thierry Bulot (1991) à propos du français. Ce qui peut également conforter cette position, c'est que nombre de typologues, comme Sörös (2008), recherchent systématiquement la variation, leur but étant de mettre en évidence des tendances, non des règles absolues, et de trouver les raisons de ces tendances.

Les implications didactiques sont importantes, et l'on ne peut plus présenter aux apprenants l'objet d'enseignement comme une réalité stable: on doit l'envisager comme un processus socialement et historiquement inscrit, et c'est en tant que tel qu'il faut l'enseigner. La question de la règle se pose alors autrement: elle n'a pas de valeur «en soi», elle est un état de la langue à un moment et dans un contexte donnés, plus précisément un état du contrat social qui veut qu'une forme convienne mieux qu'une autre. L'enseignement doit alors articuler les questions de norme et variation. La marge est étroite entre une approche normative et le relativisme langagier généralisé. Le pédagogue et le didacticien doivent savoir que toutes les pratiques langagières ne se valent pas sur le «marché» des jugements sociaux: la tâche de l'école est de rendre les élèves capables d'utiliser les formes normées afin qu'ils réussissent socialement, tout en leur permettant d'apprécier et de jouer de la variation. Il faut donc se situer dans le cadre d'une didactique plurinormaliste.

Le contexte didactique

Depuis Brousseau (1986, p. 87-88), s'il en était besoin, les concepts de milieu et de situation sont incontournables en didactique des disciplines, c'est donc au contexte d'existence des langues et de leur enseignement que je vais m'intéresser maintenant. J'emprunterai une citation de François Rastier pour caractériser le milieu de la didactique des langues:

«Le monolinguisme reste une exception, car les deux tiers de l'humanité parlent plus d'une langue chaque jour – et souvent quatre ou cinq. Il n'est pas besoin d'aller au Mali pour s'en rendre compte: dans les Grisons, par exemple, on peut parler romanche à la maison, italien chez le marchand de légumes, allemand chez l'électricien» (Rastier 2007, p. 1).

Les «milieux», pays, régions..., ne renvoient donc que très rarement à une aire linguistique où une seule langue existerait. Sur un même territoire, plusieurs langues coexistent, que ce soit dans les échanges quotidiens ou de manière plus discrète comme sur les notices accompagnant les objets manufacturés, les emballages, et. On parle alors de multilinguisme. La notion de métissage permet de passer de la notion de multilinguisme à celle de plurilinguisme, mettant en avant la question des contacts entre les langues et dans leurs usages. Si pour la plupart des didacticiens des langues il est aujourd'hui évident que le monolinguisme est une exception et le plurilinguisme la règle, il faut se doter d'outils pour analyser et comprendre les configurations multiples que peut prendre ce plurilinguisme.

Pour rendre compte de ces configurations, je mobiliserai, comme autant de variables pour décrire les différentes situations, les concepts de :

- 1) “*status*” et “*corpus*”¹ (proposés par R. Chaudenson 1991²),
- 2) représentation et de conscience linguistique³,
- 3) pratiques et usages plurilinguistiques.

Les langues entre *status* et *corpus*

L'analyse, en ces termes, de plusieurs situations de français langue dans les pays d'Afrique noire montre que les situations doivent être observées en tenant compte non seulement des usages et du degré de pratique, mais aussi des aspects sociopolitiques. Comparant les situations du Cameroun, RCA, Congo, Gabon, Rwanda et Tchad, Queffelec (1991) montre que les deux situations que l'on trouve au Tchad et au Gabon diffèrent essentiellement sur le plan de leur valeur de *corpus*, alors que leur valeur de *status* est proche. Ainsi, au Gabon, le français est une langue véhiculaire qui permet une intercompréhension entre les habitants du pays, alors qu'au Tchad cette valeur véhiculaire est quasiment nulle. Les retombées sur les méthodes et démarches d'enseignement qui pourront être mises en œuvre sont évidentes.

Il convient donc d'apprécier, pour chaque langue :

- *Sa valeur de status* : il s'agit de rendre compte des choix politiques qui attribuent un certain statut officiel à une langue. On peut distinguer des statuts déclarés et des statuts effectifs, réels. Ainsi, si le français n'est pas langue officielle dans certains pays, et de ce fait a le statut de langue étrangère, elle est néanmoins une langue d'enseignement, ce qui lui confère, de fait une certaine « officialité ».
- *Sa valeur de corpus* : il s'agit d'évaluer la pratique de cette langue : combien de locuteurs pratiquent cette langue ? avec qui ? à quelles occasions ? Cette variable est forcément liée à un point de vue large sur les usages de la langue en prenant en compte toutes les pratiques possibles : pratiquer une langue c'est la parler, mais aussi l'écouter, la lire. C'est en cela que la notion de *corpus* est intéressante car elle permet de prendre en compte cet aspect. Ainsi, la présence de la langue française dans l'univers algérien est exemplaire : si on s'en tient à une pratique du français comme *parler* ou *écrire*, il est certain qu'on considèrera que nombre d'algériens ne pratiquent pas le français, alors que si l'on prend en compte cette pratique, qualifiée de « passive », qu'est *écouter la télévision* française, ou *lire la presse* algérienne en français, la valeur de *corpus* est grandement majorée.

L'analyse en terme de *status* et *corpus* permet une approche qui met en œuvre des critères plus fins et qui peuvent s'adapter aux spécificités de la situation. Dans le cadre d'une sociodidactique on prendra tout particulièrement en compte les usages scolaires du français : à quel stade des *curricula*

-
1. Chaudenson (notamment 2004, page 5 et suivantes, mais aussi 1991) définit la valeur de « *status* » d'une langue comme un « ensemble de caractéristique décrivant le statut mais aussi les fonctions, les représentations de la langue, etc. », et sa valeur de *corpus* comme les usages de cette langue, les compétences des locuteurs...
 2. Voir notamment pages 49 à 60 pour la présentation de la démarche, et page 181 et suivantes pour le mode d'emploi de la grille d'analyse.
 3. Les travaux sur cette question sont nombreux : on se reportera notamment à Houdebine (1995).

est-il utilisé? pour enseigner quelle discipline? (Par exemple: les mathématiques ont toujours été enseignées en français dans la plupart des universités algériennes, alors que l'enseignement des mathématiques en lycée a été «arabisé»).

Il faut aussi prendre quelques précautions, si on peut penser qu'une forte valeur de *corpus* donc de nombreuses sont les occasions de la pratiquer, sera un élément facilitateur pour son enseignement, il faut alors s'entendre sur l'usage et la variété de la langue que l'on entend enseigner. J'ai constaté que les étudiants algériens (pays où l'on peut considérer – au moins dans les villes du nord – que le français a une valeur de *corpus* élevé) ont des difficultés à percevoir les écarts au système phonologique standard du français, tant ils ont acquis un autre système propre au français d'Algérie, à tel point qu'ils ne remarqueront pas que la prononciation [vitirineR] pour «vétérinaire» s'écarte de la norme¹. Ces étudiants, destinés à devenir enseignants de français, enseigneront quel français? Ce sera certainement un français d'Algérie dont les normes, les usages, les pratiques de référence ne sont pas celles du français de France.

Enfin, on peut penser que ce lien, autrefois évident, entre valeur de *corpus* et occasion de pratiquer une langue, devra être reconsidéré du fait des nouveaux moyens de communication: on peut pratiquer la langue française, par exemple, alors qu'on est totalement immergé dans un milieu non francophone. La radio permet depuis longtemps d'écouter facilement du français, ce qui est plus nouveau, c'est qu'on peut aujourd'hui aussi le parler – ainsi les forums de discussions publiques sur Internet permettent de converser dans de nombreuses langues.

Les représentations et les valeurs

Les langues suscitent un imaginaire chez leurs locuteurs, et avec cet imaginaire viennent des jugements de valeur du type: «dans le Poitou, on parle plutôt mal, on emploie des mots carrément inventés... en Touraine, on essaye de respecter le français» (M.G. 35 ans, Bossay)². Si ces propos concernent des variétés du français de France, l'axiologisation du type bien /vs/ mal est une constante: il y a des accents «chantants», d'autres «à couper au couteau». On passe rapidement des jugements sur la langue à un jugement sur le sujet qui pratique cette langue.

Il s'agit là de ce que l'on nomme les *représentations linguistiques* que l'on définira, en reprenant les propos de Nicole Gueunier, comme «une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturel» (Gueunier 1997, p.246). Cette auteure précise plus loin qu'en sociolinguistique cette question s'est posée autour de la question des registres et contacts de langue et de l'alternance codique. Là encore, la question du métissage apparaît.

1. On peut considérer cette forme comme étant bien du français mais du français d'Algérie, comme il y a du français de France mais aussi de Belgique, du Québec, de Suisse, du Cameroun...

2. Propos recueillis dans le cadre de mes enquêtes de thèse de doctorat.

Les représentations sont des éléments qui vont faciliter ou au contraire freiner l'apprentissage des langues. Castelloti et Moore (2002, p.10) rappellent, dans leur étude pour le Conseil de l'Europe, les nombreux travaux qui ont mis en évidence le lien entre apprentissage et représentations. La recherche en didactique des langues doit donc prendre en compte, pour au moins les décrire si ce n'est en faire un objet de recherche en soi, les représentations des apprenants. Je voudrais citer en exemple une enquête sociolinguistique conduite auprès des lycéens de deux quartiers d'Alger qui montre que cela s'exprime souvent de manière « nuancée » et complexe, voire ambivalente. Par exemple, des étudiants de Bab el Oued et d'Hydra ont, au cours de l'enquête¹, avancé que le français est une langue « universelle », « importante » mais aussi « une langue difficile », voire « l'enfer ». Les représentations peuvent s'exprimer de manière très forte : l'un d'entre eux dit du français « c'est ma vie de tous les jours », et l'on peut penser que, pour lui, le français n'est ni langue étrangère ou seconde (en tous cas elle n'est pas vécue comme telle). Par ailleurs, à travers ces représentations on voit également comment ces lycéens se situent par rapport à leurs compétences dans une langue donnée. Cette même enquête montre ainsi que les jeunes filles sont plus confiantes dans leurs compétences en français qu'elles estiment, de manière générale, mieux parler que les garçons².

Nous avons là une variable importante de la situation didactique. Traitant récemment de cette question avec de futurs enseignants du primaire, j'ai vu leurs étonnement quand je leur ai dit que chacun d'entre eux était plurilingue... En effet, ils sous-estimaient leur compétence dans le domaine des langues, confondant bilinguisme et plurilinguisme. Dans un contexte analogue, nous avons mené, il y a quelques années, une enquête auprès de futurs enseignants en formation (Simon & Rispaïl, 2005). Quand on les interroge sur les parlers de France on constate que :

- les parlers du sud de la France sont jugés plus prestigieux que les variétés autres (Paris, Bretagne et Jura),
- les futurs professeurs du secondaire portent des jugements plus sévères que ceux de l'école primaire.

Dans le cadre d'une didactique impliquée, il faudrait non seulement analyser les représentations de ceux qui mettront en œuvre les propositions d'amélioration des techniques d'enseignement que l'on pourrait proposer, mais il faudrait encore élaborer des modules de formation des enseignants qui leur permettent de mettre à plat ces représentations, de discuter de ces jugements « ordinaires » qui peuvent fonctionner comme des obstacles à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures qu'elles véhiculent.

Qu'il s'agisse des enseignants ou des apprenants, il faudrait les ouvrir à la diversité des langues. Depuis de nombreuses années, des perspectives sont proposées pour « éveiller les élèves à la diversité des langues » et de développer leur « conscience langagière ». C'est là deux des traductions possibles de « *language awarness* », démarche initiée par Eric Hawkins (1978) et reprise

1. Données recueillies dans deux quartiers d'Alger par un étudiant dont j'ai dirigé le travail de master (Jugurtha Miloudi, 2007).

2. Il s'agit bien d'une représentation, d'une croyance, la véracité de ces dires n'a pas été vérifiée par un test de niveau.

à Grenoble par L. Dabène et ses successeurs, dont C. Degache à Neuchâtel, J.-F. De Pietro en Espagne... Cette démarche se propose de mener avec les élèves une réflexion de type métalinguistique à partir de l'observation non seulement de la langue enseignée à l'école, mais aussi des langues avec lesquelles ils sont en contact. Associant, à égalité de statut, la (ou les) langue(s) de l'école et ces autres langues, l'élève peut ainsi développer des attitudes nouvelles envers sa langue première, et les autres langues étrangères de son entourage. C'est une manière de vivre positivement le métissage culturel et linguistique.

Par ailleurs, il faut mobiliser davantage la notion de «répertoire plurilingue» proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2000), intéressante à plusieurs titres. D'une part, elle permet de mettre en avant le phénomène de métissage linguistique inhérent à tout sujet parlant, quel que soit son environnement. C'est valable en France, pays où la révolution de 1789 a pourtant tenté de gommer de la carte géolinguistique tout ce qui n'était pas le français de l'île de France: l'élève connaît toujours d'autres langues que sa langue première, puisque dans sa vie quotidienne il côtoie l'anglais, langue technique internationale, et que nos classes sont toutes plurilingues. Il a donc toujours un petit camarade qui n'a pas la même langue première que lui... Par ailleurs, cette notion permet de considérer toute connaissance, même limitée, comme un niveau de compétence à ne pas négliger. Enfin, le répertoire plurilingue d'un sujet peut être en réception et pas en production. Là encore, il ne faut pas hésiter à développer le métissage linguistique: parler dans sa langue première et comprendre l'autre qui s'exprime dans sa propre langue, comme le développent les recherches sur l'inter-compréhension.

Conclusion

La notion de métissage a donc une place importante dans les problématiques de la didactique des langues, qui doit être envisagée comme une *socio-didactique*. En effet, les recherches dans ce domaine ne peuvent pas faire l'impasse sur le contexte d'enseignement. Si la didactique se donne pour objectif de déterminer quelles sont les procédures d'enseignement et de formation les plus pertinentes (Avanzini 1986, p. 3), il faut prendre en compte le contexte socio-historique dans lequel se déroule cet enseignement.

Nous avons essayé de montrer que le métissage est un élément incontournable de ce contexte et qu'il se développe selon des axes et des perspectives multiples. Le développement d'une didactique comparée est une des perspectives que l'on peut esquisser pour des collaborations de recherche internationales. Toutefois si cette didactique comparée doit poser ce qui rapproche, elle ne doit pas ignorer ce qui sépare. Elle doit donc se donner comme objet de réflexion la question de la dé-contextualisation-recontextualisation des concepts élaborés dans un autre lieu et dans un autre champ de connaissances, comme on l'a fait en interrogeant la notion de transposition élaborée dans le domaine des mathématiques et (re)conceptualisée en didactique des langues¹.

1. Le numéro 97-98 de la revue *Pratiques* (1998), titré *La transposition didactique en français*, donne un exemple de cette réflexion.

- AVANZINI Guy. 1986. « À propos de la didactique: il n'y a pas de consensus ». Dans *Bulletin Binet-Simon*. N° 606. Pages 3-10.
- BENRABAH, Mohamed. 2009. *Devenir langue dominante mondiale: un défi pour l'arabe*. Genève: Librairie Droz.
- BROUSSEAU, Guy. 1990. « Le contrat didactique: le milieu ». Dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol. 9 n° 3. Pages 309-336. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, Guy. 1998. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- BULOT, Thierry. 1991. « Le français est-il une langue polynomique? ». Dans *PULA*. [En ligne]. Coordonné par J. Chiorboli. Actes du colloque international des langues polynomiques, 17-22 septembre 1990, Univ. de Corse. Pages 52-58. URL: <http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf>. Consulté le 22/11/2010.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle. 2002. Représentations sociales des langues et enseignements. Étude de référence. Annexe du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. [En ligne]. Conseil de l'Europe. Document pdf, url: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>. Consulté le 6/12/10.
- CHAFIK, Mohamed. 1984. « Le substrat berbère de la culture maghrébine ». Dans *Französisch heute. Informationsblätter für Französischlehrer in Schule und Hochschule*. N° 15/2, juin 1984. Pages 184-196. Également disponible en ligne, url: <<http://www.mondeberbere.com/culture/chafik/maghreb/substratberbere.htm>>. (Téléchargement au format pdf possible avec certains navigateurs seulement : <<http://www.mondeberbere.com/culture/chafik/maghreb/substratberbere.PDF>>). Consulté le 6/12/10.
- CHAUDENSON, Robert. 1991. *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Paris : Didier Érudition.
- CHAUDENSON Robert, RAKOTOMALALA Dorothée. 2004. Situations linguistiques de la francophonie, état des lieux. (Document de travail)¹. Journées de formation du réseau ODFLN, Ouagadougou.
- DABÈNE Louise 1991, « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? ». Dans *Le Français dans le monde*. Numéro spécial, août-septembre 1991. Pages 57-64.
- FALIP Michèle, DESLANDES Benoît. 1989. « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures ». Dans *LIDIL*. N°2, *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. Coordonné par Louise Dabène. Presses Universitaires de Grenoble. Pages 51-89.
- GUEUNIER, Nicole. 1995. « Les contacts de langue dans les situations de francophonie ». Dans *LINX*. N° 33. Pages 15-30.
- GUEUNIER, Nicole. 1997. « Représentations linguistiques ». Dans MOREAU Marie-Louise (dir.). *Sociolinguistique : concepts de base*. Mardaga. (Coll. Psychologie et sciences humaines).

1. (NdE) Ces travaux ont abouti par la suite à la publication d'un ouvrage collectif aux éditions Didier, disponible au format pdf sur le site de l'AUf: CHAUDENSON Robert, RAKOTOMALALA Dorothée (dir.). 2004. *Situations linguistiques de la francophonie. État des lieux*. [En ligne]. AUf / Réseau Observation du français et des langues nationales. URL: <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=191>

- HAWKINS Eric. 1987. *Awareness of language: an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- HOUDEBINE Anne-Marie. 1995. « Imaginaire linguistique et dynamique des langues. Aspects théoriques et méthodologiques ». Dans Françoise Jourdan Pons et Isolina Sanchez Regueira, *Estudios en homenaxe às Profesoras Universidade de Santiago de Compostela* : 119-132.
- MARCELLESI Christiane & TREIGNIER Jacques. 1991. « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : L'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français ». Dans *PULA*. N° 3/4, *Les langues polynomiques*. [En ligne]. Coordonné par J. Chiorboli. Actes du colloque international des langues polynomiques, 17-22/9/1990, Université de Corse. Pages 268-287. URL : <http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf>, consulté le 22/11/2010.
- MARCELLESI Jean-Baptiste. 1983. « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse ». Dans *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes (Aix-en-Provence, 29 août - 3 septembre, 1983)*. Vol. 5, *Sociolinguistique des langues romanes*. Aix-en-Provence : PUP. Pages 309-314.
- MILOUDI, Jugurtha. 2007. Variation et conscience linguistique chez des adolescents algériens dans un milieu urbain. ENS d'Alger-Bouzareah : mémoire de Master, dirigé par Jean-Pascal Simon.
- QUEFFELEC Ambroise. 1991. « Grille d'analyse des situations de francophonie et français d'Afrique centrale ». Dans Chaudenson Robert (dir.), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Aix-en-Provence : Institut d'Etudes Créoles et Francophones. Pages 87-110.
- RASTIER, François. 2007, « Éloge paradoxal du plurilinguisme ». Dans *Texte! Textes & Cultures*. [Site internet]. URL : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier/Rastier_Eloge.pdf. Mis en ligne juillet 2007, consulté le 22/11/2010.
- RISPAIL Muriel, WHARTON Sylvie. 2003. « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles ». Dans *Ela*. Vol. 1/2003, n° 129, *La formation des enseignants de langues en IUFM*. [En ligne]. Pages 41-52. URL : <<http://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-41.htm>>. Consulté le 22/11/2010.
- SIMON Jean-Pascal, RISPAIL Muriel. 2005. « Les enseignants face à la norme : enquête sur la conscience linguistique d'enseignants stagiaires ». Dans Rossi-Gensane Nathalie (dir.), *Mélanges en l'honneur de Nicole Gueunier*. Pages 395-415. Tours : Université François Rabelais.
- SÖRÉS, Anna. 2008. *Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues*. Berne : Peter Lang. Coll. Etudes contrastives, 9.
- TILMATINE Mohand. 1999. « Substrat et convergences : le berbère et l'arabe nord-africain ». Dans : *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*. N° 4. [En ligne]. Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo. Pages 99-119. URL : <<http://www.ieiop.csic.es/pub/07tilmatine.pdf>>, consulté le 6/12/10.
- WALTER Henriette. 2005. « L'intégration des mots venus d'ailleurs ». Dans *Alsic*, Vol. 8, n° 1. [En ligne]. Coordonné par Georges Antoniadis et Thierry Chanier. Pages 35-44. URL : <<http://alsic.revues.org/index324.html>>. Mis en ligne le 15/11/2005, consulté le 22/11/2010.

Textes officiels

- CECRL Conseil de l'Europe: Conseil de la Coopération culturelle. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Également disponible au format pdf: <<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>.

Résolang

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

Numéros parus

N° 1 – 1er semestre 2008
N° 2 – 2e semestre 2008
N° 3 – 1er semestre 2009
N° 4 – 2e semestre 2009
N° 5 – 1er semestre 2011
N° 6/7 – 2e semestre 2011

À paraître

N° 8 – 1er semestre 2012
N° 9 – 2e semestre 2012

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :
<http://sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php>

Achévé d'imprimé en avril 1012
sur les presses de l'imprimerie Mauguin
18, place du 1er novembre, 09000 Blida

ISSN 1112-8550

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

**Colloque
Jeunes Chercheurs 2009
Les outils linguistiques**

Souâd AIN-SEBAÂ TALEB

« Mais... » pour quelle stratégie argumentative dans le discours d'Abdelaziz Bouteflika

Yahia Abdeldjebar ATMANE

Hétérogénéité énonciative liée à l'emploi du pronom *on*

Abdelnour BENAZZOUZ

Individuation et/ou territorialisation socio linguistique. L'usage du français comme marqueur de différenciation sociétale

Abdelkrim BENSELIM

L'intertextualité comme approche herméneutique. Essai de lecture intertextuelle de l'écriture de Maalouf

Naouël DELLALOU KHERCHOUCHE

L'onomastique dans le polar de Yasmina Khadra. De l'intérêt de l'outil linguistique pour une approche du texte littéraire au collège

Jean-Pascal SIMON

Métissage et didactique des langues ?

Mohamed Salah AÏT MENGUELLAT

Le *melting-pot* comme stratégie scripturale. *Izuran* de Fatima Bakhaï

Dihia BELKHOUS

Histoire et fiction dans *Le Dernier Été de la Raison* de Tahar Djaout

Ibtissem CHACHOU

Le mixage linguistique dans la publicité en Algérie : de la niche écomédiatique aux connotés diatopiques

Aicha CHEDED

La généralité à l'épreuve du métissage ou la question du genre dans *Simorgh* de Mohammed Dib

Messaouda HASSI MOKHTARI

L'alternance codique dans le slogan publicitaire algérien d'expression française. De quelques aspects morphosyntaxiques

Lineda KENOUCHE

Le métissage à travers les affiches publicitaires en Algérie. Relevé des phénomènes interculturels dans trois affiches publicitaires algériennes

Naima MEDJAHED

L'alternance codique dans la transmission des connaissances scientifiques au département d'agronomie

Kahena OULD KADI BENTAYEB

Du *Petit Chaperon rouge* à *Leïla et le loup*. Renouveau du conte dans la littérature de jeunesse en Algérie

Wafaâ YAALAOUI

L'alternance codique au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE

VARIA

Rajaa AL-TAMIMI SUBHI

Saint-Marc de Venise et Michel Butor : une passerelle entre architecture et écriture

Hassen BOUSSAHA

La traduction et les échanges littéraires internationaux à l'ère de la révolution informatique

ISSN 1112-8550