



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Du Portfolio Européen des Langues au Portfolio Algérien des Langues : essai de contextualisation

Mohamed Hattab

Centre universitaire-Salhi Ahmed de Naama, Algérie

hattab@cuniv-naama.dz

<https://orcid.org/0000-0003-2776-3684>



Sous la direction de Fari Bouanani,
Gamal El Hak. Centre universitaire-Salhi Ahmed de Naama, Algérie

Reçu le 12-06-2021 / Évalué le 03-09-2021 / Accepté le 30-01-2022

Résumé

Cet article se veut une réflexion sur la démarche ingénierique à poursuivre pour l'adaptation du Portfolio européen des langues (PEL) en fonction des composantes du contexte algérien des langues et des cultures. C'est dans le but de doter l'apprenant algérien d'un outil qui lui permette de prendre conscience de la complexité du contexte scolaire et social dans lequel il évolue que nous avons élaboré un tel projet. Après avoir analysé les différents champs d'intervention ingénierique à savoir le sociopolitique, le socio-didactique et le pédagogique, nous sommes passé à l'élaboration d'une maquette de portfolio des langues que nous mettons au service des formateurs, des tuteurs et des élèves-professeurs ayant l'intention de l'exploiter dans une perspective d'évaluation formative. Ce portfolio prend en compte les caractéristiques du public-cible, la finalité de son usage, le niveau de réflexivité à atteindre, les modalités pédagogiques à déployer, les intervenants et le temps imparti à son exploitation.

Mots-clés : portfolio des langues, contexte algérien, évaluation formative, apprenant algérien, CECRL

من المصنف الأوروبي للغات إلى المصنف الجزائري للغات محاولة وضع في السياق

ملخص

يطمح هذا المقال للتفكير في الإجراء الهندسي الواجب إتباعه لتحويل المصنف الأوروبي للغات وفقا لمكونات السياق الجزائري اللغوي والثقافي. قمنا بصياغة هذا المشروع بهدف منح المتعلم الجزائري أداة تسمح له بفهم تعقيد السياق المدرسي والاجتماعي الذي ينشأ فيه. بعدما قمنا بتحليل مختلف حقول التدخل الهندسي التكويني السوسيوسياسي، السوسيوإدراكي والبيداغوجي مررنا إلى انجاز مجسم لمصنف لغوي لوضعه في خدمة المكونين والمشرفين والطلاب الأساتذة الراغبين في استغلاله في إطار التقويم التكويني. يأخذ هذا المصنف بعين الاعتبار خصائص الفئة المستهدفة، أهداف استعماله، مستوى التفكير المرجو، الطرق البيداغوجية المتبعة، المتدخلين في العملية، والوقت المخصص لاستغلاله.

الكلمات المفتاحية : مصنف اللغات، السياق الجزائري، التقويم التكويني، المتعلم الجزائري، الإطار المرجعي الأوروبي الموحد للغات

From the European Language Portfolio to the Algerian Language Portfolio: a contextualization essay

Abstract

This article is considered to be a reflection about the engineering approach we must follow to adapt the European language portfolio in function of the components of both the lingual and cultural Algerian context. We elaborated this project in order to provide the Algerian learner with a tool that allows him to become aware of the complexity of both the scholar and social context in which he evolves. After the analysis of different fields of engineering intervention namely socio-political, sociodidactic and pedagogical, we proceeded to the development of a mock-up of a language portfolio that we make it available for trainers, tutors and student-teachers who intend to use it in a perspective of formative assessment. This portfolio takes into consideration the characteristics of the public target, the purpose of its use, the targeted level of reflexivity, teaching methods to be deployed, the stakeholders and the time allotted to its operation.

Keywords : language portfolio, Algerian context, formative assessment, Algerian learner, CEFR

En hommage au Professeur Fari Bouanani

J'emprunte à Simone Weil deux vers pour rendre hommage à feu Professeur Fari Gamal El Hak - mon Directeur de recherche et compagnon de route pendant deux ans - pour lui dire : « Ce que tu as donné, en d'autres fleurira... ce que tu as semé, en d'autres germes ». Effectivement, le meilleur hommage qu'on puisse rendre à son professeur, c'est de continuer son chemin, de transmettre son message aux autres et de prendre soin de son héritage intellectuel. Cet article, fruit de notre collaboration, en témoigne parfaitement. Repose en paix cher Professeur !

Introduction

On ne cesse de répéter que l'Algérie est un pays-continent, au regard de la diversité de ses cultures et ses langues. Cependant, la diversité culturelle et linguistique dont on se vante a été maintes fois à l'origine de tensions politiques et sociales au point de menacer la cohésion sociale et l'unité territoriale du pays. Cela étant, nul n'est censé ignorer les répercussions de l'ethnocentrisme et de l'unilinguisme aveuglant sur le « faire société » et la représentation de l'Autre dans de telles conditions et circonstances.

Face à un phénomène pareil, l'école est appelée à jouer le rôle d'une micro-société où l'on n'a pas peur de parler une autre langue, d'avoir une culture différente ou d'appartenir à telle ou telle ethnie. Au contraire, les apprenants algériens

sont censés construire des ponts qui permettent de reconnaître les appartenances multiples sans porter atteinte à l'identité culturelle et linguistique des uns et des autres.

L'histoire nous dit qu'un continent comme l'Europe qui avait cette vocation de « faire la guerre » au lieu de « faire société » a pu développer, depuis la fin du XX^e siècle, chez ses citoyens, une sorte de citoyenneté européenne qui n'était même pas envisageable à l'aune de la deuxième guerre mondiale. Une telle entreprise n'aurait pas vu le jour sans l'appui d'institutions politiques telles que le Conseil de l'Europe et le Parlement Européen. Ces deux institutions ont réussi ce projet grâce à une politique culturelle et linguistique qui renforce les appartenances multiples et encourage le syncrétisme culturel comme étant les signes du triomphe de *l'eurocratie* (Georgakakis, 2012).

Dans cette perspective, les experts du Conseil de l'Europe ont élaboré à partir de 2001 deux outils qui vont marquer l'enseignement/apprentissage des langues en Europe comme ailleurs : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et le *Portfolio européen des langues* (PEL). Ces deux outils reflètent une intention manifeste de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle et en arrière-plan un sentiment d'appartenance qui dépasse le cadre national pour embrasser le cadre européen (la citoyenneté européenne).

Quoiqu'il soit impossible de négliger le poids qu'exercent les instances politiques qui puisent leurs décisions dans les principes de l'économie libérale et sa logique marchande en traitant la question linguistique et culturelle comme on traite des biens marchands, il serait injuste, pour filer la métaphore, de jeter le bébé avec l'eau du bain en révoquant d'un revers de la main les potentiels didactiques et pédagogiques des outils précités dans un contexte problématique tel que le nôtre. Cela étant, nous essayons, à travers cette réflexion, de tirer profit de cette expérience pour élaborer ce que nous convenons d'appeler : un Portfolio algérien des langues. Nous avons l'intention de doter l'apprenant algérien d'un espace de dialogue qui lui permet de faire un retour réflexif sur ses expériences langagières et culturelles et par la même occasion, aider les enseignants à comprendre les trajectoires personnelles de leurs apprenants afin de pouvoir prendre des décisions d'intervention pédagogique, de manière à capitaliser leurs acquis sur le plan langagier et culturel et venir, éventuellement, au secours des cas alarmants.

Mais avant de nous lancer dans un tel projet, nous avons posé une question qui devrait présider à toute réflexion sur l'élaboration d'un portfolio algérien des langues : quels sont les fondements ingénieriques d'un portfolio contextualisé voire algérianisé ?

En guise de réponse, nous avons émis l'hypothèse suivante : la conception d'un portfolio algérien des langues devrait prendre en considération les éléments socio-culturels propres à la société algérienne (niveau social d'ingénierie), les éléments socio-didactiques (les représentations du plurilinguisme et du pluriculturalisme chez les enseignants et les apprenants) ainsi que le coût cognitif résultant de l'exploitation d'un tel outil sur le plan pédagogique.

Notre réflexion s'inscrit, *de facto*, dans ce que Puren (2013) appelle une recherche-production. Notons que la nature de notre sujet nous impose de nous arrêter, dans un premier temps, au stade de la conceptualisation en poursuivant une démarche qualitative à dominante descriptive du contexte algérien des langues et des cultures au niveau des trois stades d'ingénierie que nous avons cités précédemment. En effet, cet article n'est que la première étape de cette recherche-production comme nous venons de le dire.

1. Vingt ans après le CECRL et le PEL, où en sommes-nous aujourd'hui ?

Le CECRL et le PEL sont les deux revers d'une politique linguistique et culturelle unifiante de l'Europe. En principe, les deux outils marquent l'engagement des pays membres du Conseil de l'Europe dans un projet européen d'homogénéisation des critères d'évaluation et d'enseignement/apprentissage des langues :

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. (Conseil de l'Europe, 2001: 9).

À présent, les deux outils se sont transformés en un modèle de référence en matière d'enseignement des langues, malgré les mises en garde contre un usage à l'aveuglette de ces outils, non seulement de la part des réfractaires à la logique marchande et standardisante qui sous-tend les deux outils (Maurer, Puren, 2019; Huver, 2017; Prieur, Volle, 2016; Gohard-Radenkovic, 2006), mais aussi du côté des experts du Conseil de l'Europe. En fait, les concepteurs du CECRL n'ont pas manqué de rappeler que ce dernier est loin d'être une méthodologie clé-en-main pour la gestion des apprentissages en classe de langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Concernant le CECRL, et malgré cet appel à la prudence, le *cadre* est devenu non seulement un mode d'emploi pour les praticiens et les concepteurs des politiques éducatives et linguistiques dans le monde entier mais une référence également, la seule pratiquement, en termes de certification des compétences langagières comme c'est le cas pour le DELF (Diplôme d'Études en Langue Français), le DALF (Diplôme

Approfondi de Langue Française), l'IELTS (the International English Language Test), etc. Cette logique, plutôt marchande, qui a ses techniciens (les experts), ses commanditaires (les instances politiques et les grandes firmes), ses marchés (le marché des langues, le marché de l'emploi, le marché des savoirs), ses prestataires (les instances de formation et de certification) et son public (professionnel et universitaire notamment) a conféré au CECRL une sorte de pouvoir symbolique dans les sphères académiques (Prieur, Volle, 2016).

Didactiquement parlant, le CECRL se présente beaucoup plus comme un outil d'évaluation échelonnée (les célèbres six niveaux de compétences : A1/A2/B1/B2/C1/C2). Voilà pourquoi il reçoit une large audience auprès des instances de certification comme nous venons de le dire. Mais, cela n'est possible qu'au prix d'un certain laxisme au niveau des focales enseignement/apprentissage de par l'absence d'un cadre théorique et empirique qui justifie le recours aux pratiques pédagogiques préconisées par ce cadre (Maurer, Puren, 2019).

Toutefois, le vide méthodologique dont souffre le CECRL n'empêche pas de s'y référer, ne serait-ce que sur le plan didactique pour la mise en place d'une approche pratique à inventer au quotidien (éclectisme réfléchi) afin d'éviter de tomber dans le piège de cette méthode qui va partout. Cela nécessite un effort de contextualisation¹ (El Mestari, 2019, Castellotti, 2014) parce qu'il n'est pas question de former un idéal type et circonscrire des domaines d'activités langagières appréhendées séparément (réception, production, médiation, interaction) de manière à reprendre l'erreur de l'approche communicative ayant pour corollaire la pédagogie par les objectifs, mais de concevoir des « *scénarios d'apprentissage-action* » qui soulignent la complexité de l'agir « *communic-actionnel* » (Bourguignon, 2006), contrairement à une idée largement répandue et qui fait prévaloir l'une ou l'autre. L'idéal donc est de chercher le juste milieu de manière que le rapport unifiant action et communication soit envisagé sous l'angle des différents principes de la complexité à savoir l'indicibilité, l'incomplétude et l'incertitude (Morin, 1990, 2005).

Pour ce qui est du PEL, on peut remarquer l'impact de la logique CECRL en termes d'organisation de la rubrique « Passeport » notamment où l'on reprend les six niveaux de compétences du CECRL ou encore, la rubrique « Biographie langagière » où l'on demande au propriétaire du portfolio de faire preuve de décentration en effectuant des allers-retours entre ses expériences langagières et culturelles, celles des autres et son profil d'acteur social bi-plurilingue. C'est le cas aussi de la rubrique « Dossier » qui sert de document de preuve et de certification des acquis que le propriétaire du portfolio prétend accumuler au fil du temps.

Eu égard à cette architecture, il paraît que le PEL s'apparente plutôt à un catalogue d'expériences et d'acquis langagiers et culturels. De plus, le PEL semble préférer une approche psychométrique contraignante qui donne peu d'espace à la réflexivité, ce qui va à l'encontre de l'approche nord-américaine de l'usage du portfolio qui l'associe aux outils de réflexion et d'évaluation formative (Schön, 1987; Zeichner, Wray, 2001). À vrai dire, la réflexivité n'est pas l'unique élément qui nous interpelle lorsqu'on examine le PEL, car il nous semble que le PEL comporte certaines contradictions au niveau de la conception de la compétence plurilingue et interculturelle auxquelles s'ajoute un manque d'engagement vis-à-vis des langues ayant une tradition orale ou n'ayant pas de littéracies stables. C'est ce que nous discutons dans ce qui suit.

2. Critique du portfolio européen des langues

De l'avis de certains didacticiens (Anquetil, Derivry, Grohard-radenkovic, 2017; Huver, 2017; Gohard-Radenkovic, 2006), le portfolio européen des langues serait vulnérable sur trois plans :

Premièrement, tout comme le CECRL, le PEL s'apparente à un outil de test psychométrique où l'on invite l'apprenant à lire et à cocher ce qui correspond le plus à l'idée qu'il se fasse de lui-même, de ses acquis et de son rapport au savoir, à la langue et au monde. C'est ce que nous appelons le leurre de l'auto-évaluation. Certes, il est important de mesurer ses compétences en leur accordant des données numériques ou des appréciations échelonnées. Mais, didactiquement parlant, la mesure n'est qu'une étape parmi d'autres de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation qui n'aboutit pas à une herméneutique des pratiques langagières et culturelles (apprendre c'est comprendre et se faire comprendre) et suscite ainsi l'*eurêka* de l'apprentissage (compréhension-autorégulation) ne serait qu'un leurre du moment que cette liberté de commenter, de faire des analyses minutieuses de son profil d'apprenant, de locuteur et d'acteur social évoluant dans un contexte plurilingue et interculturel en mouvement perpétuel n'est sollicitée qu'occasionnellement. En bref, le PEL ne pousse pas la réflexion jusqu'à sa limite extrême « *critical reflection* » (Hatton, Smith, 1995).

De ce fait, il nous semble plus pratique de s'y attarder pour faire surgir les processus latents à travers une démarche d'évaluation formative. Prenons l'exemple de la compétence plurilingue. Cette compétence n'est pas la somme de la juxtaposition de ses composantes mais d'un ensemble de schèmes d'action ou plus précisément un potentiel d'action qui trouve ses ressources dans l'histoire personnelle de chaque apprenant. Comment donc peut-on accéder à la partie non

émergente de cette compétence sans passer par le chemin le plus complexe certes mais le plus sûr qui est celui de l'herméneutique ?

Deuxièmement, bien qu'il se présente comme un outil de promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle, idée subtilement critiquée par Maurer (2011), les concepteurs du PEL occultent, paradoxalement, l'idée de l'indivisibilité et de l'incomplétude de la compétence bi-plurilingue (Coste, 2010; Castellotti, 2001) en exerçant un séquençage qui laisse croire que le plurilinguisme résulte du fait d'être doublement ou triplement monolingue (Castellotti, 2001). En outre, l'utilisation d'une « *terminologie culturaliste* » (Gohard-Radenkovic, 2006 : 85) qui a fait son temps telle que « le dialogue des cultures », une expression relevant plutôt du discours médiatique des années 70 soulève ce problème de flottement des concepts utilisés dans le PEL. Cela nous amène à nous interroger sur l'acception qu'on donne à la notion de culture. S'agit-il d'une culture élitiste qui laisse peu de place aux autres formes de culturisation ? Est-il plutôt question d'une culture folklorique stéréotypée (tel peuple fait ceci, tel peuple fait cela) ou d'une culture humaniste qui n'est pas à réduire aux règles de bienséance ?

Par ailleurs, la multiplication des items portant sur les expériences culturelles en contexte de mobilité laisse croire que notre rapport à l'Autre résulte des voyages qu'on aurait faits uniquement. Idée largement réfutable du moment qu'il est plutôt le résultat d'une stratification en continu d'expériences culturelles vécues un peu partout (en famille, à l'école, etc.). Une précision s'impose : la question de l'altérité ne se pose pas seulement en contexte de mobilité, car il peut y avoir des tensions altéritaires à l'intérieur de groupes sociaux partageant beaucoup de schèmes culturels tels que la nationalité, la religion, les rites et même les mythes.

Enfin, même si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat d'un enseignement, il n'est pas vain de négliger la place qu'occupe l'enseignant dans une telle démarche, du moment que le PEL n'est pas une fin en soi. Pour filer la métaphore, on peut avoir les mêmes ingrédients mais la qualité du plat dépend du génie du chef. Si l'on transpose cet axiome dans le cas du portfolio, on réalise que l'outil à lui seul ne vaut rien s'il n'est pas appuyé par une démarche appropriée. Or, dans le cas du PEL, il semble qu'il y ait un chaînon manquant à savoir l'enseignant. À ce sujet, il reste encore du chemin à faire pour former les enseignants à l'accompagnement d'une telle démarche et à l'évaluation d'un document volumineux et hétérogène à la fois, qui risque de produire une lourde charge cognitive chez les enseignants et les apprenants à titre égal tout en les poussant à adopter une posture scolaire à force de perdre leur bon sens à chaque fois.

3. Démarche ingénierique pour l'élaboration d'un portfolio algérien des langues

Pour cette partie, nous nous sommes référé aux travaux de Leclercq (2003) qui circonscrit trois sphères d'intervention ingénierique : le niveau macro ou le niveau sociopolitique, le niveau méso autrement dit niveau d'intervention didactique et le niveau micro dit niveau d'intervention pédagogique. Toujours est-il que cette dissociation n'existe que sur le plan théorique. Au niveau pratique, la séparation pure et dure n'aurait pas de sens.

3.1. Le niveau macro ou contexte sociopolitique

Nous entendons par le niveau macro le niveau de la décision politique. Cela nous amène à l'analyse des politiques linguistiques et éducatives en Algérie et leur correspondance avec la réalité sociolinguistique de l'Algérie depuis le début du troisième millénaire jusqu'à nos jours.

Nous discutons, à ce titre, un terme trop utilisé dans les sphères politiques et éducatives, un terme en mal de définition à savoir « l'algérianisation ». Ce terme correspond à une volonté politique visant à mettre en place un processus d'unification qui fait peu de discordes entre les forces sociales et agissantes du pays. En bref, il s'agit de former un citoyen algérien qui, reconnaissant toutes les composantes de l'algérianité, agit en tant qu'acteur social fier de la multiplicité de ses appartenances : l'islamité, l'arabité et l'amazighité comme étant les trois piliers de l'algérianité. Ces composantes identitaires constituent les points nodaux de la formation de la personnalité algérienne selon la Loi d'orientation 2008.

Pour l'arabité, la consécration de l'arabe comme langue nationale et officielle soulève trop de questions sur le plan sociolinguistique parce qu'on a tendance à dévaloriser les variétés algériennes de cette langue au profit d'un arabe académique voire scolaire qu'on utilise dans des situations formelles uniquement (Dourari, 2013). Utilisé dans des situations informelles, l'arabe algérien, une langue plutôt orale, se distingue par le recours à des codes et des variétés linguistiques composites en formant, de cette façon, une « lingua franca » qui se situe au carrefour de : l'arabe, le berbère, le français, et à des degrés divers, l'espagnol (à l'ouest du pays), l'anglais, le turc et l'italien (à l'est du pays) pour des raisons socio-économiques, historiques ou géographiques. Sur le plan officiel, le statut de l'arabe institutionnel est plutôt controversé. L'arabe officialisé à l'aune de l'indépendance n'arrive pas encore à marquer son champ de pouvoir dans plusieurs secteurs de souveraineté où il délègue son statut de langue officielle au français qui, quoique considéré comme langue étrangère, reste l'une des langues d'officialité en Algérie (Chachou, 2013; Sebba, 2002).

Quant à l'amazighité, nous savons que le terme fait allusion à plusieurs variétés du tamazight, mais aussi à un cocktail de cultures qui en découlent. On peut dire que le tamazight a retrouvé sa place en passant par trois étapes: langue revendiquée bien avant 1966 date de création de l'Académie Berbère, une langue enseignée après avoir accédé au statut de langue nationale en 2002 et enfin, une langue officielle et nationale avec la réforme de la Constitution en 2016 puis en 2020. Néanmoins, ce qui a été dit à propos de l'arabe est aussi valable pour le tamazight dans la mesure où la dimension idéologique l'emporte sur les dimensions sociolinguistiques. Dans ce sens, Chachou indique, à juste titre, que le tamazight scolaire « *risque de produire une quadriglossie chez les apprenants berbérophones* » (2013 : 12).

Pour revenir au terme d'« algérianisation », il nous paraît que le mot s'institue comme un refus catégorique d'une mondialisation prise au sens d'une déculturation voire d'une occidentalisation de la société algérienne. En principe, l'algérianisation n'exclut pas l'enseignement des langues étrangères dans le sillage de cette ouverture sur les autres cultures et civilisations. Mais dans notre cas, il semble que cette ouverture n'est qu'un slogan dans la mesure où les textes proposés dans les manuels de français, par exemple, ne traitent qu'occasionnellement des sujets pareils suite à un partage en faveur des supports algériens.

En dépit de ce constat, il serait impossible d'aborder le sujet des langues et des cultures en Algérie sans parler du statut de deux langues qui façonnent, à des degrés divers, l'imaginaire et l'identité socioculturelle des Algériens à savoir le français et l'anglais. Pour le français, la polémique à propos de son statut et le rôle qu'elle puisse jouer dans l'Algérie postcoloniale donnent du fil à retordre aux linguistes et aux anthropologues qui l'appréhendent de manière dichotomique. Étrangement étrangère, cette langue s'institue comme une langue d'officialité, une langue d'enseignement et une composante importante du parler algérien. La question à se poser à ce stade est de savoir de quel français il s'agit lorsqu'on parle du français algérien, autrement dit quel français enseigne-t-on en Algérie et quelle est la place du français algérien dans un portfolio des langues ?

En ce qui concerne l'anglais, son statut est moins problématique par comparaison à celui du français. Enseigné dès le premier palier du collège, l'anglais reste une langue utilitaire dans des secteurs particuliers : l'économie, la formation continue et le tourisme notamment. Cette attraction qu'exerce l'anglais dans le milieu socio-économique et scientifique mérite une attention toute particulière et ce dans le but de repenser les modalités de son intégration dans le paysage sociolinguistique algérien. Dans cette perspective, nous tenons à rappeler que cette intégration est à regarder comme un élément d'enrichissement et non pas d'appauvrissement loin de toute surenchère idéologique qui n'appréhende les langues que sur l'axe de binarité voire de rivalité.

En guise de synthèse, il convient de dire que toute déconsidération de la réalité sociolinguistique au profit du dogmatique et de l'idéologique ne peut que délimiter la portée du portfolio. Raison pour laquelle, le portfolio algérien des langues devrait faire référence à la complexité du paysage linguistique et culturel algérien loin du traitement manichéen de la question linguistique et culturelle pour en tirer profit sur le plan didactique et pédagogique. Car, l'enfermer dans des cadres de pensée jacobine, relève plutôt de l'instrumentalisation au sens politique du terme et confinerait la démarche de sa didactisation à l'échec.

3.2. Le niveau méso ou contexte socio-didactique

Comme une deuxième étape de notre démarche ingénierique, nous essayons de faire le lien entre les pratiques langagières et culturelles de référence et les pratiques scolaires de référence dans le contexte algérien. L'analyse de ce rapport nous a permis de faire quelques remarques que nous présentons ici.

D'abord, il y a un écart de taille entre l'arabe scolaire et l'arabe algérien, langue première de la majorité des Algériens. Dès la première année de scolarisation, l'apprenant algérien se trouve dans une situation d'insécurité linguistique vis-à-vis de l'arabe scolaire qui n'est pas sa langue première. En vérité, mis à part un nombre restreint d'apprenants ayant fréquenté les écoles coraniques, la majorité des apprenants algériens éprouvent des difficultés majeures pour comprendre un message codifié en arabe scolaire au début de leur scolarisation. L'histoire de cet enfant qui n'admet pas l'appellation */Rəðʒlun/* synonyme de « pied » en français tout en réitérant */K'raʒ/*, appellation du « pied » en arabe dialectal, est un exemple parlant de cet écart. Un portfolio qui interroge ce phénomène, par exemple, nous permet d'apporter des remèdes pour combler cet écart en procédant d'une manière réfléchie et raisonnée dans l'espoir de relativiser les situations d'insécurité linguistique et la pression qu'exerce la forme scolaire dans ce cadre. Tenir un portfolio des langues serait donc, une occasion de réconciliation entre les pratiques langagières de référence et les pratiques scolaires de référence.

Par ailleurs, nous avons déjà évoqué l'écart entre le tamazight scolaire et les variétés du tamazight parlé dans les quatre coins de l'Algérie auquel s'ajoute un problème d'ordre littéraire : quelle graphie utilise-t-on pour enseigner cette langue ? Une autre question nous vient à l'esprit quand on aborde le sujet de l'enseignement du tamazight et qui consiste à interroger les fondements didactiques de l'approche curriculaire poursuivie : comment peut-on enseigner le même programme pour des apprenants berbérophones et arabophones sans prendre compte du caractère exogène du tamazight pour la deuxième tranche d'apprenants.

Cette question peut se poser de la même manière dans le cas de l'enseignement de l'arabe dans les régions berbérophones. À ce stade, le portfolio peut nous renseigner sur les conceptions, les croyances et les points de vue des apprenants en la matière.

En outre, il a été démontré que bon nombre d'Algériens parlent à des degrés divers, un français qui n'est ni la langue de l'Hexagone ni le français de l'élite algérienne. Sachant que la plupart d'entre eux n'ont su qu'il s'agissait du français qu'après avoir fréquenté une classe de FLE. Ce français que nous qualifions de français algérianisé façonne l'imaginaire linguistique des locuteurs algériens et contribue à la diminution des tensions qui peuvent se produire en situations de contacts des langues. À l'école, cela passerait par un travail de dé-conceptualisation/re-conceptualisation pour une meilleure jonction avec le français scolaire. Dans ce cadre, la démystification des rapports conflictuels et/ou amicaux que l'apprenant pourrait développer vis-à-vis de la langue et la culture française permettrait, à ce titre, de capitaliser ce qui va avec l'esprit de l'approche interculturelle et d'apaiser les tensions altéritaires à travers une approche de remédiation à long ou à court terme.

Enfin et pour le cas des langues parlées dans des contextes limités, l'approche que nous défendons consiste à valoriser les rapports entre ces langues et les trois langues que nous venons de citer auparavant (toutes variétés confondues) dans le cadre des approches plurielles de l'enseignement des langues : l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'interculturel (Candelier, 2008).

En définitive, l'analyse socio-didactique des contacts linguistiques et culturels dans le contexte algérien révèle l'existence d'un système complexe composé de plusieurs sous-systèmes ouverts qui déterminent le profil général de chaque locuteur. Cela nous amène à dire que tout traitement binaire des rapports inter et intralinguistiques et culturels risque de maintenir un rapport de force entre les langues qui disputent le même champ de pouvoir. Dans une démarche portfolio, il serait raisonnable donc de conjuguer les langues et les cultures au « *pluri* » en les situant au sein d'un continuum linguistique et culturel au lieu de les enfermer dans des cercles de rivalité.

3.3. Le niveau micro ou contexte pédagogique-didactique

Le modèle d'intervention didactique et pédagogique que nous proposons ici est une version développée du modèle d'ingénieries du portfolio de Breton (2016). L'ingénierie du portfolio telle que nous l'entreprenons au niveau d'intervention didactique et pédagogique s'articule autour de cinq éléments clés : le public, la finalité du portfolio, les modalités pédagogiques, les intervenants et les temps de formation.

- Le public : s'agit-il d'un public scolaire, universitaire, adulte ou professionnel ?
- La finalité : Au terme de la formation l'apprenant sera capable de prendre conscience de son profil d'apprenant bi-plurilingue, d'évaluer ses compétences langagières, de faire preuve de décentration tout en fixant des objectifs d'évolution sur le plan scolaire, personnel et/ou professionnel. Il est à préciser que le niveau de réflexivité à atteindre diffère d'un public à l'autre.
- Les modalités pédagogiques : Le formateur a le choix entre un support papier et un support numérique. L'accompagnement de la démarche se fait en tutorat ou à travers des ateliers d'écriture réflexive, des entretiens d'auto-confrontation et des exposés de présentation. Cela implique le recours à l'évaluation formative, la co-évaluation et l'auto-évaluation.
- Intervenants : Enseignants, parents (dans le cas du primaire), conseillers pédagogiques, formateurs, tuteurs et responsables des domaines de formation (dans le cas de la formation universitaire et/ou professionnelle).
- Durée de la formation : la formation s'organise comme suit : Temps 1 : identification du profil langagier et culturel de l'apprenant. Temps 2 : explicitation des expériences langagières et culturelles. Temps 3 : reconfiguration de ses expériences.

Comme tout le monde peut le constater, la conception du portfolio et sa mise en pratique requièrent le respect des profils des apprenants, la prise en considération du temps imparti à sa mise en application, la définition des finalités de son exploitation en fonction du domaine de son usage, l'engagement des intervenants dans le processus de son implémentation, le choix de modalités pédagogiques flexibles pour éviter une rationalisation à l'excès de son usage, et finalement une certaine gradation des apprentissages qui respectent les progrès personnels de chaque apprenant.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous imaginons que cette démarche offre à l'enseignant une grande marge d'action dans la mesure où elle propose un éventail de choix pédagogiques formulés à titre indicatif. Pour ce qui est de l'apprenant, la démarche consiste à faire émerger le pôle « personne » de cette triadique : sujet épistémique, individu, personne qui constitue les trois pôles du sujet-apprenant. Afin de chasser toute équivoque, nous tenons à préciser que la personnalisation n'exclut pas le collectif.

4. Un portfolio en trois compartiments

Le modèle que nous proposons n'est qu'un croquis auquel on peut faire référence pour l'élaboration d'un portfolio des langues dans le contexte algérien. Nous l'avons conçu dans une optique de formation des élèves-professeurs de FLE à l'usage de la démarche portfolio dans leurs classes.

- Public : élèves-professeurs de FLE (promotion sortante des ENS).
- Durée de formation : 15 semaines à raison de 05 semaines pour chaque phase. Les séances se dérouleront comme suit : première semaine : prise de contact et explicitation du contrat pédagogique, 03 semaines de réalisation et d'accompagnement et la dernière semaine sera consacrée à la présentation de chaque partie.
- Objectifs : amener les élèves-professeurs à prendre conscience des différentes phases de formation de leur profil de locuteur plurilingue, à évaluer leurs compétences et expériences langagières et culturelles, à faire preuve de décentration tout en prévoyant les stades de développement de leur profil de locuteur plurilingue.
- Modalités pédagogiques : programmation d'un atelier d'écriture réflexive et des séances de co-évaluation avant de passer à la présentation orale du portfolio.
- Intervenants : enseignants tuteurs (université) et enseignants formateurs (établissements d'application).

4.1. Mon profil d'apprenant/locuteur plurilingue

Dans cette rubrique, nous mettons l'accent sur le répertoire langagier de l'élève-professeur et les phases de formation de son profil de locuteur plurilingue.

a. Mes langues et cultures

Présente brièvement les différentes phases de formation de ton profil de locuteur plurilingue, les langues et les cultures qui composent ton répertoire langagier et culturel :

- Avant la scolarisation :
- Au primaire :
- Au collège :
- Au lycée :
- À l'ENS :

Étant donné la nature du public auquel s'adresse le portfolio, nous avons jugé utile de faire l'inventaire des langues et des cultures de chaque élève-professeur de telle façon qu'il soit capable de faire un retour réflexif sur son plurilinguisme tout en réalisant des comparaisons avec ses pairs.

b. Mon profil d'apprenant plurilingue

Après avoir réalisé la première tâche, l'élève-professeur passe à la deuxième tâche qui consiste à évaluer ses compétences langagières selon chaque domaine

d'activité : réception, production, interaction et médiation en exécutant la consigne, ce que je peux (pouvais) faire à l'écrit comme à l'oral en tant que locuteur plurilingue :

- Avant la scolarisation :
- Au primaire :
- Au collège :
- Au lycée :
- À l'ENS :

Ce point constitue la synthèse de 06 tableaux qui retracent les phases de développement de la compétence plurilingue à commencer par la période de la petite enfance (avant la scolarisation) avant d'arriver au stade actuel du développement langagier du propriétaire du portfolio. L'intérêt de cette étape est de mettre l'élève-professeur dans une situation d'auto-évaluation de ses compétences langagières. Après avoir fait l'état de ses compétences, l'apprenant est appelé à inventorier les problèmes qu'il rencontre actuellement et les stades de développement prévus.

4.2. Récit de mes expériences langagières et culturelles

Après avoir identifié le profil langagier et culturel, l'enseignant-tuteur et en concertation avec le propriétaire du portfolio se mettent d'accord sur les éléments à introduire dans la rubrique « récit de mes expériences langagières et culturelles. « Ils peuvent éventuellement évoquer de bons et de mauvais souvenirs selon le cas et cela toujours dans une perspective d'apprentissage : « ce que j'ai gardé de cette expérience. », « comment cette expérience a influé sur mon parcours d'apprenant/locuteur plurilingue ? », « ce que j'ai appris sur le plan langagier et culturel ».

4.3. Mon dossier de compétences

Arrivant à ce stade, l'élève-professeur est appelé à insérer des documents de preuve (diplômes, fichiers, enregistrements, vidéos...) témoignant de l'acquisition de ses compétences de locuteur plurilingue. Ces documents seront commentés et feront l'objet d'un exposé oral lors de la présentation de son portfolio. Il essaye de répondre aux items suivants : ce que je réussis le mieux, ce que je ne sais pas faire, ce que je devrais apprendre pour améliorer telle compétence.

Conclusion

En guise de conclusion, nous tenons à préciser que le portfolio que nous proposons reste un outil à exploiter pédagogiquement dans un contexte particulier. Il n'est pas à considérer comme un modèle à suivre à la lettre. En fait, l'expérience montre que la réussite du portfolio dépend beaucoup plus de la démarche qui l'accompagne que du portfolio lui-même. Sachant que cette démarche implique l'engagement des acteurs et l'aménagement du temps et des moyens pour l'inscrire dans une logique d'instrumentation.

Dans le cas qui nous préoccupe, nous avons montré, à travers l'analyse des trois champs d'intervention ingénierique, que l'élaboration d'un portfolio algérien des langues implique la prise en considération de la situation sociolinguistique de l'Algérie et les problématiques liées à un traitement idéologique de la question linguistique et culturelle. Cela étant dit, nous avons insisté sur l'examen des faits linguistiques et culturels dans le cadre d'une approche plurilingue qui recoupe le modèle d'acquisition de la compétence plurilingue comme étant le résultat d'une interaction en continu entre les composantes linguistiques et culturelles du répertoire langagier et culturel de l'apprenant/locuteur plurilingue loin du traitement idéologique ou binaire de la question. Le portfolio sert, dans ce cadre, d'instrument de conscientisation et de décentration qui permet à l'apprenant d'atteindre le niveau dialogique ou critique de la réflexivité (1^{re} et 2^e rubriques du portfolio).

Dans le même cadre, nous avons établi un rapport corrélationnel entre le social et le scolaire en les fusionnant dans une optique socio-didactique qui réconcilie le social, les pratiques sociales de référence et les pratiques scolaires de référence. Dans ce sens, le portfolio aura pour objectif de combler cet écart entre l'usage et la norme, le socialement acceptable et le didactiquement exploitable de manière à affirmer le caractère évolutif de la langue. Dans la même perspective, l'algérianité sera envisagée sous l'angle de l'intercompréhension et l'ouverture sur le local et le global à travers la reconfiguration des expériences langagières et culturelles (2^e rubrique du portfolio).

Afin d'éviter les effets pervers de l'évaluation certificative sur les postures des apprenants, nous nous inscrivons dans une logique plutôt formative à travers la mise en place d'un dispositif de tutorat qui s'inspire des méthodes cliniques (entretien d'auto-confrontation, co-évaluation, explicitation des pratiques, exposé oral...). Cette démarche peut diminuer, nous semble-t-il, les conflits cognitifs en favorisant l'émergence des conflits sociocognitifs dans le cadre d'une approche socioconstructiviste et socio-discursive des apprentissages (toutes les rubriques du portfolio et notamment la 3^e rubrique).

Bibliographie

- Anquetil, M., Derivry, M., Grohard-radenkovic, A. 2017. « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL: pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *TDFLE*, n° 70.
- Berchoud, M. 2003. L'intime et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. In : M. Berchoud, B. Rui, C. Mallet, *L'intime et l'apprendre - la question des langues vivantes* Berne : Peter Lang, p. 169-177.
- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [consulté le 10 juin 2021].
- Breton, H. 2016. Configuration de l'expérience te ingénieries du portfolio. In : B. V. Savarieau, M. Boissart, *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, Paris: L'Harmattan, p. 56-68.
- Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 5. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289> [consulté le 10 juin 2021].
- Castellotti, V. 2001. « Retour sur la formation des enseignants de langues. Quelle place pour le plurilinguisme ? » *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 3(123-124), p. 365-372.
- Castellotti, V. 2014. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In : S. B. Babault, V. Spaeth, *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, Lille : FIFP, p. 111-124.
- Chachou, I. 2013. *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris: L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier-Conseil de l'Europe.
- Coste, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et inter-culturelle ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 7(1), p. 1-19.
- Desjardins, R. 2002. *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Dourari, A. 2013. *Préface*. In : I. Chachou, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : L'harmattan, p. 7-9.
- El Mestari, H. 2019. « Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie ». *Synergies Algérie*, n° 27, p. 115-129. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie27/el_mestari.pdf [consulté le 10 juin 2021].
- Georgakakis, D. 2012. « Quel pouvoir de « l'eurocratie » ? Éléments sur un nouveau champ bureaucratique transnational ». *Savoirs/Agir*, n° 19(1), p. 49-59.
- Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 82-94. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Aline.pdf> [consulté le 10 juin 2021].
- Hatton, N., Smith, D. 1995. « Reflection in teacher education: towards défintion and implementation ». *Teaching & Teacher Education*, n° 11(1), p. 33-49.
- Huver, E. 2017. *Peut-on(encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée*. *Mélanges CRAPEL*, n° 38.
- Leclercq, G. 2003. « Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation ». *Savoirs*, n° 2(2), p. 70-104.
- Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : EAC. Paris : EAC.

Maurer, B., Puren, C. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Editions des archives contemporaines.

Morin, E. 1990, 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.

Peters, M., et al. 2005. « Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres ». *Canadian Journal of Learning and Technology*, n° 31(3).

Prieur, J.-M., Volle, R.-M. 2016. « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 41, p. 75-87.

Puren, C. 2013. *Méthodologie de la recherche en DLC*. Chap. 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ». [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche> [consulté le 23 mai 2021].

Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner, toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Sebaa, R. 2002. *Culture et plurilinguisme en Algérie*. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> [consulté le 26 mai 2021].

Zeichner, K., Wray, S. 2001. « The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know ». *Teaching and Teacher Education*, n° 17, p. 613-621.

Note

1. Pour cette notion de contextualisation, nous nous référons aux travaux de Véronique Castellotti qui récuse l'idée d'un contexte prédéfini tout en précisant que la conception que l'on en fait n'est que l'interprétation des actions et des activités des acteurs sociaux en tant qu'éléments constitutifs de ce contexte. Le contexte n'est pas préétabli donc, il nécessite un travail de reconstruction pour mettre en relation les éléments qui le composent.