

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MENTOURI DE CONSTANTINE
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES**

Mémoire de magister

Option :
LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DU F.L.E

Sujet

**Le recours à la langue maternelle dans les cours de
français au cycle moyen.
Aide ou Obstacle à l'apprentissage?**

Réalisé par : Sabeg Warda

Encadré par :M. Manaa Gaouaou

Présenté devant le jury composé de :

Président : M. Derradji, Yacine
Rapporteur : M. Manaa, Gaouaou
Examineur : M Zétili, Abdessalem
Examineur : M. Dakhia Abdellwaheb

Pr. Université de Constantine
M.C. Université de Batna
M.C. Université de Constantine
M.C. Université de Biskra

Année universitaire 2009/2010

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	7
Partie I	15
1-Quelques définitions.....	16
1.1.Apprentissage d'une langue étrangère.....	17
1.2.Les stratégies d'enseignement.....	18
1.3.Alternance codique.....	26
1.4. La place de la L1 dans l'histoire de l'enseignement de la L2.....	27
Partie II	30
2- La situation du français en Algérie.....	31
2.1. Plurilinguisme en Algérie.....	31
2.2. Bilinguisme et apprentissage du français en Algérie.....	32
2.3 Statut du Français dans l'enseignement/apprentissage.....	34
2.4 Représentation des apprenants de la langue française.....	36
2.5 L'institution pédagogique et l'utilisation de la L1 en classe de L2.....	37
2.5.1 Rôle de la L1.....	39
2.5.2 Rôle de la L2.....	47
Partie III	49
3-La classe de Langue.....	50
3.1 Qu'est-ce que la classe de langue.....	40
3.1.1 Apprendre dans la classe de langue.....	52
3.1.2 La place de l'enseignant dans la classe de langue.....	53
3.1.2.1) La place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage.....	53
3.1.2.2) La connaissance de « ses apprenants ».....	54
3.1.3 Les objectifs de l'enseignement dans la classe de langue.....	55
3.1.4 Les attitudes face à la langue.....	55
Partie pratique IV	58
4- Démarche de la recherche et analyse du corpus.....	59
4.1 Le contexte linguistique des classes.....	60

4-2 L'enquête.....	63
4-2-1 Les objectifs de l'enquête.....	63
4-2-2 Description des situations de classe.....	64
4-2-3 Le recueil du corpus.....	65
4-2-4 Corpus.....	66
4-2-5 Transcription du corpus.....	66
4.2.6) L'utilisation de l'alternance codique en classe.....	67
4.2.6.1 L'utilisation de l'alternance codique en classe par l'enseignant.....	67
4.2.6.2 Les types d'enseignants	68
4.2.6.3 L'utilisation de l'alternance codique en classe par l'apprenant.....	73
4. 3 Les données du Corpus.....	74
4.3.1 Commentaires synthétiques.....	85
4.4 Stratégies de remédiation.....	89
4.5 Vers l'autonomie.....	96
5. Conclusion Générale.....	105
Références Bibliographiques	
Annexes	
- Conventions de transcription	
- Questionnaire pour les enseignants	
- Questionnaire pour les élèves	

RERMERCIMENTS

J'exprime ma reconnaissance à Mr. Manaâ Gaouaou, qui a eu la bienveillance de me guider dans cette recherche.

Je remercie monsieur le président et messieurs les membres du jury qui ont accepté de participer à cette commission d'examen.

Finalement, ma reconnaissance va à tous ceux qui ont contribué par leur aide et leur critique à réaliser ce travail.

Résumé

Notre recherche-centrée sur la question de l'utilisation de la langue maternelle dans la classe de langue –met en évidence quelques points de vue concernant l'emploi ou le non-emploi de cette langue dans la classe de FLE et continue à alimenter un débat toujours controversé.

En effet, nous avons essayé, sur la base d'une analyse des cours observés et à travers une étude des recours à la L1 visibles discursivement sous forme d'alternances codique initiés par des jeunes apprenants algériens de vérifier l'idée selon laquelle le recours à la langue première peut à l'évidence servir de dynamique à l'apprentissage.

Mots clés : Langue maternelle- d'apprentissage des langues étrangère – stratégies pédagogiques- alternance codique- Contact des langues- remédiation.

Abstract

This research explores learner's L1 use in the foreign language classroom and highlights the positive or negative roles attributed to the L1 in the language learning process continuing to feed a still controversial debate. Indeed we attempted, through an analysis of recorded lessons and a study of the use of L1 discursively visible in the form of code-switching (AC) initiated by young Algerian

learners, to verify the idea that using the first language can clearly serve as dynamic learning.

Key words: Mother language- Foreign language learning pedagogical strategies- code switching- remediation

INTRODUCTION GENERALE

Introduction Générale

La présente étude qui s'inscrit dans la linguistique d'acquisition, se propose d'aborder la question de l'utilisation de la langue maternelle dans la salle de classe pour remettre « *en cause l'idée traditionnelle selon laquelle la langue maternelle ne doit pas, en principe, être utilisée dans une classe de langue étrangère* » (**Cook, 2001 : 402**) et pour essayer de vérifier l'idée selon laquelle le recours à la langue maternelle peut servir de dynamique à l'apprentissage.

Cette question de l'utilisation de la langue première des apprenants de langue s'est imposée à nous lors des stages pédagogiques dans le cadre de formation de professeurs de FLE.

En effet, durant les cours auxquels nous avons assisté, je nous nous sommes vite aperçus que l'arabe était trop utilisé et que certains élèves « *traduisent, interrompent le cours par des gloses en langue maternelle* » (**D. Lee Simon, 1997 :446**) même si l'enseignant explique le sens d'un texte en utilisant certain nombre de stratégies interlinguales. Cette observation directe a chassé l'idée selon laquelle la classe de langue est unilingue et a révélée que le discours en classe se tisse par une utilisation simultanée de deux langues où l'une se trouve le plus souvent en partage entre l'enseignant et ses apprenants.¹

1

L'abandon de la L2 au profit de la L1 se justifie apparemment par la présence d'une langue dont « *l'enseignement se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle. Le terme étrangère qui la désigne n'est pas un hasard* ». (Julie. K, 1995 :5-6) En outre, cette 'autre' langue imposée institutionnellement rencontre le plus souvent « *le ne pas vouloir utiliser cette langue ou/ et le ne pas savoir utiliser ainsi que le ne pas pouvoir utiliser cette langue* » de l'apprenant (J. Charles Pochard, 1997 : 420) et elle est parfois même « *ressentée comme une agression* » (Julie. K, *ibid* : 5-6) raison pour laquelle l'apprenant recourt inévitablement à sa première langue, un système qu'il maîtrise mieux et dans lequel il se sent plus en sécurité.

Cette présence effective de la L1 dans la réalité des classes de langue nous mène à poser la question suivante : Comment concevoir le rôle de la langue première (L1) dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Cette question provoque un débat passionné entre ceux qui interdisent l'emploi de la L1 en s'attachant à l'évacuer de toute production langagière de l'apprenant et ceux pour qui la LM est une aide à l'appropriation de la LC. Dans notre cas la politique pédagogique algérienne réclame le monolinguisme en classe et requiert des enseignants d'être vus par les élèves comme étant unilingues. Les

inspecteurs veillent, par conséquent, à ce que cette règle ne soit pas transgressée et recommandent aux enseignants de gérer les classes entièrement en français. De ce fait, ils espèrent éviter tout recours à la L1 par les étudiants, le but est d'accroître le contact des apprenants avec la langue étrangère et de diminuer les effets d'interférences de (L1) sur la L2. Une telle attitude renvoie à une conception de l'apprentissage où l'intervention de la L1 est considérée « *comme élément perturbateur voire bloquant à l'acquisition de la L2* » (**M. Garabedian & M, Lerasle 1997: 439**).

En revanche, ceux qui sont en faveur de l'utilisation de la L1, en particulier la plupart des chercheurs travaillant sur le bilinguisme, refusent le fait de considérer le bilinguisme comme l'addition de deux monolinguisme et considèrent l'apprenant comme étant un « *bilinguiste en devenir* » (**B. PY 1997: 496**) chez qui se font des interactions à la fois cognitives et discursives entre les deux systèmes et dont il se sert selon ses besoins communicatifs.

Sur le terrain, l'enseignant se trouve dans une situation embarrassante : contribuer à offrir le caractère « authentique » requis dans les situations de communication en classe de langue et par là tolérer toute émergence de la L1 dans ses échanges verbaux avec "l'apprenant interlocuteur" ou tenir son rôle d'instituteur qui doit se conformer strictement aux recommandations récurrentes

des inspecteurs, à savoir l'application du «*tout français* » et l'adhésion des élèves à cette règle d'où la possibilité d'aller à l'encontre du mode de communication des élèves et dans ce cas «*l'apprenant ne prendra pas le risque d'exprimer un message, il ne dira que ce qu'il maîtrise bien. Comment élargira-t-il alors son interlangue* » (C. Springer 1999 : 48).

C'est à ce niveau que ces enseignants stagiaires se posent les questions suivantes :

- Comment installer le tout français ?
- Comment éviter l'intervention de la L1 comme il est requis ?
- Que faire des questions pertinentes des élèves qui se posent en Arabe ?

Mais cet enseignant qui interdisant tout emploi de la L1 chez ses apprenants, n'est il pas lui aussi contraint parfois de recourir à la L1 qu'il partage avec ses apprenants ?

Dans le cadre d'une pre-enquête menée dans quelques établissements d'enseignement moyen et à partir d'un débat avec des enseignants, nous avons pu savoir qu'à l'exception de certains enseignants appliquant ou prétendant appliquer à la lettre les directives de "l'inspecteur" La plupart avoue avoir recours à la langue première des apprenants à l'insu de l'inspecteur spécialement pour pouvoir gérer une classe à fort effectif (40 élèves) où les interventions des élèves en L1 sont

très fréquentes. A ce propos la recherche de **Polio et Duff (1990 dans Varshney, R. 2005 : 237-238)** a montré qu'il existe une grande différence entre ce que les enseignants disent faire et ce qu'ils font en réalité.

Devant cet état de fait, cette recherche nous portera donc sur les questions suivantes :

- Qui est à l'origine de l'emploi de la L1 ?
- Pourquoi l'élève recourt-il si souvent à la LS ?
- Ce recours à la L1 est-il un facteur bloquant ou favorisant à l'apprentissage de la L2.

- Quelles fonctions remplit l'alternance codique dans la classe de langue ?
- Dans quelle mesure et à quelles conditions cette stratégie de communication peut-elle être, ou non efficace dans le milieu de classe de langue ?

- Que faire face aux interventions spontanées en langue maternelle ?

Sont-elles irrémédiables ?

Pour tenter d'apporter des réponses à ces interrogations nous avons décidé d'aller sur le terrain et plus précisément dans les établissements de l'enseignement moyen. Notre étude s'est appuyée ainsi sur une enquête de terrain et sur des observations de classes; à cela se sont ajoutées des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants et des élèves.

Notre but est de mettre l'accent sur les recours à la L1 visibles discursivement sous la forme d'alternances codiques pour pouvoir décrire leurs rôles dans l'appropriation de la langue et dégager leurs principales fonctions dans les interactions langagières en classe de la L2.

Méthodologie

Pour ce faire, nous divisons notre recherche en quatre (04) parties. Nous nous appuyerons dans un premier temps sur la théorie. Nous essayerons de définir quelques termes primordiaux à notre étude. Nous verrons ce que distingue, dans le domaine des marques transcodiques, les alternances codiques ou alternances des langues des interférences et des formulations transcodiques. Nous nous arrêtons ensuite sur la place qu'occupait la L1 dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères où certaines méthodes d'enseignement ont déclaré « *la chasse* » à la L1. Les stratégies d'enseignement seront également présentées et décrites, à la manière de M. Causa, (2002) dans cette première partie.

Nous donnons, dans la deuxième partie, un aperçu de la situation du français en Algérie. Nous parlons de l'enseignement/apprentissage du français ainsi du regard de l'institution pédagogique vis-à-vis de l'usage de la langue d'origine dans l'appropriation d'une L2, ici le français et sa vision du rôle de la L1 et de la L2 dans le processus d'apprentissage.

La troisième partie traitera d'une situation de contact de langues : la classe de langue étrangère. Puis nous nous attardons sur l'aspect pratique dans la quatrième partie qui portera sur une discussion des données à partir d'une analyse des séquences présentées dans le but de clarifier le rôle que semble jouer la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 et sur les divers problèmes rencontrés par les enseignants dans leurs classes et les moyens mis en œuvre pour pallier à certaines difficultés, notamment celles liées à la L1.

Enfin, dans le souci d'optimiser l'apprentissage de la langue française, différentes solutions sont envisagées pour engager progressivement l'apprenant vers une communication autonome en L2.

Objectif du travail

A travers ce travail, nous voulons bien démontrer que :

- D'un côté, nous ne tenons pas à remettre en question « la nécessité de « *tout français* » pour l'installation d'une compétence communicative en L2.
- De l'autre, nous voulons examiner le rôle que peut jouer la L1 des élèves dans l'apprentissage de la L2 et contourner la vision négative de son emploi chez les apprenants d'une langue étrangère. Le but de ce travail est donc de montrer que le tout français est indispensable pour engager l'apprenant vers l'autonomie avec un recours raisonné à la langue maternelle.

PARTIE I

QUELQUES DEFINITIONS

I) Quelques définitions

1) Apprentissage d'une langue étrangère

Apprendre une langue, c'est faire sien un nouveau système, c'est avoir une nouvelle vision du monde; bref, c'est vouloir faire partie d'une "autre" communauté par la maîtrise de sa langue.

En apprenant une langue étrangère, l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation à la fois consciente et inconsciente des règles de la L2, il parvient à élaborer son propre système appelé "interlangue" ou « dialecte idiosyncratique ». Celle-ci est : « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible.....* » (Vogel 1995 cité par V. Castelloti .2001 : 71).

Duquette et Tréville :(1996 : 55)² définissent l'interlangue comme étant « *le système structuré [que l'apprenant] se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère* », elle se forme selon différentes étapes :

- *Le transfert de formes de la langue source ;*
- *Le transfert d'apprentissage résultant de l'exposition de l'apprenant à la langue cible ;*

² M, C, Tréville et L. Duquette . « Enseigner le vocabulaire en classe de langue »

- *Les stratégies d'apprentissage ;*
- *Les stratégies de communication pour pouvoir se faire comprendre en langue cible ;*
- *La surgénéralisation des règles de la LC.*

Cela conduit à dire qu'il appartient seulement à l'apprenant de

Construire son « système (qui n'appartient) ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes (LS et LC)³ et que l'enseignant ne peut que « favoriser » et soutenir ce processus. Une idée qui est corroborée par les cognitivistes d'acquisition qui affirment que la concentration portée de l'apprenant sur l'apprentissage ainsi que son engagement et sa participation aux tâches discursives sont la base de toute acquisition de la L2 (**G. Lüdi 1999 : 41**). Dans ce cas, on peut supposer que l'application des règles de fonctionnement de code n'est pas absolue et que les écarts sont permis. C'est ainsi que l'apprenant en langue étrangère essaie de comprendre le système de la LC en s'appuyant sur sa LS et de contourner la norme établie en formant des hypothèses et en employant des stratégies donc «*(le recours en L1) constitue en effet pour l'apprenant un instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue*

³ LE = Langue étrangère ; LM= langue maternelle ; LS= langue source ; LC= langue cible ; L1= langue première ; L2 (seconde ou étrangère)

seconde en élaborant et en testant des hypothèses indirectes en référence à la langue première » (Vogel 1995 : 18 in V. Castelloti et D. Moore :20).

2) Stratégies d'enseignement

Pris dans son sens général, le mot "Stratégie" peut être présenté comme étant l'art de coordonner des actions dans un seul et même but.

Dans la classe de langue, les stratégies mises en œuvre peuvent être définies à la suite de (M. Causa 2002 : 57) « *Comme l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/ à l'appropriation des données en langue cible et, au même temps, à la résolution des problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace –classe ».*

Une telle définition laisse à dire qu'on peut identifier ces stratégies de communication tant chez les apprenants que chez les enseignants d'où l'intérêt de faire la distinction, à la manière de Causa, entre les stratégies communicatives d'apprentissage pratiquées par les apprenants afin de s'approprier la L2 et les stratégies communicatives d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant dans le but de faire passer des connaissances de/et sur la L2.

Dans le 1^{er} type de stratégies, à savoir les stratégies communicatives d'apprentissage, l'apprenant met en œuvre des hypothèses, des stratégies grâce

auxquelles il surpasse ou tente de surpasser un obstacle de communication et trouve une alternative. Cette alternative correspond le plus souvent au recours à la langue maternelle que **Kellerman, Boungaerts et Pouliss (cité par V Castelloti & D Moore 1999 : 21)** classent dans les stratégies compensatoires et que l'on désigne dans d'autres textes par interlinguales.

Qu'est-ce qui traduit ce recours à la L1 : En fait l'apprenant cherche ses moyens dans une sorte de centre de ressource, celui des acquis et des compétences dont il dispose à un moment déterminé. en s'appuyant sur divers auteurs, **M. Causa** affirme que les stratégies communicatives pratiquées par les apprenants « *tienn[ent] à la réactivation de savoirs préalables qui (...) seraient étroitement liées aux connaissances de/ et sur la langue maternelle* ». **(2002 : 58)**

Ainsi l'apprenant s'appuie sur sa langue source dans sa construction en L2 et a recours à cette langue de diverses façons et puisque nous avons à faire à des interactions verbales, la manière qui nous semble la plus utilisée est la stratégie d'alternance dont nous en parlerons plus tard.

M Causa. (1997 : 457) rejette l'idée selon laquelle l'apprenant de niveau débutant est le seul qui a recours à la L1 et affirme que l'enseignant use lui aussi de la L1 dans le but d'anticiper un problème de compréhension.

Cela prouve que, pareillement à l'apprenant, l'enseignant lui aussi se trouve confronté à des problèmes communicationnels l'empêchant de réaliser ses objectifs d'enseignement, en particulier ceux de gérer les interactions langagiers et le poussant à « *mettre en œuvre des conduites pédagogiques adaptées à son public et à l'image qu'il se fait de celui-ci et de la langue qu'il enseigne* » (M, causa. 2002 : 55). C'est-à-dire des stratégies communicatives d'enseignement. Dans ce 2^{ème} type l'auteur opère une distinction entre les stratégies communicatives d'enseignement monolingues où la LC est le seul code utilisé et les stratégies communicatives d'enseignement bilingues où on a recours à la langue maternelle des apprenants.

Dans la première catégorie, l'auteur présente deux stratégies qui nous allons reprendre ci- dessous : (Idem : 64)

2-1) La stratégie de réduction : *qui consiste à l'emploi réduit de la langue cible ; elle s'opère sur plusieurs niveaux, nous en avons retenu deux (02) procédés :*

2.1.1) la réduction formelle : *est l'emploi réduit du système de la langue cible : l'enseignant adaptera son discours au niveau linguistique et à la capacité de décodage des apprenants.*

Exemple.1

E : bon vous connaissez tous le sens du verbe fuir ?

A : non

E : c'est partir très vite

2.1.2) la réduction métalinguistique: *pour parler de la langue étrangère l'enseignant utilise des termes de langue quotidienne : par exemple le verbe « être » qu'est trop utilisé par rapport aux autres verbes sémantiquement métalinguistique tels que : vouloir dire, signifier ou encore des catégories métalinguistiques comme : on dira, on ne dira pas ; on peut dire on ne peut pas dire, il faut connaître/ ce n'est pas important qui visent à diriger l'apprenant vers la forme linguistique correcte ou voulue par l'enseignant.*

Exemple.2

E : Qu'est-ce qu'il faut avoir ? Qu'est-ce que qu'il faut avoir ? Pour dépenser alors vous m'avez dit c'est le budget c'est vraiment correct hein déjà on va essayer de voir qu'est-ce que c'est le budget elle me dit c'est les dépenses mais pour avoir les dépenses qu'est-ce qu'il faut avoir avant?

2.1.3) La stratégie d'amplification : (Ibidem :65-69)

Pour que les apprenants puissent saisir le sens en langue étrangère, l'enseignant fait appel a divers procédés⁴:

⁴ M.Causa PP : 65-69

2.1.3.1) *la dénomination* : *X (la chose) on dit ça Y (le signe) : ce procédé aide les élèves à nommer les choses, il sert à introduire des termes qui n'admettent aucune synonymie.*

Exemple 3:

E : premier ça n'existe pas Yvonne qu'est-ce que vous dites ? mieux

Am : premier

As : première

E : Yvonne qu'est-ce qu'on dit ? + pas premier mais

Y : première

Af : secondaire

Af : primaire

*E : primaire d'accord ? **on parle de secteur***

2.1.3.2) *la définition* : *X (le signe) c'est Y (autres signes connus) : ou l'enseignant utilise des éléments déjà connus par les apprenants.*

Exemple 4 :

*E : tortues c'est + essayer + **donnez-moi une définition** de la tortue*

Kat : carapace

E : comment vous voyez la tortue ?

Tara : c'est un [animaux] mais

Stev : C'est pas rapide

Xim : C'est petit

Tara : petit

[.....]

E : alors essayez de m'en donner+non + ce qui est important + là c'est pour le français hein je sais que vous connaissez mais **essayez de m'en donner une définition en français + la tortue c'est :**

Jim : [une] animal

E : c'est animal mmh mmh

Xim : un animal

Jim : qui a une grande couverture sur le dos [.....] comment s'appelle euh+ ça ?

E : alors ...

Marta : carapazon

E : hein ? **CARAPACE**

Jim : carapace

Marta : carapace

2.1.3.3) Exemplification :

X c'est-à- dire Y inconnu en situation: l'enseignant utilise une situation qu'est familière à ses élèves.

2.1.3.4) La reformulation paraphrastique : X=Y.

L'enseignant paraphrase en jouant sur la parenté sémantique et en s'appuyant sur le déjà acquis des apprenants (Causa 69).

Exemple 5

(Pour la compréhension du verbe dévorer)

E : quand on a faim on dévore la nourriture ouais c'est-à-dire qu'on la mange vite assez vite et euh jusqu'au bout tout complètement.

La deuxième catégorie, celle que Causa appelle stratégie communicative d'enseignement bilingue s'appuie sur deux stratégies. Nous allons nous limiter à la stratégie que nous croyons la plus utilisées dans notre corpus.

2.2) La stratégie d'appui : consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun.

Ainsi, une simple connaissance de la structure de la langue de l'apprenant permet à l'enseignant de la L2 de saisir les différences entre les deux langues et d'orienter ses cours vers des points stratégiques en vue d'avancer plus vite

Exemple : 5

E : il ya vécu.....

A1 : trois moins

E : pendant....

A1 : pendant

E : on n'est pas obligé de dire le pendant trois mois oui il y a vécu trois mois d'accord?

« And here you do not answer by yes or no you have to answer giving a date a time Ok? »

«Et là, vous ne répondez pas par oui ou non vous devez répondre en donnant une date un temps Ok » On va demander à Woo-Hyon [.....]

Ces trois stratégies que nous venons de voir et d'autres que nous n'avons pas pu décrire ici sont à la disposition de tout enseignant de langue étrangère, il reste, cependant à remarquer que leur emploi et leur fréquence dépendent du contexte dans lequel l'interaction pédagogique a lieu. C'est-à-dire qu'en contexte homoglotte où le public est « hétérogène », ce sont les stratégies en langue cible qui dominant alors qu'en contexte alloglotte, l'enseignant pourra avoir recours aux stratégies en langue unilingues cible aussi bien qu'aux stratégies bilingues. Ces dernières stratégies sont permises du moment que le but est de favoriser l'acquisition de la L2. Sur ce point, **STERN (1992 : 298 cité par H. christiansen & R. Palani 1999 : 71)** déclare que *« si l'objectif principal est la maîtrise des habiletés de communication en L2, la stratégie « intralangue » sera employée*

d'avantage.....mais l'emploi d'une stratégie «interlangue» pourrait aussi trouver sa place ».

3) Alternance codique

La notion d'alternance codique (code –switching), ou alternance de langues est issue des études sur le bilinguisme et le contact de langues. Elle peut se définir, selon (J.J Gumperz 1982 : 58) qui est, sans contraste, le principal initiateur des études sur le phénomène- *« comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents ».*

Dans notre cas l'alternance codique est un élément stratégique qui consiste à insérer dans un énoncé en français langue étrangère un mot ou une expression propre à la langue arabe utilisés par le locuteur- apprenant pour un objectif de communication.

Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons de manière synonymique les termes de code switching, alternance de langue et formulation transcodique, bien que (G. Lüdi 1999: 27) opère une distinction entre alternance des langues qui s'effectue « entre bilingues dans une situation appropriée au mode bilingue et formulation transcodique qui apparaîtra, en revanche dans la situation bilingue exolingue (et qui) fait partie des stratégies compensatoires interlinguales où

l'apprenant utilisé une séquence appartenant à la L1 dans le but de surmonter un obstacle communicatif ». Ceci n'est pas à confondre également avec interférence, notion étroitement liée à ce phénomène et qui se produit « *lorsque des éléments de la L1 sont transférés dans L2 de manière volontaire ou involontaire* » (M. Causa, 2002 :22) l'interférence peut donc se manifester au niveau phonétique lexical, morphologique et syntaxique. Les élèves sont le plus souvent inconscient de ce transfert tandis que en alternance codique, ils s'aperçoivent bien qu'ils glissent des mots de L1 dans leurs énoncés en L2. Dans ce sens les interférences qui seraient : « *les traces systématiques de L1(ou Lx) dans la production en L2 qui relèvent de l'interlangue du LNN : c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes et souvent, les LNN, y reconnaissent une influence d'une autre langue* » (G. Lüdi. 1999 : 48). Ces deux formes du parler bilingue, ont, bien entendu, un statut différent selon la situation de communication dans laquelle elles sont produites. Pour (F. Grosjean 1984 dans M Causa 2002 : 22) « *ce qui peut être considérée comme une (erreur) dans une situation donnée (une interférence de l'autre langue, par exemple) pourra être planifiée et émise consciemment dans une autre situation* ».

4) La place de la L1 dans l'histoire de l'enseignement de la L2

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été objet de discussion. Dans l'enseignement des langues classiques, la LM était omniprésente dans l'apprentissage. Il s'agissait d'apprendre la structure et le vocabulaire d'une langue étrangère grâce à sa traduction en langue maternelle. Ces pratiques traditionnelles ont été remises en cause par la méthode directe qui prenait pour la première fois en charge l'aspect oral de la LE et recommandait à « *l'enseignant (d) utiliser, dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à L1 [.....].* » (H, Besse. In Causa, M. 2002 : 42). La méthode audio orale limitait l'apparition de la L1 et exigeait la favorisation de la L2 en classe car les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et la fameuse analyse contrastive était conçue généralement pour éviter ou évacuer ces interférences de la production des élèves, alors que la méthode SGAV, fondé sur l'objectif de communication, laissait très peu de place à l'utilisation de la LM.

A partir de la fin des années soixante-dix, grâce aux travaux de **Dulay, Burt, Kellerman** et grâce aussi « *au dépassement d'une perspective monolingue* » (Causa, M. 2002 : 43) une attitude moins stricte envers la LE est adoptée : avec l'approche communicative puis l'approche fonctionnelle notionnelle la LM est

acceptée dans la mesure où elle peut aider l'apprentissage de la LE sans pour autant être considérée comme un support d'enseignement. Ce n'est que depuis une dizaine d'années (à partir des années quatre-vingt dix) que l'on prend en compte que la LM peut être un support et un appui à l'apprentissage et que l'on respecte les compétences linguistiques et culturelles des personnes apprenants.

L'apprenant est alors encouragé à explorer les langues en présence dans des dispositifs scolaires qui rompent avec les pratiques héritées de la méthode directe basée sur un idéal monolinguisme en mettant en valeur les acquisitions antérieures de l'apprenant dans la réflexion didactique mais cela n'a pas nécessairement eu de répercussions tangibles sur la façon dont la politique linguistique algérienne conçoit l'utilisation de la L1 des élèves lors de l'apprentissage du FLE. Considérant une langue maternelle comme source d'interférence, cette politique espère éviter le recours à la L1 par les apprenants en agissant aux écoles d'inciter les enseignants à n'utiliser que le français dans tous les travaux scolaires, à emmener les élèves à s'exprimer uniquement en français et à leur assurer un enseignement où les échanges doivent être entièrement en français.

Or les élèves et les enseignants « *ne se reconnaissent pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère parfois inaccessible* » (A. Boudreau 2005). Comme nous le verrons, cela s'explique par la réalité linguistique algérienne

caractérisée par la cohabitation de différentes langues dans les pratiques langagières des Algériens

PARTIE II

SITUATION DU FRANÇAIS EN ALGERIE

II) La situation du français en Algérie.

2-1 Le plurilinguisme en Algérie

« *Le nombre et le statut des langues en présence déterminent a priori les limites et les possibilités d'alternance codique* » (selon J-C, Pochard. 1997 : 420).

Dans cette optique, l'étude de la situation linguistique en Algérie se révélera intéressante, voire indispensable pour notre recherche.

Cette situation linguistique se caractérise par la cohabitation de trois langues nationales, l'arabe dialectal (AD), l'arabe classique (AC) et le berbère. (BR)

Les deux premières langues, à savoir L'(AD) et L'(AC), sont en situation diglossique : les Algériens distinguent ainsi l'arabe dialectal à usage quotidien et familier de l'arabe classique, langue de « l'école » des textes religieux et administratifs. Toutes les deux constituent le bilinguisme par rapport au berbère.

Cette situation a conféré le statut de « langue véhiculaire » à L (AD).
Langue maternelle des arabophones.

A ce « *bilinguisme avec diglossie et le trilinguisme pour les amazighophones* » (Fishman 1999) s'ajoute une langue étrangère le français d'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur algérien peut ainsi utiliser un mélange de langue Français/AD, Français/berbère, AD/AC AD/berbère.....)

Ceci amène à dire que la société algérienne est une société où « *il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langues de tradition écrite est plurilingue par excellence* » (Calvé 2001 :62)

2.2) Bilinguisme et apprentissage du français en Algérie

Le bilinguisme peut être défini comme étant « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues... » (F, Grosjean. dans Causa. 2002 :21).

Dans notre cas, il s'agit bien de l'arabe (AD ou AC) et du français- autrement dit d'un bilinguisme français /arabe. Dans ses travaux, Y, Cherrad (1987) a montré que « *en examinant de près les divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtres, les lettres personnelles d'individu à individu, les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe- algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français* ».

Etant un héritage colonial, la langue française est très présente au sein de la société algérienne. Son introduction précoce à l'école algérienne dès la 3^{ème} année primaire (alors qu'elle l'a déjà été dès la 2^{ème} année primaire pour la rentrée 2004-

2005) fait que l'école soit l'endroit fertile pour le bilinguisme, un bilinguisme qualifiée de scolaire où le contact entre les deux langues ne tient pas seulement sur le plan de l'oral mais aussi sur le plan de l'écrit. **N, Najar (1978:37)** reconnaît les avantages de cette forme de bilinguisme précoce en affirmant que « *sur le plan de la phonologie, l'expérience a montré que les enfants ont beaucoup plus d'aptitude que les adultes à acquérir de nouveaux réflexes articulatoires.* »

Cependant l'initiation du jeune apprenant à cette langue dès l'âge de huit ans (8ans) ne veut pas dire que c'est un débutant qui part à zéro, mais il possède déjà une culture et des connaissances linguistiques antérieurs qui lui proviennent aussi bien de sa langue maternelle (AD), qui est naturellement acquise et par conséquent mieux connue et parfaitement maîtrisée et de la langue classique (AC) première langue enseignée à l'école dès l'âge de 6 ans.

Bien que cet apprenant soit accompagné par cette langue tout au long de sa scolarisation (au primaire au moyen, au secondaire et au supérieur) 'il éprouve toujours le besoin' de faire appel à sa langue source lors des ces interactions en français, d'où le constat que l'obstacle majeur, chez cet apprenant, se situe surtout au niveau de l'expression et de la verbalisation de son message. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui se fait longtemps par

l'approche communicative s'efforce d'en apporter la solution par le développement de la compétence communicative.

Certains accusent la politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif dans les années 70 d'être à l'origine de cette baisse du niveau en français en s'appuyant sur le fait que « *les apprenants d'aujourd'hui, le manieraient (le français) moins aisément que leurs aînés et il serait connu par eux comme une langue écrite et lue beaucoup plus que comme une langue parlée et pratiquée* » (A, Mabrou.2007).

A ce propos **Manaa, G (2002)** constate que « *malgré la concurrence effrénée de l'arabe qui jouit de tous les privilèges [...] et du choix de l'anglais depuis peu avec le phénomène de la mondialisation et du développement de l'internet, de l'informatique [...]; le français continue à occuper certains espaces et à conserver son rang de première langue étrangère.* » (155-165)

2.3) Statut de la langue française en Algérie

La langue française occupe en réalité une place importante en Algérie. Elle est présente en effet dans tous les secteurs : social, économique, éducatif... mais aussi dans le parler quotidien algérien où elle coexiste avec d'autres langues : arabe algérien dialectal, arabe standard et berbère ses variantes. En effet « *nombre d'algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes*

français de télévision et gardent des relations avec les émigrés installés en France.

Par ailleurs, beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en français et les universités française accueillent encore des Algériens ». **(E. Evano)**

La langue française en Algérie n'est pas donc confinée dans le milieu scolaire de l'apprenant mais elle s'étend au-delà de cette présence pour occuper plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle: école, administration, medias..... La loi de généralisation de la langue arabe, adoptée en décembre 1996 a été sans aucun effet. Cela nous conduit à nous interroger sur le statut du français en Algérie : est-elle une langue étrangère au même titre que l'anglais ou une langue seconde « *apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même.* » **(Dumont et Maurer 1995 : 122)**

Si l'Algérie avait connu la situation où le français avait le statut de langue seconde avant et au lendemain de l'indépendance et permettait la transmission des matières d'enseignement et occupait ainsi les trois quarts de l'emploi du temps pédagogique, la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif a réduit la place de cette langue et plus précisément dans le primaire et le secondaire où les enseignements de matières scientifiques se font en arabe, mais le paradoxe est que le français est resté la langue de l'enseignement et des techniques dans le supérieur.

Officiellement, la langue française est considérée comme première langue étrangère alors qu'elle est enseignée dès la troisième année primaire; c'est-à-dire deux années seulement après l'enseignement de l'arabe classique, langue officielle du pays et que l'anglais, deuxième langue étrangère, est introduite à partir du cycle moyen.

Au regard de tout cela, nous pouvons dire, à la suite de D. Caubet que « *le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu, d'une part il attire le mépris officiel « il est officiellement considérée comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au monde.* » Donc, au-delà de la décision politique, le français reste, pour les Algériens, la langue mondiale de la culture, de la politique et de la modernité.

La preuve « *se trouve ...dans les souhaits que les parents émettent quant à la première langue étrangère qu'ils désirent que leurs enfants apprennent 71,07% pour la langue française, et 28,72% sont favorables pour l'anglais* ». (Y. Derradji, 2009)

2.4) Les représentations des apprenants et le français

Malgré le contact précoce de l'apprenant algérien avec la langue française (dès l'âge de 7/8) et la forte présence de cette dernière dans la société algérienne, il

est fort décourageant de constater qu'un nombre important d'élèves scolarisés, qu'une lieu de profiter de ces conditions favorables à son acquisition, échouent dans leur scolarisation à cause d'elle. Une des raisons de cet échec pourrait être liée à la représentation que l'apprenant se fait de cette langue. **(F, Hacini, 2006 :220)**

Si le français est lié à la France, l'ancien colonisateur de l'Algérie, une méfiance vis-à-vis de cette langue peut être manifestée chez l'apprenant de cette langue et entraîner chez lui un rejet total du français.

Si le français est fortement conditionné par un « souci utilitaire » (poursuite des études supérieurs et débouchés professionnels) ou il est la langue des parents formés à l'ancienne école (cette langue était la langue d'enseignement), l'élève est préparé psychologiquement et par conséquent, il se familiarise rapidement avec cette langue. Ainsi « *l'attitude des apprenants à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion* ». **(Manaa. G, 2002 : 155-165)**

2.5) L'institution pédagogique algérienne et la L1 des apprenants

Pour analyser la situation de la classe de langue, il faut rendre compte des éléments qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement/apprentissage de la langue, sur ses liens avec la langue d'origine des élèves et sur l'utilisation même de cette dernière dans la salle de classe.

Porquier et Py. (2004 dans Varshney 2005 : 238) distinguent entre deux niveaux d'interaction dans l'appropriation d'une langue : le contexte macro et le contexte micro. Ces deux contextes peuvent être appliqués à notre étude où le contexte macro fait référence à « *tout ce qui organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire à un niveau de décision politique [.....]* » (**D. Coste 1997 : 398**) tandis que le micro contexte fait référence à la salle de classe.

Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large, telles que : les politiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes... le niveau micro correspond à des moments ou à des séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction. (**Porquier et Py, 2004 : 59**).

Ainsi, dans la plupart des pays du monde, l'enseignement/apprentissage des langues est réglementé par des textes officiels qui fixent et déterminent les langues à enseigner/apprendre suivant le niveau scolaire. Dans le contexte algérien, les textes officiels fixent pour l'enseignant algérien non seulement quelle langue enseigner mais également quand l'enseigner, où, comment combien de temps (**A. Oudjadi- Damerdji 2002 :199**). Les enseignants réagissent donc «*en fonction de méthodes employées, de leur répertoire linguistique, de leurs attitudes et croyances mais aussi de l'environnement plus*

large : politique- scolaire, attitudes des inspecteurs, des parents » (Simon 1997 dans Lüdi 1999 :30).

Concernant l'utilisation de la LM dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les instructions officielles algériennes sont claires et explicites. Dans les documents d'accompagnement du nouveau programme de français du 1^{ère} Année moyenne, on peut lire « *Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage* » (2005 : 35). Une vue étroite considérant la langue maternelle comme facteur perturbateur et l'envisageant comme source de difficultés et de fautes car l'apprenant tend à supposer que le système formé par la L2 est le même que celui de sa L1, ce qui entraîne des transferts et des interférences qui ne peuvent avoir que des effets négatifs sur l'acquisition d'une autre langue.

Ainsi lors de l'apprentissage du français et afin de les éviter, le professeur est appelé à communiquer uniquement dans la langue étrangère et à veiller à ce que cet unilinguisme ne soit pas transgressé par les élèves.

2.5.1) Le rôle de la L1

Si on compare ce que disent les textes officiels et la réalité des classes quant à l'usage de la L.M, on s'aperçoit vite du désarroi des enseignants qui, voulant se

conformer strictement aux directives des inspecteurs, s'efforcent de mettre en place « *le tout français* » mais ils se rendent compte très vite qu'en dépit de la consigne « *dis-le en français* », les élèves enfreignent cette règle et recourent inévitablement à leur langue d'origine « *ceci est très déconcertant et peut faire naître chez le jeune enseignant un sentiment d'échec vis-à-vis de sa pédagogie* » (D-L, Simon 1997 : 446) .

Certains au contraire, qui faute de temps qui leur est imparti et du «bas niveau des élèves ou encore par leur manque de compétences linguistiques et de stratégies didactiques » (M.Cambre & L, Nussbaum, 1997 :426), ne pouvant se plier aux instructions de l'inspecteur, recourent à la L1 des élèves au lieu de simplifier et de paraphraser leur discours dans la LC. Ces enseignants ressentent même des sentiments de culpabilité lorsqu'ils l'utilisent et le font dans nombre de cas avec un soupçon de mauvaise conscience (D.Coste, 1997 : 395).

Toutefois de nombreux chercheurs (Cook, 2001 ; Lûdi et Py, 2002 ; Castelloti,1997 ;Combra et Nessbaum,1997; Coste, 1997) considèrent le recours à la L1 par l'enseignant comme une stratégie efficace pour gérer certaines activités « pour éviter et réparer les malentendus » (Cambra et Nussbaum : 425) et pour « *que les questions puissent être posées, les sens vérifiés, les incertitudes éliminées*

et que les explications qui ne sont pas accessibles dans L2 puissent être données »
(Stern,1992 : 298).

Atkinson, (1987 :247) va jusqu'à suggérer que *«ignorer le rôle de la langue maternelle dans une salle de classe monolingue nous amène à enseigner d'une manière moins efficace»*. **(M. Causa, 2002)** prend la position suivante : *« la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement »*. **Giacobbe (1990)** semblerait d'accord avec cette position quand il déclare que la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais *« un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. »* En ce qui concerne l'utilisation de la L1 chez les apprenants, les enseignants ne doivent pas faire de cet emploi quelque chose à éviter à tout prix mais bien au contraire pour apprendre une langue étrangère et accéder à un bon niveau de compréhension des faits de la communication, il faut valoriser les connaissances que l'apprenant nous apporte de la langue maternelle et l'utilisation occasionnelle de la L1 en classe est susceptible de rendre l'enfant sûr de soi-même

d'où le constat d'une progression au niveau de la compréhension et de la communication par rapport à un contexte où l'emploi de la L2 est exclusif:

«Demander à l'enfant de s'exprimer uniquement dans la langue qu'il ne domine pas, loin d'être une aide à l'apprentissage, devient un obstacle insurmontable, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan cognitif» affirment (**Garabedian & Lerasle, 1997 : 436**). La pratique dans les classes algériennes est donc d'éviter le recours à la L1 à tout prix.

Nous allons aborder trois raisons pour l'évitement de la L1 dans ces classes. Premièrement, on considère que l'appropriation d'une langue étrangère présente des caractéristiques qui s'apparentent à l'acquisition naturelle de la langue première. Cette approche « naturelle » vise à reproduire les mêmes conditions de l'acquisition de la L1. Elle stipule qu'un élève, apprenant une L2, passe par les mêmes étapes que celles qu'il a vécues lors de l'apprentissage de sa langue maternelle. Donc *« Un apprentissage bien conçu (de la langue étrangère) devrait chercher à reproduire ces conditions (naturelles) d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication. »* (**D. Coste 1997 : 393**), et il serait préférable d'authentifier la communication en L2 plutôt que de « recourir » à la langue d'origine des apprenants.

En réaction à cette approche, **(Cook, 2001)** signale que l'enseignement de la L2 ne peut pas simuler les conditions de l'acquisition de la L2 pour la raison suivante :

« The non- existent other language in L1 acquisition is in the class of unalterable differences from L2 learning. By definition, the L1 monolingual child does not have another language; it is the one element that teaching could never duplicate»
(p406).

La L1 existe et fait partie du répertoire linguistique de l'élève **(Giaccobe, 1990)**, la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage mais *« un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant »* En effet l'apprenant possède déjà des acquis qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue. Certains chercheurs ont démontré que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire que s'il peut s'intégrer dans un réseau de connaissances préalable existant, donc le bagage linguistique de la L1 est considérée comme précieux ce dont on doit profiter pour enseigner ou apprendre une ou plusieurs autres langues car les habiletés et les connaissances acquises dans une langue peuvent se transférer à l'autre langue selon **Cummins (2003 :62)** *« both languages nurture each other when the educationnel environment permits children access to both languages ».**« Les deux langues se nourrissent l'une de l'autre*

lorsque l'environnement éducationnel permet l'accès des enfants aux deux langues »

La deuxième raison vise la dissociation et la distinction des deux langues dans le cerveau de l'apprenant afin d'éviter les interférences et les risques de constante médiation par la langue maternelle pour comprendre ou s'exprimer en L2. Les directives destinés aux professeurs de langue visent à garder les deux langues distinctes afin d'éviter les transferts d'une langue à l'autre, pour cette conception le bilingue est celui qui possède une maîtrise parfaite de deux langues et le bilinguisme est conçu comme l'addition de deux monolinguisms où les structures de la langue étrangère sont surajoutées à celles de la langue maternelle. Cette conception est rejetée par **(Grosjean 1993)** et par d'autres auteurs impliqués dans les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme **(Matthey, Moore et Serra-Eds 2004)**. Pour cet auteur, le bilinguisme dispose d'une compétence globale et dans sa communication en L2, il ne peut pas totalement exclure son autre langue. En fait, celui qui apprend plusieurs langues ne classe pas ces langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence plurielle dans laquelle les langues sont en rapport et interagissent. *« Une compétence plurilingue ne consiste pas en un mixte de langues mais en un répertoire de variétés distinctes et en la capacité de gérer ce répertoire comme un seul ensemble ».* **(D. Coste,**

1997 :396). Ce qui fait dire qu'il n'y a pas de frontière naturelle entre l'apprenant et le bilingue et l'apprenant n'est qu'un « *bilingue en devenir* »(**B. Py, 1997 : 496**) car « *la coexistence et l'interaction de deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qu'est difficilement décomposable en deux monolinguisms* » (**Grosjean 1993 :5**) donc la L2 ne s'ajoute pas mais elle se combine et le fait de passer d'une langue à l'autre est naturel et les alternances codiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue doivent être par conséquent « *reconsidérées et légitimées* » (**Castelloti et Moore, 1997 :392**) car le recours à la L1 dans les énoncés en L2 peut être efficace pour l'apprentissage : « The use of L1 in a L2 based sentence can play significant roles in the learning process » « *Les recours à la L1 dans les énoncés en L2 peuvent jouer des rôles importants dans le processus d'apprentissage* » (**Moore , 2002 :280**) et peut « *constituer un instrument privilégié d'apprentissage et de facilitation vers l'appropriation d'autres langues.* » (**Castelloti et Moore 1997 :392**).

Mais le suremploi d'un tel outil ne mène-t-il pas à la désactivation des capacités des apprenants qui leur permettent le développement d'autres moyens pour accéder au sens ?

La troisième raison de l'évitement serait liée donc à l'utilisation exagérée de la L1. Le but de l'enseignement/d'apprentissage d'une langue est de développer la

compétence des étudiants à communiquer dans la langue étrangère en créant une situation d'enseignement où « *la L2 est toutes ensemble l'objet et le moyen de l'apprentissage* » (Coste. D 1997 :394) et « *l'emploi régulier de la L1 peut amener les élèves à s'habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise ; ils sont alors privés de possibilités de développer leurs compétences discursives* » (Lüdi. G. 1999 : 38).

Cook (2001 :416) pour sa part met l'accent sur le fait que la décision du professeur de langue d'employer ou non la L1 doit dépendre de l'aspect naturel et efficace de ce genre de pratique pour promouvoir d'apprentissage c'est-à-dire que ce recours stratégique à la L1 ne constitue pas pour autant une solution idéale pour gérer le travail linguistique en salle de classe. Turnbull (2006 : 612) admet que dans certaines situations le recours à la L1 est mérité et qu' « *...un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable* », cependant Calvet (1993 :22) maintient qu'il faut « *décourager l'usage spontané (et) automatique de la L1 et souligner son caractère exceptionnel, ou de dernier recours* ».

De plus, les enseignants qui « *rely too extensively on the L1* » « *s'appuient trop largement sur la L1* » (Turnbull 2001 :531) privent leurs élèves de l'input en L2 « *qui fournit à l'apprenant un environnement qui lui permettra de faire des hypothèses sur la structure de la langue cible* » (GEARON, M 1997 : 468).

C'est dans les moments de gestion de la classe que se fait la communication réelle en L2 et « *il est dangereux de sacrifier l'interaction- parfois difficile- en L2 à l'emploi de L1 par souci de facilité par solidarité entre enseignant et apprenants, pour éviter un malaise social* » (Lüdi . G 1999 : 47). Bref, faire acquérir un niveau de compétence appropriée dans la LC suppose que le professeur se serve de cette langue dans ses échanges verbaux avec les élèves et ne parle que cette langue devant eux (Clyne et al , 1995 : tiré de m. Gearon : 468).

2.5.2) Rôle de la L2

Dans le moyen algérien, la L2 est étudiée comme matière et à raison de 5h par semaine. Par ailleurs, il a été démontré que lorsque la L2 ne bénéficie pas d'un programme d'immersion où l'acquisition de la L1 se fait par le biais d'autres matières ou ne jouit pas d'un grand nombre d'heures de cours, l'apprenant tend à étaler des liens avec sa langue maternelle.

Un autre aspect aussi intéressant est que les élèves ne parlent pas, ou peu la L2 et que, hormis dans le cadre scolaire, La LM des apprenants se domine dans leurs échanges discursifs.

On peut dire donc que le contact avec la L2 se fait majoritairement à l'école où les enseignants de langue constituent les seuls modèles linguistiques de la langue cible et que l'enseignement scolaire ne propose que peu de temps

d'exposition à la L2 (**D. Coste 1997 : 393**) alors que les travaux sur l'acquisition d'une L2 montre que l'apprentissage de celle-ci « *Exige une exposition massive à cette langue* » (Calvé, 1993 :16) ainsi « *qu'un besoin de communiquer et une association étroite entre les actes de paroles et la matière scolaire enseignée dans la L2* ». ⁵Ainsi le contact avec la langue étrangère est indispensable ; il permet à l'apprenant de travailler la « *Compréhension auditive* » (**J-R Ianziti 2001 :3**) il lui donne également l'occasion d'explorer les données langagières

Toutefois, si ce contact avec la L2 se fait à partir « *des activités fortement ritualisées* » (**Lüdi, G. 1999 :40**) où les élèves ne font que répéter mécaniquement des structures préfabriquées sans prendre l'initiative de co-construire le sens en L2, L'acquisition serait négative.

Un tel apprentissage de la langue qui ne peut être que d'une influence négative voire inhibitrice sur l'acquisition est à éviter dans la classe de langue où les élèves sont invités à profiter des occasions d'interagir qui leur sont proposées et à s'engager dans des situations communicatives comportant des risques afin de réaliser des « *productions syntaxiquement plus élaborées et lexicalement plus riches* » (**G. Ludi 1999 :40**) et où l'enseignant cherche à être « *un partenaire communicationnel* » (**F. Cicurel :2002**)

⁵ Ibid, p 468

PARITE III

LA CLASSE DE LANGUE

3. La classe de langue

3.1) Qu'est-ce qu'une classe de langue ?

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique, ce contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sent responsable de rendre possible l'acquisition de la L2 pour les autres participants. Quant un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tel par les participants » (**C. Palloti, 1989 : 6**).

Partant de cette définition de **G. Palloti**, nous pouvons dire que la notion qui reçoit le nom de « *salle de classe* » se distingue de celle dont le nom est « classe ». En effet, par classe on désigne une institution éducative qui se charge de l'enseignement/apprentissage d'une « langue » alors que salle de classe pourrait être caractérisée comme lieu physique.

Une « classe » ne se compose pas d'un seul individu étudiant isolément mais plutôt de deux ou de plus de deux individus entre lesquels existe une relation. Cette relation fondamentale qui caractérise une classe de langue est celle que **D. Pietra, Mallhey et Py, 1989**) qualifient de « *Contrat didactique* »

« Un contrat didactique tacite qui stipule l'acceptation, par l'ensemble par l'ensemble des interactants d'une action commune pour qu'il y ait transmission des savoirs » (F. Cicurel :68).

La classe de langue est donc un lieu d'enseignement/apprentissage d'une langue et l'endroit « où s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant le pôle apprenant et la matière à apprendre » (F. Cicurel, 2002 :2). Elle permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle (.....) elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle.

Donc la classe de langue est lieu d'enseignement/apprentissage d'une L2 dans des conditions particulières :

- La non-existence d'une communication exolingue spontanée
- Evitement du « hasard et des difficultés de la communication exolingue spontanée⁶.
- Selon un horaire réduit par rapport à ce qu'exige la communication en situation naturelle.

⁶ Cicurel Ibid p.3

A cela s'ajoute une autre condition : C'est la présence d'un rituel institutionnalisé- autrement dit : les partenaires s'approprient des statuts particuliers grâce à des rituels spécifiques à la classe.

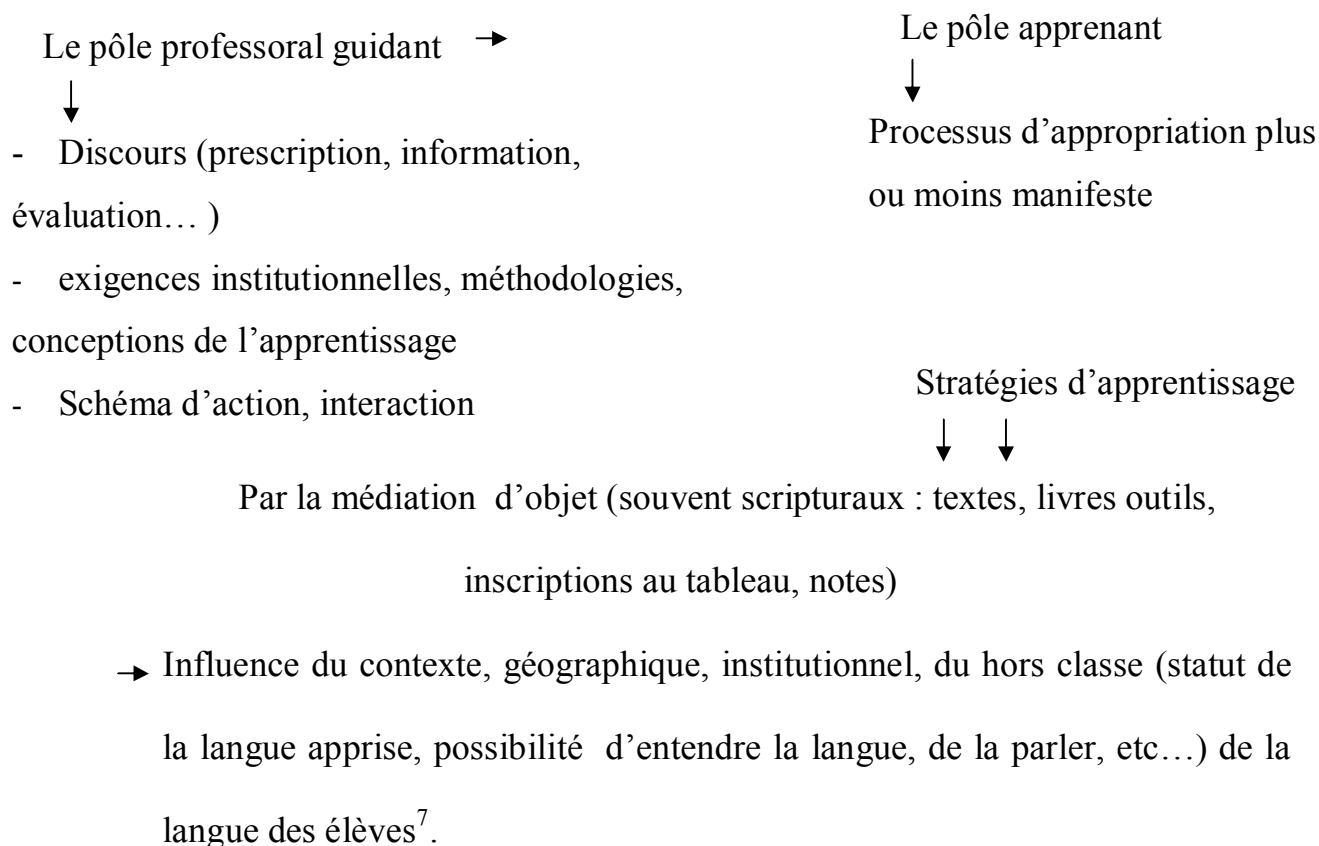
Le rituel se définit ici comme « *un moment particulier qui se distinguent nettement du cours ordinaire des actions de la vie quotidienne* » « *par exemple des comportements stéréotypes spéciaux en ouverture et en clôture de la rencontre l'usage systématique de certaines routines interactives* » ? (Palloti, 2002)

3.1.1) Apprendre dans la classe de langue

Tout apprentissage en classe est un apprentissage guidé : il ya toujours un enseignant qui exerce le rôle : C'est lui qui sélectionne, organise les contenus prévoit les exercices pour une utilisation systématique de la L2 et corrige les erreurs des apprenants.

Pour décrire l'enseignant/apprentissage dans la situation de classe de langue. (F. Cicurel présente le schéma suivant : (F. Cicurel P4) :

Interactions socialisée entre :



3.1.2) La place de l'enseignant dans la classe de langue :

3.1.2.1) La place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage

- L'enseignant a toujours été vu par les apprenants comme l'agent de l'institution, porteur de connaissances, représentant de l'instituteur de qui dépend la réussite des élèves. Ces représentations qui lui sont attachées lui attirent un important respect de la part des apprenants.

⁷ Cicurel Ibid p.4

Dans la classe, cet enseignant est tenu de réaliser des interactions entre trois pôles : « *il est le médiateur entre la langue, le public et les activités d'enseignement* »⁸. Il adapte le contenu au niveau et aux besoins de ses apprenants ; il met en place l'activité didactique proposée par le manuel et incite les élèves à fournir un effort cognitif ; il définit, organise et fait accepter grâce à ses interventions les tâches langagières.

3.1.2.2) La connaissance de ses apprenants

Enseigner en classe implique la connaissance du public à qui on s'adresse.

S'il s'agit bien des enfants scolarisés par exemple, on peut dire qu'ils ont des dispositions à apprendre cette langue et des caractéristiques psycholinguistiques ainsi que le besoin de communiquer et l'absence de blocage cognitif.

Il fait également prendre en compte si le public concerné subit la situation d'apprentissage volontairement ou involontairement. Dans le dernier cas, le rôle de l'enseignant est d'attirer l'attention et de susciter l'intérêt des ses élèves pour qu'ils acceptent de s'intégrer en s'adaptant à la situation.

Un autre point aussi important que l'enseignant ne doit pas négliger dans ses cours de langue sont les représentations que les élèves construisent de l'apprentissage d'une langue : des enquêtes montrent que les adolescents en

⁸ Cicurel Ibid, p.5

particulier éprouvent plus souvent des sentiments négatifs vis-à-vis de l'apprentissage d'une L2 d'où on constate une participation rare et un recours fréquent à la LM.

3.1.3) Les objectifs de l'enseignant dans sa classe :

Il faut faire la différence entre les objectifs généraux de l'apprentissage d'une langue étrangère et les objectifs de chaque « *leçon* » qui dépendent du niveau des apprenants et du niveau qu'ils veulent atteindre.

Les objectifs généraux visés :

- développement des savoirs, savoir-faire et savoir être des apprenants
- incitement des élèves à mobiliser leurs connaissances y compris les acquis préalables pour les exploiter

dans l'analyse et la réflexion en français ;

- développer le goût de la langue et de la culture ;
- valorisation des apprenants à partir de leurs contextes socioculturels

bilinguisme....).

3.1.4) Les attitudes face à la langue :

Les attitudes face à la langue varient selon le rôle dans l'interaction. L'enseignant, qui est étroitement lié à la langue objet de transmission fait preuve d'une tendance à simplifier, expliquer, exemplifier, comparer, traduire, bref il

conçoit des diverses stratégies pour faciliter la compréhension et l'utiliser à bon escient les contenus langagières, à apprendre que **V. Bigot et F. Cicurel, (2005)** qualifient « *de pratiques de transmission qui relèvent à la fois de la culture éducative dans laquelle il est immergé, de sa biographie scolaire et professionnelle...* »

Donc l'enseignant fait preuve d'une « *grande souplesse communicative pour permettre l'accès à la langue. L'apprenant, lui, en entrant dans les classes veut apprendre la langue cible* » Comprendre les raisons d'un fonctionnement d'un contexte, il est le « *locuteur du pourquoi* ». (**F. Cicurel, 1996 :70-71**)

Dans les classes de français langue étrangère, on peut dire que les échanges entre les deux locuteurs de l'espace-classe, à savoir l'enseignant et les apprenants sont « *constituées de données en langue cible et de données en langue maternelle* » (**F.Cicurel. 1990 : 66**) et que les interactions verbales qui s'y déroulent « *mêlent les deux codes qui se succèdent et s'imbriquent rapidement...pour tisser la trame d'un discours.*» (**V. Castelloti. 1997 : 406**). Toutefois, cet emploi simultané de deux langues en classe de FLE a provoqué un débat dont les points de vue sont divers. Nous en avons montré deux points de vue concernant les rôles que jouent chacune des ces deux langues dans le processus d'apprentissage d'une L2. Certes les divers arguments de ces deux pistes théoriques sont très convaincants

cependant, comme chaque praticien le sait, c'est ce qui se passe dans la salle de classe qui compte.

PARTIE PRATIQUE

DEMARCHE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DU CORPUS

4- Démarche de la recherche et analyse du corpus

Avant de commencer le travail de description et d'analyse des occurrences de code-switching dans des classes du moyen algérien, il ne semble intéressant de dresser, à la manière de J.C Pochard un inventaire des ressources linguistiques de la classe concernée susceptibles de faire apparaître un certain nombre de phénomènes transcodiques, afin d'examiner « *comment celle-ci sont effectivement employées* » (**J.C. Pochard 1997 : 414**) en classe. A partir de l'élaboration de deux tableaux, nous avons pu résumer les modes d'utilisation de la langue maternelle et du français en classe et des déclarations recueillies des enseignants du moyen à propos de l'utilisation de la langue première en classe de L.E, nous avons pu savoir qu'il y a des enseignants qui s'opposent aux actes d'alternances codiques alors que d'autres tolèrent leurs apparition chez les élèves ou les initient eux-mêmes. En nous avons également pu présenter, en reprenant la typologie des profils d'enseignants proposée par (S. Ehrhart 2002) trois grands types de comportements par rapport à l'utilisation de la L1 chez les enseignants.

Puis nous nous sommes concentrées sur la description et l'analyse des alternances en fonction de leur « *potentiel acquisitionnel* » afin de mettre en relation la théorie citée précédemment et la pratique à travers des interactions

verbales en classe de langue. De plus, nous avons élargi notre vue pour inclure les différents traitements des formulations transcodiques.

Finalement, à partir de l'observation directe de certaines difficultés rencontrées, nous avons envisagé quelques solutions afin de les engager progressivement vers l'autonomie.

4.1) Le Contexte linguistique de la classe

Selon **J. Charles Pochard, (1997 :411-12)** la classe de langue, quelle que soit la langue apprise et quel que soit le lieu où elle se déroule, définit un « *contexte linguistique* » caractérisant une situation de communication exolingue dont les macro-variables peuvent-être regroupés en cinq (05) groupes :

1- *le répertoire verbal de l'apprenant (A) ;*

2- *le répertoire verbal de l'enseignant (P) ;*

3- *la langue enseignée /apprise (E) ;*

4- *le sociolecte de l'institution (I) ;*

5- *le dialecte dominant de la société où se situe l'institution éducative (L).*

- *Le répertoire verbal de l'apprenant (A) est constitué par toutes les variétés de langues qu'il a pu acquérir depuis sa naissance dans son environnement social, il peut différer considérablement de celui de l'enseignant (P).*

- *La langue enseignée/apprise qui sert à caractériser la classe de langue (E)*

peut faire partie à des degrés extrêmement divers des répertoires (A) et (P).

Il en va de même pour le sociolecte employé dans l'institution (I) et pour la variété dialectale dominante de la société (L).

Dans ce cas, il s'agit bien d'une enseignante algérienne (P) qui enseigne le français (E) à des élèves également algériens et qui sont, en général, des locuteurs de l'arabe dialectal (A).

Le répertoire verbal dont dispose notre apprenant se compose au moins de trois (03) langues :

1- L'arabe dialectal est la langue maternelle de l'apprenant; elle est utilisée avec la famille, les collègues, l'enseignant, la rue...

2- L'arabe classique est la langue de la première scolarisation de l'apprenant elle relève d'une variété normée qui diffère surtout, sur le plan morphologique de l'arabe dialectal parlé quotidiennement par les arabophones. Elle est censée être assez maîtrisée à l'oral et à l'écrit.

-Le répertoire verbal de l'enseignant : l'enseignant maîtrise les mêmes langues que ses élèves (à l'exception, bien sûr de la langue étrangère).

3- La langue enseignée/ apprise (E) est ici la langue française qui est la langue cible. Elle représente la langue de base de l'interaction pédagogique. (M. Causa, 2002 :79)

L'enseignant ainsi que l'apprenant sont tenus, en répondant au contrat didactique, de parler entièrement en français.

5- l'arabe dialectal représente à la fois le sociolecte de l'institution (I) et le dialecte dominant de la société (L).

Ce dialecte est la langue de communication de l'école et s'il arrive que l'enseignant l'utilise, en particulier dans ses interactions avec les autres enseignants l'arabe dialectal en alternance avec le français ou l'arabe classique, c'est parce qu'il ne dispose pas de langage approprié en cette variété pour parler de son travail (I). Elle est également la langue qui assure la communication entre les locuteurs algériens(L). L'arabe classique étant la langue officielle et la langue de l'école mais sans pour autant être parlée par personne.

Cette situation peut être schématisée selon la formule suivante:

$$A=P=I=L+E$$

si : $A=P=I=L$, C'est que l'enseignant est réputé avoir les mêmes langues que ces élèves (à l'exception, bien entendu, de E)

et si $P \neq E$, C'est que la langue enseignée (en l'occurrence le français) n'est pas la langue d'origine de l'enseignant mais elle fait partie de son répertoire verbal. **J.**

Charles Pochard, (1997 :413)

4.2) L'enquête de terrain :

Le discours de la classe est constitué d'interactions et « *d'interventions successives d'enseignants et d'apprenant* » (D. Lee. Simon, 1997 : 448) ; et puisque dans notre cas, l'enseignant et ses élèves se partagent la même langue maternelle, nous nous attendons à voir de nombreuses occurrences de code-switching à ce niveau.⁹

4.2.1) Les objectifs de l'enquête :

L'intérêt de mieux comprendre les interférences, les transferts et les influences linguistiques de la L1 sur la L2 a été le sujet le plus fort étudié de nombreuses travaux sur l'acquisition des langues secondes SLA mais très peu d'enseignants et de chercheurs se sont intéressés au rôle et à l'apport avantageux que peut avoir cette première langue dans l'apprentissage de la L2 ; et c'est justement dans le but de mettre en évidence le rôle de la L1 et de dégager ses fonctions principales lors de l'apprentissage de la L2 que nous avons effectué notre enquête de terrain.

Le premier objectif de notre enquête est de décrire et d'analyser les alternances codiques dans des classes du moyen algérien. Nous cherchons à observer dans quels cas les élèves ont recours à la L1 et à décrire « *le potentiel*

⁹ L'enquête a porté sur quatre classes, de niveaux différents. Pour des raisons liées aux contraintes de la recherche, nous n'avons retenu que deux classes pour un enregistrement d'une heure pour chaque classe.

acquisitionnel » (G. Lûdi 1999 : 30) de ces recours par rapport à l'apprentissage du français.

Le deuxième objectif est de montrer et d'analyser les diverses stratégies mises en œuvre par les enseignants afin de mettre en place « le tout français ».

4.2.2) Description des situations de classe :

L'enquête est effectuée dans deux classes différentes de FLE. Une classe de deuxième et une classe de quatrième, respectivement 5 et 7 ans d'apprentissage de français, première langue vivante étrangère.

C₂: Classe de deuxième –français 1^{ère} langue étrangère – 40 élèves-tâche de vocabulaire visant à relever les adjectifs qualificatifs,

C₄: Classe de quatrième- français 1^{ère} langue étrangère – 42 élèves activité –tache compte rendu de l'expression écrite à partir de la présentation des affiches publicitaires.

Ces classes retenues l'ont été avec l'accord préalable de l'enseignant, confirmé ensuite par l'autorité scolaire à savoir l'inspection académique.

Nos participants ont tous l'arabe dialectal comme L₁ cependant quelques élèves disent qu'ils parlent ou comprennent le berbère chez eux¹⁰. Donc, chacune

¹⁰ Dans certaines familles les élèves acquièrent les deux langues en même temps

de ces deux classes observées présente une homogénéité au niveau de l'âge ainsi que sur le plan linguistique et culturel (M. Causa, 2002 :94).

Nous avons choisi de construire un corpus avec ces deux classes pour deux raisons :

- D'une part, ces élèves, ayant commencé l'apprentissage de la Langue française dès l'âge de huit ans, sont encore à un niveau débutant dans leur apprentissage. Il est bien évident, qu'à ce niveau les alternances se produisent fréquemment.

- D'autre part, ces enseignées sont en adolescence. A cette tranche d'âge, les apprenants manifestent une opposition vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère et n'ont que trop tendance à se raccrocher au recours à la langue maternelle.

4.2.3) Le recueil du corpus

Notre étude porte, dans un premier temps, sur quelques heures d'observations des cours habituels dans des classes de l'enseignement moyen afin de détecter la présence effective de la L₁ dans les cours de F.L.E, puis, dans un deuxième temps, nous avons effectué des enregistrements oraux de deux séances de durée d'une heure (01h) chacune, ces séances ont été réalisées en deux jours.

Cependant il paraît important de dire que cette étape a posé des problèmes quant à la disponibilité et à la fiabilité des moyens techniques pour l'enregistrement.

4.2.4) Le Corpus :

Pour notre discussion des données, nous nous sommes contentés de la présentation de quelques séquences¹¹ qui montrent les occurrences d'alternance codique les plus fréquentes et la manière dont l'enseignante les traite.

4.2.5) Transcription du Corpus¹²

Concernant la transcription des passages en langue arabe nous avons adopté un modèle simplifié de type alphabétique susceptible de faire ressortir la variété utilisée, dialectal ou standard.

Ces alternances codiques seront signalées en caractères gras accompagnées de la représentation graphique du mot en arabe une traduction en français des expressions arabes sera proposée en parallèle.

¹¹ Kerbrat- Orrecchioni définit la séquence comme – un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique-. Cité M.Causa (1997) : 164-165, note 276.

¹² Voir annexe

4.2.6) L'utilisation de l'alternance codique en classe

4.2.6.1) L'utilisation de l'alternance codique en classe par l'enseignant

Tableau 01 : L'enseignant utilise la langue maternelle des apprenants:

1. Gagner du temps	Non
2. Assurer la compréhension des consignes	Oui
3. Souligner des idées importantes	Non
4. Organiser le travail en classe	Oui
5. Aspects qui ne sont pas en rapport avec le cours de français	Non
6. sanctionner les élèves	Oui
7. Vérifier et /ou confirmer la compréhension	Oui
8. Volonté de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en français	Non
9. Chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves	Oui
10. Détendre l'atmosphère de la classe	Oui
11. Discipline et attitudes des élèves	Oui
12. Dans les cours de révision	Non
13. Organiser les examens	Non
14. Venir en aide à un élève en difficulté (en privé)	Oui
15. Faire des leçons de morale	Oui

Inspiré de Cambrone S. 2004, Contact de langues en situation scolaire : le phénomène de l'alternance codique. (P. Dumont & D.Barreteau dir.) Université des Antilles et de la Guyane. Mémoire de D.E.A, 120p.

- L'observation de ce tableau montre que les modes d'utilisation de l'Arabe et du français ne sont pas analogues. L'Arabe étant surtout utilisé par l'enseignant du moyen pour organiser le travail en classe et pour gérer la discipline et également pour assurer la compréhension des consignes.

Cela s'explique par le fait que cette enseignante de FLE ne s'interdit pas complètement le recours à la langue première en classe langue commune entre l'enseignante et ses élèves et qu'elle ne tient alors pas vraiment compte des recommandations faites par les inspecteurs en faveur d'une utilisation presque exclusive de la LC en cours de français.

- L'emploi de la langue maternelle de la part de cette enseignante est ainsi lié à des fins didactiques et/ou psychologiques.

Elle fait recours à cette langue pour :

- faire des leçons de morale ;
- S'assurer que la consigne qu'elle cherche à faire passer est bien comprise par ses interlocuteurs ;
- Se rapprocher des élèves ;
- L'utilisation fréquente de la LM est observée chez l'enseignante à la fin du cours, dans un moment de relâche.

4.2.6.2) Les types d'enseignants :

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE, nous avons recueilli les déclarations d'au moins dix (10) enseignants qui ont répondu à la question : « *comment réagissez-vous vis-à-vis de la LM des apprenants en classe* » ?

L'analyse de ces déclarations a fait apparaître trois (03) catégories d'enseignants :

1- Ceux qui ont répondu qu'ils refusent la langue maternelle des apprenants en classe et qui s'efforcent d'imposer la règle de devoir interagir et s'exprimer seulement en L2. Cette attitude des enseignants renvoie d'une part à une représentation de l'apprentissage où la LM est vue comme un élément perturbateur voire bloquant à l'acquisition de la L2, d'autre part, ces enseignants réagissent en fonction de la politique scolaire et de l'attitude des inspecteurs qui leur recommandent de ne plus utiliser cette langue et de l'interdire aux élèves.

Selon **G. Lüdi, (1999 : 32)** « *une telle attitude résulte d'une rupture du contrat didactique de la part de l'enseignant qui subordonne sa tâche principale, qu'est de permettre aux élèves d'apprendre en communiquant à d'autres priorités.* »

Ces «*alternances codiques que représentent les ruptures de contrat dans l'usage exclusif de la LC ne sont-elles pas alors des signes qui affirment l'adhésion des apprenants à un contrat* ». (D.L.Simon : 1997 : 454)

2- Ceux qui l'acceptent à la rigueur sans pour autant l'inclure.¹³ Nous classons ces enseignants selon les raisons qui les poussent à accepter ce procédé en deux sous catégories :

2.1- Pour les premiers, cette tolérance se justifie par la faible compétence des élèves qui manquent de moyens linguistiques pour s'exprimer et interagir en L2 et qui s'appuient sur leur L1 pour faire parvenir leur message.

Elle est d'autant plus justifiée dans le cadre des interactions où la L1 est susceptible d'assurer « *l'intercompréhension et la fluidité de la communication* » (M. Garabedian & M. Lerasle 1997 : 43).

2.2- les seconds, qui sont pour la plupart des jeunes enseignants, avouent qu'ils acceptent ce recours mais ils le supportent mal et tachent de rappeler constamment le « *dis-le en français* » et se plaignent de leur manque de stratégies didactiques face à ces interventions en L1.

Pour la première catégorie, l'apparition de la L1 dans le discours des élèves est naturel et stratégique devant les difficultés à communiquer en L2.

¹³ La formation initiale de l'enseignant constitué un élément à ne pas négliger. Elle est susceptible d'influer sur la fréquence de l'alternance codique.

Pour la seconde catégorie, l'émergence de la L1 est considérée comme un écart et fait naître chez eux « *un sentiment d'échec vis-à-vis de leurs pédagogie* » (**Lee Simon, 1997 : 446**).

Pour nous, les enseignants de cette catégorie devraient, au lieu de sanctionner toute alternance codique produite par les apprenants, pouvoir, au contraire, l'exploiter « *comme outil pédagogique* ». (**P. Griggs, 1999 : 67**).

3. Ceux qui initient eux-mêmes l'échange en L1 pour des fins surtout psychologiques :

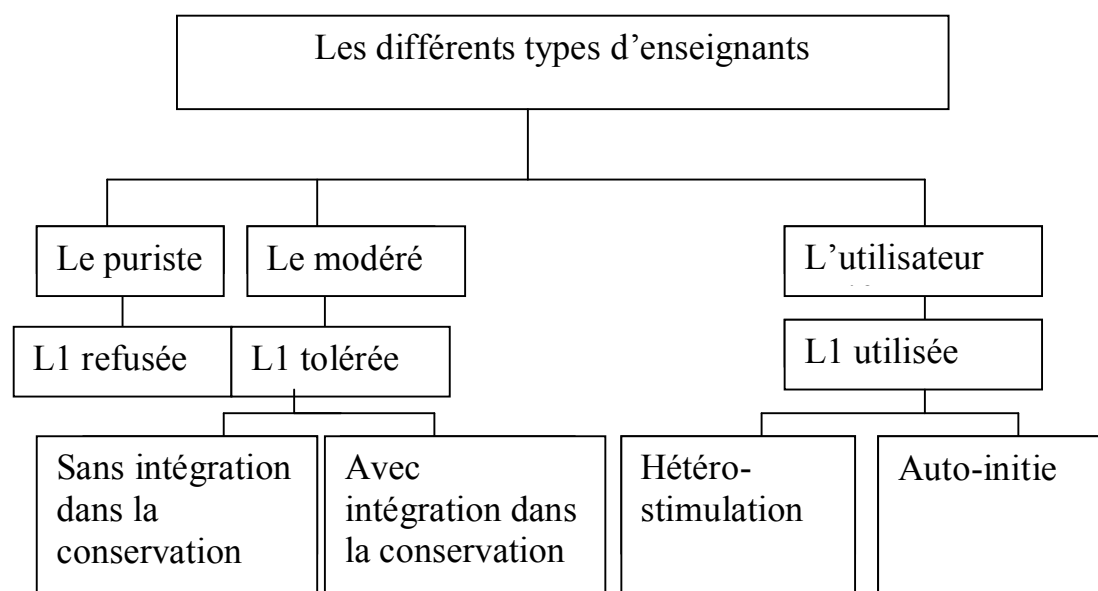
- poser des questions d'ordre personnel ;
- faire des commentaires sur le comportement des élèves ;
- rétablir l'ordre dans la classe.

D'autres avouent qu'ils se servent fréquemment de code-switching à la fin du cours « quand ils sont fatigués ou de mauvaise humeur » (**M. Cambra & L. Nussbaum, 1997 :426**).

Dans ce cas, « *l'enseignant oublie le cadre institutionnel avec son contrat didactique et ses règles pédagogiques souvent opposés à la L1 et il se rapproche d'un cadre plus naturel* ». (**S. Ehrhart 2003 : 13**).

Concernant les comportements adoptés par les enseignants vis-à-vis de l'utilisation de la langue maternelle en classe de LE. **.S. Ehrhart** a établi la typologie suivante :

Typologie des profils d'enseignants



4.2.6.3 L'utilisation de l'alternance codique par l'apprenant

Tableau02 L'apprenant a recours à sa la langue maternelle pour :

Comprendre sans pouvoir, pour autant s'exprimer en français	Oui
2- Manifester son incompréhension	Oui
3- Vérifier le sens	Oui
4- Demander des explications, des précisions...	Oui
5- Demander une information sur l'activité en cours	Oui
6- Continuer la communication	Oui
7- Tenter de traduire	Oui
8-Montrer qu'il est attentif	Oui
9- Venir en aide à son collègue	Oui
10- Communiquer avec ses pairs (les autres apprenants)	Oui
11- Exprimer ses sentiments, ses émotions	Oui

Inspiré de Cambra, M.& Nussbaum, L (1997) « Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant » Ela 108

Etant donné l'asymétrie de compétence entre les deux protagonistes :

Un professeur de français qui enseigne une langue étrangère à des élèves avec peu ou très peu de connaissances en français ; il convient de dire que contrairement aux enseignants, les élèves, eux, utilisent la L₁ à n'importe quel moment : ils

l'emploient surtout quand ils ont besoin de dire quelque chose et que les mots leur manquent pour l'exprimer et quand ils bavardent bien sûr, entre eux. (Voir tableau 02).

Dans notre travail, nous nous limitons surtout aux changements de langues initiés par les apprenants sans pour autant laisser de côté le recours de la part de l'enseignant à cette langue bien qu'il soit assez rare sur le plan didactique.

4.3) Les données du Corpus:

Dans notre corpus, nous trouvons plusieurs exemples de recours à la langue maternelle initiés par les apprenants durant les interactions avec les enseignants ainsi qu'entre les pairs. Afin d'éclairer leur rôle et fonction dans l'interaction et dans l'apprentissage de la L2, nous nous appuyons sur les typologies et les terminologies de certains chercheurs: **(V. Castelloti (1997); D.L Simon (1997), M. causa (1997)**

A) L'alternance comme support à la compréhension.

Les apprenants utilisent le plus souvent les alternances codiques comme stratégie d'apprentissage lorsqu'ils se trouvent en situation de « détresse ». Ces alternances fonctionnent aussi, de la part des enseignants comme un moyen de confirmer la compréhension **(V.Castelloti 1997 : 407).**

A-1) Affirmation et confirmation de la compréhension :

P : *(en lisant) Amel est une fille rancunière/ : C'est quoi rancunière ?*

EE : *<Pas de réponse>.*

P : *C'est un adjectif, le nom c'est// : (en attendant une réponse) de la part des élèves) rancune. Celui qui n'oublie pas le mal, ne pardonne pas. En arabe ?*

E₁ : **YA'IS** (يانس) (désespéré)

P : *(Hoche la tête)*

E₂ : **YAHQID** (يحقد) (avoir de la rancune)

P : *OUI.*

Après avoir défini le mot « rancunière » en LC à l'aide de mots déjà connus par les élèves. L'enseignant doute si les enfants comprennent le mot; il pose alors explicitement la question « en arabe ? ». La réponse donnée par un élève est fautive et l'enseignant réagit par du non-verbal : hoche la tête pour indiquer que la réponse n'est pas bonne. Un autre élève a trouvé la bonne réponse, l'enseignant accepte ce qui est dit en arabe sans pour autant reprendre lui-même la formulation arabe.

A-2) Manifester la compréhension :

P : *Proximité qu'est-ce que ça veut dire ?*

E₁ : **BIJENIB** (بجانب) (proximité)

P : Oui, mais dis-le en français on a déjà vu un mot qui veut dire presque la même chose.

E2 : à côté

P : donnez-moi des exemples.

E3 : J'habite à proximité du C.E.M Ibn Badis

Dans l'extrait ci-dessus, la sollicitation de l'enseignant en langue cible est suivie d'une réponse en langue source. L'élève qui réagit spontanément ou volontairement à la sollicitation, enfreint à la règle de « *dire en langue cible* » (D.L. Simon 1997 : 449). L'enseignant accepte le contenu mais s'attache à rappeler la règle « mais, dis-le en français ! » tout en invitant ses élèves à se référer à leurs acquis antérieurs, et à donner des exemples. On a l'impression que par cette stratégie, l'enseignant essaye de faire intégrer aux élèves le fonctionnement des questionnements en classe : à la question « qu'est-ce que c'est » ? on répond par une définition, un synonyme ou tout autre procédé en L2 avant de donner l'équivalent arabe. L'enseignant veut, en quelque sorte, enseigner et faire apprendre aux élèves des stratégies et les inciter à faire des efforts pour s'exprimer en L2.

B)-Alternance tremplin : vérification préalable, réduction de risques et construction. (D.L. Simon 1997 : 448)

P ; Le fruit est encore vert. Que veut dire « vert » ici ?

E1 : **Mezel Matabech** ما زال ما طابش (n'est pas encore mûre)

P : *ça, C'est en arabe !*

E2 : *mûre*

E3 : *n'est pas mûre*

P : *Oui, n'est pas encore mûre.*

La réplique de l'enseignante « ça, c'est en arabe ! » fait comprendre aux élèves que les demandes de l'enseignant ne doivent pas être toujours interprétées comme des demandes de traduction interlinguale et les pousse effectivement à fouiller dans « leurs pré-requis ils trouvent l'adjectif correspondant et ils l'emploient dans une tournure négative.

C) -Alternance codique : migrer progressivement d'un système linguistique à un autre. (D.L. Simon 1997 : 450)

P : *je bois dans un verre. Verre ?*

E1 : *la vaisselle*

Voulant se plier à la demande du professeur : « dis –le en français, cet élève n'a pas pu trouver un synonyme en français alors il a eu l'idée de s'être aidé de l'hypéronyme « vaisselle » au lieu d'avoir recours à sa L1. Cela prouve que l'apprenant a bien intériorisé la consigne qui exige l'unilinguisme en adoptant une stratégie intra-linguale.

D) -L'alternance Codique : balise de dysfonctionnement : (D.L. Simon 1997 : 449)

E : Monsieur, ANZIDOU :EL « e » du féminin. نزيد ال (on ajoute et)

P : On ajoute le « e » du féminin

Cet élève a recours à sa L1 pour signaler une difficulté lexicale. « *Le recours à la langue source fonctionne comme un appel à l'aide* » (D.L ; Simon 1997 : 450).

Le type de feedback offert par l'enseignante dans cet exemple est une reformulation de l'énoncé de l'étudiant en fournissant l'unité manquante dans la langue cible. L'emploi de la L1, dans ce cas, selon D.L. Simon assure à l'élève « *un soutien nécessaire à la construction de son discours en langue étrangère* ».

E)-Alternance codique appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens (D.L . Simon 1997 : 449).

P : Amel est une adolescente.

E : OUECH YA'Ani: واش يعني (adolescente ? qu'est-ce que c'est ?)

P : un adolescent est la personne qui est âgée de 13 à 19 ans vous êtes tous des adolescents.

E : YA'Ani : FATRAT 'AL MOU :RAHAQA يعني فترة المراهقة (ca veut dire adolescence)

En répondant à la demande de l'élève formulée en L1 par une définition en langue cible, l'enseignant lui signale qu'il comprend l'arabe.

L'apprenant, lui, pour se faire confirmer qu'il a bien compris le sens de l'énoncé en L2 fait recours à une traduction interlinguale.

F) Alternance codique : Evoquer quelque chose de familier :

P : Qu'est-ce que « piquante » ?

E : < pas de réponse

P : donnez-moi un exemple.

EE : Harissa

P : Oui, très bien ! Harissa (en prononçant le mot à la française).

N'obtenant pas de réponse en L2 de la part des élèves, l'enseignant réoriente sa question en demandant un exemple car il s'est aperçu que le niveau de compétence des élèves ne leur permet pas de l'expliquer ou encore de lui trouver un synonyme. Effectivement, l'exemple apporté « Harissa » par les élèves est pertinent et reçoit l'approbation et également la félicitation de l'enseignant.

Le recours à la L1 en évoquant quelque chose de familier aux enfants « arabes » qui est intraduisibles en langue française s'avère parfois très efficace quant à la transmission des savoirs dans une autre langue.

G)-Alternance Codique comme fonction référentielle :

P : il a également effectué des voyages aux U.S.A

U.S.A vous connaissez

EE : Oui monsieur

P : Comment appelle-t-on ça en anglais ?

E1: United States of America,

Encadrer le mot dans son contexte ne se fait pas seulement en LM mais également en LV2. Dans cet exemple, l'enseignant a recours à l'anglais, comme étant LV2, plutôt qu'à l'arabe pour désigner et faire référence à un pays dont la langue est l'anglais. Par ce procédé, l'enseignant est persuadé qu'un terme en LV2 serait « plus précis et plus adéquat » (G. Lüdi, 1999 : 26) qu'un terme en français ou encore en arabe.

H) -Alternance Codique et expression d'affectivité :

(En présentant une fiche publicitaire qu'il a préparée)

*E1 : Elles sont belles, sportives et dynamiques. Ce sont les CX Belines, **Break** ou familiales*

*E2 : Ferrari **KHÍ** : **RMENHA** خير منها mieux qu'elle*

P: En français s'il te plait (en regardant l'apprenant)

E2 : < pas de réponse.

E1 réagit spontanément pour donner son opinion personnelle en L1. L'enseignante accepte le contenu mais demande qu'on le redise en français. « En dépit de cette requête « en français, s'il te plaît »; elle n'a pu avoir aucune réponse de la part de l'apprenant qui a préféré le silence. Cette attitude peut avoir plus d'une raison et peut-être interprétée comme suit :

- Soit cette requête a déclenché un blocage chez l'apprenant alors il n'a pas pu s'exprimer en français et dans ce cas l'enseignante devrait intervenir et mettre en place la stratégie appropriée.
- Soit qu'il ne veut pas s'exprimer en L2, ce qui traduit son rejet de l'apprentissage du français.

Cette attitude est observée chez la plupart des éléments de cette classe qui refusent de faire les salutations en français. Chose qu'ils ont apprise dès leur troisième année primaire.

- Ou encore il ne parle pas non pas parce qu'il refuse de rentrer dans une situation didactisée, mais parce qu'il craint de provoquer les rires et les moqueries des ses camarades.

En effet, à cette tranche d'âge, l'élève adolescent accorde une grande importance aux jugements d'autrui et il se sent pas à l'aise dans une situation de communication où il peut commettre des erreurs, et un bon enseignant doit

rappeler constamment que l'apprentissage ne se fait pas sans erreur et que l'erreur est une étape obligatoire pour tout apprentissage.

I) Alternance Codique : Demander une information :

Les élèves passent fréquemment à l'arabe quand il s'agit d'un comportement scolaire qu'ils doivent adopter :

E : Monsieur NEKTBÚH نكتب (on l'écrit)

P : Oui. Vous l'écrivez.

- On voit ici que si l'élève interroge en arabe, l'enseignant lui répond spontanément en français, en maintenant ainsi la langue du cours.

J) Alternance Codique : Donner une information :

P : Où est le responsable de classe ?

E : HAHÍ : K هاهك (la voilà)

P : On dit la voilà.

Dans cet exemple, il paraît évident que l'enseignant s'efforce constamment de ramener le discours vers la L2.

De la part de l'apprenant, l'utilisation de la L1 correspond à une fonction interactionnelle à travers laquelle il tend à établir une relation d'ordre sociale.

K) Alternance Codique : La mise en correspondance bilingue :

P : la poésie s'écrit en vers. En arabe, vous dites

EE : Beit CH'IR'I بيت شعري (un vers de poésie)

L'enseignante dans cet exemple a demandé directement une traduction en L1. A travers cette stratégie interlinguale où il s'agit de la mise en correspondance bilingue (M. Causa 1997 : 459) des éléments de deux systèmes linguistiques, l'enseignante entend d'une part fixer la compréhension du mot; bien situer le mot dans un contexte que l'apprenant comprend le mieux d'autre part car cet apprenant est beaucoup plus initié à la poésie en arabe qu'en français.

L) 'alternance codique : fonction de clarification

P : elle aime « créer des problèmes » Comment expliquer « créer des problèmes » ?

EE : <pas de réponse

P : qui aime poser des ennuis; des difficultés aux autres..!

Il ya des gens qui aiment faire ça. Comment dit-on ça en arabe ?

EE : <pas de réponse □.

P : YAKHLIQ AL MACHEKLE يحلك المشاكل (créer des problèmes)

Contrairement aux cas précédents où c'était l'élève qui utilise l'arabe spontanément ou par invitation de l'enseignant, dans cet exemple, c'est l'enseignant lui-même, après avoir défini le mot en L2 qui reprend une traduction mot à mot sans pour autant susciter le moindre intérêt de la part des élèves d'où on

peut dire que le recours à la LM n'est pas toujours bénéfique à l'apprentissage de la L2 (G. Lüdi. 1999 : 45).

M) Alternance codique : Un pont d'une langue à l'autre

Nous voudrions toutefois citer un exemple où le fait d'attirer l'attention sur la forme de la L1 et de la L2 peut faciliter l'apprentissage de la L2 :

P : Lis ce que tu as fait, d'abord quelle personne tu nous as essayé de décrire ?

E1 : ma grand-mère madame

P : Vas-y

E1 : ma grand-mère est une femme âgée avec des cheveux blancs et des yeux verts.

P : Est-ce qu'on dit verts ? Qu'est-ce qu'on dit

E2 :verts ↗

E3 : Des yeux verts.

E1 ne peut plus ignorer les structures de sa langue maternelle qui interviennent constamment et font écran à la langue étrangère. L'enseignante désire éviter ces interférences de la L1 à la L2, elle demande aux élèves de donner l'unité lexicale au lieu de la reformuler elle-même en L2. Son objectif est de diriger les apprenants vers le mot cible en L2 et les inciter à utiliser la réparation dans leurs futures productions.

4.3.1) Commentaires synthétiques:

De ces exemples commentés, il ressort que la majorité des cas de recours à la L1 de la part des élèves « *répondent à une demande explicite de traduction ou qu'elles soient interprétées comme des demandes de traduction* » (**J. Ch. Pochard, 1997 : 416**).

Et en leur demandant de donner un synonyme en arabe, l'enseignant invite ainsi les élèves à changer de code et à enfreindre la règle de l'unilinguisme. Donc « *l'emploi du (français) est obligatoire sauf quand l'enseignant estime qu'il ne l'est pas* »¹⁴.

- les enseignants ont tendance beaucoup plus vers l'emploi presque exclusif de la L2 (en français. Pas en arabe) et quand le recours à la L1 se produit; il est précédé par des stratégies en langue cible dont la reformulation et l'exemplification sont les plus fréquentes. Selon (**M. Causa 97 : 464**) « *Ce recours prend une valeur clôturant* ».

Ce choix semble être motivé par leur expérience personnelle (**Mattey et Moore, 1997**) mais aussi par les objectifs pédagogiques (exposition à la L2).

- se recours sert principalement, pour les élèves, à maintenir le contact, à signaler une difficulté lexicale et à « *mieux cibler un nouveau mot* » (**M. Causa 2002**)

¹⁴ J.Ch. Pochard, Ibid PP. 421

pour l'enseignant à vérifier la compréhension et aussi à organiser la vie de la classe dans une situation particulière bien différente de celle des cours de langue étrangère.

Lors d'une visite d'une autre enseignante avec lequel le professeur eut un court entretien.

EE : bruits divers, rires

P : WECH HEDH ! (واش احد ث) (Qu'est-ce qui se passe)

EE : rires

P : Vous avez fini ?! Ouvrez vos cahiers

Le passage à l'Arabe dans cet exemple s'explique par le fait que l'enseignante veut « *rappeler le fonctionnement élémentaire de toute classe qu'elle soit (français) ou non* » (J. Ch. Pochard, 97 : 418).

Dans un même cours de français langue étrangère, on fait intervenir deux autres langues qui existent dans le répertoire linguistique des interactants: l'arabe dialectal, langue maternelle des apprenants et l'arabe moderne, première langue de scolarisation de ces apprenants.

Tableau 03 : La distribution de ces deux codes linguistiques s'opère de la manière suivante :

L'Arabe dialectal	L'Arabe moderne
<ul style="list-style-type: none"> - Dénommer les apprenants ; - Gestion de la classe ; - Manifester l'incompréhension ; - Maintenir la communication ; <p>Communication entre pairs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la compréhension d'un autre terme nouveau - Fournir des équivalents lexicaux

On voit, L'arabe dialectal et l'Arabe classique servent de relais pour la transmission du message entre les locuteurs.

Toutefois, l'Arabe dialectal, en tant que langue maternelle « *situe les interactants dans un cadre plus affectif et subjectif* » Chez l'enseignant, le fait de passer du français à l'Arabe dialectal indique un glissement du cadre didactique objectif vers un cadre plus subjectif et moralisateur, qui ressemble au cadre des « relations parents enfant) (même source). (**le français dans le monde N°315**).

Tandis que l'arabe classique est employé en relation avec l'apprentissage de la langue, avec ce qu'on appelle « discours constitutif »¹⁵. Le français dans le monde (M. Causa 2002).

Remarques

- Au delà de ces analyses interactionnelles, ces enquêtes effectuées auprès de ce jeune public nous ont révélées la présence de quelques difficultés défavorable à l'acquisition du français :

1- Beaucoup d'élèves lisent encore mot à mot et la prononciation d'un bon nombre d'entre eux est encore « arabisée » la raison pourrait être la non-compréhension de ce qu'ils lisent, en particulier lorsqu'ils se trouvent en face à des textes où la prononciation et le sens de quelques mots leur sont inconnues et aussi parce que un nombre de ces apprenants sont très peu « familiarisés » avec les sons de cette langue.

Si l'expression est la finalité ultime de tout apprentissage d'une langue, il est sûr et certain qu'une bonne prononciation ainsi qu'une lecture exacte aident beaucoup l'élève à dépasser « ses angoisses » et à se sentir plus en sécurité pour s'exprimer plus facilement.

¹⁵ M. Cambra et L. Nussbaum (1997 : 427) écrivent à ce sujet : - Plusieurs auteurs, (entre autre, Willis 1992), postulent l'existence de deux types de discours en classe de langue étrangère. Le premier, le discours régulateur (que Willis appelle (outer), procure le cadre général des échanges en classe, et sert à maintenir les rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc. Les activités d'enseignement/apprentissage. Le second, le discours constitutif (inner) contient les formes de la langue cible que l'enseignant a choisies comme contenus d'apprentissage».

2- Mais, dans cette classe, la prise de parole n'est pas équilibrée entre les élèves et l'enseignant; en effet, les interactions sont dominées par une forte présence de questions de la part de l'enseignant (**G. Lüdi, 1999 : 40**) et la majorité des échanges réalisés de la part des élèves sont produites en L1 alors que la L2 n'est utilisée par eux que pour le maintien de la communication (oui – non) ou reprise par un mot isolé ou d'un lexème en écho...ou pour répondre à un question (**M.Garabedian, 1997: 440**) le plus souvent par une courte phrase, Ces réponses sont « la manifestation de l'état de la compétence des élèves en cette langue (**Pochard1997 : 416**).

3- L'impression qu'on peut retenir de cette manière de faire c'est que les élèves considèrent le français scolaire comme un simple matière et « *un objet d'étude abordé comme d'autres savoirs par le vecteur de la langue de l'école ...* » (**Coste : 394**) et non pas comme une langue vivante au même titre que la langue maternelle.

4.4) Stratégies de remédiation

Ce qui nous intéresse aussi dans le cadre de cette enquête sont les réactions des enseignants aux formulations transcodiques et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour installer « le tout français » et pour pallier à certaines difficultés notamment celles qui sont liées à la LM des apprenants:

1- Comment procéder avec les nouveaux mots que l'élève n'avait jamais rencontrés ?

Durant des cours en français avec des classes de moyen de nouveaux mots peuvent être introduits lors d'une compréhension orale et que les élèves n'avaient jamais rencontré.

Pour faire accéder ces apprenants au sens exact des « mots », la plupart des enseignants affirment qu'ils se servent de la connaissance antérieure des élèves et du contexte qui gravite autour de ce mots. Si ces derniers n'ont pas pu comprendre de « quoi il s'agit », une multitude de solutions s'offre à l'enseignant : Il peut au choix, opter pour différentes aides lexicales comme les synonymes et /ou antonymes ou encore le réemploi dans des phrases simples et pour s'assurer de la compréhension de tous, il ajoute à ses explications des aides visuelles comme les dessins au tableau ou encore en mimant une action pour aider les élèves à saisir le sens, une autre stratégie extralinguistique auquel l'enseignant a également recours est le dictionnaire ; mais cet outil est apparemment moins utilisé au moyen qu'au secondaire et les élèves ne s'en servent que très peu en classe car le temps est limité et il existe même des élèves qui sont pas munis d'un dictionnaire et ceux qui l'utilisent font souvent des erreurs liées à son utilisation.

Les enseignants qui font appel à un équivalent arabe (qui sont rares) estiment que cela rassure et sécurise les élèves mais il paraît qu'ils négligent que les équivalences dans les deux langues ont leurs limites contrairement à ce que la plupart des élèves pensent.

A partir de cela, on se rend compte que :

- les enseignants semblent vouloir éviter tout recours à la LM dans leurs cours: synonymes, antonymes, réemploi.....sont données pour aider les élèves à accéder au sens.

- Le choix de la non- utilisation de la LM pour accompagner les mots difficiles fait presque l'unanimité des enseignants

- Le choix de ces stratégies varie en fonction du niveau de l'apprenant.

Plus les élèves sont faibles et plus l'enseignant a recours aux mimes, aux dessins...

Plus ils sont à l'aise en L2 et plus l'enseignant cherche à mettre en œuvre des stratégies plus complexes.

2)- Comment réagir vis-à-vis des interactions spontanées des élèves en LM ?

Une difficulté majeure que rencontrent également les enseignants de langue est l'intervention spontanée des élèves en LM. La LM est dans ce cas, un réflexe qui trahit l'apprenant de langue. Pour cela l'enseignant dispose de plusieurs alternatives :

- il peut répondre par l'ignorance ou la négligence de la réponse non appropriée. En adoptant un tel comportement, **G. Lüdi (1999 :32)** pense que l'enseignant vise à forcer l'élève à ne répondre qu'en L2 mais cela ne fonctionne pas selon certains enseignants puisqu'au lieu de disparaître, les interventions s'additionnent et puis cette attitude peut « frustrer » les élèves qui peuvent avoir le sentiment de ne pas être écoutés et « *connoter un certain mépris de l'apprenant, de la personnalité et surtout, du contenu de ce qu'il aurait à dire.....* ».

- Il peut également faire semblant de ne pas avoir compris pour obliger l'élève à reformuler son énoncé en L2.

Cette stratégie est inadaptée aux apprenants de niveau débutant ou « de bas niveau » et peut même entraîner un blocage dans les classes avancées¹⁶

- Comme il peut aussi adopter une autre stratégie et opter pour « le pas en arabe ! » « ou dis-le en français » qui condamne les élèves au mutisme.

A notre avis, cette règle est trop brutale car elle efforce dans la plupart des cas, l'élève à se taire d'où une rupture du contrat didactique qui stipule que les enseignants doivent permettre aux élèves d'apprendre en communiquant. Il apparait, a travers l'installation de ces stratégies que ces enseignants refusent de tomber dans le piège des élèves et évitent de nouveau leur LM, car s'ils acceptent

¹⁶ Ibid pp 32-33

les interventions des élèves en LM ou répondent eux aussi en LM, les élèves se donnent le feu vert pour s'exprimer et faire part de tout ce qu'ils n'ont pas su dire en L2 par la L1.

- Et puis s'ils acceptent de telles interventions en L1 de la part des apprenants, ils ne peuvent pas instaurer ni «le tout français » ni une véritable ambiance de français dans la classe de langue. En revanche, d'autres enseignants acceptent ce processus et sont persuadés que l'emploi de la L1 est légitime. Ces enseignants peuvent être « catégorisés » en deux (02) classes :

1) Ceux qui acceptent l'intervention en L1 sans l'intégrer dans l'échange : l'enseignant accepte le mot en L1 de l'apprenant, lui formule le mot en LC et l'élève répète (**G. Lüdi, 1999 : 34**) qualifié cette stratégie de « très efficace » pour plusieurs raisons :

- L'apprenant est amené à parler des choses qui l'intéressent ;
- à apprendre des mots
- il ose avoir recours à sa L1 lorsque les mots en L2 lui font défaut
- Il se fait aider par l'enseignant à la formulation efficace
- Cette stratégie est à la fois bilingue (parce que l'enseignant signale connaître la L1) et unilingue (parce que l'apprenant est amené à reformuler son énoncé en L2).

2) Ceux qui l'acceptent et l'intègrent dans l'échange sont ceux qui sont convaincus qu'elles appartiennent au mode de fonctionnement de la pensée et qu'elles peuvent faciliter la communication.

Dans un tel style pédagogique où l'on fait constamment des aller-retours entre les deux langues, les résultats obtenus ne peuvent pas répondre aux objectifs déclarés par l'institution « *qui vise la maîtrise de la L2 principalement à travers la verbalisation en français* » (**M. Garabédian, M. Lerasle 1997 : 441**).

3- Que faire pour les élèves qui ne peuvent pas (ou refusent de) parler en français, interviennent en arabe ou restent silencieux ?

Des enseignants affirment que certains élèves dans leurs classes refusent de se plier aux règles du « tout français et interviennent en L1 ou restent silencieux.

C'est souvent la peur de faire des erreurs et de provoquer les moqueries de ses collègues qui empêchent les élèves de ne pas s'exprimer en L2 et à se cantonner en LM.

Pour cela, les enseignants s'évertuent à mettre en place des stratégies pour casser ce blocage et pour que les élèves surmontent cet obstacle: ils essayent surtout d'installer un climat de confiance dans la classe pour pousser les élèves à dépasser leur peur.

4- Le problème de la traduction :

Si les élèves proposent une traduction, l'enseignant doit l'accepter sans pour autant l'encourager. Il ne doit également l'autoriser qu'après avoir eu recours aux différentes aides qui sont à sa disposition.

Fait le recours de la part de l'enseignant La traduction peut aussi être employée, en dernier recours comme outil de vérification.

Tableau 04 : Synthèse des stratégies mises en œuvre par les enseignants

1- Faire acquérir des mots nouveaux	1- En s'appuyant sur le contexte. 2- faire observer la construction syntaxique des mots. 3- Faire réemployer les mots en variant les contextes
2-Interventions spontanées en LM	- Ne pas tenir compte de la réponse dans la langue non appropriée ; - Indiquer la non- compréhension ; - rappeler la consigne « dis-le en français »
3- Le problème de « blocage »	- Installer un climat de confiance.
4-Interrogation intéressantes et en relation avec le cours mais en LM.	- Reformuler la réponse en français et demander à l'élève de la répéter - Emmener l'élève à s'exprimer en L2. - faire intervenir un autre élève pour l'aider
5- Problème de traduction	- accepter sans abuser de cette pratique - l'utiliser comme outil de vérification.

4.5) Vers l'autonomie :

Dans une approche communicative, telle que préconise par nos programmes, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tend vers l'autonomie communicative de l'apprenant en cette langue : comprendre tout message oral dans la LE et produire des messages oraux compréhensibles par l'interlocuteur.

Il évident qu'on ne peut pas attendre d'un élève de cycle moyen d'être complètement autonome en LE ou qu'il s'exprime comme un francophone car la compétence discursive s'installe progressivement. Il est préférable ainsi de parler de degrés d'autonomie. Mais le degré d'autonomie n'est pas le même entre « la compréhension » et « production » comme cela est constaté avec **Julié. K (1995)** « *Si dans le domaine de la compréhension [...] il est possible de parvenir à un très grand degré d'autonomie, dans celui de l'expression, devenir autonome, c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire* » (p86)

Pour résoudre un tel problème et expliciter ce qu'il a voulu dire, l'apprenant-locuteur recourt à ce que l'on appelle des stratégies de communication.

Ces stratégies sont susceptibles de devenir des stratégies d'apprentissage (**P. Bange, 1992 : 53-85**) et la communication en classe peut donner lieu à une séquence potentielle d'acquisition (**B. Py, 1991**) si l'enseignant interlocuteur, par

ses réactions, aide l'apprenant à vérifier/modifier ses hypothèses ou encore à choisir les stratégies les plus adéquates pour son apprentissage.

Dans ce cadre, nous allons voir, à partir de certaines solutions envisagées pour pallier les difficultés rencontrées par l'élève, comment l'élève du moyen peut faire preuve d'une certaine autonomie dans son apprentissage grâce à l'utilisation du « tout français » et à celle, très restreinte de sa langue maternelle.

1- Faire abstraction de sa langue maternelle :

1.1) le Rôle de l'enseignant :

Le rôle de l'enseignant apparaît comme indispensable pour engager plus facilement l'apprenant vers l'autonomie. Il doit devenir un conseiller et un facilitateur qui servira de guide aux élèves. C'est à lui de savoir anticiper sur les éventuels problèmes de compréhension et de production chez les élèves pour éviter le recours à la L1 et aider les élèves à apprendre mieux et davantage la LC. « *les élèves ne prennent des risques que si le professeur, par son altitude personnelle, les sécurise (...) il dirige pour que les autres produisent* » (K. Julie, 1995 :37-38).

Si les élèves se trouvent face à un texte parsemé d'un vocabulaire difficile et inconnu par les élèves, l'enseignant doit faire de son mieux pour simplifier les choses et les rendre plus accessibles sans passer par la L1. Il doit aussi ne pas s'attarder sur ou même négliger des mots jugés inutiles et qui ne présentent pas

d'entrave à l'expression. Il doit opérer une sélection parmi les termes nécessaires à la compréhension du sens et ceux qui ne le sont pas surtout sur le plan de communication.

Pour les élèves qui se sentent souvent frustrés de ne pas savoir s'exprimer en L2, l'enseignant doit les solliciter à s'exprimer avec les mots qu'ils connaissent déjà car ils disposent d'un nombre plus important de mots qu'ils ne le croient tout en les guidant dans leur expression et en leur posant des questions sur des sujets susceptibles de les intéresser et pour qu'ils ne ressentent plus le besoin de passer par la L1 pour s'exprimer en L2, **Turmbull (2006 :612)** propose aux professeurs d'attendu vingt (20) minutes avant que l'apprenant n'émette la réponse.

Et pour laisser la parole, aux apprenants, l'enseignant peut introduire dans sa classe une fiche d'évaluation de l'oral pour pousser les élèves à prendre la parole ; il peut aussi faire lever les élèves et les forcer à dire quelque chose en français et pourra ainsi les faire adhérer à la règle du « tout en français ». Cette pratique permet aussi de pallier la frustration des élèves et à éviter la L1 des apprenants.

En ce qui concerne la remédiation aux interventions spontanées l'enseignant doit s'efforcer de garder même pour des questions de gestion de la classe un discours en L2, il doit « *simuler le natif qui ne maîtrise pas la L1 des élèves* » (**Lüdi. 1999 :33**)

. Les élèves seront ainsi découragés de parler la L1 et amenés à parler français.

2- Exposition à la L2

Afin de saisir l'importance qu'occupe ou non la langue française dans la vie des élèves et de comprendre si ces recours massifs à la L1 ne viendraient pas de l'exposition très limitée de l'apprenant à la L2, nous avons effectué deux questionnaires auprès des élèves.

Avant de commencer les questionnaires, nous avons cherché des professeurs de collège acceptant de participer avec leurs classes dans notre étude.

L'enseignante qui a déclaré vouloir participer avec sa classe à nos questionnaires, un professeur de français relativement expérimentée. Elle enseigne au collège depuis à peu près dix ans. Nous avons eu un entretien avec enseignante pendant lequel elle avait l'occasion de nous présenter sa propre classe. A notre tour, nous lui avons présenté le but de notre étude et expliqué que les identités des élèves ne seraient pas importantes dans la présentation de nos questionnaires.

Les élèves se trouvaient en 4^{ème} année moyenne selon le système scolaire algérien. Nous avons voulu éviter les débutants, puisque nous nous intéressons à des réponses où les élèves sont capables de comprendre les questions en français, ce qui demande un certain niveau de langue la classe avait la possibilité de nous

poser des questions et les élèves ont eu aussi en la possibilité de refuser de répondre aux questionnements. Quelques élèves ont utilisé cette possibilité

2.1- Le français dans le milieu extrascolaire élèves (voir annexe)

Questionnaire N°1 soumis aux élèves de 4^{ème} année moyenne

* En dehors des exigences scolaires, lisez-vous en français ?

Jamais : 15 de temps en temps : régulièrement :

* Si oui, que lisez-vous ?

- Revues en français :
- Romans /petites histoires :
- Bande dessinée (B.D) :
- Presse écrite :
- Ouvrages scientifiques

* Ecoutez-vous du français ?

Jamais : de temps en temps (15) régulièrement :

* Si oui qu'écoutez-vous ?

- Chansons : 30
- Informations :
- Reportage :6

* Dans le cas des chansons, essayez- vous de comprendre les paroles ?

Jamais : de temps en temps : (15) régulièrement :

* Que regardez-vous ?

- Films en français 10 élèves

- Séries :

* Etes-vous déjà allés en France ? 1

- Combien de temps ?

- Une semaine :

- deux semaines : X

- un mois :

Sur la totalité de trente (30) élèves à avoir répondu qu'ils écoutent des chansons en français, seuls quinze (15) essayent régulièrement d'en comprendre les paroles; et si dix (10) élèves affirment regarder des films, uniquement six (06) ont l'envie de s'intéresser aux reportages et actualités en français.

Cela veut dire qu'on a affaire à des jeunes qui s'intéressent surtout aux chansons et aux films et qui sont pour la plupart des auditeurs et des spectateurs passifs.

Pour la question « En dehors des exigences scolaires, lisez-vous du français ? » Douze (12) élèves affirment lire des paroles de chansons quinze (15) élèves ont répondu ne rien lire du tout.

Ces réponses accueillies révèlent le désintérêt des élèves pour la langue française malgré son importance au sein de la société.

La réponse à un tel comportement passe par la prise de conscience de l'importance toujours croissante de la langue française dans notre société. En conséquence, il serait plus facile à l'enseignant de faire amener l'élève à réaliser que l'apprentissage de la langue française requiert de sa part la lecture et la compréhension détaillée de ce qu'est lu ou écouté.

Concernant le séjour en France, une seule élève a pu en profiter. Dans la classe que nous avons étudiée, c'est cette même élève qui s'exprimait et s'intéressait aux manières de la langue parce que bénéficier d'un séjour à l'étranger permet à l'élève de se rendre compte que le français est loin d'être une matière abstraite dont l'enseignement et l'apprentissage sont exigés par l'administration scolaire mais une langue vivante qui s'acquiert par la communication et la pratique et que « *le cerveau humain ne s'approprie de façon optimale une langue qu'en l'employant* » c'est-à-dire en se livrant à toutes sortes d'activités dans la langue (A.G. Jaillet, 2005 :60).

2.2- Le français dans la vie des élèves :

Questionnaire N°2 soumis aux élèves de 4^{ème} année moyenne

<p>1- Depuis combien de temps apprenez-vous le français à l'école ?</p> <p>- 5 ans :</p> <p>- 6 ans :</p> <p>- 7ans : 28</p>
<p>2- Est-ce que vous parlez français avant de l'avoir comme 1^{ère} langue étrangère à l'école ?</p> <p>- Oui : 4</p> <p>- Non :</p>
<p>4- Parlez-vous français à la maison ?</p> <p>- Oui : 0</p> <p>- Non : 28</p>
<p>5- Avec qui parlez-vous le plus souvent le français ?</p> <p>- ta mère :0</p> <p>- ton père :0</p> <p>- tes paires (tes camarades)</p> <p>- L'enseignant (e) de français : 04</p>
<p>6- Où parlez-vous le français dans l'école ?</p> <p>- Dans le cours de français : 04</p> <p>- dans la cour de l'école : 0</p>

A partir des réponses données, il convient à dire que cet élève du moyen est presque constamment exposé à sa langue maternelle et le seul contact avec la LC se fait uniquement lors des séances de français avec le plus souvent, une présence passive.

Pour remédier à ce phénomène, il appartiendra à l'enseignement de:

- Créer des micro-situations où l'élève livré à lui-même se verra contraint

de se débrouiller pour comprendre et se faire comprendre. Bien que cette méthode semble efficace, elle s'avère difficile quant à sa mise en œuvre dans une classe à fort effectif.

- Permettre à l'élève de communiquer abondamment au moyen de son «interlangue».

- Inciter les élèves à écouter et à comprendre la langue française par le biais des chansons, des actualités, des films et des séries en version originale.

Une riche exposition à la L2 permettrait à l'apprenant de réels progrès en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue.

CONCLUSION :

Pour conclure, dans un premier temps, nous dirons que la LM en classe de langue n'est pas un mythe, mais au contraire est une réalité. En théorie, les instructions officielles montrent que pour viser l'autonomie, la L1 n'a pas sa place dans le cours de français. Par contre, dans la pratique, les choses ne sont pas aussi simples : les données de l'enquête montrent que les élèves ainsi que leur enseignant ont recours à la langue première en classe de langue bien que les motivations qu'implique ce phénomène ne sont pas les mêmes chez les deux protagonistes.

Dans un deuxième temps, notre recherche vise également la mise en relief du rôle que la langue source peut jouer dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous avons déjà pu observer que dans certains cas, ce recours n'étant pas néfaste, mais qu'au contraire, il peut constituer une aide précieuse et bienvenue à l'apprentissage de la langue. Il serait donc intéressant de cesser de le voir comme « des traces d'incompétence » et considérer plutôt son potentiel stratégique pour l'apprentissage et l'enseignement. Nous avons tenté de montrer comment les élèves de notre corpus utilisent la LM pour signaler un lieu de détresse souvent lexical, pour sortir d'un blocage et pour confirmer la compréhension.

Dans ce sens la LM n'est pas à « interdire » du cours de français elle doit en revanche être limitée et c'est à l'enseignant qu'a les clés en main pour ce faire du moment qu'il dispose d'un large éventail de stratégies. Car les usages de la L1 ne participent pas tous au bon apprentissage de la L2. Comme le signalent (**MAIthey et Moore 1997 : 72**) « *tolérance ne rime pas avec laissez-faire* » et le recours à la LM se révèle parfois être un obstacle à l'acquisition des savoirs langagiers du moment où « *son emploi régulier peut amener les élèves à s'habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise* » (**G, Lüdi, 1999 : 38**). L'apprenant ne développera pas alors des compétences en L2.

En définitive, je pense, selon mes propres expériences d'apprenante qu'il est impossible d'effacer l'existence de la langue maternelle. Au début de notre apprentissage, chaque fois qu'un mot est incompris, nous avons recours à notre langue pour pouvoir le traduire. Nous vérifions aussi si ce que nous allons dire en LE est correct. Notre réflexion sur la LE s'est faite à partir de notre propre langue. Elle est notre cadre de référence. Pour pouvoir engager l'apprenant vers une autonomie en LE, L'enseignant doit apprendre aux apprenants à se détacher progressivement de leur LM en leur conseillant de lire en LC pour qu'ils puissent développer une compétence cognitive en cette langue. Ainsi, au fur et à mesure de l'apprentissage, l'apprenant a de moins en moins besoin d'avoir recours à la LM.

« *Ne serait-il pas [donc]... plus réaliste de dire avec Louise Dabène que l'on évolue en classe de langue d'interactions bilingues vers des interactions unilingues ou la LC sera le seul moyen de communication. (D.L Simon 1997 : 454). Donc l'alternance codique est un élément important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'elles sont judicieusement utilisées. Pourtant, il faut garder à l'esprit qu'au long terme, lorsque les étudiants interagissent avec les locuteurs natifs de la langue cible, la langue maternelle peut être un obstacle qui empêche l'intelligibilité mutuelle.*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages généraux

Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère Berne: Peter Lang pp 42 -75.

EHRHART, S. 2003 « l'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève » Sarre

Grosjean, F. (1995). « A Psycholinguistic Approach to Code- Switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals. Dans L. Milroy, & P. Muiyken (Eds). One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspective on code-switching (pp. 259-275). Cambridge: Cambridge University Press.

Julie, K. (1994). Enseigner l'anglais. Hachette education p 5 – 6.

Lüdi, G, & Py, B. (2002). Être bilingue : Berne, Peter Lang.

Stern, H.H.(1992) : Issues and Options in Second Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, UK.

2- Mémoires

Tétrault, A. (2006) «Le Mythe- Rôle de la L1»- « plurilinguismes et apprentissage scolaires », Faculté d'éducation, Université Simon Fraser.

Varshney, R. (2005). « Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère. Les cahiers de L'Acedle, N°2, 2006, « recherches en didactique des langues » Colloque Acedle, Juin 2005.

3- Revues /Articles

Bange, P (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». Aile 1.

- Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français...en français. *Canadian Modern Language Review*, 50(1) : 15 – 29.
- Cambra, M. & Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant. *Etudes de linguistique appliquée*, 108 : 423 – 432.
- Castelloti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *Etude de linguistique appliquée*, 108 : 401 -410.
- Castelloti, V. & Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Etude de linguistique appliquée*, 108 ; 389 – 392.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Etudes de linguistique appliquée*, 108 : 457 -465.
- Cherrad- Bencheffa (1987) « Les Algériens et leurs rapports avec les langues » in *Lengas* n° 2, 198, Colloque « Contacts de langue : quels modèles », Nice septembre 1987.
- Cicurel, F. (1996), « La Dynamique Discursive des Interactions en Classe de Langue » *le français dans le monde*, N° spéciale juillet 1996.
- Cicurel, F. & V, Bigot (2005), « la flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » *le français dans le monde*, Recherche et application Les interactions en classe de langue, CLE-FIPF, Paris. ...
- Cook, V. (2001). « Using the first language in the classroom”. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3): 402 – 423.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Etudes de linguistique appliquée*,

108 : 393 – 400.

Garabédian, M & Lerasle, M. (1997) : L'alternance codique, la double contrainte. *Etude de linguistique appliquée*, 108 : 433 – 443.

Gearon, M (1997). « L'alternance entre l'Anglais et le Français chez les professeurs de Français langue étrangère en Australie ». *Etude linguistique appliquée*, Ela 108. Paris : Didier Erudition, pp. 467- 474.

Ianziti, J – R. « Langue maternelle: le retour”. *Le français dans le monde* N° 315. Mai - Juin 2001 pp. 32-34.

Grosjean, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition*. *TRANEL*, 19: 13 – 41.

Jaillet, A-G (2005) : « l'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves de premier degré » *Glottopol Revue sociolinguistique* N°6 juillet 2005.

Kramsh, C. Dans Springer, C. 1999 «Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école » ? *Les Langues modernes : l'acquisition de compétences langagières*. N°3. pp 42-53.

Lüdi, G. (1998). *Le code switching comme variété mixte?* *Sociolinguistique*, 12 : 140 – 154.

Lüdi, G. (1999). « alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », vol. 5 (250 p.) (2 p.1/2).

Matthey, M.& Moore, D. (1997). *Alternance des langues en classe : pratiques et représentation dans deux situations d'immersion*. *TRANEL*, 27 : 63-82.

Moore, D. (1996). *Bouées transcodique en situation immersive*. *Aile*, 7 : 95-121

Moore, D (2002). *Case Study: Code-switching and Learning in the Classroom* *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (5): 279 – 293.

- Najar, M. (1978). Essai d'analyse d'un phénomène de contact des langues. INSE, p. 37
- Pochard, J, C. Une classe d'anglais en France : Quelle(s) Langue(s) y parle-t-on ?. Etudes de linguistique appliquée 108 : 411 – 421.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Etudes de linguistique appliquée. 108 : 495 – 503.
- Simon, D-L. (1997) : « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou suivie ». Études de linguistique appliquée, 108, Paris : Didier Erudition, 1997 : p (445 – 467).
- Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? Les langues modernes n°3 : 42 – 53.
- Turnbull, M. (2001). There is Role for the L1 in second and Foreign Language Teaching, But... Canadian Modern Language Review, 57(4): 531-540.
- Vogel (1995: 18) cite par V, Castelloti &D, Moore, (1999). Alternance des langues et construction de savoirs, (pp. 9 – 21). Fontenay : ENS Editions.

4- Documents officiels, programmes

- Documents d'accompagnement des nouveaux programmes de français, 1^{ère} Année Moyenne, Alger : Office National des Publications Scolaires, 2005. (P35).

5- Sitographie

- Boudreau, A & Perrot, M. « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? minorité et contact de langues : le cas de l'Acadie dans Glotopol N°6 Juillet 2005 <http://www.univ-rouen.fr/davantage/glotopol>.
- Cicurel, F. (2002), « la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction, une interaction complexe ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en classe de langue. [http://aile.Revue.org/document 801.html](http://aile.Revue.org/document%20801.html)

Derradji, Y « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? »
[http://www. Unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html](http://www.Unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html)

Mabrou. A, l'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions,
Constellations francophones, 2, 2007-12-20,
http://www.publiforum.it/ezone_articles.php? Id=67

Manaa, G (2002). Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein
de la communauté des professeurs de français du secondaires dans la Wilaya
de Batna in Insaniyat N° 17- 18 (115- 165) Mai-décembre 2002
www.webreview.dz



Palloti, G. (2005). « la classe dans une perspective écologique de l'acquisition »,
Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en
classe de langue. [http://aile. Revues.org :document1395.html](http://aile.Revues.org :document1395.html)

ANNEXES

- **Annexe 1 : Tableau des conventions de transcription**
- **Annexe 2 : Questionnaire soumis aux enseignants de français
(Cycle moyen)**
- **Annexe 2 et 3 : Questionnaire soumis aux élèves du cycle moyen**

- **Annexe 1 : Tableau des conventions de transcription**

Conventions de transcription

<p> أ :A ب :B ت :T ث : TH ج : J ح : H خ : KH د : D ذ : DH ر : R ز : Z س : S ou SS ش : CH ص : \$ ض : DH ط : T ظ : D ع : 'A/'I/'OU غ : GH ف : F ق : Q ك : K ل : L م : M ن : N ه : و : OUA/OUI/OU ou wa/wi/wou ي : YA/YI/YOU ء : 'A/'I/'OU :voyelle langue (a: i: ou) -: double consonne (t, r, f) غ : G </p>	<p> P: Enseignant E: apprenant E1: Elève1 E2: Elève 2 /: Pause courte //: Pause moyenne ///: Pause longue (...): Pause arrêt Gras majuscule Normal : Passages en arabe caractères normaux = arabe dialectal (n'est pas encore mûre) – traduction en français [] : pas de réponse </p> <p>  : intonation montante  : intonation descendante </p> <p> !: Intonation Exclamative ?: Intonation Interrogative </p>
---	--

- **Annexe 2 : Questionnaires soumis aux enseignants de français
(Cycle moyen)**

- **Annexe 3 et 4 : Questionnaires soumis aux élèves du cycle moyen**