

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE CONSTANTINE 01
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUES ET LITTERATURE FRANCAISES

N^o D'ordre:.....
Série:.....

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magistère.

Option : Didactique

*Présence d'autres langues dans les productions
orales des étudiants de première année LMD
français de l'université de Constantine.*

Sous la direction de:
Professeur Hacini Fatiha.

Présenté par:
Mme Chebira Amel.

Devant le jury:

Président: Pr. Guidoume.L.....Université Constantine1.

Rapporteur: Pr. Hacini. F.....Université Constantine1.

Examineur: Pr. Manaa. G.....Université de Batna.

Soutenu le: 14/12/2014.

Dédicace

A mes parents qui ont toujours cru en moi.

A celui qui m'a toujours épaulée et encouragée, à mon époux.

A mes fleurs : Malak, Saddek Taha et Djoumana.

A ma famille.

A ma belle famille.

A mon amie Nadja et tous les gens qui me connaissent.

Remerciements

Je remercie Dieu le tout Puissant et le Miséricordieux d'avoir guidé mes pas et de m'avoir inspirée pour mettre entre vos mains aujourd'hui ce modeste travail.

Je tiens à remercier vivement Pr Hacini Fatiha pour sa patience, sa compréhension, ses conseils, son suivi continuuel et ses orientations judicieuses.

A tous mes enseignants, je tiens à exprimer ma profonde gratitude, sans leur rigueur il aurait été impossible de mener à terme ce travail.

Je remercie également tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet.

Résumé

Partant de la situation linguistique de l'Algérie, caractérisée par la présence de plusieurs langues à savoir maternelles et étrangères. Nous nous sommes proposées d'engager une étude descriptive s'inscrivant à la fois dans la sociolinguistique et la didactique des langues. Notre travail va dans le sens de vérifier la présence d'autres langues dans les productions orales des étudiants de première année LMD français au sein de la classe. Il s'agit ici de : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le français et l'anglais. C'est à partir de ces alternances codiques et des interactions observées en salle de classe que nous essayons de vérifier l'idée selon laquelle le recours à d'autres langues peut à l'évidence favoriser l'apprentissage du français. Nos résultats nous ont permis de connaître le potentiel acquisitionnel et communicatif de l'alternance codique.

Mots clés: productions orales, autres langues, alternances codiques, apprentissage du français.

TABLE DES MATIERES

Dédicace	i
Remerciement	ii
Résumé	iii
INTRODUCTION GENERALE	01

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

Chapitre I : La sociolinguistique.

I.1. Introduction.....	08
I.2. Définition.....	08
I.3. La variation linguistique.....	09
I.4. L'alternance codique.....	10
I.4.a. Type d'alternance codique.....	11
I.4.b. Alternance codique et choix de la langue.....	12
I.4.c. Fonctions de l'alternance codique.....	13
I.4.d. Alternance codique en didactique des langues.....	14
I.5. Conclusion.....	17

Chapitre II : De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme.

II.1. Introduction.....	19
II.2. Champs et domaines de la didactique des langues.....	19
II.3. Didactique du plurilinguisme.....	21
II.3.a. Le plurilinguisme.....	21
II.3.b. Notion de compétence plurilingue.....	22
II.3.c. Plurilinguisme en Algérie.....	22
II.3.d. Inventaire des langues en présence dans le milieu scolaire.....	24
II.4. Conclusion.....	25

Chapitre III : Délimitation des concepts.

III.1. Introduction.....	28
III.2. La communication didactique.....	28
III.3. Modèle « speaking » de D. Hymes.....	32
III.4. Interaction et apprentissage.....	35
III.4.a. Interactions sociales.....	35
III.4.b. Interactions didactiques.....	36
III.4.c. La didactisation des recherches sociolinguistiques interactionnelles.....	36
III.4.d. Structure d'ouverture et de clôture de l'interaction en classe de langue.....	37
III.5. De l'analyse des interactions sociales à l'analyse des interactions didactiques.....	38
III.6. Conclusion.....	46

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE

Chapitre I : Le corpus.

I.1. Introduction.....	50
I.2. L'enquête.....	51
I.3. Public de l'enquête.....	52
I.4. Méthodologie de l'enquête.....	56
I.5. Le questionnaire.....	58
I.6. L'enregistrement.....	59
I.6.1. Enregistrement un.....	61
I.6.2. Enregistrement deux.....	63

Chapitre II : Analyse du corpus.

II.1. Le questionnaire.....	65
II.1.1. Première question : commentaire.....	65
II.1.2. Deuxième question : commentaire.....	66
II.1.3. Troisième question : commentaire.....	67
II.1.4. Quatrième question : commentaire.....	68
II.1.5. Cinquième question : commentaire.....	69
II.1.6. Sixième question : commentaire.....	70
II.1.7. Septième question : commentaire.....	70

II.1.8. Synthèse des résultats.....	71
II.2. Les enregistrements.....	72
Conventions de transcription.....	73
II.2.1. Analyse des enregistrements des interactions verticales.....	75
II.2.1.A.Modèle « speaking » : interaction bilingue (français/arabe).....	87
II.2.1.B.Conclusion.....	90
II.2.2.Analyse des enregistrements des interactions horizontales.....	91
II.2.2.A.Modèle « speaking » : .interaction trilingue (français/arabe/anglais).....	106
II.2.2.B.Conclusion.....	108
II.3.Motivations des changements de langues.....	110
II.4. Conclusion.....	115
CONCLUSION GENERALE.....	117
BIBLIOGRAPHIE.....	123
ANNEXES.....	132
1. Le questionnaire.....	133
2. L'enregistrement.....	135

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Le paysage linguistique en Algérie se caractérise par l'existence de plusieurs langues, maternelles et étrangères, régies par des règles historiques, politiques et culturelles bien déterminées. Cette situation n'est pas propre à l'Algérie, elle caractérise, à des degrés variables, certains pays du Maghreb, plus particulièrement le Maroc et la Tunisie, les pays de l'Afrique Subsaharienne et d'une manière générale, les pays anciennement colonisés.

Cette richesse langagière nous incite à en faire notre sujet de recherche s'inscrivant à la fois dans la sociolinguistique et la didactique.

Notre préoccupation scientifique nous entrainera vers un travail de type descriptif qui sera réalisé à partir d'un corpus comprenant les productions orales des étudiants de première année LMD français.

En fait, l'existence de plusieurs langues en Algérie nous a amenée à supposer que le locuteur algérien fait alterner ces dernières au cours des interactions sociales. Ce qui peut être le cas de nos apprenants; toutes les langues connues peuvent être présentes dans leurs interactions au sein de la classe. A ce propos D.Morsly explique que : « *l'alternance des langues est l'une des caractéristiques dominantes des pratiques linguistiques en contexte algérien* »¹.

Partant donc de la situation langagière de notre pays **nous supposons que les facteurs sociolinguistiques peuvent avoir une influence sur le processus d'apprentissage du français.**

Il s'agit ici de présenter quelques observations et réflexions à propos d'une situation sociolinguistique spécifique à l'intérieur d'un espace en pleine mutation, la coexistence des langues (langues maternelles, langues étrangères) dans un établissement universitaire. Nous

¹D.Morsly.2004, p 61.

parlons donc d'un phénomène qui a suscité, ces dernières années, un grand intérêt dans le domaine de la didactique des langues, l'alternance codique.

Nous essayons, à travers notre étude, de répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que nos apprenants emploient le code switching dans leurs pratiques langagières en classe ?
- Si c'est le cas, pourquoi?
- Quelles sont ces langues et quel est le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition du français?

Pour nous permettre de répondre à ces questions nous allons, d'une part, adopter la grille d'analyse de D.Hymes dénommée « SPEAKING ». Elle suppose que dans toute situation bi ou plurilingue il y a forcément des facteurs externes qui sous-tendent le phénomène de l'alternance codique.

D'autre part, nous focalisons notre attention sur la notion de « force illocutoire ». Pour cela nous partons des propositions de Gumperz qui préconise dans la démarche sociolinguistique une approche pragmatique. Nous vérifions la présence d'une certaine valeur expressive de l'alternance codique².

Enfin, concernant les fonctions de l'alternance codique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, nous pouvons, suivant la typologie et la terminologie de D.Moore, subdiviser les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories. Les "alternances tremplins" qui servent et favorisent l'apprentissage et les "alternances relais" qui servent et facilitent la communication³.

Notre public se compose des étudiants de première année licence de français (première année LMD) que nous enregistrons dans des situations de communication (situations formelles c'est-à-dire dans des salles de cours).

²[www.propes.org/credif/alternances algériennes.pdf](http://www.propes.org/credif/alternances_algériennes.pdf).

³<http://ressources.cla.univ.fromte.fr/gerflint/Algérie2/maarfia.pdf>.

L'enquête a lieu au département de français de l'université de Constantine. C'est le lieu où deux ou plusieurs langues sont en contact, c'est le lieu d'enchevêtrement des différentes cultures en présence.

Aussi et surtout, le département de français forme un ensemble hétérogène concernant le corps des étudiants et des enseignants.

Le travail que nous allons présenter est organisé en deux grandes parties : une théorique et une pratique.

La première se compose de trois chapitres : dans le premier, il s'agit essentiellement d'aborder la question de la sociolinguistique et ses différents phénomènes (la variation linguistique, l'alternance codique).

Dans le deuxième, nous parlons de deux disciplines, d'abord, la didactique des langues, ensuite, la didactique du plurilinguisme et toutes les notions ayant une relation avec ce domaine

Dans le troisième chapitre, nous essayons de délimiter quelques concepts qui nous paraissent importants comme la communication didactique, le modèle « speaking » de D.Hymes, puis nous faisons le point sur la notion d'interaction et toutes les notions qui s'y rattachent.

La deuxième partie comprend deux chapitres :

Le premier permet d'identifier notre public, le lieu et les conditions de notre enquête. Celle-ci est fondée sur le recueil de deux données : le discours enregistré des étudiants et le questionnaire ;

Le deuxième chapitre est l'analyse du corpus en deux parties: l'analyse du questionnaire et le dépouillement des enregistrements. Enfin, nous essayons de dégager les différentes motivations des changements de langues, c'est-à-dire les facteurs déterminant les choix linguistiques des apprenants.

Enfin, nous voulons par cette étude vérifier la présence d'autres langues dans les productions orales de nos apprenants et chercher les facteurs qui influencent leurs pratiques langagières. Nous citons au début les facteurs sociolinguistiques; mais est-ce qu'il y en a d'autres? C'est ce que nous cherchons à travers notre étude.

Notre travail s'achève par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

La sociolinguistique

I.1. Introduction

« Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social. »¹

Dans notre travail nous essayons d'analyser les pratiques linguistiques de nos apprenants, plus particulièrement étudier le phénomène de l'alternance codique chez nos étudiants de première année LMD français. Au début, nous avons supposé que les facteurs sociolinguistiques peuvent déterminer les choix linguistiques de nos informateurs, c'est pourquoi nous avons jugé indispensable de faire connaître, dans ce premier chapitre, le domaine de la sociolinguistique et ses différents phénomènes à savoir la variation linguistique et l'alternance codique.

I.2. Définition

La sociolinguistique est une discipline qui ne doit pas être considérée comme un secteur hybride formée de deux domaines (la sociologie et la linguistique). C'est un domaine spécifique qui affirme le caractère social du langage. On peut la définir, de manière générale, comme l'étude des rapports entre langage et société, ou l'étude du fonctionnement social du langage. *« La sociolinguistique est généralement considérée comme un nouveau champ d'investigation qui étudie l'usage langagier de groupes humains particuliers »²*. Son objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique.

¹A.Meillet, 1965, p 17.

²Gilbert Tarrab, Chris Coéne. 1989, p 30.

Gisèle Gschwind-Holtzer la définit comme « *une linguistique sociale étudiant la langue dans son usage réel à l'intérieur d'une communauté donnée* »³.

L'objectif de la sociolinguistique est de démontrer qu'il existe un rapport entre les variations linguistiques et les variations sociales. Donc tout changement linguistique n'est pas accidentel ou individuel mais du au changement social.

I.3. La variation linguistique

La question de variation est une question fondamentale pour la sociolinguistique car il s'agit véritablement de tirer les conséquences du constat fait par tout linguiste, même débutant ; on ne parle pas de la même façon dans toutes les circonstances de sa vie. Une même personne, au cours d'une journée, change considérablement d'usage, de variété, de langue, et ceci en raison de ses interlocuteurs, de l'objet de son discours, des conditions immédiates de production/réception. Bien sûr, en fonction de son milieu social, de son histoire personnelle, de son implantation géographique, des effets que l'on peut/veut produire, de la maîtrise des registres de langues acquise, du rapport à la langue et à la société, on recourt à des variétés linguistiques très diverses.

Avec William Labov, le père de l'approche variationniste en sociolinguistique, nous avons pris l'habitude de distinguer quatre types de variation :

a. Variation *diachronique*, c'est l'évolution de la langue par rapport à l'histoire, elle permet de contraster les traits selon qu'ils sont perçus comme plus ou moins anciens ou récents (par exemple: le français du XVIIe s. /du XXIe s).

b. Variation *diatopique*, c'est la variété linguistique spatiale et régionale ; la différenciation d'une langue suivant les régions relève de cette variation (comme en France/au Canada/en Afrique; à Paris/ à Marseille).

³ Gisèle Gschwind.Holtzer.1981,p15.

c. Variation *diastratique*, c'est la variété linguistique selon le niveau social et démographique (comme la langue des jeunes/des personnes âgées, ruraux/urbains, professions différentes, niveaux d'études différentes...). Dans ce cas là, nous connaissons ce qu'on appelle le sociolecte (la variation liée à la position sociale) et le technoclecte (variation liée à la profession ou à une spécialisation).

d. Variation *diaphasique*, qui se correspond au style de la langue. On parle de variation diaphasique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours.

I.4. L'alternance codique

« L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents »⁴. La naissance du phénomène d'alternance codique est soulignée par P. Gardner Chloros : « Il y a code switching parce que la majorité des populations emploie plus d'une seule langue et que chacune de ces langues a ses structures propres; de plus chacune peut comporter des dialectes régionaux ou sociaux, des variétés et des registres distincts dans un discours ou une conversation. »⁵.

Il faut noter que les définitions abondent au point de s'opposer parfois. On s'accorde, toutefois, à considérer cet aspect du contact linguistique *« comme l'emploi de deux variétés linguistiques ou plus dans la même interaction (à l'exclusion des emprunts bien établis) »⁶.*

D'autres travaux sont venus approfondir cette notion et, partant, en préciser la portée significative et méthodologique en fonction de la diversité des situations où deux langues (ou deux variétés de langue) ou plus, se trouvent d'une manière ou d'une autre en contact mais aussi en fonction des particularités de ceux qui manifestent ces idiomes ; d'ailleurs l'appellation « switching » évoque à l'esprit, à la fois, *« le processus intellectuel et*

⁴ Gumperz, 1989, p 57.

⁵ P. Gardner Chloros, 1983, p21.

⁶ P. Gardner Chloros, 1983, p 22.

neurophysiologique lié à ce changement » et « *le mode de parler où l'on change fréquemment de variété* »⁷.

« Switching » gérondif du verbe « to switch » par extension sémantique, changer mais changer brutalement plutôt que graduellement.

En général, l'alternance codique implique l'usage alternatif de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou la même conversation.

Nous essayons à travers notre étude de dégager les différents types et fonctions de l'alternance codique due au contact de langues ainsi que des procédés de créativité linguistiques utilisés par des étudiants de licence de français pendant leurs cours à l'université de Constantine. Donc pour une bonne analyse du corpus, nous devons connaître les types et les fonctions du code switching.

I.4.a. Types d'alternance codique

Gumperz distingue deux formes d'alternance codique. L'alternance situationnelle où des variétés distinctes sont liées à des activités, à des situations distinctes, autrement dit, ce type d'alternance est lié au changement d'interlocuteur, de lieu, de sujet, en un seul mot aux circonstances de communication. Et l'alternance communicationnelle qui a lieu à l'intérieur d'une même conversation, d'une manière moins consciente, plus automatique, sans qu'il ait changement d'interlocuteur, de sujet ou d'autres facteurs majeurs dans l'interaction. En fait, c'est une alternance linguistique à l'intérieur d'une même conversation, par le même interlocuteur, par fois sur le même thème.

Nous pouvons dire que J.J. Gumperz préconise une distinction fondamentale entre le code switching situationnel et le code switching communicationnel, l'un désignant des variétés différentes associées à des occupations, des situations différentes, l'autre traduisant le changement ou les modifications qui se manifestent à l'intérieur d'une même conversation

⁷ P. Gardner Chloros, 1983,p25.

d'une façon moins consciente, plus spontanée sans qu'il y ait permutation d'interlocuteurs et de sujets de conversation dans les rapports mutuels.

L'alternance codique peut être aussi, selon la structure syntaxique des segments alternés, intraphrastique, interphrastique ou extraphrastique.

Elle est dite intraphrastique, lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème-commentaire, nom-complément, verbe-complément, par exemple.

Elle est dite interphrastique, c'est-à-dire que les phrases ou bien les fragments du discours coexistent en même temps dans la production d'un même locuteur.

Enfin, elle est dite extraphrastique, lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes.

I.4.b. Alternance codique et choix de la langue

Fishman⁸ a cité les différents facteurs qui pourraient pousser un locuteur à employer telle ou telle langue dans ses conversations, à savoir, qui parle, quelle langue, à qui et quand ?

- Qui ? c'est un locuteur qui parle plusieurs langues. Celui-ci a une relation avec son interlocuteur. La nature de cette relation pourrait déterminer son choix linguistique.
- Quelle langue ? c'est une forme de juxtaposition de deux systèmes de langues différents au sein d'une même conversation. Cette compétence de communication est relative au milieu social ; il peut se caractériser par une variation linguistique et sociale.
- A qui ? il s'agit de connaître l'interlocuteur et de préciser sa relation avec le locuteur. Ici le choix de la langue ou du registre dépend en grande partie de

⁸Cité par Bensekseli Antar, mémoire de magistère. Université de Constantine.2006 p 19.

l'interlocuteur, car la relation initiale et le statut social détermineront la nature de cette relation.

- Où ? le locuteur bilingue pourra changer son discours selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Nous pouvons distinguer deux contextes : celui de la famille ou amis, et l'autre qui porte sur une première rencontre. Dans ce cas nous avons plusieurs réactions possibles : le locuteur alterne les codes, ou bien il choisit un code ou l'autre pour établir la communication avec son interlocuteur.

L.J.Calvet⁹ explique le phénomène de l'alternance codique comme une situation de mélange de langues, quand un locuteur est en possession de deux langues ou plus, son discours sera parsemé des débris de toutes ces variétés. Parler telle ou telle langue s'explique par des stratégies discursives et communicatives :

- 1- Le locuteur désirant faire du sens, s'appuie sur une autre langue qui selon lui donne un sens plus fort à son discours.
- 2- Ce changement linguistique montre une maîtrise et un savoir dire par lequel l'individu se donne un statut.
- 3- Faire un discours ironique, se moquer des comportements communicatifs et discursifs de quelqu'un, en reprenant son discours dans l'autre langue.

I.4.c. Fonctions de l'alternance codique

L'alternance codique remplit une série de fonctions discursives et communicatives dont on peut retrouver les traces dans le discours bilingue quotidien. Grosjean, cité par G.Ludi et B.Py¹⁰, voit les fonctions de l'utilisation de l'alternance codique comme suit :

- Elle permet au locuteur de résoudre une difficulté d'accès au lexique ;

⁹L.J.Calvet, 1994, p 97.

¹⁰G.Ludi et B.Py, 2002, p 76.

- Elle confère à l'énoncé une valeur emblématique en ce sens qu'elle montre l'appartenance du locuteur à une communauté linguistique bilingue ;
- Elle permet de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe dans la mesure où contrairement aux autres, il partage avec le locuteur la langue de substitution ;
- Elle a une fonction méta-communicative, c'est-à-dire qu'elle suggère une certaine interprétation de l'énoncé ;
- Elle ajoute au message une composante expressive (le locuteur exprime, par exemple, son attitude face à d'autres participants à la communication) ;
- Elle attribue aux participants les rôles habituellement associés à chaque langue.
- La personnalisation d'un message.

I.4.d. Alternance codique en didactique des langues

Dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues, les travaux ayant contribué à la construction des grilles d'observation sont en particulier les travaux récents portant sur l'analyse conversationnelle dans un contexte d'apprentissage, cette typologie est essentiellement inspirée des travaux de D.Moore (1996). Deux catégories d'alternance ont ainsi été identifiées :

Les « alternances tremplins » qui servent et facilitent l'apprentissage et les « alternances relais » qui servent et facilitent la communication.

Les premières sont souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitations, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance, alors que les alternances relais, davantage tournées vers la progression de la communication, se chargent d'un caractère plus fluide. Elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens.

1- Alternances au service de la communication ou alternances relais

a - Du côté de l'enseignant :

Le premier rôle qui peut être joué par ce genre d'alternance est celui d'être compris par les apprenants, ce que F.Cicurel appelle le « schéma facilitateur » qui consiste en ce que « *le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir* »¹¹.

En outre, et comme nous sommes dans une situation d'apprentissage, il revient à l'enseignant d'organiser le cadre dans lequel il leur présentera les savoirs et les savoir-faires, c'est-à-dire la gestion de la classe en tant que micro-communauté sociale. C'est pourquoi il recourra souvent à la langue maternelle pour :

- Rétablir l'ordre dans la classe et faire des commentaires sur le comportement des apprenants.
- Indépendamment de la nature du cours de langue les étudiants, vu leur âge, (autour de 20 ans) ne peuvent pas (même s'ils s'efforcent de le faire) rester toute la séance sans communiquer avec un camarade. Ces comportements seront donc pris en charge par l'enseignant qui doit assumer son entière responsabilité de ce qui se passe dans la classe en plus de son rôle de formateur.
- Poser des questions d'ordre personnel.
- Évaluer la réponse d'un élève.

b - Du côté de l'apprenant :

En ce qui concerne l'apprenant, il recourt à ce type d'alternance pour :

- Demander une information ;
- Donner une information ;
- Demander quelque chose ;
- Dénoncer un camarade.

¹¹F.Cicurel, 1994, p 103.

2- Alternances au service de l'apprentissage ou alternances tremplins

Comme l'a constaté Kramsch le recours à la langue maternelle est inévitable pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre (explication d'un mot, d'une expression, présentation ou rappel d'une règle, consigne....).

a- Du côté de l'enseignant :

- Donner une explication.
- Rappeler ou expliquer une règle afin de corriger une erreur et réparer un malentendu.
- Donner des consignes.
- Faire passer le message, une autre raison qui justifie le recours à la L1 est ce que M.T.Vasseur appelle « *une volonté de faire passer malgré tout le message* »¹².
- Guider l'apprenant.
- Clarifier (corriger l'incompréhension, lever une ambiguïté, éviter un réel malentendu).

b- Du côté de l'apprenant :

- Fonction de vérification : s'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne.
- Fonction d'explication : pour répondre aux questions de genre (qu'est-ce que c'est ? comment cela s'appelle ?).
- Fonction de compensation, l'alternance sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant, afin de pallier une insuffisance linguistique.

Donc l'alternance codique est dictée par deux raisons principales qui correspondent à deux fonctions :

La fonction didactique : la classe est alors un lieu de transmission et de construction de savoirs linguistiques dans la langue cible et où l'intention communicative et surtout

¹²M.T.Vasseur 1992, p 72.

didactique. Les alternances sont ici en relation avec l'apprentissage de la langue et relèvent de ce qu'on appelle « le discours constitutif ».

La fonction communicative : la classe étant ici une micro-communauté linguistique. Les alternances sont ici beaucoup plus liées au fonctionnement de la classe et relèvent du « discours régulateur ».

I.5. Conclusion

Nous pouvons dire que la sociolinguistique est une discipline qui met en relation la sociologie et la linguistique pour une meilleure appréhension de l'acte langagier. Il est vrai que pour étudier un phénomène linguistique, il faut le mettre dans son contexte social sinon, son analyse et son explication seraient boiteuses, la situation, la profession, le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, le niveau d'étude..... sont autant de facteurs qui influencent nos comportements langagiers, ne pas en tenir en compte revient à dire que tous les hommes parlent de la même manière. Ce qui est totalement faux et pis encore cela portera atteinte à notre diversité qui représente l'essence même de l'humanité.

CHAPITRE II

De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

II.1. Introduction

A l'heure actuelle et depuis une trentaine d'années, les méthodologies didactiques et pédagogiques qui prédominent sont appelées communément communicatives. Celles-ci visent précisément à développer chez les apprenants une compétence à communiquer en contexte social. Nous avons donc assisté à un élargissement du champ de réflexion des méthodologies grâce à une ouverture aux perspectives sociolinguistiques.

La didactique des langues s'est vue dans l'obligation de revoir son approche du phénomène communicatif et d'y intégrer progressivement les nouveaux acquis de la recherche sociolinguistique, notamment depuis quelques années sur le bilinguisme/plurilinguisme, les contacts de langues et les interactions langagières. Les années 90 vont contribuer à l'introduction de nouvelles conceptions du plurilinguisme et de l'interculturalité dans l'approche communicative, qui a pour but essentiel l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication, et ce, à partir, notamment, des données issues de la pragmatique et de la sociolinguistique.

La didactique des langues a connu une grande évolution et a élargi ses champs d'étude en tissant des liens avec d'autres disciplines notamment la didactique du plurilinguisme. Dans ce chapitre nous allons parler de ces deux disciplines.

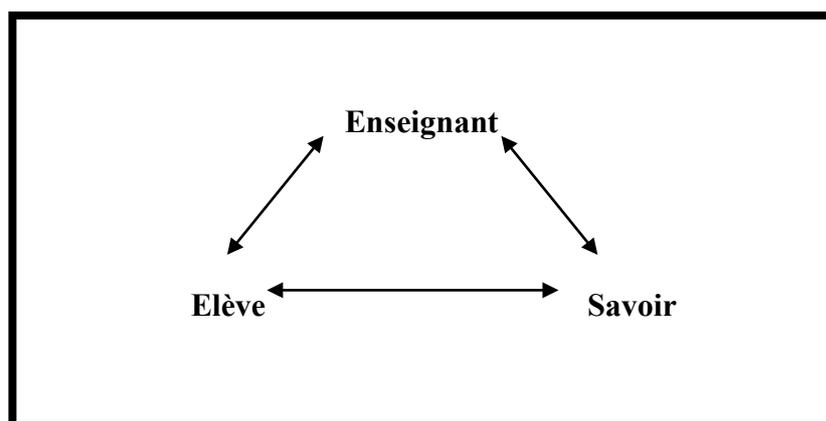
II.2. Champs et domaines de la didactique des langues

La didactique des langues est une science en émergence. J.P.Cuq, dans son dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde¹, précise que ce terme désigne tout ce qui est relatif à l'enseignement et à l'instruction. Ce nom a désigné d'abord le genre rhétorique à instruire puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage.

¹ J.P.Cuq.2003, p 69.

« La didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle analyse et qu'elle veut orienter ou modifier »².

J.P.Simon qui a essayé de repérer, dans l'un de ses articles, les frontières de la didactique nous montre comment les chercheurs, en essayant de définir les champs de la didactique, proposent trois éléments indispensables à prendre en compte pour toute recherche en didactique. Ces trois éléments sont, l'élève, l'enseignant et le savoir. Ces derniers représentent les trois sommets du triangle didactique proposé par I.Houssaye³ de la manière suivante :



Le champ d'étude de la didactique tel qu'il est représenté dans le triangle didactique est trop réducteur et nie l'importance du contexte dans lequel se trouve la classe de langue. Le « milieu » de l'élève et celui de l'enseignant a une grande influence sur l'enseignement des langues. Ce qui explique l'existence des DFLM, DFLE, DFLS.

Donc une autre modélisation de la représentation triangulaire du champ de la didactique a introduit le « milieu » comme quatrième élément pour devenir une représentation tétraèdre.

² J.M.Rosier.2002, p7.

³ Berkat Amel, mémoire de magistère. Université de Constantine.2007, p20.

La didactique se définit comme une réflexion sur les différentes disciplines scolaires, d'où l'existence de la didactique des mathématiques, la didactique des sciences de la nature, la didactique des langues. Toute langue est souvent enseignée comme un outil de communication au double plan de l'oral et de l'écrit. Nous avons deux champs d'étude: le premier s'intéresse à la langue comme moyen de communication orale, le second s'occupe de la langue comme outil de communication écrite. Dans notre étude nous analysons les productions orales des étudiants, donc notre intérêt porte surtout sur l'oral.

II.3. Didactique du plurilinguisme

Dans cette perspective, il s'agit de didactiser les alternances et les mélanges de langues (codes switching et code mixing), puisque l'alternance de langues, notamment, est particulièrement caractéristique du parler bilingue, comme l'ont montré les travaux de Gumperz, de Hymes, de G.Ludi et Py. Si l'on a longtemps envisagé l'alternance comme un indice d'incompétence (dans une didactique du monolinguisme en méthode directe), on l'identifie aujourd'hui bien davantage comme un indice de développement et de complémentarité du répertoire plurilingue dans une didactique du plurilinguisme.

II.3.a. Le plurilinguisme

Le cadre européen commun de référence définit clairement le plurilinguisme, « *comme une compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive, c'est-à-dire dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques et sont nécessairement appelés à évoluer pendant le parcours individuel.* »⁴.

Le cadre montre la différence entre « multilinguisme » et « plurilinguisme », distinction précisée et développée dans le guide pour l'élaboration de politique linguistique éducative en Europe, (Le multilinguisme, selon ces documents, est l'ensemble des langues

⁴Le cadre européen commun de référence, 1998.

connues par un individu dans des « *compartiments séparés* »⁵, donc c'est « *une collection de compétences à communiquer distinctes* »⁶.

Par contre, le plurilinguisme est lié à l'idée de complémentarité des acquis de l'individu dans les différentes langues connues. Il met l'accent sur le fait qu'une expérience langagière d'un individu s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes. Ces langues ne sont pas classées dans des compartiments séparés mais construisent plutôt « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.* »⁷. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel aux parties de cette compétence pour entrer en communication avec un interlocuteur donné.

II.3.b. Notion de compétence plurilingue

Nous en arrivons à la notion récente de compétence plurilingue et pluriculturelle, très répandue et reprise à Moore et Zarate. Ils la définissent ainsi: « *on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel* »⁸. Il s'agit d'une compétence plurielle, complexe et hétérogène qui se compose de plusieurs compétences partielles, considérées comme une en tant que répertoire linguistique d'un individu.

II.3.c. Plurilinguisme en Algérie

Le phénomène du plurilinguisme en Algérie a suscité encore un grand questionnement, car il existe plusieurs langues à savoir maternelles et étrangères. .

⁵Beacco et Byram, 2003, p 36.

⁶ibid, p 36.

⁷ Conseil de l'Europe, 2001, p 11.

⁸ Moore et Zarate, 2001, p35.

Les aspects les plus saillants de cette hétérogénéité linguistique relèvent de la nature des relations qui relient entre elles ces langues en présence. Considérons d'abord les langues nationales, celles-ci sont au nombre de trois : l'arabe dialectal (AD), l'amazigh (A), l'arabe standard ou l'arabe classique (AC). Précisons que l'arabe dialectal et l'arabe classique se trouvent en situation diglossique. La première langue est réservée aux domaines de la famille, de l'intimité des locuteurs arabophones, la seconde couvre des domaines réservés habituellement à l'espace « lettre » (médias, enseignement, administration, religion, diffusion des biens culturels.....).

Il est à noter également que ni l'arabe dialectal ni l'amazighe ne sont des langues d'enseignement. Une fois à l'école, le jeune apprenant se trouve confronté à une langue qu'il découvre pour la première fois. Bien qu'elle soit statutairement la langue officielle du pays, l'arabe classique n'est la langue maternelle de personne. Elle est coupée de la réalité quotidienne.

Deux ans plus tard, c'est-à-dire à partir de la troisième année primaire, le jeune écolier découvrira une deuxième langue, étrangère cette fois-ci, à son environnement socioculturel parce qu'elle a ses racines en dehors du territoire national, le français.

Ainsi, outre le bilinguisme avec diglossie et le trilinguisme pour les amazighophones, vient s'ajouter une langue qui va accentuer le déséquilibre constaté par l'introduction de l'arabe standard. Au dualisme, écrit/oral s'ajoutera un dualisme culturel qui va perturber davantage la vie affective et intellectuelle du jeune apprenant. Ayant commencé à assimiler la graphie et l'écriture arabe, il sera appelé à faire face au système de la trace latine (de gauche à droite) et à des sons qui sont étrangers aussi bien au système phonétique de sa langue première qu'à celui de l'arabe scolaire.

Cette langue va l'accompagner, d'une manière ou d'une autre, le long de sa scolarisation, au primaire, au secondaire et au supérieur en tant que langue d'enseignement ou

langue complémentaire. La présence de ce code ne se limite pas à l'environnement scolaire, elle entre passe pour concurrencer, et par fois occuper, plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle (école, administration, médias....).

II.3.d. Inventaire des langues en présence dans le milieu scolaire

L'arabe moderne (standard), le français et l'anglais sont les langues d'enseignement Elles se côtoient à l'intérieur de l'école et elles sont utilisées comme moyen de transmission des savoirs disciplinaires.

« L'école algérienne est considérée comme l'un des foyers principaux du plurilinguisme : les apprenants y arrivent avec des compétences étendues dans des variétés d'arabe algérien et de berbère. A ces langues dites « maternelles » viennent s'ajouter les langues que les élèves apprennent à l'école mais aussi par contact spontané dans leur vie sociale notamment pour le français. »⁹.

Cela nous amène à nous interroger sur le statut de la langue de l'ancien occupant : est elle une langue étrangère au même titre que l'anglais, qu'on introduisait à partir de cycle moyen. L'importance dont bénéficie le français fait que celui ci ne remplit ni la fonction de simple langue étrangère, ni celle d'une langue seconde.

La politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif algérien au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, dans les années 70, fait que le français a perdu sa place importante qu'il avait auparavant dans ce domaine.

Aujourd'hui, elle est toujours privilégiée et considérée comme la langue de l'ouverture sur la modernité.

L'arabe classique est utilisé surtout dans les discours officiels, certains médias et dans l'enseignement. Cette langue n'est pas employée dans les communications quotidiennes des algériens.

⁹Medifene.T, mémoire de magistère. Université d'Alger. 2001.

L'anglais a un statut particulier étant donné qu'il ne fait pas partie de la vie quotidienne. C'est vrai que le français et l'anglais sont deux langues étrangères mais elles n'ont pas le même statut pour des raisons : historiques, politiques et culturelles. Nous pouvons cependant dire, à la suite de O.Hayane, que « *la langue anglaise a une assez bonne image de marque en Algérie. Elle jouit d'un certain prestige auprès des élèves, qui lui vient de leur engouement pour la musique et les chansons anglo-saxonnes, ainsi que de son statut volontiers reconnu de langue internationale* »¹⁰.

II.4. Conclusion

Les recherches en didactique du plurilinguisme ont étudié principalement l'introduction des « *pré-acquis* » linguistiques et culturels des apprenants dans les stratégies didactiques et pédagogiques. L'alternance codique fait partie de cette approche communicative interculturelle et plurilingue.

En ce sens, nous pouvons dire que toutes les langues connues par l'apprenant peuvent jouer un rôle important dans l'acquisition d'une autre langue. Il s'agira donc de prendre comme principe, l'usage raisonné de l'alternance des langues.

L'objectif de la réforme veut que l'école algérienne soit moderne et ouverte sur le monde. Pour atteindre cet objectif, on doit s'intéresser à l'enseignement des langues en général et notamment des langues étrangères.

Le premier principe à retenir pour une didactique plurilingue et pluriculturelle dans le système éducatif algérien est de considérer la classe de langue comme un espace bi ou plurilingue. Asselah souligne dans ce sens que « *ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable* » et qui « *il apparaît donc plus*

¹⁰ O. Hayane, 1989, p 45.

judicieux de le prendre en compte de manière raisonnée, et d'en faire un levier efficace, de le didactiser plutôt que l'ignorer »¹¹.

Enfin, il est indispensable de s'intéresser aux langues et aux compétences plurilingues acquises antérieurement par l'apprenant dans son milieu familial, social et scolaire. Celles-ci peuvent favoriser et renforcer l'apprentissage d'une autre langue.

¹¹Asselah.R.S, 2005.

CHAPITRE III

Délimitation des concepts

III.1. Introduction

Dans cette partie, nous définissons les concepts de base qui servent de support conceptuel pour mener à bien l'analyse et l'interprétation des données dans la partie pratique.

L'analyse du discours dans la classe de langue connaît un grand engouement depuis quelques années. Ainsi de nombreuses études se sont attelées à décrire les mécanismes interactionnels spécifiques à ce lieu où la communication demeure si particulière.

Dans notre travail, nous nous intéressons à ce type de communication. Ce dernier chapitre nous permet de voir les caractéristiques de cet échange qui se déroule en classe de langue. Nous présentons aussi, le modèle « speaking » de Hymes et ses différentes composantes. Il constitue notre grille d'analyse.

Enfin, nous aborderons la notion d'interaction didactique qui a un grand intérêt dans le domaine de la didactique des langues.

III.2. La communication didactique

En classe, l'interaction prend forme grâce aux échanges entre enseignant/apprenants, ou entre apprenants. Similairement à toute interaction didactique, l'interaction en classe de langue étrangère est caractérisée par la présence de trois incontournables interactants : l'enseignant, les apprenants et la langue cible.

Ces personnages principaux assument le plus souvent des rôles définis antérieurement, ils évoluent dans un cadre particulier soumis à une réglementation fixée par l'institution, au sein de ce cadre le comportement des enseignants/apprenants est ritualisé, obéissant aux contraintes institutionnelles, ce que F.Cicurel ne manque pas de souligner en relevant que « *la situation didactique est assez rigide, est fortement ritualisée puisque les places y sont prédéfinies, le but des échanges également, le cadre interactif étant tracé par l'instance institutionnelle et ensuite défendu dans la dimension effectivement dialogale de l'échange.* »¹.

¹F.Cicurel, 1996, p77.

Dans les paragraphes suivants, nous tentons de brosser un tableau de la classe de langue étrangère, en décrivant au fur et à mesure la relation enseignant/apprenant, le rôle de chaque interactant, et enfin, le statut particulier de la langue en cours de langue étrangère.

Le fondement de toute situation didactique est l'établissement d'une relation entre enseignant/apprenant. Cette relation est une relation complémentaire du fait de la dissymétrie existant entre les savoirs et les savoir-faire de chacun des interactants enseignant/apprenant.

V.Bigot présente la situation dissymétrique en classe de la manière suivante : « *le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : le professeur occupe la position haute que lui confère l'institution et les apprenants une position basse.* »². Cette dissymétrie observée dépend de plusieurs facteurs, les plus importants sont : le milieu d'acquisition (institutionnel, naturel), le type de public (scolaire, universitaire).

Dans la description des rôles d'interactants dans la classe de langue qu'elle propose, V.Bigot, parle « *d'alternance régulière de prise de parole professorale et de prise de parole d'apprenant.* »³. Cependant, ajoute-t-elle, il est parfois difficile de parler d'une « *alternance régulière de prise de parole* »⁴.

En effet, au sein de la classe, le premier rôle de l'enseignant est la transmission du savoir, grâce à ce rôle, cet interactant se trouve dans une position de force qui lui confère certains droits, dont l'initiation et le quasi contrôle des thèmes abordés en classe.

La distribution et la gestion des tours de parole entre les apprenants reviennent à l'interactant enseignant de façon systématique. D.Boissat note que : « *enseignant et apprenants ne sont cependant pas égaux dans la liberté de manipuler la question tant en quantité qu'en qualité. Et c'est plus souvent à l'enseignant que revient le privilège d'en poser.* »⁵.

²V.Bigot, 1996, p 39.

³ibid, p35.

⁴ibid, p35.

⁵D.Boissat, 1991, p 265.

De ce fait, le privilège d’user des questions en classe revient principalement à l’enseignant, cela afin de faire circuler le savoir, s’assurer de la compréhension au sein du groupe ou d’insuffler une dynamique.

Autre particularité du rôle interactionnel de l’enseignant, demeure la structuration et l’organisation du déroulement de l’interaction en classe.

L’apprenant a le droit de demander des explications, des informations, des évaluations et des corrections. Il doit répondre « *à toute injonction procédurale, toute élicitations de discours émanant de l’enseignant* »⁶.

Aussi, le rôle d’apprenant est de prendre part à l’activité interactionnelle en posant des questions et en demandant des explications, d’exprimer ses idées et de débattre des différents concepts avec ses enseignants ou ses camarades.

Les savoirs s’élaborent en classe de langue grâce à l’interaction enseignant/étudiants ; c’est cette interaction qui génère la dynamique de la classe dont l’unique garantie demeure les divers échanges en cours. L’observation de ces échanges démontre que ces derniers mettent en scène des interventions, des dialogues, mais surtout des négociations.

Ainsi, dans le cas des interactions didactiques, la négociation permet aux enseignants/étudiants de se mettre d’accord sur la manière de réaliser une tâche pédagogique, ou alors de focaliser leur attention sur le sens : construire du sens, éclairer sémantiquement un concept, une notion ou un mot afin de dissiper un malentendu, et d’assurer l’intercompréhension au sein du groupe.

La singularité de la classe de langue réside dans le fait d’user de la langue comme objet d’enseignement/apprentissage et comme outil d’enseignement/ apprentissage. En conséquence, la langue est le moyen de transmission et de gestion du savoir ; ce moyen est arboré puis exposé en interaction, il est étudié et analysé pendant l’interaction.

⁶Fallou Mbow, Revue LIENS, n 11 FASTEF/UCAD/Sénégal, Dakar. 2008.

Ainsi, en classe de langue et en classe de langue étrangère le discours se situe tant au niveau communicationnel qu'au niveau métalinguistique ; il endosse conjointement les deux activités : parler la langue et parler de la langue. Ce qui peut expliquer la relative tendance des deux niveaux à se confondre. Il arrive de temps en temps à l'enseignant de centrer son discours sur le code négligeant momentanément l'activité communicationnelle, comme il lui arrive aussi de focaliser son attention sur la communication en négligeant les concepts linguistiques au second plan.

Le discours d'enseignement en classe de langue étrangère présente certaines spécificités dont les plus récurrentes sont : les activités métalinguistiques qui se manifestent par la traduction de mots, la paraphrase d'idées ou d'énoncés, des reformulations de notions, des définitions de concepts ou de termes, des répétitions, des reprises, ou des explications. Les activités métacommunicatives à qui il revient d'expliquer et de dire ce qu'il faut faire. Les pannes communicationnelles de l'apprenant demeurent une particularité du discours en classe, ces dernières se présentent par des hésitations, arrêts, et parfois même par des demandes explicites d'aide.

Dans la classe de langue étrangère, l'usage de multiples réseaux communicatifs est favorisé, on peut remarquer par exemple le recours à la langue maternelle en cours par les enseignants ou par les apprenants. Ce procédé linguistique traduit les stratégies discursives, communicatives ou interactionnelles de chacun des interactants pendant le cours. Ainsi, ce passage à la langue maternelle peut se révéler à plusieurs niveaux : linguistique et métalinguistique, communicationnel et métacommunicationnel.

Apprendre une langue étrangère signifie selon M.De Carlo : « *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* »⁷.

⁷M.De Carlo, 1998, p 7.

Arrivons à un élément très important dans notre travail, le modèle « speaking » de D.Hymes, c'est notre grille d'analyse. Il prend en compte tous les paramètres qui peuvent être présents dans n'importe quel échange linguistique.

III.3. Le modèle « speaking » de D.Hymes

Le contexte est un ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communications (cadre de la situation, thèmes de discussion, nature de relation entre les interlocuteurs..). Les participants d'une communication donnée font le choix d'une langue en fonction de ce contexte. C'est ainsi que « *le locuteur parle à un quelqu'un dans une situation donnée et il a avec son interlocuteur et la situation un certain type de relation* »⁸.

Nous mettons, à présent, en place le modèle « speaking » auquel le nom de Dell Hymes demeure, jusqu'à présent, très lié. C'est en 1967 que D.Hymes expose son fameux modèle dénommé SPEAKING, lequel reprend celui qu'il avait publié en 1962 et remanié en 1964 en y ajoutant certaines composantes qui prendront une importance grandissante. Ce modèle a le mérite d'être à la fois plus complet et plus systématique que les versions précédentes.

Nous reproduisons ici la liste que donne Hymes de ces composantes en suivant l'ordre mnémotechnique des termes en anglais (SPEAKING). C'est un modèle de l'analyse de la communication interpersonnelle (1962, remanié en 1972), il comprend huit éléments :

a- Setting (cadre) :

C'est la situation, elle englobe le cadre : moment, lieu, de l'échange, disposition matérielle et la scène, cadre culturel et psychologique de l'échange.

b- Participants :

Sous ce terme général, Hymes regroupe non seulement le destinataire et le destinataire, mais aussi tous ceux qui sont présents et participent d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action, qu'ils prennent la parole ou non (il peut y avoir des observateurs

⁸Calvet.LJ cité par Safia Asselah Rahal. 2004, p137.

silencieux dont, le comportement non verbal ou la simple présence physique peuvent influencer le processus de communication) et qu'on la leur adresse ou non.

c- Ends (finalités) :

Il s'agit d'une part, du but ou de l'intention de l'émetteur, d'autre part, du résultat effectif de l'activité de communication. Si Hymes distingue ces deux sous-composantes, c'est que le but et le résultat d'une action ne coïncident pas toujours.

d- Acts (actes) :

Ce terme assez mal choisi recouvre à la fois le contenu du message (thème) et sa forme. La première sous-composante désigne les sujets de la conversation ; la seconde, beaucoup moins claire, a trait au style global : s'agit-il d'un message poétique ou au contraire purement référentiel. Ce sont là des caractérisations qui, de toute évidence, recourent beaucoup ce que l'on pourra dire du genre, du ton et du code linguistique d'un fait de discours.

e- Key (tonalité) :

Il rend compte de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lequel un acte est accompli. Cette composante, très proche de la précédente, permet cependant de caractériser de façon plus détaillée les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique : on peut par exemple passer d'une attitude sérieuse à la plaisanterie, d'un ton grave à un ton aigu, des pleurs au rire...

f- Instruments (Instrumentalités):

Ce sont les moyens de la communication. C'est là la composante fondamentale de toute cette grille, puisqu'il s'agit d'une part, des canaux de la communication, d'autre part, des codes qui lui correspondent. Parmi les canaux, citons au niveau théorique, le langage parlé, l'écriture, le langage tambouriné, la gestuelle, etc.

Il peut être bon de les diviser en canaux linguistiques et canaux paralinguistiques, kinésiques, proxémiques, etc. autant de codes correspondants, le plus central étant le code linguistique avec tous ses sous-codes (langues, dialectes, styles).

Il est bien sûr pratiquement impossible de tenir compte de tous les canaux et codes qui servent à la communication dans une situation donnée, d'autant plus que la liste théorique est loin d'être complète et définitive. L'ethnographe de la communication devra bien sûr se préoccuper d'observer et de décrire ceux qui sont pertinents aux yeux des participants de la situation en question.

g- Norms (normes) :

Ce sont les normes d'interaction et les normes d'interprétation. Les premières traitent les mécanismes interactionnels de l'interaction : tours de parole, interruptions et chevauchements, silence, etc. Les secondes portent sur le sens du message tel qu'il est transmis et reçu, étant donné les normes d'interaction sociale, le système de présupposés socioculturels des participants (leurs habitudes culturelles)⁹.

h- Gender (genre) :

Il désigne la catégorie à laquelle appartient la communication, c'est le type d'activité de langage. Cette composante, dont le nom même est issu de l'étude du folklore, oblige le chercheur à définir la situation de communication en fonction des catégories que distinguent les membres d'une communauté, comme le révèle leur vocabulaire. Il peut s'agir d'un conte, d'un chant, d'une devinette, d'une lettre commerciale, d'une conférence, d'une conversation ou d'un échange professionnel.

⁹<http://membres.multimania.fr/delhay/1266/c1266hymes.html>.

III.4. Interaction et apprentissage

Parvenir à donner une définition exacte du terme « interaction » semble relativement difficile, il peut, en effet, recevoir de nombreuses acceptions.

Louis Jean Calvet propose, quant à lui la définition suivante de l'interaction : « *tout échange linguistique entre deux locuteurs.* »¹⁰. Il conviendrait de différencier les interactions en classe des interactions sociales proprement dites.

III.4.a. Les interactions sociales

L'approche goffmanienne de l'analyse de conversation se base essentiellement sur la structure des échanges verbaux. Ainsi, Goffman définit l'interaction comme suit « *par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns les autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir* »¹¹.

L'analyse des interactions devra donc mettre l'accent sur les influences qu'exercent les participants et/ou les interactants les uns sur les autres lors d'une situation d'échange verbale.

Catherine Kerbrat-Orecchioni met en évidence le fait que l'acte communicatif ne se limite pas à la transmission d'un message verbal « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, (...) exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle- parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* »¹².

Néanmoins, dans une situation d'échange verbale, les influences ne se cantonnent pas à celles qu'exercent les participants les uns sur les autres par le biais de la parole qu'ils

¹⁰L.G. Calvet, 1989, p147.

¹¹E. Goffman, 1969.

¹²Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1990, p 17.

utilisent. En effet, la notion de contexte n'est pas à négliger dans l'analyse des interactions verbales en face à face.

III.4.b. Les interactions didactiques

L'importance de l'interaction en didactique des langues a été soulignée par plusieurs spécialistes. Il est impossible d'apprendre une langue tout seul en se servant de différents moyens d'auto-apprentissage ; manuel, les différents moyens qu'offre l'informatique dans ce domaine.....Mais la majorité des didacticiens sont d'accord pour dire qu'un tel apprentissage se ferait plus efficacement dans une situation d'interaction.

A cet égard, Daniel Coste pense que: *« l'interaction langagière peut contribuer à l'apprentissage d'une langue en cela qu'elle met nécessairement en jeu l'interaction entre compétence langagière et utilisation de la parole et que, par conséquent, indirectement, elle met en branle au niveau même de la compétence langagière intrasystématique (c'est-à-dire des mouvements à l'intérieur du système linguistique composé de différents éléments sur un réseau d'interdépendance) de nature à modifier et/ou l'extension de cette compétence »*¹³.

En fait, l'apprenant est celui qui utilise, en opportuniste organisé, les interactions au profit de l'élaboration de sa nouvelle compétence. L'interaction contribuerait donc à faciliter tout processus d'appropriation d'une langue étrangère. C'est en communiquant qu'on apprend à employer une langue.

III.4.c. La didactisation des recherches sociolinguistiques interactionnelles

Le contexte scolaire et/ou universitaire, dans lequel se structure l'apprentissage d'une langue étrangère, constitue pour l'observateur un réel réseau d'interactions sociales et personnelles dans une double perspective :

- 1- Verticale : entre enseignant-apprenants.
- 2- Horizontale : entre apprenant-apprenant.

¹³D.Coste, 1989, p 122.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se limiter à enseigner des structures linguistiques correctes, mais un ensemble de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours. La notion de discours est envisagée comme un processus de nature interactive. Or il s'agit ici de deux sortes d'interactions :

- 1- L'influence réciproque des différents niveaux d'élaboration des discours.
- 2- L'interaction entre deux ou plusieurs interlocuteurs pour la construction du sens.

Le discours dans la classe de langue étrangère est envisagé, dans cette perspective, comme :

- 1- Un discours étranger qui forme le contenu et l'objectif de l'apprentissage.
- 2- Un dialogue enseignant-apprenant et apprenant-apprenant comme nous l'avons déjà souligné plus haut, didactique à certain moment et social à d'autres.

III.4.d. Structure d'ouverture et de clôture de l'interaction en classe de langue

Contrairement à l'ouverture et à la clôture de l'interaction en milieu social, l'ouverture et la clôture de l'interaction en classe de langue n'est pas nécessairement de type confirmatif. En effet, en plus des formules rituelles de salutations de l'ouverture et de la clôture, l'interaction en classe s'accompagne d'une directive de l'enseignant.

Exemple d'ouverture de l'interaction constituée par une formule de salutation avec directive de l'enseignant : Bonjour, il faudrait que vous soyez particulièrement attentifs aujourd'hui.

Exemple de clôture de l'interaction avec directive : sur ce je vous dis merci pour votre attention et à la semaine prochaine. Tachez de préparer le prochain cours !

L'ouverture et la clôture de l'interaction, en classe de langue n'est pas toujours verbale, elle est parfois déterminée par les contraintes temporelles (créneau horaire, type d'enseignement annuel ou semestriel...), comme le souligne Bouchard quant il évoque la

spécificité de l'interaction en classe : *« l'interaction en classe a la particularité d'être une interaction par épisodes. Elle peut donc être décrite pragmatiquement à deux niveaux, celui épisodique de la leçon ponctuelle mais aussi celui global, de l'organisation annuelle du cours, qui amène un enseignant et une classe à se rencontrer régulièrement pendant toute une année scolaire et à construire collectivement une histoire interactionnelle et un discours commun. »*¹⁴.

III.5. De l'analyse des interactions sociales à l'analyse des interactions didactiques

La complexité des interactions verbales en classe, à l'instar de celles développées dans les relations quotidiennes exige pour l'analyse de nos données divers éclairages reflétant les différentes approches interactionnistes, ayant comme objet d'étude l'interaction verbale.

1- Les approches interactionnistes

La sphère disciplinaire d'analyse des interactions verbales appréhende un champ théorique conséquent résultant de la fusion de plusieurs types d'approches dont les présupposés théoriques diffèrent.

A ce propos, C. Kerbrat-Orecchioni explique la difficulté de tracer des frontières étanches entre les différentes disciplines connexes pour aboutir à un domaine circonscrit. Pour cette spécialiste on se situe au carrefour de nombreux concepts pouvant évoquer l'hétérogène, elle tente d'explicitier la spécificité de la réflexion en notant que : *«...on ne peut pas parler à ce sujet d'un champ ou d'un domaine homogène, mais plutôt d'une mouvance qui traverse diverses disciplines, et dont l'unité repose sur quelques postulats fondamentaux plutôt que sur l'existence d'un ensemble unifié de propositions descriptives »*¹⁵.

¹⁴Bouchard.R, 1990, p 5.

¹⁵C. Kerbrat-Orecchioni, 1998, p 55, T1.

Dans la même perspective, V.Traverso, décrit l'interactionnisme comme « *mouvance dans laquelle se rejoignent et s'influencent des approches, de démarches et des théories relevant de différentes disciplines* »¹⁶.

Dans cette mouvance apparaissent quatre approches interactionnistes importantes : l'approche psychologique, l'approche ethnosociologique, l'approche philosophique et enfin l'approche linguistique que de nombreux sources théoriques ont essayé de commenter.

1. a. L'approche psychologique

L'hypothèse principale des recherches menées au sein de l'approche psychologique est que « *les comportements pathologiques ne doivent pas être rapportés simplement au dysfonctionnement du système dans lequel est pris l'individu : c'est une communication folle qui rend l'individu fou. Pour le soigner c'est le système qu'il faut traiter* »¹⁷.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, pour remédier aux troubles pathologiques de leurs patients, les chercheurs ont élaboré une théorie de la communication qui va au-delà du domaine psychologique, recouvrant ainsi plusieurs aspects de la communication quotidienne.

1. b. Les approches ethnosociologiques

Les approches ethnosociologiques forment un ensemble qui regroupe divers courants interactionnistes, les plus importants étant : l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie et la microsociologie de Goffman.

- L'ethnographie de la communication

Ce courant de pensée s'intéresse plus particulièrement aux relations entre le langage et ses contextes sociaux d'utilisation. En plus de la notion de compétence linguistique chère à Chomsky, Hymes ajoute la compétence communicative, qui permet à un locuteur de produire des énoncés adaptés aux contextes sociaux. L'ethnographie de la communication envisage la nécessité d'utiliser deux types de compétences : la compétence qui permet de produire des

¹⁶V.Traverso, 1999, p 8.

¹⁷V.Traverso, 1999, p 8.

phrases grammaticalement correctes et celle qui permet de produire des phrases socialement correctes. Cette dernière s'opère en fonction de quatre dimensions :

- La compétence linguistique dont dispose un locuteur donné appartenant à une communauté donnée de parole.
- Les types discursifs plus ou moins codifiés (comme les débats, les interviews, les chansons.....).
- Les règles d'interprétation permettant de conférer une valeur communicative donnée à des items linguistiques dans un contexte social déterminé.
- Les normes qui structurent les interactions.

Dans notre recherche nous prenons appui sur certains des postulats de l'ethnographie de la communication, tel celui concernant l'élargissement du domaine d'application de la théorie interactionniste au milieu scolaire. En effet, l'avènement de la sociolinguistique et la substitution de la théorie linguistique envisagée uniquement sous les aspects syntaxiques et lexicaux, par une théorie linguistique dite sociale, favorisent l'usage de la langue en classe comme élément de communication, mettant ainsi en relief des concepts tels que : registres et niveaux de langue, variations discursives en fonction des situations d'interaction, et compétence de communication.

C.Kerbrat-Orecchioni souligne que l'une des premières applications didactiques en France de cette approche, est celle initiée par l'équipe des chercheurs grenoblois dans l'ouvrage : INTERACTION : Les échanges langagiers en classe de langue, Ellug, 1984. Dans cet ouvrage des chercheurs comme R.Bouchard, V.DeNuchèze observent puis analysent des interactions verbales en milieu scolaire.

Leur démarche empirique s'inspire largement de l'ethnographie de la communication puisqu'ils enregistrent les interactions dans leur contexte, les transcrivent, et enfin, les analysent pour tenter de dégager les règles qui les régissent.

Nous prenons également en compte le principe mettant en relief le caractère spécial et spécifique de chaque situation de communication, puisque nous en analysons une qui se singularise par :

- Son lieu : une salle de cours.
- Son cadre : une institution.
- Ses participants : enseignant/étudiants.

• L'ethnométhodologie

Les fondements de ce courant de pensée portent sur le sujet social, créateur de l'acte communicatif de la réalité sociale quotidienne, à travers ses savoirs, ses représentations et ses stratégies discursives pour atteindre certains buts. Son objectif est la description, l'analyse, et la systématisation des structures conversationnelles. C.Kerbrat-Orcchioni définit l'objet d'étude de ce courant de recherche ainsi: *« ce qui intéresse les tenants de l'analyse conversationnelle, c'est donc la « technologie de la communication », telle qu'elle peut être dégagée à partir de l'observation minutieuse de l'observation d'échantillons enregistrés »*¹⁸.

En ce sens, les théories de Sacks, Schegloff et Jefferson reflètent les prospections linguistiques du courant ethnométhodologique. Partant d'un questionnement concernant le moment de passage de la parole et de celui qui la reçoit, ce groupe de chercheurs élabore un système descriptif ayant deux propriétés : les tours de parole et la gestion des tours de parole.

R.Ghiglione et A.Trognon expliquent le fonctionnement de ces deux notions clés ainsi : *« premièrement, les tours y sont gérées localement, pas à pas au fur et au mesure qu'apparaissent les moments opportuns de transition. De sorte que l'ordonnement des tours ne suit pas un plan préétabli. Deuxièmes, la gestion des tours est interactionnelle en ce sens que leur contenu, leur taille, leur localisation et leur attribution dépendent de l'ensemble des participants à la conversation »*¹⁹.

¹⁸C.Kerbrat-Orcchioni, 1998, p 64, T1.

¹⁹R.Ghiglione,A.Trognon1993, p 110.

Sacks, Schegloff et Jefferson établissent des règles concernant l'alternance des tours de parole dans la conversation :

- Le locuteur dont c'est le tour de parole sélectionne le locuteur suivant par des indices syntaxiques, prosodiques ou gestuels.
- Si ce locuteur n'effectue aucune sélection au moment de rendre la parole, un successeur peut s'auto sélectionner, cependant si deux candidats s'emparent simultanément de la parole, celle-ci revient au premier candidat à s'être auto sélectionner.
- Si le locuteur en cours ne cède pas la parole et aucune autre personne ne s'auto sélectionne, le locuteur dont c'est le tour de parole poursuit son intervention.

La contribution de Goffman dans la conceptualisation des théories de l'interaction fut importante. Sa perception de la société comme une structure réalisée d'interactions et de communications verbales entre ses différents membres, oriente sa recherche sur les échanges individuels dans la vie de tous les jours.

Il en découle que des relations d'interaction de toute sorte s'établissent entre les hommes qui vivent leur quotidien parmi leurs semblables. Les concepts d'interaction et de quotidien conduisent la réflexion de Goffman (1974) vers une analyse des conventions quotidiennes qui, selon lui, obéissent au principe du respect de la face.

Ce principe est régi par un ensemble de conventions et de règles auxquelles a recours chaque locuteur, tout au long d'une interaction particulière au cours de laquelle il tente, à travers des comportements langagiers, de préserver sa face, son image sociale et aussi de protéger celle de son (ou de ses) partenaire (s). Goffman conclut que : « *la face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation et un ordre rituel.* »²⁰ .

²⁰Goffman, 1974, p 21.

Les autres notions dues à Goffman sont celles de « rituel » et de « représentation dramaturgique ». Ces notions sont les opérantes dans la classe, vue que la communication au sein de ce cadre subit le poids rituel du cadre institutionnel, et que chaque interaction tente tant bien que mal de « garder sa face », et de la préserver si possible.

1. c. L'approche philosophique

La notion d'acte de langage est une constante dans toute analyse qui porte sur la conversation. L'étude des actes de langage a permis la distinction entre le contenu de l'acte de langage et sa valeur illocutoire. Les principaux travaux de cette approche sont ceux de Searle et Austin. L'analyse des actes de langage définit leur agencement et d'établir la distinction entre le contenu propositionnel et la valeur illocutoire d'un énoncé.

Sujet de nombreuses recherches, la classification des actes de langage est maintes fois reformulée ; nous présentons dans ce travail la typologie effectuée par Searle, qui dégage cinq catégories d'actes : les expressifs, les déclaratifs, les assertifs, les promissifs et les directifs.

Dans notre recherche, nous focalisons notre attention sur la notion de « force illocutoire ». En partant des propositions de J.Gumperz puisque ce dernier préconise dans la démarche sociolinguistique une approche pragmatique, nous avons pu constater, qu'il s'agisse de l'interaction bi ou plurilingue, la présence d'une certaine valeur expressive de l'alternance codique. C'est ainsi que le glissement d'une langue à une autre se fait en fonction de certains actes de parole.

1. d. L'approche linguistique

Au sein de cette approche nous pouvons différencier deux axes de recherche : l'analyse discursive et l'analyse conversationnelle. L'aboutissement des travaux de recherche consacrés à ces deux axes s'illustre par l'élaboration de divers modèles rendant compte de la structure conversationnelle et insistant sur les relations d'agencement, de succession ou d'imbrication entre les divers constituants des modèles.

C'est à Genève (Roulet et al) et à Lyon (Kerbrat-Orecchioni et al) que se développent essentiellement les analyses conversationnelles dont les sources d'approvisionnement théorique sont les conversationnistes américains.

Le discours est maintenant conçu comme une négociation, ce qui permet d'appréhender sa structure et son fonctionnement. Le modèle développé par E.Roulet (1985) et son équipe rend compte du fonctionnement du discours en construisant des liens entre les divers énoncés. La structure construite tient compte de différents niveaux d'analyse (interaction, structure, enchainements) et surtout des relations entre ces niveaux. L'analyse comporte deux composantes : l'analyse hiérarchique et l'analyse fonctionnelle.

L'analyse hiérarchique porte sur trois niveaux fondamentaux :

L'acte de langage est la plus petite unité produite par un locuteur, elle est associée à un tour de parole.

L'échange est la plus petite unité composant d'interaction ; il est formé d'au moins deux actes de parole de locuteurs différents.

Chaque constituant de l'échange est une intervention ; celle-ci peut être simple lorsque le tour de parole ne correspond qu'à un seul acte de langage émis par un locuteur, ou de plusieurs actes dus à un seul locuteur dans le cas d'un monologue par exemple. Une intervention peut être dite complexe si elle fait alors intervenir plusieurs transactions imputables à plusieurs locuteurs en situation de dialogue.

Les relations entre ces divers éléments font l'objet de l'analyse fonctionnelle, qui cherche à mettre en évidence la fonction illocutoire de chaque élément d'un échange.

L'analyse conversationnelle s'est surtout développée en France à Lyon sous la direction de Catherine Kerbrat Orecchioni, Pierre Bange et Jacques Cosnier. L'équipe lyonnaise a introduit une dimension importante dans l'analyse conversationnelle. Cette équipe

dépasse le cadre de l'analyse intrinsèque des unités linguistiques et intègre comme paramètre d'analyse les aspects acoustiques et mimo-gestuels qui étaient jusque là négligés.

Le flux conversationnel est géré par les activités coordonnées du locuteur et de l'interlocuteur.

Il s'agit d'un modèle à cinq rangs : l'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage. Dans ce modèle d'analyse, l'unité de rang supérieur est l'interaction qui correspond à l'incursion dans le modèle genevois.

L'interaction « *est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit* »²¹.

Afin de délimiter cette unité, C.kerbrat-Orecchioni propose quatre critères : le schéma participationnel où il s'agit de la participation du même groupe de participants, l'unité de temps et de lieu, le critère thématique, et enfin l'existence de séquences d'ouverture et de clôture de l'interaction.

La séquence : dont l'équivalent est la transaction dans le modèle genevois, renvoie à un « *bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche* »²².

Les interactions obéissent fréquemment au déroulement suivant : séquence d'ouverture/corps de l'interaction/séquence de clôture. Les séquences d'ouverture/clôture, sont fortement ritualisées et tributaires de la situation d'interaction.

L'échange : considéré comme « *la plus petite unité dialogale* »²³. L'échange se trouve à la source de tout dialogue, il est donc à la base de chaque interaction.

L'intervention : est la plus grande unité monologale, « *elle est produite par un seul et même locuteur : c'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* »²⁴.

²¹C.Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 36.

²²C.Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 37.

²³C.Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 37.

L'acte de langage : est défini comme « *l'unité minimale de la grammaire conversationnelle* »²⁵.

Le bon déroulement de toute interaction verbale dépend de l'instauration de différents accords. Une fois ces accords scellés les participants à l'interaction ont la garantie d'avoir une même définition de leur situation de communication. Ces accords obtenus nécessitent dans d'autres cas, le passage par ce qu'on appelle des négociations. Selon C.Kerbrat-Orecchioni la négociation : « *peut désigner tout processus interactionnel, plus ou moins local, susceptible d'apparaître dès lors qu'un différent surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différent* »²⁶.

Le concept de régulation et co-action se trouvent au centre des travaux de l'équipe lyonnaise. La régulation résulte de l'activité surimposée et subordonnée à l'activité principale du locuteur. Elle se manifeste soit de façon non verbale par des moyens expressifs (regard, sourire), moteurs (hochements de tête...), vocaux (murmures...) ; soit de façon verbale par des régulateurs (oui, d'accord, c'est vrai...). Ce groupe a le mérite d'intégrer dans l'approche interactionnelle la prise en compte des aspects mimo-gestuels et acoustiques dans l'analyse de la conduite des interactions au cours de la conversation.

III.6. Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de signaler l'importance de l'interaction didactique dans le processus d'apprentissage d'une langue. Cette dernière revêt une grande importance du fait que la verbalisation et les échanges interviennent de façon centrale dans les apprentissages : « *non seulement comme conditions favorables ou défavorables mais comme dynamisme constitutif, comme lieu même où les démarches intellectuelles et les connaissances s'élaborent.* »²⁷.

²⁴C.Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 37.

²⁵C.Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 37.

²⁶C.Kerbrat-Orecchioni, 2002, p 339.

²⁷Nonnon Elisabeth. Revue française de pédagogie recherches en education n 129.1999.

Enfin, nous voulons insister sur un point très important : il y a deux situations d'interactions, l'une didactique et l'autre sociale. Ces deux situations sont différentes par les composantes de base que compte chacune d'elles, telles que :

- Le cadre spatio-temporel qui délimite chacune;
- La structure de l'échange verbal qui caractérise chacune;
- Les différents rôles qu'accomplissent les interactions dans chaque type d'interaction;
- La finalité de l'interaction dans les deux situations;

L'échange dans l'interaction didactique est intimement lié aux apprentissages

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

Le corpus

I.1.Introduction

En fait, nous nous intéressons à cet aspect essentiel de l'interaction pédagogique, considérée comme un type particulier d'interaction sociale, au niveau de l'analyse du déroulement de cours à l'université c'est-à-dire à un contexte pédagogique qui se fixe comme objectif d'asseoir les savoirs linguistiques.

Dans une même communauté linguistique, nous pouvons parler de langues identitaires, de langues étrangères et aussi de nouvelles langues du type « code mixing » où l'alternance de ces codes en contact sera le résultat direct du plurilinguisme linguistique. Les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme offrent la possibilité d'étudier le passage d'une langue à une autre en fonction de multiples variables situationnelles telles que : les interlocuteurs, les thèmes de discussions, le lieu, le cadre familial, le cadre scolaire et professionnel ou le moment où se déroule l'acte de communication.

La présente étude essentiellement ancrée dans le champ pédagogique universitaire cerne une catégorie ciblée d'un type de locuteurs. Ces derniers forment une communauté linguistique qui a ses caractéristiques propres et qui utilise un code particulier dans ses échanges linguistiques.

Pour mieux saisir comment fonctionne réellement la communauté linguistique que constituent nos apprenants et avant de passer à l'analyse exhaustive de notre démarche, nous avons jugé utile de présenter le lieu et le public de l'enquête. Une bonne connaissance du terrain peut nous donner une idée sur les particularités du terrain choisi et par conséquent de mieux comprendre les résultats et de les justifier.

I.2. L'enquête

L'enquête que nous allons mener a lieu au département de français de l'université de Constantine. Les raisons pour lesquelles nous avons choisi le département de français comme lieu de l'enquête sont dictées par les considérations suivantes :

Le département de français reçoit des étudiants venant d'horizons différents. A côté de la wilaya mère, les wilayas (Skikda, Mila, Aine Mlila, Jijel....) constituent un réservoir lui fournissant ses besoins humains (les étudiants). Or les différents statuts sociaux de la langue française de ces wilayas dénotent de la particularité de chacune d'elles.

C'est dans ce département que notre formation a eu lieu, ce qui nous pousse à avancer c'est que nous possédons une certaine connaissance du terrain.

En effet, le département de français, nous servant de cadre de travail est tout autant un lieu d'échanges scientifiques et culturels. Il a été créé dans les années 70.

Il est indispensable de connaître et de préciser le terrain de l'enquête, sa connaissance permet maîtrise et manipulation de l'enquête et de son déroulement. Ce lieu constitue un ensemble hétérogène en ce qui concerne le corps des enseignants, surtout ces dernières années. Le tableau suivant le confirme :

Enseignants Nombre	Titre et grade universitaires	Qualification
48	Nouveaux licenciés.	Vacataires.
08	Licenciés (plus de 10 ans d'expérience au lycée).	Associés.
44	Magistères.	Permanents.
09	En cours de préparation du magistère.	Associés.
16	Doctorats	Permanents.

D'après le tableau, ces enseignants sont venus de divers horizons et possèdent donc de formations et qualifications différentes. Ils peuvent être ainsi sériés :

1- Enseignants permanents dont (16) sont titulaires d'un doctorat et (44) d'un magistère.

2- Enseignants associés dont (09) sont en cours de préparation du magistère en didactique, en linguistique et en littérature alors que (08) sont des enseignants de français au lycée et qui ont dix ans d'expérience (enseignants titulaires au lycée).

3- Enseignants vacataires titulaires d'une licence en langue française mais qui ont moins d'expérience par rapport aux enseignants associés.

Le nombre d'enseignants associés varie d'une année à l'autre en fonction des besoins du département en matière d'enseignants et surtout en fonction des étudiants inscrits chaque année. Enfin, il y a huit (08) enseignants (maître de conférences).

I.3. Le public de l'enquête

D'abord, en ce qui concerne le nombre d'étudiants de la première année LMD, 650 sont inscrits au sein du département (09 groupes donc 03 sections). Notre corpus est constitué de 06 groupes. Le nombre d'étudiants varie d'un groupe à un autre. Après avoir terminé nos enregistrements nous avons choisi deux uniquement pour l'analyse (trois heures). Ce choix se fait pour des raisons multiples :

- 1- Pour atteindre notre objectif nous devons sélectionner un échantillon bien déterminé.
- 2- La transcription de ces enregistrements exige un temps énorme de notre part donc pour avoir des résultats plus précis nous devons limiter notre travail.
- 3- Nous avons jugé que dans ces deux groupes choisis nous pouvions trouver les exemples les plus pertinents par rapport aux autres et par rapport à nos objectifs (ce sont deux séances de TD, module de TEEO donc nous pouvons entendre la voix de nos apprenants et c'est ce que nous cherchons).
- 4- Devant l'incapacité des étudiants à prendre note pendant l'explication du cours par l'enseignant, les enseignants préfèrent dicter leurs cours et les expliquer en même temps. Il arrive alors qu'on assiste à d'interminables séances de dictée où l'enseignant s'applique à

formuler le cours et où les étudiants s'emploient et se concentrent à le transcrire correctement ; ce sont surtout les modules de : introduction aux textes littéraires, culture de la langue, langue de spécialité et psychologie. Ceci explique le fait que nous n'analysons pas la totalité des heures mais seulement les passages où la dictée cède la place à l'interactivité enseignant / étudiants et entre étudiants / étudiants.

Notre enquête dans le département de français de Constantine nous a permis dans un premier temps d'identifier notre public en allant à sa rencontre, de récolter des renseignements utiles sur l'âge, le sexe, la formation et le niveau, l'origine et le statut de chacun, ensuite de l'écouter pour comprendre ses pratiques langagières dans différentes situations. Même si la description d'un public n'est pas toujours aisée, l'effort de collaboration de nos informateurs reste un passage obligé pour son identification et sa connaissance, et surtout pour comprendre ses comportements.

Signalons que notre enquête s'est déroulée en français auprès des locuteurs qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue française et qui sont en première année licence de français. Ils sont majoritairement du sexe féminin. Le tableau ci-dessous décrit parfaitement notre public.

Étudiants Nombre	Région d'origine	Baccalauréat	Age	Sexe
35	Constantine	-Lettres et langues étrangères : 15 -Science islamique : 07 -Sciences naturelles : 05 -Sciences exactes : 08	20-33	Féminin : 27 Masculin : 08
08	Skikda	-Lettres et langues étrangères : 03 -Sciences naturelles : 05	19-20	Féminin : 05 Masculin : 03
10	Jijel	-Lettres et langues étrangères : 05 -Sciences naturelles : 02 -Sciences exactes : 03	20-21	Féminin : 07 Masculin : 03
09	Mila	-Lettres et langues étrangères : 06 -Sciences naturelles : 02 -Science islamique : 01	19-35	Féminin : 05 Masculin : 04
11	Ain Mlila	-Lettres et langues étrangères : 08 -Gestion et économie : 03	20-23	Féminin : 05 Masculin : 06

04	Oran	-Lettres et langues étrangères : 03 -Gestion et économie : 01	19-20	Féminin : 01 Masculin : 03
----	-------------	--	-------	-------------------------------

Le corps des étudiants du département de français ne constitue plus un ensemble homogène. Ces étudiants viennent de diverses régions (de divers horizons). Tous possèdent des baccalauréats différents. La majorité d'entre eux possède un baccalauréat lettres et langues étrangères. En fait, sur la totalité des informateurs recensée, seulement une infime minorité est déjà diplômés (licence en droit, licence en anglais, technicien en informatique, licence en sciences commerciales, aide comptable....).

Notre public est très jeune. Les nouveaux bacheliers s'inscrivent pour la première fois à l'université et plus précisément au département de français. En effet, nos informateurs ont appris l'arabe dialectal au milieu familial, dans la rue. L'arabe classique, le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol et même l'italien sont appris à l'école (au lycée, à l'université.). De ce fait, ces étudiants d'origines socioculturelles différentes attribuent aux langues en présence un statut particulier. Nous pouvons dresser un tableau récapitulatif qui fait ressortir les différents statuts d'après les réponses des étudiants à la question suivante :

Que représente chacune des langues en contact ?

Langues en contact	Statut attribué par les locuteurs à ces langues
Arabe dialectal	Langue de communication quotidienne. Utilisée dans toute situation de communication.
Arabe classique	Langue de l'école, de la religion, des auteurs classiques et des poètes, langue officielle et obligatoire non utilisée dans la vie quotidienne.
Français	Première langue étrangère en Algérie, langue des études supérieures, de la culture, de la littérature et du prestige. Langue de communication au milieu scolaire, universitaire et par fois social.
Anglais	Première langues dans le monde, langue internationale deuxième langue étrangère en Algérie. Langue des sciences, de communication entre amis utilisée à côté du français.
Allemand, Espagnol, Italien	Langues étrangères apprises au lycée mais n'ont pas le même statut attribué au français et à l'anglais. Apprises par certain nombre d'étudiants mais ne sont pas utilisées dans leur communication, quelques mots uniquement sont employés au cours des interactions entre amis.

D'après le tableau, si nous prenons en considération les différentes langues qui sont en contact, leur statut dans le champ communicatif et social, les normes et conventions de communication qui déterminent ce statut ; nous avons :

La langue maternelle (qui est l'arabe dialectal) est la langue de l'affect. Elle est la langue du quotidien et des transactions sociales, commerciales etc. C'est la langue la plus utilisée par nos locuteurs avec le monde extérieur, elle ne dépasse pas le cadre social, familial et amical.

L'arabe classique est la langue du formel. C'est particulièrement vrai pour tout ce qui est prise de parole officielle. Le plus souvent tout discours, ou toute intervention publique se prononcent en arabe classique.

La langue française n'est plus la langue du quotidien. Première langue étrangère en Algérie, langue des études, de la culture, de la littérature et du prestige. C'est la langue étrangère préférée des étudiants.

L'anglais a presque le statut du français chez nos apprenants. Ils l'utilisent souvent dans leurs conversations à côté du français.

Enfin, les autres langues telles que l'allemand, l'espagnol sont moins utilisées par rapport au français et à l'anglais car elles sont apprises par un nombre restreint d'étudiants (ceux qui ont fait lettres et langues étrangères au lycée et ceux qui ont suivi des cours intensifs à l'université).

L'objet de ces enquêtes avec les étudiants de la première année était de recueillir à partir d'un large échantillon de locuteurs les différentes opinions sur l'emploi du français et des langues en présence dans des situations de communication et de vérifier par la suite les productions langagières authentiques de ces mêmes locuteurs au sein de la classe. Ces dernières sont considérées, du point de vue linguistique grammaticalement distinctes, alors

que, du point de vue sociolinguistique, comme un ensemble cohérent significatif et compréhensible.

Il nous a paru convenable de présenter la réaction des enquêtés, le dépouillement des enregistrements et par la suite l'analyse détaillée de ces mêmes enregistrements.

Partout où nous sommes passée, nous ne croyons pas avoir un sentiment de réticence ou de refus de coopération de l'ensemble des étudiants. Nous avons toujours travaillé librement. Nous avons dans un premier temps abordé chacun de nos informateurs pour des discussions plus amicales, beaucoup plus dans le but de gagner leur confiance que d'échanger des banalités. Tous les étudiants interrogés au moment de l'enregistrement étaient d'accord pour que nous prenions des notes et aucun refus ne nous a été signifié, ce qui prouve leur entière disponibilité.

Après avoir achevé les enregistrements, nous pouvons répondre à cette question : les étudiants, étaient-ils gênés par notre présence ?

Au moment de l'enregistrement, nous ne pouvons plus nous prononcer, mais nous sentions que les premiers moments passés étaient difficiles pour certains étudiants qui hésitent au début. Après cette petite période, un climat propice s'installait et la discussion entre les protagonistes pouvait commencer.

I.4. Méthodologie de l'enquête

L'enquête que nous menons vise à analyser un discours produit par des étudiants qui préparent une licence en français. Parler de cette analyse des discours en question, c'est être immédiatement confronté à des questions fondamentales :

Comment s'effectue l'enregistrement du discours, dans quelles conditions et dans quelles situations ?

Nous pouvons distinguer dans la collecte des données deux niveaux d'information : le questionnaire, l'enregistrement.

En premier lieu, nous avons élaboré un questionnaire. Il nous permet de bien connaître notre public. Nous avons supposé au début que les facteurs sociolinguistiques peuvent influencer les pratiques linguistiques de nos étudiants. Notre questionnaire va nous donner des informations sur l'environnement familial, social et sur le milieu scolaire de chaque informateur. Cette première étape va faciliter notre analyse et va nous aider à bien interpréter nos observations. Nous l'avons distribué aux étudiants et nous avons essayé d'analyser leurs réponses en faisant des commentaires.

En second lieu, nous passons à l'analyse des enregistrements. A travers cette analyse, nous voulons répondre aux questions posées au niveau de l'introduction.

Est-ce que nos apprenants emploient le code switching dans leurs pratiques langagières en classe ? Pour répondre à cette question, nous devons donc vérifier la présence d'autres langues dans les productions orales de nos informateurs.

Après avoir écouté le discours enregistré, nous avons constaté que nos étudiants font alterner trois langues : l'arabe, le français et l'anglais. Nous allons confirmer cette constatation dans le deuxième chapitre.

Pour répondre à la deuxième question : pourquoi ? Nous devons chercher les motivations et les facteurs qui peuvent pousser les étudiants à parler telle ou telle langue.

Nous nous sommes appuyées sur le modèle « speaking » de D.Hymes. Ce modèle constitue notre grille d'observation et de description de notre situation de communication qui se déroule en salle de cours.

Cette grille nous permet, à travers ses composantes, de dégager les différents facteurs qui déterminent le choix des langues chez nos apprenants.

Pour expliquer le phénomène de l'alternance codique, nous nous sommes basée aussi sur les propositions de Gumperz qui a attribué à ce phénomène une valeur expressive. Donc nous avons tiré toutes les alternances et nous avons essayé de trouver la force illocutoire de chaque alternance dans chaque situation de communication. Que ce soient les communications qui se déroulent entre enseignant-apprenant ou entre apprenant-apprenant.

Enfin, concernant la dernière question, c'est-à-dire les fonctions de l'alternance codique, nous avons distingué deux. Selon D.Moore les alternances remplissent deux fonctions : didactique et communicative.

Nous avons essayé, dans notre étude, de vérifier la présence des deux fonctions dans les productions orales de nos apprenants.

I.5. Le questionnaire

Notre questionnaire, outil indispensable dans la collecte d'informations, permet de saisir des renseignements utiles sur l'origine sociale, le sexe, l'âge, la profession et les études poursuivies. Mais en plus ce que les étudiants pensent de l'emploi d'une ou des langues en milieux universitaire et social et quel est leur avis sur la présence de ces langues en ces milieux.

Ce questionnaire vise à dégager les représentations que les étudiants du département de français de l'université de Constantine se font de la vie universitaire, des échanges linguistiques et scientifiques qui s'y déroulent et de ce qu'ils pensent de leurs propres pratiques langagières.

Nous espérons par ce procédé (entretien semi-directif) montrer les réactions des sujets sur les questions concernant les usages linguistiques, leurs attitudes et leurs réactions qui ne sont jamais dépourvues d'une charge d'émotion et d'idéologie.

Les informations recueillies servent à compléter les enregistrements et permettent de mieux comprendre, les pratiques linguistiques des étudiants et les stratégies adoptées dans la communication courante par ces derniers.

Le questionnaire figure en annexe et il sera analysé par la suite dans nos prochains chapitres.

I.6. L'enregistrement

Comme nous le savons dans une étude micro-sociolinguistique, la collecte des données linguistiques est un problème fondamental. Une de nos préoccupations essentielles a été le matériau lui-même, c'est-à-dire les énoncés oraux que nous nous sommes efforcée de réunir dans ce qu'il est convenu d'appeler un corpus. Celui-ci a été constitué à partir des dépouillements des enregistrements effectués auprès des apprenants. Pour cela nous avons utilisé six cassettes. Mais ces enregistrements ne sont pas faits sans quelques difficultés.

D'abord il a fallu convaincre certains membres des groupes qui se voulaient quelque peu hésitants par rapport à l'objet de notre étude. Ensuite, la présence de magnétophone au début de l'enregistrement a constitué un obstacle empêchant la participation des apprenants, nous avons dû le stopper un certain temps pour essayer de leur faire oublier sa présence. Dès que la discussion a été de nouveau engagée nous avons mis en marche notre appareil. Ne serait ce pas la solution la plus appropriée pour avoir un corpus à la fois significatif et enrichissant. Nous avons tenté de créer les conditions d'un enregistrement spontané et dans l'ensemble peu formel et ce, malgré certaines difficultés rencontrées.

D'une façon générale, la nature des relations enquêteur-enquêtés est caractérisée beaucoup plus par une grande liberté. Les locuteurs n'étaient soumis à aucune contrainte. Ils étaient libres de discuter, nous nous contentions de les enregistrer naturellement. La méthode d'approche que nous avons adoptée pour faire les enregistrements est de laisser le magnétophone devant les locuteurs en leur expliquant qu'ils seraient enregistrés. Nous avons

jugé nécessaire d'accompagner nos enregistrements par un questionnaire dans le but de compléter nos informations.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une pré-enquête afin, d'observer la présence effective de l'alternance codique dans la classe et d'avoir une idée sur ses formes, ses fonctions et enfin ses facteurs (linguistiques et extralinguistiques). Dans un deuxième temps, nous avons systématisé la démarche en fonction des contraintes de temps, de la disponibilité et de la fiabilité des données techniques. Nous avons enfin récolté les données. Cette dernière étape a posé des problèmes essentiellement d'ordre pratique comme le choix des moyens techniques pour l'enregistrement ou encore la transcription des données orales. Nous avons été présente pendant tous les enregistrements que nous avons effectués, ce qui nous a permis de saisir et de noter les contextes des séquences contenant les alternances.

Nous avons constitué un corpus qui représente un total de trois heures d'enregistrement. Nous n'avons pas procédé à un 'nettoyage' du corpus et nous avons gardé toutes les séquences où l'alternance codique émergeait chez les apprenants même pour les moments liés à la gestion de classe (début et fin du cours, interactions entre apprenants, entre enseignant et ces derniers).

Pourquoi avoir limité le temps d'enregistrement en trois heures ?

- 1- Ce temps suffira largement pour faire apparaître les productions langagières authentiques de nos informateurs.
- 2- En ce qui concerne la transcription, il faut signaler les difficultés à mettre en page une conversation enregistrée et le temps consacré à chacune des conventions pour sa transcription.
- 3- Au plan quantitatif, nous avons jugé qu'honnêtement deux enregistrements avec les étudiants peuvent refléter une image non pas parfaite de cette communauté, mais un échantillon représentatif. Chaque enregistrement sera transcrit intégralement et figure en annexe.

Ce travail de dépouillement a exigé plusieurs heures d'écoute et de transcription, mais nos informations recueillies permettront d'apporter des précisions utiles sur la définition de ce public, sur ses activités langagières et ses motivations pour le choix de tel ou tel code qui sera analysé. Cette transcription a mis en relief les rires, les pauses, les hésitations, les auto-interruptions et les phrases incomplètes.

Quant à la transcription de l'arabe, nous nous sommes servi de l'alphabet latin en y ajoutant la traduction des termes entre parenthèses. L'objectif était d'arriver à une transcription qui permette le maximum de lisibilité et de détails du fait de l'appartenance des langues mises en œuvre dans la classe, surtout en ce qui concerne l'arabe (dialectal et classique) et le français qui appartiennent à des familles éloignées et de l'existence de différences majeures entre elles, au niveau phonétique, phonologique, morphologique et graphique.

Pour chaque enregistrement une fiche et une cassette recueillaient une moisson d'informations inédites, prêtes pour l'analyse. L'opération de dépouillement ne présente aucun problème dans l'exploitation des fiches mais l'écoute des cassettes ne se fait pas sans difficultés à cause des mauvaises techniques d'enregistrement. Il faut préciser que certaines voix étaient inaudibles, ce qui a nécessité plusieurs passages et retours de la cassette et une attention très soutenue. Nous sommes censées décrire le déroulement de chaque enregistrement.

I.6.1.Enregistrement un :

Cet enregistrement d'une heure et demie a été fait le 17 Mars 2009 dans une salle de cours du département de français de 08 h à 09 h: 30 avec le concours de 40 étudiants et leur professeur.

Cette séance était une séance de TEEO (techniques d'expression écrite et orale). Le cours de ce TD s'intitule « Problèmes de communication ».

L'enseignante a demandé aux étudiants de se regrouper en 03 ou 04. La consigne donnée à chaque groupe est: « *créer un discours dans lequel il faut avoir des problèmes de communication, une ambiguïté, le bruit....* ». Elle a bien expliqué la consigne en la précisant ainsi : « *créer une situation de communication, une interaction, ou une conversation où on rencontre des difficultés.* ». C'était un travail de 10 minutes. La salle comprend 34 étudiantes et 06 étudiants.

L'enseignante a commencé à poser des questions uniquement pour relancer les interventions des étudiants sur la consigne déjà expliquée. Mais les apprenants n'intervenaient que rarement en utilisant des phrases simples. A l'exception de quatre ou cinq étudiants qui prennent presque toujours la parole, ce qui explique que ces derniers maîtrisent le français. Il faut signaler aussi que les interventions des étudiants et du professeur sont interrompues par de longs silences.

L'enseignante a essayé tous les moyens pour inciter les étudiants à parler tout en leur facilitant l'explication et en donnant des exemples. Mais la majorité d'entre eux a hésité de prendre la parole et à participer. En effet, nous avons constaté que ce travail demandé par l'enseignante nous a permis d'écouter la voix d'un nombre intéressant d'étudiants. C'est très important pour l'analyse car les productions orales des étudiants constituent notre corpus.

Signalons que dans cet enregistrement et plus précisément dans les derniers vingt minutes, l'enseignante a posé la question suivante : « *puisque vous utilisez tous vos portables pour envoyer des SMS, pour parler, pour envoyer une chanson quelque chose comme ça, qui peut me dire en quelque sorte les problèmes rencontrés avec ce genre de communication ?* ».

Tous les étudiants ont essayé de répondre en donnant différents exemples mais la plupart d'entre eux ont répondu que ce sont surtout les problèmes dus à une méconnaissance par le récepteur des symboles utilisés par l'émetteur. Il y a par exemple des gens qui écrivent

en arabe mais ils utilisent l'alphabet latin. Chaque personne a ses propres conventions d'écriture c'est pour cela le contenu du message ne passe pas parfois.

Ensuite, l'enseignante a demandé aux apprenants d'écrire ou de donner des SMS où le contenu du message ne passe pas (c'est-à-dire le récepteur ne va pas comprendre le message envoyé par son émetteur ou bien il va mal l'interpréter, entre deux amis par exemple). Nos informateurs ont présenté quelques SMS ayant l'habitude de les envoyer.

I.6.2.Enregistrement deux :

Cet enregistrement d'une durée d'une heure et demie également a été fait le même jour de 09h: 30 à 11h heure avec un autre groupe mais avec la même enseignante. Cet enregistrement a été fait dans une salle de notre département avec le concours de 30 étudiantes et 07 étudiants. La même consigne donnée au groupe précédent a été donnée à ce groupe (créer un discours dans lequel on trouve des problèmes de communication).

Les étudiants constituaient 06 groupes et commençaient à se discuter entre eux. Chaque groupe a essayé de créer une situation de communication précise. Il est à signaler que nous avons enregistré les étudiants au cours de leurs discussions (nous avons mis le magnétophone sur la table autour de laquelle se regroupent nos informateurs).

Pour les deux enregistrements, après 10 ou 15 minutes l'enseignante a demandé aux groupes de présenter leurs travaux. Chaque étudiant représente un groupe et prend la parole en essayant d'expliquer leurs écrits. Nous n'avons pas pu écouter tous les groupes.

Le deuxième chapitre comprend une analyse détaillée du corpus, d'abord le questionnaire puis l'enregistrement.

CHAPITRE II

Analyse du corpus

Introduction

La production du questionnaire peut paraître insolite dans notre travail de recherche, nous avons tout simplement utilisé les questions pour mettre en place de manière objective la perception de la situation linguistique au sein de notre université et les pratiques langagières de nos informateurs.

Lors de la proposition du questionnaire, certains étudiants ont demandé des précisions relatives aux questions posées, d'autres ont même effectué des commentaires sur les questions. Le questionnaire a été distribué à soixante étudiants par la suite ce dernier est ramassé après une demi-heure. Tous les étudiants ont eu le comportement attendu, à savoir se limiter à leur rôle d'étudiant sans plus.

Nous utilisons les abréviations suivantes pour désigner les langues :

AD : Arabe dialectal.

FR : Français.

AC : Arabe classique.

AN : Anglais.

AU : Autres langues. Nous voulons dire par autres langues : langues maternelles (Kabyle, Chaoui....), langues étrangères (Allemand, Espagnol.....).

Le dépouillement des réponses des étudiants nous a permis de dégager les données et les remarques suivantes :

II.1. Le questionnaire

1- En quelle langue vous vous exprimez souvent ?

Langues	AD	FR	AC	AN	AD, FR et AN	AU
Chez vous	32	05	04	05	12	02
Avec les amis	12	06	04	12	20	06
A l'université	09	20	/	08	18	09

Commentaire :

Ce tableau révèle que :

- Parmi les soixante personnes interrogées 32 (53,33%) s'expriment en arabe dialectal, 05 (8,33%) en français, 05 (8,33%) en anglais, 12 (20%) en arabe dialectal mais aussi en français et en anglais chez eux, 04 (6,66%) emploient l'arabe classique chez eux et parmi les personnes interrogées 02 (3,33%) ont répondu qu'ils utilisent le kabyle à la maison.
- 12 (20%) s'expriment en arabe dialectal, 20 (33,33%) en arabe dialectal mais aussi en français et en anglais, 12 (20%) en anglais, 06 (10%) en français avec les amis, 04 (6,66%) s'expriment en arabe classique, 06 (10%) ont répondu qu'ils emploient autres langues avec leurs amis à savoir le kabyle, l'allemand.
- 20 (33,33%) emploient le français, 18 (30%) l'arabe dialectal, le français mais aussi l'anglais, 09 (15%) l'arabe dialectal à l'université. Nos informateurs n'emploient plus l'arabe classique à l'université, 09 (15%) ont répondu qu'ils utilisent autres langues telles que : le kabyle, l'allemand et/ou l'espagnol.

2- Classez par ordre de priorité les langues suivantes :

Langues	1	2	3	4
FR	24	22	06	08
AD	25	15	12	08
AC	12	11	20	17
AN	15	09	10	26
AU	/	Kabyle (02)	Allemand (10)	Allemand, espagnol (14)

Commentaire :

Nous donnons le classement des langues en fonction du nombre de locuteurs ayant pris option pour une ou plusieurs langues en respectant l'ordre donné par le locuteur. La lecture de ce tableau nous permet de formuler certaines remarques pertinentes :

- **Français** : parmi les soixante locuteurs interrogés, 24 (40%) se prononcent pour cette langue en première position, 22 (36,66%) en deuxième position, 06 (10%) en troisième position, 08 (13,33%) en quatrième position.
- **Arabe dialectal** : 25 (41,66%) locuteurs classent cette langue en première position par rapport aux autres, 15 (25%) en deuxième position, 12 (20%) en troisième et 08 (13,33%) en quatrième position.
- **Arabe classique** : parmi les personnes interrogées 12 (20%) le classent en première position, 11 (18,33%) en deuxième position, 20 (33,33%) en troisième position et 17 (28,33%) en quatrième position.
- **Anglais** : parmi les soixante locuteurs interrogés, 15 (25%) le classent en première position, 09 (15%) en deuxième position, 10 (16,66%) en troisième position et 26 (43,33%) en quatrième position.
- **En ce qui concerne le dernier point** : autres langues, nous avons constaté que parmi les réponses analysées, il y a 02 (3,33%) étudiant qui ont ajouté le kabyle (en première position), l'allemand en troisième position par 10 (16,66%) étudiants, et enfin, l'allemand et l'espagnol en quatrième position par 14 (23,33%) étudiants.

3-Dans quelle langue vos parents s'expriment-ils à la maison ?

Langues	Tout le temps	Pas du tout	De temps en temps
FR	03	37	20
AD	45	04	13
AC	/	51	09
AN	/	52	08
AU	02	/	05

Commentaire :

Ce tableau révèle que :

- Trois (5%) étudiants ont répondu que leurs parents utilisent le français tout le temps. Les parents de 37 (61,66%) de nos informateurs n'emploient pas du tout le français à

la maison, alors que les parents de 20 (33,33%) informateurs emploient cette langue de temps en temps.

- Les parents de 45 (75%) informateurs emploient tout le temps l'arabe dialectal à la maison alors que les parents de 13 (21,66%) étudiants emploient cette langue de temps en temps et 04 (6,66%) informateurs confirment que leurs parents n'emploient pas du tout cette langue à la maison.
- 51 (85%) informateurs ont répondu que leurs parents n'utilisent pas du tout l'arabe classique alors que 09 (15%) ont répondu que leurs parents utilisent cette langue de temps en temps.
- L'anglais n'est pas utilisé tout le temps par leurs parents, 52 (86,66%) informateurs ont répondu que leurs parents n'emploient pas du tout cette langue contrairement aux parents de 08 (13,33%) informateurs qui emploient cette langue de temps en temps.
- Concernant le dernier point, la majorité des étudiants n'ont pas répondu à cette question, à l'exception de 02 (3,33%) qui ont cité le kabyle et 05 (8,33%) ont répondu que leurs parents utilisent de temps en temps quelques mots en d'autres langues (allemand, chaoui, kabyle).

4-Est-ce que vous parlez français dans la vie quotidienne ?

OUI	NON
52	08

Si oui, avec qui ?

Interlocuteurs	Nombre de locuteurs
Parents	05
Amis	07
Professeur	40

Commentaire :

La lecture de ce tableau nous permet de formuler certaines remarques. La première partie du tableau confirme que la majorité de nos informateurs en nombre de 52 (86,66%)

parle français dans la vie quotidienne, alors que 08 (13,33%) n'emploient jamais cette langue dans leur vie courante.

La deuxième partie de tableau éclaircie la première, car la majorité de nos informateurs 40 (66,66%) n'emploie la langue française qu'avec le professeur (interaction enseignant-apprenants) alors qu'une infime minorité emploie cette langue avec les parents 05 (8,33%) ou bien avec les amis 07 (11,66%).

5-A la question posée : Vous arrive-t-il de mieux exprimer certaine chose en français qu'en d'autres langues ?

Les avis sont partagés et donnent :

1/ Oui, c'est naturel ; oui bien sûr ; quant les mots m'échappent.....

2/ Impossible d'y échapper.

3/ On utilise le français pour exprimer nos sentiments, l'arabe dialectal pour parler de nos problèmes.....

Commentaire :

L'écrasante majorité 50 (83,33%) de nos informateurs confirme qu'il lui arrive de mieux exprimer des choses en français qu'en d'autres langues ou bien le contraire. Selon nos informateurs, ça dépend du thème de discussion, par exemple les thèmes appartenant à un registre technique ou scientifique seront mieux exprimés en français et en anglais qu'en arabe dialectal ou en arabe classique, par contre quand il s'agit de discuter des thèmes qui ont une relation avec la famille ou bien avec la religion il est préférable de s'exprimer en arabe dialectal ou en arabe classique. Le reste de nos informateurs ont cité autres langues : l'allemand, le kabyle.....

Pourquoi ?

Les raisons pour lesquelles ils ont choisi ces langues sont multiples : facile à apprendre, parce que c'est ma langue maternelle, parce que ces langues sont les plus utilisées, puisque j'aime ces langues et je les maîtrise couramment.....

6- Combien de langues étrangères maîtrisez-vous ?

- 20 (33,33%) ont répondu qu'ils ont appris deux langues étrangères à savoir le français et l'anglais.
- 15 (25%) ont répondu qu'ils ont appris plus de deux langues étrangères : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol.
- 04 (6,66%) ont cité le kabyle qui n'est pas une langue étrangère.
- 11 (18,33%) ont répondu que le français est la seule langue étrangère apprise.
- Le reste 10 (16,66 %) n'a rien mis.

Comment avez-vous appris ces dernières ?

Concernant cette deuxième partie de la sixième question : certains étudiants 36 (60%) ont répondu qu'ils les ont apprises au lycée. D'autres à l'université 06 (10%) grâce aux cours intensifs, une dizaine d'entre eux confirment qu'ils ont commencé au lycée et continuent à l'université. Huit (13,33%) ont répondu qu'ils ont appris ces langues tous seuls (à la maison) grâce aux développements des moyens d'auto- apprentissage.

7-A quoi vous sert la langue que vous utilisez le plus souvent ?

- chez vous :
- avec les amis :
- à l'université :

Commentaire :

D'après les réponses de nos informateurs, nous pouvons formuler certaines remarques pertinentes. Dans chaque situation de communication la langue employée le plus souvent avec nos informateurs a un rôle et une fonction à jouer :

-Chez eux : (AD), 45 (75%) pour la communication et l'expression alors que 15 (25%) pour la compréhension.

-Avec les amis : (AD, FR, AN), 32 (53,33%) pour le défoulement et l'échange alors que 28 (46,66%) pour l'expression et la communication.

-A l'université : (AD, FR), 40 (66,66%) pour les études alors que **(AD, FR, AN)**, 20 (33,33%) pour le défoulement, la communication et l'échange de l'information.

8- Synthèse des résultats

Nos résultats correspondent sensiblement à ceux obtenus par d'autres linguistes à partir de situations de plurilinguisme social. Ainsi, nous voyons se confirmer l'impression que nous avons sur les pratiques linguistiques de notre public :

- Un public qui utilise plusieurs langues dans diverses situations de communication quels que soient les interlocuteurs. Ce sont donc des locuteurs plurilingues qui parlent outre l'arabe dialectal, le français, l'anglais et l'arabe classique. Les relations et interactions familiales sont dominées par l'utilisation permanente de l'arabe dialectal. Nos informateurs emploient cette langue parce qu'il témoigne d'une grande familiarité avec l'environnement social dans lequel ces derniers sont ancrés.

Leur activité scolaire leur permet d'apprendre successivement l'arabe classique, le français et l'anglais. Ces dernières font partie de leur répertoire linguistique. De ce fait la finalité de l'utilisation de plusieurs langues est la communication et l'expression, avoir des échanges et tisser des liens d'amitié.

- Un public (nombre restreint d'étudiants d'origine berbérophone) qui reste attaché à sa langue maternelle (kabyle), mais l'arabe dialectal demeure la langue la plus utilisée dans les foyers et les relations interpersonnelles.
- L'arabe classique est par excellence la langue du formel, c'est particulièrement vrai pour tout ce qui est prise de parole officielle.

Signalons, d'après les réponses de nos informateurs, qu'il y a un groupe d'apprenants qui emploient cette langue chez eux et avec amis (se sont surtout les étudiants qui ont fait des études antérieures en arabe en droit, en science islamique ou bien ceux issus des familles pratiquant cette langue dans leur vie quotidienne : leurs parents ou leurs frères aînés).

En ce qui concerne les langues étrangères : en premier lieu, le français et l'anglais. Elles sont souvent utilisées l'une à côté de l'autre par nos informateurs surtout entre amis.

En second lieu, autres langues étrangères. Nous avons constaté que certains étudiants ont cité d'autres langues étrangères telles que : l'allemand, l'espagnol (mais le nombre de ces apprenants est très restreint). Nous supposons que ces étudiants ont beaucoup plus une connaissance passive qu'une connaissance active de ces langues. C'est rare qu'on trouve ces langues dans le discours de nos informateurs (c'est surtout pour ceux qui ont fait lettre et langues étrangères et qui ont suivi des cours intensifs à l'université, il y a même des étudiants qui avaient appris ces langues en se servant de différents moyens d'auto-apprentissage : cassettes, manuels, vidéo.....).

II.2. Les enregistrements

Avant de commencer l'analyse, nous devons d'abord préciser que cette dernière se divise en deux parties : dans la première, nous nous sommes intéressés au type d'interactions verticales, c'est-à-dire nous avons sélectionné les passages des interactions enseignant-apprenants.

Dans la deuxième partie nous analysons les interactions horizontales, c'est-à-dire entre apprenant-apprenant.

L'objectif de cette division est de tirer les caractéristiques de chaque type et surtout faire apparaître le phénomène d'alternance codique. Pour des raisons d'efficacité, nous avons sélectionné certains passages dans chacune des discussions. Ils font l'objet d'une analyse approfondie qui contribuera à une meilleure compréhension de ce phénomène (l'alternance codique) qui touche le discours alterné dans tout le discours enregistré avec les étudiants de la première année.

Etant donné la variété des situations décrites par les locuteurs le corpus offre une assez grande variété de discours. Sans entrer dans les détails qui seront étudiés dans le discours enregistré. Nous allons pour chaque enregistrement reprendre des énoncés pertinents pour saisir le phénomène de code switching dans le discours des étudiants.

Conventions de transcription

Pour la transcription de notre corpus, nous utilisons un système de transcription orthographique qui tentera de rendre compte de certains phénomènes de prononciation.

1- Les professeurs et les étudiants sont désignés par des initiales en majuscules :

P : professeur.

E1, E2, E3 : étudiants dont la numérotation suit leur ordre de prise de parole.

Ep : plusieurs étudiants.

2- Les pauses et interruptions ne sont pas mesurées avec exactitude, leur calcul est fait de façon approximative sans recours à un quelconque instrument de mesure technique :

+ Pause courte.

++ Pause moyenne ou longue.

3- Les difficultés d'écoute : xxxxxx suite des symboles incompréhensibles car inaudibles.

- 4- Des phrases inachevées sont indiquées par : (inachevé).
- 5- Les hésitations : euh.
- 6- Allongements vocaliques : ou ::::: (selon la longueur).
- 7- Les chevauchements : les parties d'énoncés produits en même temps sont soulignés.
- 8- Les interruptions par un autre interactant :</>.
- 9- Les marques d'intonation :
- ↑ : Intonation montante.
- ↓ : Intonation descendante.
- ! : Intonation exclamative.
- 10- Les remarques du transcripteur sont entre parenthèses :(). Les séquences traduites sont soulignées et signalées par : (trad).
- 11- Les énoncés produits en d'autres langues que la langue cible, sont notés entre crochets : [].
- 12- Normal : arabe dialectal.
- Italique : arabe moderne.
- 13- Le passage à la langue arabe est transcrit selon l'API :

ك	k	ف	F	ع	ʕ
ت	T	ض	ḍ	ه	h
ء	ʔ	س	S	ص	ṣ
ب	B	ش	ʃ	م	M
د	D	خ	X	ن	N
ق	q	ح	ħ	ر	R
ط	ṭ	ث	θ	م	L
ذ		ز	Z	و	W
ج	ʒ	غ		ي	J

II.2.1. Analyse des interactions verticales

Dans ce cas, l'analyse des interactions révèle que le français reste la langue dominante dans le corpus, vu bien sûr la nature de formation suivie par les étudiants (licence en langue française) et que le contexte est favorable à la production d'un tel discours. Cela ne veut pas dire que l'AD est absent, l'enseignante et les étudiants font recours à leur langue maternelle. Dans les passages que nous avons analysés, les participants de l'interaction font alterner FR et AD. A travers cette analyse, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le type de l'alternance codique dominant?
- Quelles sont les fonctions de cette alternance?

Pour répondre à ces questions nous reprenons les deux enregistrements faits en salle de cours. Nous avons jugé utile de réunir quelques énoncés pertinents qui seront analysés dans l'immédiat. Le reste du discours enregistré figurera en annexe. Nous prenons en considération seulement les énoncés produits par l'enseignante et les étudiants.

A - Du côté de l'enseignant :

Exemple 1 :

- **P : Ok, ça ne fait rien, on va faire autre chose aujourd'hui ++ ça ne fait rien, on va faire autre chose + écoutez moi bien, aujourd'hui on va faire en quelque sorte la conclusion des TD qu'on a fait le premier semestre xxxx la semaine prochaine c'est les vacances d'accord ! +++ et on va faire en quelque sorte un résumé, une conclusion eh ++ de tout ce qu'on a fait la première euh :::, le premier semestre. ++++ Qu'est ce que vous allez faire, vous allez vous mettre dans des groupes de trois à quatre personnes, pas plus pas moins, et vous allez imaginer un discours, une interaction, une communication entre deux, trois, quatre personnes, d'accord ! Mais là ++ dans leurs interactions, dans les interactions que vous allez imaginer, que vous allez fabriquer, il va y avoir un problème euh ::::, les gens qui sont entrains de parler eh, les interlocuteurs eh, n'arrivent pas à communiquer normalement. Il y a un problème eh +++ lorsqu'ils n'arrivent pas à communiquer normalement il y a un problème ?**

- Ep : oui.

Dans ce passage l'enseignante essaie d'expliquer la consigne en s'adressant à ses étudiants. Ces derniers l'ont écoutée attentivement et ont tenté de comprendre le contenu de ses propos. Elle a utilisé exclusivement le français.

Exemple 2:

- P : Très bien, c'est le bruit, expliquez moi le problème ++ comment le bruit a pu empêcher en quelque sorte eh ? La communication entre les deux interlocuteurs eh ? Entre les trois interlocuteurs (silence), oui.

- E2 : xxxx.

- P : Bien encore ++ oui.

- E1 : Ben ! si on se réfère au schéma de Jakobson, c'est euh ::::xxxx sur le canal, non ?

- P : Laissez le canal loin de tout ça, expliquez moi comment ça s'est passé, comment le bruit a pu empêcher en quelque sorte l'intercompréhension eh ? la communication entre les trois interlocuteurs +++ comment le bruit (inachevée) comment peut-on xxxx le bruit comme un élément :::↓ (inachevée), (silence)++ [haja dʒwbu] !(Allez répondez).

- E1 : Perturbateur.

- P : Perturbateur en quelque sorte. (Silence).

- E1 : Perturbateur, ben :::: dans la mesure où les deux interlocuteurs communiquent oralement euh ::::↓

- P : Très bien !

- E1 : Ben euh :::: le bruit aurait pu poser certains éléments de euh ::::↓

- P : Très bien, [sahit].

(Dans ce passage, le professeur incite ses étudiants à prendre la parole pour faire des commentaires).

Dans un premier temps, l'enseignante a employé l'AD : [haja dʒwbu] !, elle veut par ce changement attirer les apprenants, les inciter à répondre.

Dans un deuxième temps, elle a voulu évaluer la réponse d'un étudiant en lui disant en arabe dialectal [sahit]. Ces deux alternances sont au service de la communication au sein de la classe. Donc pour que le message de l'enseignante passe directement sans contrainte, on doit

se rapprocher de ses apprenants et rendre le discours plus familial et peu formel ce qui facilite la communication.

Exemple 3 :

- **P : Les retardataires ! vous n'avez pas besoin de faire du bruit, dépêchez-vous [beskat w bla has] !** (sans faire du bruit).

(Dans cet exemple, l'enseignante s'adresse à ceux qui sont venus en retard, elle leur demande de s'installer sans faire du bruit.)

Pour ne pas perturber le déroulement du cours, l'enseignante veut, par l'introduction de ces mots arabes, rétablir l'ordre dans la classe et faire des commentaires sur le comportement de ses étudiants.

Exemple 4 :

- **P : Très bien, c'est une chose qui pose problème, il y a une communication, il y a l'émetteur, le récepteur, il y a tous les éléments de la communication ++ mais op ! Il y a un échec, il y a une coupure en quelque sorte, qu'est ce qui se passe, qu'est ce qui empêche l'intercompréhension entre les deux interlocuteurs +++ et c'est ça vraiment lorsqu'on parle de l'échec, c'est parce que tous les éléments sont là : l'émetteur eh !oui le récepteur, oui [kolech, kjenkolech] (tout, il y a tous les éléments) tous les éléments sont là mais op !il y a un problème, le message ne passe pas normalement.**

(L'enseignante est entrain d'expliquer et de préciser à ses étudiants que même si tous les éléments d'une communication sont là, il peut y avoir d'autres problèmes pouvant empêcher la transmission du message).

Dans cet exemple, l'enseignante a fait ce qu'on appelle une alternance répétitive, c'est une sorte de répétition. Elle a parlé en français puis elle a répété ce qu'elle a dit en arabe dialectal, ici l'enseignante pour insister utilise l'AD. Son but est : renforcer son explication donc les visées de son choix linguistique sont purement acquisitionnelles donc didactiques.

Nous pouvons dire aussi que c'est une sorte de traduction [kolech, kjenkolech]= « **Tous les éléments sont là** » ou bien quand elle a dit : « **il y a tous les éléments** ».

Exemple 5:

A la fin de son cours, le professeur a terminé ses interactions avec ses étudiants par une structure de clôture, qu'on a l'habitude de faire dans toute interaction didactique, mais là dans ses propos nous trouvons l'utilisation de quelques mots en arabe dialectal. Les phrases suivantes le confirment :

- **P : Pas xxx alors↓ ++ à poser xxx comme je vous avais dit xxx quelques situations de communication que, la communication n'est pas toujours harmonieuse, pask déjà le fait de ne pas partager le code linguistique ça pose problème xxxx [fhamtu ?] (Avez-vous compris)+++des euh :::, c'est un xxxx(bruit) qui est le déléguai +++ alors c'est un extrait du dictionnaire de linguistique du science du langage pour le cours TEO, c'est pour demain [brabi inchallah] (si Dieu veut), essaye de faire xxx faire une photo copie, on va le lire demain. Se sont des éléments qui perturbent la communication d'accord↑ vous allez vous aussi euh ::: il y a pas seulement la langue, il y a le bruit, il y a l'ambigüité, il y a l'interprétation des propos. Tous ces éléments là peuvent effectivement perturber la communication↓ d'accord ? Est-ce que vous avez des questions à poser. (Silence).**
- **P : D'accord, alors sur cela je vous dis merci pour votre attention et à la semaine prochaine [incha allah], à demain [incha allah, ghodwa]. (Si Dieu veut, demain).**

Cette alternance est de nature non intentionnelle autrement dit accidentelle, automatique c'est-à-dire « sans fonction pragmatique identifiée ». L'enseignante ne l'a pas fait exprès elle a dit ces mots d'une façon inconsciente.Elle n'a rien voulu exprimer par cet emploi. Donc l'alternance ici n'a aucune valeur expressive.

B - Du côté de l'apprenant :

Exemple 1 :

- E2 : **Il faut que ça soit une communication verbale ?**
- P : **Euh ::: Si tu va faire recours à une communication non verbale, tu dois m'expliquer.**
- E2 : **J'ai pensé à euh ::: un par exemple à un étranger ++++ une euh ::: une affiche xxxxx**
- P : **oui.**
- E2 : **et qui euh ::::↓(inachevée).**
- P : **Oui, mais là tu dois préciser le contexte xxxx très, très bien tu dois me décrire le geste.**
- E2 : **Oui, mais le problème va situer au niveau du code (silence) pas ::::↓**
- P : **xxxxx me décris ↓ (silence).**

(Ici, une étudiante s'est adressée à son enseignante et a demandé des explications).

Cette dernière parle en français mais difficilement, ce qui confirme cela la présence des hésitations, des silences, des pauses. Nous pouvons expliquer ses hésitations par deux raisons :

L'étudiante ne maîtrise pas le français donc elle trouve des difficultés à s'exprimer. La présence de l'enseignante la perturbe (avant de prendre la parole elle a hésité un peu puis elle a levé son doigt).

Exemple 2:

- P : **Même avec des gestes n'a pas marché ?**
- E3 : **Non, même pas↓**
- P : **Donc, même avec les gestes n'a pas marché ? (silence) +++ question à poser, quelque chose à ajouter ? (silence).**
- P : **Toujours Karim, oui vas y !**
- E1 : **Est-ce qu'il y a message à transmettre ? (Il s'adresse à sa camarade).**
- E3 : **C'est juste pour plaisanter.**
- E1 : **Ah ! D'accord. (A ce moment là E3 rit).**
- P : **Tu cherches vraiment un échec de communication ?**

- E3 : oui.
- P : Alors ! (silence), (l'enseignante a répété ce qu'elle a dit).
- P : Alors, est-ce qu'il y a des questions à poser ? (silence) oui, Karim.
- E1 : Est-ce qu'il y a vraiment lieu à une communication lorsqu'il n'y a pas un message à transmettre ?
- P : Pardon Karim, je n'ai pas compris ta question.
- E1 : Est-ce qu'il y a vraiment lieu à essayer d'établir une communication lorsqu'il n'y a pas un message à transmettre ?
- P : Mais là ++ est-ce que Jihan n'avait pas de l'allemand xxx un message à transmettre ?
- Ep : Oui, si :::.
- P : Lequel ?
- Ep : La plaisanterie.
- P : Très bien, c'est la plaisanterie.
- E3 : Le fait de ne pas euh :::en fait à ce moment là j'voulais pas parler, donc euh :::pour ne pas casser l'ambiance +++ donc j'ai préféré parler en allemand (silence) pour euh :::↓
- P : Pourquoi l'allemand ? xxx.
- E3 : Parce que c'est la seule langue que euh :::.
- P : xxxxxx
- E3 : Oui, euh :::voilà, parce qu'ils ne la comprennent pas, alors que :::moi euh :::↓donc ça me fait euh :::
- P : Est-ce qu'il y a une autre interprétation mes amis ? (silence).
- Ep : Laquelle ?
- E1 : Moi je comprends par là « bonjour je parle l'allemand »↑
- E3 : Non :::
- P : xxx ++une autre interprétation, les autres ne soyez pas timides !
- E1 : xxxx
- E3 : J'ai étudié trois ans.
- E4 : xxxx
- E3 : Mais j'ai l'habitude de parler allemand avec mes amis xxx celle euh :::↓
- P : Jihan ! Est-ce que vous parlez aussi l'anglais ? (Elle ne répond pas, l'enseignante a posé la question pour la deuxième fois).
- P : Jihan !

- E3 : **Oui.**
- P : **Mais qu'est ce que vous êtes entrain de jouer ?est-ce que vous parlez aussi l'anglais ?**
- E3 : **Oui. Mais pas tellement.**
- P : **Tu parles cette langue uniquement avec vos amis ?**
- E3 : **Oui.**
- P : **Est-ce que vous avez des questions à poser ? (Silence).**
- P : **Alors euh :::non ? Très bien, le suivant.**

(Ce passage comprend une interaction entre l'enseignante et ses étudiants. Ce discours a été enregistré après avoir écouté une étudiante qui a présenté une situation de communication, dans laquelle elle a introduit l'allemand comme élément perturbateur de la communication.)

Au cours de sa présentation, et surtout quant elle a parlé en allemand, nous avons entendu beaucoup de rires, du bruit, des discussions entre apprenants. La réaction des étudiants montre que ces derniers n'ont pas l'habitude d'entendre d'autres langues dans la classe à part le français, l'anglais et l'arabe.

Ils ne sont pas au courant des développements de la didactique des langues. Cette dernière a connu une grande évolution en introduisant des démarches pédagogiques qui s'appuient sur les langues en présence comme par exemple « l'éveil aux langues ». Cette démarche consiste à amener les apprenants à travailler dans plusieurs langues en même temps. Les buts visés sont:

- L'importance de l'ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures;
- La prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain;
- Le développement d'une culture langagière (linguistique) qui constitue un ensemble de connaissances aidant à la compréhension du monde extérieur;
- Développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de motivation pour l'apprentissage des langues.

Tout ce qui a été cité ici est absent chez nos informateurs.

Toujours dans le même exemple, l'enseignante a posé la question suivante : « **Pourquoi l'allemand ?** ». Un des étudiants a répondu ainsi : « **Moi, je comprends par là : bonjour je parle l'allemand** ».

Par sa réponse, il veut dire que sa camarade veut se montrer (désir de se montrer) en acquérant une troisième langue étrangère. Donc selon lui, celui qui maîtrise plus de deux langues étrangères est un étudiant qui a un plus par rapport aux autres et c'est rare qu'on trouve ce genre d'apprenant. Tout cela confirme notre constatation : nos apprenants n'ont pas une curiosité dans la découverte des langues maternelles et étrangères.

La situation de communication présentée par cette étudiante est la suivante :

- **P : Allez Jihan tu sors+ vas-y, vas y.** (Silence).

- **E7 : En attendant l'arrivée du prof des camarades discutent en classe.**

- **P: xxxxx** (des rires).

- **E7 : - Iman : alors les filles est-ce que vous avez fini l'exposé que le prof a demandé ?**

- **Amina : oui, mais j n'ai pas encore fini, non mais oui. Non j n'ai pas encore fini.**

- **Khawla : moi j'ai choisi une pièce théâtrale.**

- **Amel : C'est bien moi aussi j'ai préparé l'analyse d'une pièce.**

- **Iman : Laquelle ?**

- **Amel : Celle de Cèdre.**

- **khawla : Moi, c'est celle de Molière.**

Soudain, jihan rentra en retard comme ses habitudes.

- **Jihan : en allemand.** (Bruit).

E8 : xxxxx

E7 : - Amel : qu'est ce tu nous fais encore ?

- **Jihan : en allemand.**

- **Iman : arrêtes s'il te plait on comprend rien.**

- **Jihan : en allemand.**

- **P : C'est vraiment un échec de communication.**

L'étudiante, dans ce passage, veut, par l'introduction de l'allemand, perturber la communication. Pour pouvoir communiquer nous devons avoir un même code. Dans cet exemple, l'allemand n'est pas partagé par les participants de la communication, une seule étudiante le comprend.

Après avoir analysé ce passage, nous pouvons remarquer que cette étudiante, d'après sa réponse à la question posée par son enseignante « **Pourquoi l'allemand** », veut plaisanter avec ses amies en employant l'allemand. Donc son but est la plaisanterie.

Une autre explication de son choix linguistique : l'apprenante veut exclure les autres en utilisant une autre langue étrangère non comprise par ses interlocuteurs. Son but est l'exclusion, elle ne veut pas que son interlocuteur comprenne ses propos.

Exemple3:

- E12: [Hit!] (Salut). (Kicovitch)
- E13: [How are You?] (Comment vas-tu?).(Raouf).
- E12: [Fine, fine.] (Bien, bien)
- E13: [euh:: Good euh] (bien), et Raouf notre voisin, quand il euh :::, quand il dit [good](bien) il veut euh :::[kima euh](comme)::<E12 : xxx[saha, wach] bien ? (salut, quoi ?).>il veut euh :::[hih] (oui). (Inachevée), (rires).
- P : D'accord. (Silence).
- E13 : xxxx c'est pas euh :::[hadi euh :::kima jgulek] (celle euh :::comme il te dit). C'est, c'est euh ::: c'est sa marque quand il n'arrive pas à s'exprimer euh ::: en anglais +++ il va utiliser les, les gestes euh ::: les gestes euh pour se faire comprendre, parce que son anglais est très, très euh :::xxxx.
- P : xxxx
- E13 : [hih](oui) ++il la euh (inachevée) +++Raouf va essayer d'entamer la discussion sur les joueurs quand ils ont euh :::↓[kima nguluha euh, euh :::] (comme on dit) après une défaite euh :::du club ++ va :::euh Raouf va :::essayer de parler des joueurs.

(Deux étudiants ont pris la parole pour expliquer le contexte de la situation de communication. Cette communication se passe entre Kicovitch, un entraîneur Serbe de CSC

et un de ses voisins Raouf, le contenu du message est : les conditions difficiles de l'entraînement, cet échange se déroule dans une cafétéria).

Nous remarquons que les deux étudiants utilisent quelques mots en arabe dialectal. Nous pouvons expliquer cet emploi par l'incompétence linguistique d'une part c'est-à-dire : ils ne maîtrisent pas bien le français et d'autre part, cet emploi nous semble naturel et inconscient de leur part. Ils ont l'habitude d'alterner ces deux langues (AD, FR) au cours de leurs communications quotidiennes donc ils ne peuvent pas se contrôler en classe.

Exemple 4 :

- **P : Voilà↑ xxx calme, il y a plus de bruit [makanech elhas] (pas de bruit) il y a euh :::donc, si on va prendre ça comme, comme euh :: comme élément++ imaginez de placer les deux interlocuteurs dans une, dans une salle très, très calme ++ et imaginez le dialogue. Est-ce qu'il va y avoir, à votre avis d'autres euh :::(inachevée). (Silence).**

- **P : Merci.**

- **E12 : [milha besah ?] (Mais elle est bonne ?). (Rires).**

(C'est juste après la présentation des deux étudiants, l'enseignante a essayé de changer le contexte de la communication. L'objectif visé est de pousser un grand nombre d'étudiants pour participer à la discussion. Mais elle a essayé vainement, personne n'a intervenu).

Dans le même exemple, plus précisément la dernière phrase, l'étudiant s'adresse à son enseignante en lui disant en arabe dialectal [**milha besah ?**].

En introduisant ces mots, l'apprenant veut s'assurer de sa réponse. Pour cela il a jugé que la seule langue qu'on doit utiliser dans ce cas est l'arabe dialectal. C'est dans cette langue qu'on peut communiquer librement.

Exemple 5 :

- **E8 : Madame.**

- **P : Oui !**

- **E6 : Aides nous.**

- **E5** : Est-ce qui ::::euh :::: bon, est-ce qu'on :::: en fait, il essaie de lui envoyer un SMS [beseh](mais) est-ce qu'il doit être incompréhensible c'est-à-dire [jafahmu wa la lala ?] (Il le comprend ou non) ?

- **P** : oui.

- **E5** : xxxx je t'expliquais [men qbil] (depuis tout à l'heure).

(Dans cet exemple un groupe d'étudiants appelle son enseignante et demande son aide).

L'emploi de l'arabe dialectal de la part de nos informateurs s'explique par le désir de transmettre le message d'une façon claire, demander l'explication de l'enseignante nécessite l'utilisation de leur langue maternelle. Les apprenants pensent que dans cette langue ils peuvent s'exprimer mieux par rapport aux autres langues. Donc, pour être précis, bien compris par autrui c'est notre langue maternelle que nous devons utiliser.

Exemple 6 :

- **E9** : Madame, [taʃ] (de) la corru(inachevé), la corruption euh ::::xxxx[haka elli jtabaʃ euh :::: edine taʃna] (comme ça, ce qui suit notre religion).

- **P** : [hih] (oui).

- **E9** : [w kaje] (et il y a) concours xxxxx [taʃ erachwa](celui de la corruption) xx [chghol loher mach hab jadfaʃ erachwa w loher hab jdfaʃ erachwa](soit disant l'un ne veut pas faire la corruption et l'autre veut la faire).

- **E10** : [Mlih ?] (c'est bien).

- **P** : euh ::::oui.

- **E9** : Le problème est au niveau de euh :::::(inachvée).

- **P** : xxxx Non c'est pas claire+ [hadi hir] (ça c'est mieux).

- **E11** : [haja roh] (allez, vas y).

- **E10** : allez ! on commence.

C'est toujours dans le même sens, demander une explication, mais dans cet exemple nous avons remarqué que ce groupe a utilisé beaucoup plus l'arabe dialectal que le français.

Ce qui a poussé l'enseignante à parler la même langue utilisée par ses étudiants. Si on compare les deux groupes, nous pouvons dire que le premier est plus compétent par rapport au deuxième c'est-à-dire que le deuxième va faire appel à sa langue maternelle car il ne maîtrise pas bien la langue cible, c'est pourquoi l'enseignante a parlé avec ce dernier en arabe dialectal (parler la langue de son interlocuteur).

La première remarque que nous pouvons faire est que le français est la langue dominante et les passages ci-dessus le confirment. La deuxième remarque que nous pouvons faire est que l'intervention des étudiants se limite à de simples phrases (SVC), cela démontre les difficultés que ces derniers éprouvent à produire un long discours en français. Autrement dit, ils sont incapables de maintenir tout un discours sans aucune difficulté, ni contrainte.

Cela nous conduit à déduire que ces étudiants ne maîtrisent pas parfaitement les ressources linguistiques qui leur assurent une sécurité linguistique parfaite. Ainsi, il faut mentionner que le locuteur dans ce contexte requiert une surveillance continue de son langage c'est-à-dire que nos informateurs s'autocensurent par la présence du professeur. Ils risquent de commettre des erreurs ou bien de faire appel à d'autres langues pour combler leurs lacunes.

De plus les difficultés que rencontrent souvent les étudiants ne sont pas toujours d'ordre linguistique c'est-à-dire provenant de l'incompétence linguistique mais aussi d'ordre sociolinguistique. Ils ne peuvent pas ou plutôt ils ne veulent pas prendre la parole parce qu'ils veulent « *sauver leur face* ». L'expression 'sauver la face' paraît se rapporter au processus par lequel, une personne réussit à donner aux autres l'impression qu'elle n'a pas perdu la face. Nous avons remarqué qu'au cours de l'enregistrement, certains étudiants n'ont pas bien compris la consigne mais ils essaient de donner à leur enseignante l'impression qu'ils l'ont comprise.

En fait, nous voulons organiser les différents éléments de cet échange. Pour ce faire nous avons adopté la grille d'analyse de D.Hymes « speaking », car elle prend en compte les paramètres essentiels de l'échange linguistique : le cadre, les participants, les normes d'interaction et d'interprétation, le genre, les thèmes des discussions, la tonalité, les instruments et enfin les finalités.

II.2.1.A. Le modèle « speaking » : interaction bilingue (français/arabe)

a.La situation :

Elle constitue le cadre de communication, il peut être physique (lieu et temps) et également psychologique. Nous avons étudié la première situation de communication (cadre formel), c'était dans une salle de cours à l'université de Constantine. Cet échange a été enregistré le 17 Mars 2009. L'état psychologique de nos informateurs est un peu soumis à des contraintes imposées par le cadre institutionnel (présence de l'enseignante). Disposition matérielle : trois rangés dans la classe.

b.Participants :

Ce sont les locuteurs et les interlocuteurs qui sont présents et qui participent d'une façon ou d'une autre au cours de l'interaction. Dans notre cas, les participants sont l'enseignante et les étudiants de la classe. Les moyens de communication qui sont pertinents au regard des participants concernant la situation en question ce sont bien évidemment : la langue parlée, la gestuelle cette dernière n'est pas perceptible car notre moyen était le magnétophone.

c. Les normes d'interaction et d'interprétation :

Il s'agit de voir comment se font les tours de parole, y a-t-il des chevauchements, des silences au cours de l'interaction. Mais dans notre cas et par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés, il n'est pas nécessaire de s'étendre sur cela.

Quant aux normes d'interprétation, elles sont relativement difficiles à analyser car il faut connaître au préalable certains faits et certaines pensées des participants. En réalité, il s'agit ici des habitudes qui gouvernent la communication dans une communauté de sujets parlants. C'est pourquoi, il est plus adéquat de parler d'une approche interactive des interactions verbales chez ces participants.

Dans notre cas, les participants n'appartiennent pas à une même communauté linguistique. L'enseignante (qui occupe une place très importante dans le processus enseignement/apprentissage du FLE) a un rôle important dans la gestion de l'interaction en salle de langue. Ici l'enseignante appartient à une autre génération différente de celle de nos informateurs, donc elle a ses propres habitudes, sa propre culture et sa propre façon de parler.

Concernant les mécanismes interactionnels et la conversation nous constatons qu'ils sont presque tous respectés grâce au rôle de l'enseignante, à l'exception de certains étudiants qui ne prennent pas fréquemment et longuement la parole. Au cours de l'interaction, nous relevons un grand nombre de chevauchements, de pauses et de silences.

d.Genre

Il renvoie précisément au type d'activité de langage ou au type de discours. Dans notre cas, il s'agit d'une interaction didactique verticale qui se déroule entre enseignant- apprenants dans une salle de langue.

e.Thèmes de discussion :

Sujets de discussion peuvent être déterminant dans le mélange ou dans le choix de la ou des langues car il existe une correspondance entre ce qui est rapporté et la langue sélectionnée pour le rapporter. En fait, les échanges entre enseignant- apprenants dans ce cas se font autour d'un thème particulier qui est : la communication. C'était un cours de TEEO où l'enseignante essaye d'expliquer les différents problèmes qu'on peut rencontrer au cours d'une communication quelconque. La sélection de telle ou telle langue peut être régie par les sujets

de discussion c'est-à-dire par le contenu du message. Dans notre cas, un seul sujet abordé, donc une seule langue employée qui est le français.

f.La tonalité :

Qui rend compte de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lequel un acte est accompli. Le ton des participants se veut assez sérieux étant donné la situation et le type de l'échange.

g.Les instruments :

Dans cette situation où se sont faits les échanges, nous remarquons que tous les participants utilisent comme moyen d'échange, le français à côté de l'arabe dialectal.

h.Les finalités :

Qui désignent les intentions de l'émetteur et les résultats effectifs de l'interaction. Pour l'enseignante : le but de ses interactions avec ses étudiants est purement didactique. C'est l'émetteur du message qui est le savoir (dans cet échange l'enseignante leur fait apprendre les différentes composantes d'une communication et les problèmes qui peuvent empêcher la transmission du message).

Pour les apprenants, ils sont le récepteur du savoir. L'apprenant est considéré comme un négociateur entre soi-même, le processus d'apprentissage et le contenu de cet apprentissage découle de son rôle de négociateur au sein du groupe. Le but de leurs interactions avec leur enseignante est : acquérir un savoir.

En somme, l'examen des pratiques langagières montre que la composante « sujets de discussion » favorise et l'emploi du français et l'emploi de l'arabe dans un même énoncé. Aux yeux de ces participants le sujet de la conversation semble déterminant dans le choix des langues. Cela devient même une pratique linguistique naturelle. La composante, cadre et la composante participants (locuteurs et interlocuteurs) jouent également un rôle déterminant dans la répartition des usages linguistiques.

II.2.1.B. Conclusion

Nous pouvons dire que le discours enregistré en cette situation (enseignant-apprenants) n'est pas uniquement en langue française, nous trouvons aussi quelques mots et quelques phrases arabes utilisés par les participants de l'interaction.

D'une façon générale, le type d'alternance qui domine est l'alternance intraphrastique, c'est-à-dire que des segments français alternent avec l'arabe dialectal tout au long de ces pages.

Nous pouvons subdiviser les alternances citées ci-dessus selon les fonctions qu'elles remplissent en deux: communicatives et acquisitionnelles. D'une part, elles facilitent la communication au sein de la classe: gestion de la classe, rétablir l'ordre dans la classe, faire des commentaires sur le comportement des apprenants, évaluer les réponses des étudiants D'autre part, elles favorisent l'apprentissage: demander des explications, demande d'aide, faire passer le message, clarifier....

II.2.2. Analyse des interactions horizontales

Après avoir expliqué au niveau de la théorie en quoi consiste la pratique langagière appelée « alternance codique », nous essayons maintenant de répondre aux questions posées au niveau de la problématique et d'essayer surtout de vérifier l'hypothèse posée au niveau de l'introduction.

Au cours de notre analyse des interactions entre apprenants, nous avons remarqué que dans leurs productions orales : le français, l'arabe dialectal et l'anglais sont également les langues qui alternent au cours des interactions. Pour mieux saisir cette alternance, nous analysons les passages suivants :

A - Français / arabe dialectal :

Exemple1 :

- E2 : xxx du gouverneur. (rires).
- E5 : **Bon ! [haja ndiru] (allez !on fait) une communication téléphonique entre deux personnes.**
- E2 : **Faites s'il n a une communication téléphonique entre deux personnes.**
- E2 : **Faites s'il n a y pas de magnétophone.**
- E5 : [hih] (oui), **j'ai complètement oublié.**
- E2 : **Oui, [ndiru] (on fait) une communication téléphonique entre deux personnes.**
- E5 : xxx non, [machi] (ce n'est pas) **entre deux personnes, ah ! mais c'est le téléphone.**
- E4 : xxx deux groupes et comment ? non xxxx.
- E5 : [ndiruhadik taƣ elbarah] (on fait celle d'hier) xxx donc [chet kifah wach sra ?](as-tu vu ce qui s'est passé ?).
- E2 : [Ma chetech.](je n'ai pas vu).
- E5 : xxxxx
- E2 : Ah ! [fechalli ?](au chalet).
- E5 : [aw mach fi echalli xxxx tqabdu w la hsusat wahed tah w ::] (ce n'est pas au chalet, ils se disputent et il y avait du bruit, une personne est tombée) **les journalistes [jtabƣu] (suivent)xxxxx**

- E2 : C'est un nouvel événement [mlih] (bon) + en même temps on parle d'elle.
- E5 : [wahed men] (l'un de) Niger [wahed euh :::::] (l'autre) Algérien.
- E4 : Par exemple [wahed] (quelqu'un) il vient voilà de Niger [walla haka](ou bien comme ça) de l'Afrique [jhab jahdem hadi](il veut faire) la question, enfin le problème [taʕ](de) la grève.
- E2 : [jahder] (il parle) en anglais.
- E1 : En français, français cassé [taʕhom.](leur français).

(Ce passage a été enregistré juste après la consigne de l'enseignante. Nous nous sommes rapprochée d'un groupe au hasard et nous avons laissé le magnétophone sur leur table. Les étudiants essaient de créer une situation de communication particulière.)

Nous nous apercevons toutefois que l'arabe reste la langue dominante, alors que le français joue un rôle secondaire, son intervention dans l'interaction se traduit avant tout par la présence des :

- Interjections : **Bon !**
- Noms simples **Communication, gouverneur, groupes.**
- Noms précédés d'un article : **Les journalistes, la grève, le téléphone.**
- Adverbes : **Complètement, déjà.**
- Adjectifs : **Cassé.**
- Conjonctions de coordination : **donc, mais.**
- Phrases simples :
- **Une communication téléphonique entre deux personnes.**
- **Il vient de Niger.**

Nous pouvons expliquer l'emploi de l'arabe dialectal par les finalités de l'acte même de communication. Nos étudiants visent une communication efficace c'est-à-dire transmettre le message dans un temps très court. L'alternance, dans cet exemple, est volontaire puisqu'elle contribue à la « bonne marche » de la communication ; elle permet ainsi d'exprimer efficacement le message à transmettre.

L'enseignante a donné dix ou quinze minutes uniquement donc le recours à l'AD est nécessaire pour gagner du temps. Utiliser le FR uniquement prend du temps et demande un vocabulaire riche de la part de nos informateurs.

Dans ce cas, ces apprenants ne maîtrisent pas le français donc le passage à une autre langue est un fait compensatoire. Plus l'apprenant maîtrise la langue cible plus son mode sera monolingue.

Exemple2 :

- **E2 : xxx il y a une affiche, [hek gaʕed jamchi f] (il marche dans la rue) la rue, [kajen] (il y a)affiche.**
- **E5 : Affiche de quoi ?**
- **E2 : xxxx un homme [heka](comme ça)xxxx une affiche xx festival.**
- **P : Vous faites trop de bruit↑**
- **E2 : y a des drapeaux xxxx**
- **E5 : xxx cette affiche [ʕlahadi pask kajna fiha hadʒa] (c'est pourquoi, parce que il y a une chose).**
- **E1 : il y a des drapeaux, il y a (inachevée) + on comprend que c'est un festival et tout mais il ne saisie aucune information, il ne comprend pas le code xxxx qui est écrit en chinois, il va pas le comprendre le chinois [maktub rir b chinwja](il est écrit uniquement en chinois) donc il va pas comprendre [wach kajen fiha](qu'est-ce qu'il y a la dans).**
- **E5 : xxx le code.**

Ces énoncés confirment toujours la présence des deux langues. Ils font apparaître un type d'alternance répétitive puisque on reprend immédiatement en français les mots cités en arabe dialectal ou le contraire. Cette répétition semble renforcer le message. L'apprenant dit en français : « écrit en chinois » puis il a répété ce qu'il a dit en arabe dialectal : [**maktub rir b chinwja**].

Il est à signaler que ce même passage a été présenté par le même étudiant devant l'enseignante mais d'une autre manière c'est-à-dire absence de l'alternance FR/AD.

Le passage a été dit exclusivement en français :

- **E1 : Ben ::: euh :: il s'agit d'un voyageur algérien qui se rend en Chine, donc on voit directement la scène, on imagine.**
- **P : xxxxx**
- **E1 : Voilà, voilà, donc en se promenant dans la rue de Pékin, passe devant une grande affiche, qui ::: non, sur laquelle il y a plein de couleurs, des drapeaux, des dragons, qui veut peut être dire qu'il y a un festival ou une fête, ben ::: l'affiche est écrite en grands caractères et en chinois, incompréhensibles par notre voyageur qui est Algérien. Il s'arrête devant cette affiche et essaie de déchiffrer le message qu'elle véhicule parce qu'il y a les couleurs qui attirent (.....).**

Cette constatation confirme que l'alternance codique n'est pas toujours considérée comme marque d'incompétence linguistique mais il y a d'autres explications justifiant l'apparition de ce phénomène.

L'apprenant peut ne pas faire recours à sa langue maternelle avec ses camarades mais il le fait, en discutant avec eux, l'étudiant veut faciliter la communication et maintenir l'interaction. Par contre, il ne le fait pas avec son enseignante. Donc, il est conscient de la différence existant entre les deux cas : formel et informel. On ne s'adresse pas de la même façon à ses camarades qu'avec l'enseignant car la nature des relations entre les interlocuteurs a un impact sur le choix linguistique du locuteur.

Exemple3 :

- **E2 : Pour une fête.**
- **E1 : Voilà euh :::↓**
- **E2 : Pour une fête chinoise+traditionnelle chinoise.**
- **E3 : A l' occasion d'une xxxx chinois.**
- **E1 : Pour un grand festival.**
- **E2 : Pour un grand, une grande, une très grande (inachevée).**
- **P : xxxx communication téléphonique, il y a problème.**
- **E5 :[i :::h, elghachi awkteb warqa].(tout le monde a écrit une feuille).**
- **E2 :[haja mala xxx].(donc, allez y).**
 - **E1 : Derrière, derrière, d, r, i, e, r, e, derrière.**

- **E4 : Une grande affiche sur laquelle.**

Exemple4 :

- **E5 : Demandes un truc !**
- **E3 : Demandes un truc+ [aʃtini ʃailat]** (inachevée)(donnes moi la famille de).
- **E5 : [ʃailat el ʃharouf]** (la famille de mouton),(des rires).
- **E1 : Alors, [maʃandkomch] un exemple ?** (vous n'avez pas un exemple).

Exemple5:

- **E2 : Le problème du chômage.**
- **E3 : ça peut être euh :::::**(inachevée), (rires).
- E1 : [Anta akmachbaʃtech rgad ?].** (Toi tu n'as pas bien dormis).
- **E3 : [ʃlabalek ? nodt ʃla taʃa].** (Tu sais ? je me suis réveillé à neuf heures).
- **E4 :[haja, barkawna men nodan.]**(Allez !arrêtez de parler du sommeil).

Dans ces trois exemples, l'interaction commence par l'utilisation du français mais le code a été changé. On passe du français à l'arabe dialectal, ce passage est dû à un changement du sujet de discussion.

Dans le premier exemple, les apprenants étaient entrain de se discuter en français. Au cours de leur discussion, une étudiante les incite à se dépêcher en leur disant en arabe dialectal:[i ::::h, elghachi awkteb warqa].

Dans le deuxième exemple, il s'agit également d'un changement de code mais pas pour le même but. Ici, l'étudiant pour plaisanter, a changé son code linguistique : [aʃtini ʃailat].

Dans le dernier exemple le changement du thème a également impliqué un changement du code. Les étudiants étaient toujours en discussion lorsque l'un d'entre eux a changé de sujet en posant une question personnelle à son camarade : [Anta akmachbaʃtech rgad ?].

Dans ces trois exemples, le but de ces alternances est de faire passer un message :

- Se dépêcher.
- Plaisanter.
- Poser une question personnelle.

Donc, ces alternances sont au service de la communication, elles ne sont pas dues à l'incompétence linguistique, les étudiants utilisent l'AD à côté du FR pour communiquer librement sans contraintes. Nous pouvons dire aussi qu'il y a une certaine valeur expressive et plus particulièrement, une force illocutoire de l'alternance codique.

Au cours de notre analyse, nous avons relevé aussi un fait constant : les éléments déclencheurs de l'alternance codique, ils se traduisent par l'expression « **kimangulu** » et le mot « **maθalen** » en AD et la locution « **par exemple** » en FR comme le démontrent les exemples suivants :

Exemple 6 :

- **Par exemple [wahed] (quelqu'un) il vient voilà de Niger (.....).**
- **C'est pas euh ::: [hadi euh :::kimajgulek] (celle euh :::comme il te dit). C'est, c'est euh ::: c'est sa marque quand il n'arrive pas à s'exprimer euh ::: en anglais +++ il va utiliser les, les gestes euh ::: les gestes euh pour se faire comprendre, parce que son anglais est très, très euh :::xxxx.**
- **[maθalen](par exemple) on va parler d'un problème de la société.**

Ces éléments linguistiques contribuent non seulement au déclenchement de l'alternance codique, mais assurent aussi la continuité du dialogue.

C'est vrai qu'il y a dans ces interactions une alternance entre les deux langues, mais si nous faisons une comparaison entre l'usage des deux nous allons constater que le FR est moins utilisé par rapport à l'AD comme le confirment les passages suivants:

Exemple 7 :

- **E1 : [haja lulad.](allez ! les jeunes).**
- **E2 : xxxxx normal.**
- **E3 : [haja besm allah.] (allez !au nom de Dieu).**
- **E1 : problème [taʃ elmodʒtamaʃ] (de la société).**
- **E2 : xxxx problème [mach] (ce n'est pas) communication [besah.](mais).**

- E4 : **justement+[hadi elli hab nehdemha ana+hada, lguit *elmwdoʕ* flawah tahki+walah *mwdoʕ*.]** (c'est sur laquelle je veux travailler, j'ai trouvé le sujet).
(.....).
- E2 : **xxxx la corruption <E3 : Quoi ?> [*erachwa*].**
- E1 : **Ah ::::↑**
- E3 : [*erachwa*]. (la corruption).(.....).
- E3 : [**kima nguluha *ʕalim* xxxxjahder mʕa wahed ɖʒazajri loher jahder] anglais [loher ma jafhamech] l'anglais↓** (comme on dit, un savant parle en anglais avec un algérien, l'un parle en anglais l'autre ne comprend pas l'anglais) (.....).
- E2 : [**ana hab :::::euh ::: ɖqiqa berk + chwija ++ ana hab *ndif hadʒa fi bali mahich wadha* +++kindirulha zaʕmaxxxxkimalgahach] la langue xxxx [*hiwar hadak*].**(moi, je veux une minute seulement, un peu, moi je veux ajouter une chose, qui à mon avis n'est pas claire, quand nous lui faisons, quant il n'a pas trouvé la langue),(ce dialogue)(.....).
- E3 : **Oui, l, l xxxxx l'introduction.**
- E1 : [**gulha *elmoqadima***]. (tu lui présentes l'introduction)(.....).
- E3 : [**aʕtini *elfikra taʕek* + anta Walid w :::::euh ::: ana + kolwahed jahder**].(donnes nous ton idée, toi Walid, toi chacun parle).

Dans cet exemple les étudiants produisent des séquences où l'arabe dialectal et le français alternent, mais aussi des séquences entières en arabe dialectal.

Nous pouvons noter également l'apparition sporadique de quelques apprenants qui interviennent uniquement en arabe dialectal tout au long de la discussion.

L'examen attentif des tours de parole entre les différents protagonistes de l'acte de communication, montre, une fois de plus, la présence d'une « alternance au niveau du même mot » (emprunt intégré), des phonèmes ou bien des syllabes sont ajoutés aux monèmes français sous forme de suffixe ou bien de préfixes pour adapter et intégrer ces mots avec l'arabe dialectal, comme le démontrent les exemples suivants :

- Neprofitier = profiter (« ne » remplace le « je »).
- Bloquit = bloquer (« t » joue le rôle d'une terminaison).
- Jekrever = crever (« j » remplace le « il »).

Il semble aussi que l'article français « le » soit remplacé par « al » avec le terme français, comme le montrent les exemples suivants : a sujet, al week-end, a chômage.

Nous remarquons aussi que le monème « comme » est remplacé par la syllabe « ka » précédé des monèmes français comme l'exemple suivant : ka spécialité, ka exemple, ka sujet.

Comme nous pouvons noter aussi que la préposition « dans » est remplacée par « f » qui précède les monèmes français, comme le montrent les exemples suivants :

- F la rue = dans la rue.
- F la langue = dans la langue.
- F challi = dans le chalet.

Tout au long de ces passages nous avons remarqué que ces étudiants ont introduit aussi l'arabe classique, sa présence se traduit par l'utilisation de quelques mots tels que :

elfikra, salim, elmodjtamaḥ, erachwa, elmwdoḥ, elmoqadima, elmazraḥa.

Nous pouvons expliquer la présence de l'arabe classique par le fait que ces étudiants ont l'habitude d'utiliser cette langue dans leurs communications quotidiennes. Il y a aussi des mots qui n'ont pas leurs équivalents dans l'arabe dialectal donc on est obligé d'intégrer des mots de l'arabe classique ou même des mots français (des emprunts) pour pouvoir communiquer tel que : ***elmwdoḥ, elfikra, hiwar.*** Ces mots n'existent pas en AD c'est pourquoi on dit souvent : le sujet=***elmwdoḥ***, l'idée=***elfikra***, dialogue=***hiwar***.

Nous pouvons expliquer aussi la présence de l'arabe classique par le fait que certains étudiants ont fait des études antérieures en arabe, c'est-à-dire leur activité scolaire est l'un des facteurs qui déterminent leur choix linguistique (licence en droit, en sciences islamiques....).

Nos apprenants ont conscience du bon usage de l'alternance. Ils savent bien quand est-ce qu'on peut l'utiliser. Ce que confirment les énoncés suivants :

Exemple 8 :

- E1 : Surtout notre langage parlé à nous, c'est notre parler, c'est le langage parlé.
- P : Ah ! oui.
- E1 : Notre parler alterne justement français et arabe.
- P : On n'arrive pas d'alterner les deux langues.
- E1 : ça se caractérise dans nos SMS donc on va pas écrire un SMS en langue officielle on écrit à un ami donc on lui écrit un SMS dans notre langue parlée à nous donc c'est arabe/français.
- P : xxxx
- E6 : voilà.
- E1 : Non, non, pour quelqu'un qui est spécialiste par exemple en français ben :::euh il est déconseillé pasque ça tue son orthographe alors qu'il en aura besoin après mais pour quelqu'un qui, qui dont la première préoccupation c'est de communiquer un message ça c'est pas un problème.

(Ce passage concerne la deuxième consigne, il s'agit de présenter quelques SMS envoyés par nos informateurs. L'enseignante a demandé aux étudiants de créer des messages dans lesquels ils utilisent leur propre langue).

D'après ce qu'il a dit, nous pouvons déduire que cet étudiant veut montrer qu'on peut se servir de l'alternance codique mais cet emploi doit être raisonné.

L'utilisation de l'alternance est déconseillée à un certain niveau et dans un contexte bien déterminé (au début de l'apprentissage et dans un cadre institutionnel). Elle est permise si on vise l'efficacité de la communication.

Comme nous l'avons constaté l'alternance linguistique se manifeste assurément chez tous les locuteurs, c'est-à-dire que nos informateurs sont exposés aux influences extérieures à la classe, la famille, tous les lieux où s'exerce la domination culturelle telle que la rue, le marché et toutes les aires de propagation de langue arabe et français, en général, ont fini par se répercuter sur nos informateurs qui se servent de l'emploi des deux langues au sein de la classe.

Nous pouvons dire aussi que l'alternance codique en classe de langue, loin de représenter une solution de facilité pour l'apprenant ou un simple indice d'incompétence, constitue une aide, en assurant l'efficacité de la communication et en constituant un tremplin pour l'apprentissage. Nous avons retrouvé dans notre corpus aussi bien des alternances qui servent l'apprentissage que des alternances qui servent la communication.

B- Français / arabe dialectal / anglais :

L'un des objectifs visés par notre étude est: de chercher la fonction des langues employées par nos apprenants dans le processus d'acquisition du français. C'est-à-dire le rôle joué par la langue maternelle (l'arabe dialectal) et la deuxième langue étrangère qui est l'anglais dans l'apprentissage du français.

Pour atteindre notre objectif nous nous sommes appuyées sur l'enquête menée par P.Trévisiol¹, auprès des apprenants japonais. Il essaie de trouver le rôle joué par la L1 (le japonais) et la L2 (L'anglais) dans l'acquisition du français L3 dans un milieu guidé (université au Japon).

L'anglais et le français sont deux langues indo-européennes qui partagent en effet des caractéristiques structurales et lexicales. Ces deux langues peuvent être jugées typologiquement proches concernant l'ordre des mots à l'écrit SVO, et le lexique (les mots apparentés...).

Nous pouvons alors imaginer que pour nos apprenants, qui s'appuyaient sur leur langue maternelle au début de leur apprentissage du français (au primaire et au moyen) s'appuient aussi sur elle aux niveaux secondaire et supérieur mais avec l'introduction d'une autre langue étrangère qui est l'anglais.

A ce stade, l'étudiant fait la distinction entre sa langue maternelle (jugée éloignée du français) et l'anglais considérée comme deuxième langue étrangère plus proche du français. Donc elle peut jouer un rôle éventuellement facilitateur dans son apprentissage.

¹ <http://aile.revues.org/1625>.

Au cours de notre analyse nous avons remarqué que nos étudiants font recours aux deux langues : AD et AN.

Les langues concernées dans ces passages sont : FR/AD/AN. Nous allons examiner le déroulement du tour de parole pour mettre en évidence l'alternance des trois langues. Les énoncés suivants le montrent bien :

Exemple 1 :

- **E1 : Bonjour.**
- **E5 : [Hit, you are always late] (tu es toujours retard) mon ami.**
- **E2 : [haja, haja, walah rir hadi li tdʒi] (allez, allez, c'est celle qui convient).**
- **E5 : [hih, w hna wach rajhin ndiru](oui, et nous qu'est-ce que nous allons faire).**
- **E1 : xxxxx**
- **E2 : [rijah saʕ] (assis toi d'abord), on doit imaginer une situation de**

communication où<E1 : où ?> il y a communication par échec.

Dans cet exemple, un étudiant s'adresse à son ami qui vient d'entrer en lui disant en anglais : « **Hit ! you are always late mon ami** ».

Dans ce passage, le groupe était entrain de discuter, jusqu'ici les langues utilisées sont l'AD et le FR, au cours de leur discussion un étudiant entre et dit : « **Bonjour** » son camarade lui répond en anglais. Donc ce dernier a introduit l'AN comme troisième langue.

Nous pouvons expliquer cet emploi par le fait qu'ils ont l'habitude de parler entre eux en cette langue dans leurs communications. Ce phénomène n'est pas uniquement fait hors de la classe, il est aussi présent dans la classe de langue. Et les énoncés cités ci-dessus le confirment.

Exemple 2 :

- **E2 : Non, attends ! attends ! [wait !wait ! wachbik ?]** (Attends, attends, qu'est-ce que tu as ?).
- **E5 : [ʃlah]** (pourquoi) **pourquoi tu veux compliquer l, l, ::::**(inachevée).
- **E2 : [gaʃ daru.]**(inachevée)(tout le monde a fait).
- **E3 : [hih, téléphonat dork bokol jhamufiha]** (oui, les téléphones maintenant tout le monde y pense) **tous, tous, parce que [bokol ʃandhom]** (tout le monde a le même problème) **le même problème, allo ! oui [ani manesmʃach fik]** (je ne t'entends pas).**allo ! oui [aktasmaʃ fia ?]** (tu m'entends).

Dans ce passage nous constatons aussi la présence des trois langues. C'est une alternance répétitive, c'est-à-dire il a dit : « **attends !attends !** » en français puis il a répété ce qu'il a dit en anglais « **wait !wait !** » puis il a terminé sa phrase par un mot arabe : « **wachbik ?**».

C'est une sorte de transfert entre le français et l'anglais. Il veut dire par cette alternance : « arrête de parler, on doit réfléchir d'abord ». Son but est l'organisation du travail. Quand il a dit : « **wait ! wait !** », l'introduction de ce verbe va attirer l'attention des autres, ils vont s'arrêter et se concentrer sur ce qu'il va être dit.

Exemple 3 :

- **E2 : Une très grande affiche.**
- **E5 : Sur laquelle.**
- **E2 : [hamem mʃaja antaja] (réfléchies avec moi) é toi [so think with me], c'est une affiche de quoi ?**
- **E1 : C'est le festival de quoi ?**
- **E5 : xxxx[hadak taf](c'est celui de)xxxx inaugure le xxxx**

Dans cet exemple, il s'agit aussi d'une alternance répétitive mais cette fois ci entre l'AD et l'AN. C'est toujours dans le même sens : insister, attirer l'attention de ses camarades.

Ce changement de code peut vraiment mettre l'étudiant dans une situation plus à l'aise, donc pour se communiquer librement ils vont employer toutes les langues connues et utilisées au cours de leurs communications à savoir l'AD et l'AN.

Exemple 4 :

- **E1 : Ah ! un échec.**
- **E2 : Et nous sommes enregistrés.**
- **E3 : Oui.**
- **E1 : [yes, yes ok] (oui, oui d'accord).**
- **E2 : Ne t'inquiète pas c'est pas un agent de gouvernement.**

(Dans cet exemple, les étudiants expliquent à leur camarade qui est venu en retard la consigne de l'enseignante, ils lui montrent aussi le magnétophone en lui disant qu'il est entrain d'enregistrer leurs discussions)

Ce passage à l'anglais nous semble inconscient de la part de cet étudiant. Il n'a rien voulu par ce changement, cette alternance ne remplit aucune fonction particulière.

Exemple 5 :

- **E2 : Un dragon et quoi d'autre.**
- **E5 : Des ::: [loher kifah wasmu, hadak] (l'autre, comment il s'appelle ?), [but I forget] (mais j'ai oublié).**

Dans cet exemple il s'agit également d'une alternance de nature non intentionnelle, c'est-à-dire que cette étudiante a fait recours à l'anglais d'une façon inconsciente. On peut dire que cette dernière a l'habitude d'intégrer des mots anglais dans ses productions orales en français donc ce phénomène est pour elle un fait naturel de sa part.

Au cours de notre analyse nous avons remarqué que nos informateurs intègrent des termes anglais dans leur vocabulaire français. C'est-à-dire on a trouvé des mots anglais précédés par des articles français ou le contraire, les exemples suivants le montrent bien :

- Ton phone.
- your sujet.
- mon book.

D'après tout ce que nous avons vu ensemble, nous pouvons expliquer ce recours à l'AN par le désir d'effacer la langue maternelle qui est perçue comme intrinsèquement « non étrangère » donc non adéquate comme stratégie d'acquisition du français.

Nos apprenants arrivent à une phase d'autonomie et appliquent leurs propres stratégies d'apprentissage. Ils pensent que la langue la plus proche du français peut renforcer leur apprentissage. Nous pouvons résumer les facteurs qui poussent nos apprenants à employer les deux langues dans leurs productions orales en français ainsi :

- La compétence c'est-à-dire le degré de maîtrise des deux langues.
- La typologie c'est-à-dire la langue la plus proche du français.
- L'emploi récent de la langue c'est-à-dire la langue récemment acquise.

Au cours de notre analyse des situations de communication créées par nos informateurs, nous avons constaté qu'ils ont tendance à introduire l'anglais comme élément perturbateur (des phrases, des mots anglais) ce qui montre qu'ils ont une certaine connaissance de cette langue donc son activation est inévitable.

A la fin de notre analyse, nous pouvons dire que nos apprenants ont appris le français puis l'anglais comme langues étrangères indoeuropéennes. Ces derniers ont l'arabe (langue non indoeuropéenne) comme langue maternelle donc ils ont tendance à s'éloigner de l'arabe et de se rapprocher de l'anglais jugée plus proche du français.

La typologie linguistique est pour ces locuteurs un facteur important, qui détermine le choix d'une langue spécifique comme langue source d'influence.

En fait, nous avons proposé au début que dans toute situation de bi ou plurilinguisme, il y a forcément des facteurs externes (participants, thèmes de discussion, lieu, cadre....) qui jouent un rôle dans le choix des langues. C'est pourquoi, nous avons adopté la grille d'analyse préconisée par D.Hymes. Nous avons tenté de répondre à cette question : existe-t-il une corrélation étroite entre les choix linguistiques et les composantes de l'échange linguistique ?

II.2.2.A. Le modèle « speaking » : interaction trilingue (français/arabe dialectal/anglais) :

a- La situation :

C'est-à-dire le cadre de communication, l'interaction se fait dans une salle de cours à l'université de Constantine. L'état psychologique de nos informateurs n'est soumis à aucune contrainte. Ils se sentent à l'aise car ils se communiquent librement entre eux.

b- Participants :

Dans ce cas, les participants sont les étudiants de la classe aucune intervention du professeur. Ils sont relativement nombreux par rapport au premier cas, car dans cette situation il y a la participation bien évidemment de plus de deux locuteurs. Il est bien évident que ces participants entretiennent des liens étroits.

c- Les normes d'interaction et d'interprétation :

Il s'agit de voir comment se font les tours de parole. Dans notre cas et comme on est dans une interaction entre apprenants, nous remarquons que ces derniers ne trouvent pas de difficultés à s'exprimer donc il n'y a pas beaucoup d'hésitations, de pauses et de silences.

Les participants des interactions appartiennent à une même communauté linguistique. Ils font partie d'une même génération (ils ont presque le même âge), donc c'est une communauté linguistique qui a ses propres habitudes, sa propre culture. Pas de différences entre les participants de l'interaction.

Concernant les mécanismes interactionnels et conversationnels nous constatons qu'ils ne sont pas respectés à cause de l'absence de l'enseignante. Ce dernier gère le plus souvent les tours de parole des apprenants.

Les étudiants ont généralement une propension à couper la parole ou à la prendre sans même l'avoir sollicitée.

d- Genre :

Il renvoie précisément au type d'activité de langage ou au type de discours. Dans notre cas, il s'agit d'une interaction didactique horizontale qui se déroule entre apprenants dans une classe de langue.

e- Thèmes de discussion :

En fait, les échanges entre apprenants-apprenants se font dans une classe de langue. C'était un cours de TEE0 où les étudiants essaient de répondre à la consigne de l'enseignante. Ils sont en pleine discussion. La sélection de telle ou telle langue peut être régie par les sujets de discussion c'est-à-dire par le contenu du message. Dans ce cas, plusieurs thèmes abordés, donc plus d'une seule langue peuvent être employées.

f- La tonalité :

Le ton des participants se veut moins sérieux étant donné de la situation dans laquelle ils se trouvent. L'atmosphère nous paraît très chaleureuse, ils se sont fait un plaisir de discuter autour des sujets. Donc la nature de relation entre nos informateurs peut avoir une influence sur leur côté psychique. Absence de contraintes permet aux apprenants de se mettre à l'aise dans leurs communications.

g- Les instruments :

Tous les participants se servent du français mais cette langue n'est pas forcément dominante puisque nous verrons que l'arabe dialectal et l'anglais peuvent être employés simultanément avec elle. Nous nous intéresserons également aux facteurs déterminants dans le choix de ces langues.

h- Les finalités :

Qui désignent les intentions de l'émetteur et les résultats effectifs de l'interaction. Nos apprenants visent par leurs échanges l'efficacité de la communication. Leur but est de transmettre le message d'une façon claire et précise. Cela peut favoriser leur apprentissage du

français car c'est dans ce type d'interaction que l'apprenant s'exprime spontanément donc exploiter tout leur bagage langagier.

II.2.2.B. Conclusion

L'examen du fonctionnement de l'alternance codique (français, arabe dialectal, anglais) chez nos informateurs dans l'interaction apprenant-apprenant étant achevé. Nous pouvons dire que l'alternance est beaucoup plus fréquente chez nos informateurs. L'intervention des deux langues (FR, AD) semble très intense. Autrement dit, le degré d'intensité de l'intervention de ces deux langues paraît fort par rapport à l'intervention de l'AN.

Les deux langues (FR, AD) sont dominantes pour deux raisons :

- Le contenu des thèmes de discussion et l'expression d'une certaine réalité, d'un certain vécu de nos informateurs. Les contextes de communication ne favorisent pas toujours l'apparition de l'anglais.
- La présence de ces deux langues dans le milieu de nos apprenants a, par conséquent, un impact sur le fonctionnement de l'alternance. L'AD et le FR sont utilisés au sein de la société l'une à côté de l'autre donc employés par tous nos informateurs. Par contre, l'anglais n'est pas maîtrisé par tous les étudiants donc moins utilisé.

D'autre part, en ce qui concerne l'usage de l'anglais, nous pouvons dire que nos informateurs sont arrivés à un stade plus avancé, c'est-à-dire s'éloigner de leur langue maternelle (qui est loin de la langue cible) et se rapprocher d'une autre langue étrangère qui est l'anglais (plus proche du français).

Ce qui confirme cette constatation c'est que nos étudiants font souvent recours à l'AN en comparant certaines structures; il s'agit surtout de la construction des phrases et des mots apparentés (se sont surtout les structures qui appartiennent à ces deux systèmes et qui se ressemblent). Ce qui, selon eux, favorise leur apprentissage du français, c'est-à-dire l'introduction de l'anglais va progresser et améliorer leur acquisition.

La présence ponctuelle et éparse du français dans le discours de nos informateurs est du essentiellement à la raison suivante :

Nos informateurs ne maîtrisent pas parfaitement cette langue. Leur compétence est insuffisante, c'est-à-dire qu'ils éprouvent des difficultés à produire un discours parfait dans cette langue.

En fait, nos informateurs emploient l'alternance de codes comme une stratégie de communication non pas pour combler, seulement, leurs lacunes, mais surtout pour présenter une nouveauté identitaire c'est-à-dire être plurilingue.

Notre discours enregistré se caractérise par une alternance, support de deux ou de trois langues différentes, mais presque toujours complémentaires et communicables. Il s'agit surtout d'une alternance intraphrastique où le français co-intervient avec les deux langues arabe dialectal et anglais. Ce type d'alternance, comme nous l'avons déjà vu au niveau de l'analyse des enregistrements, intervient de manière fluide c'est-à-dire sans pause, sans hésitation.

Nous pouvons aussi constater que la répétition est souvent présente dans l'interaction, c'est-à-dire que nous pouvons ajouter une autre caractéristique à l'alternance intraphrastique qui est l'alternance répétitive, comme nous l'avons déjà vu, la redondance, sur le plan sémantique, a une fonction expressive, à savoir d'affirmation et surtout d'insistance.

En somme, nous avons considéré que l'alternance des langues est un mode spécifique de communication. Elle obéirait à une stratégie bien déterminée : chercher à mieux convaincre, à impressionner son interlocuteur. Elle aurait donc principalement des visées communicatives.

II.3. Motivations des changements de langue

L'étudiant fait alterner ces différentes langues selon ses besoins. De nombreuses variables interviennent et déterminent les changements de langues. En effet, dans notre cas, ce qui semble motiver l'alternance codique est multifactorielle. D'après notre analyse, nous pouvons dégager des groupes de facteurs qui sont :

- a)- Facteurs liés à la compétence linguistique du locuteur.
- b)- Facteurs liés à la situation de communication.
- c)- Facteurs liés au type de relation du locuteur avec son interlocuteur.
- d)- Facteurs liés au sujet de la conversation.
- e)- Facteurs liés aux fins que le locuteur souhaite atteindre.

II.3.1. Facteurs liés à la compétence linguistique du locuteur

Cette alternance en question dépend de toute évidence de la compétence des locuteurs dans chacune des langues même si les membres de cette communauté ne possèdent pas tous, les langues au même degré.

En effet, comme nous l'avons déjà démontré au niveau de l'analyse du corpus enregistré dans les deux cas (vertical et horizontal) que nos informateurs maîtrisent beaucoup plus l'arabe dialectal et le français que l'anglais, c'est-à-dire que leurs connaissances sont insuffisantes quant il s'agit de l'anglais. Ils alternent parce qu'ils ignorent les mots équivalents, ou lorsque l'idée, le mot leur échappent dans l'une de ces langues.

II.3.2. Facteurs liés à la situation de communication

Comme nous l'avons déjà précisé au niveau de l'analyse des enregistrements, le changement de cadre provoque l'alternance codique c'est-à-dire que les situations formelles demandent l'utilisation du français avec les enseignants.

Cette situation exige de nos informateurs de parler avec différence avec leur supérieur hiérarchique qui est dans notre cas l'enseignant. En revanche, il existe une grande liberté de choix au fur et à mesure que nous avançons vers une plus grande situation de non formalité c'est-à-dire entre apprenants. C'est ainsi que nos informateurs parlent à leurs condisciples sur le ton de confiance, avec un lexique simple.

Il faut certainement tenir compte du contexte dans lequel se déroule cette alternance, c'est-à-dire le milieu universitaire où l'emploi du français est plus important que dans d'autres secteurs.

Nous pouvons recenser trois cas de figure :

1/ Nos informateurs parlent en arabe dialectal ou bien ils alternent les deux langues (AD, FR) avec l'enseignante et entre eux.

2/ Ils s'expriment normalement en français avec leurs professeurs.

3/ Ils produiront certainement un discours alterné avec leurs condisciples et amis (AD, FR, AN, AC).

II.3.3.Facteurs liés au type de relation locuteur/interlocuteur

Nos informateurs adaptent leur comportement langagier en choisissant le code dans lequel ils s'adressent à leur interlocuteur c'est-à-dire qu'ils utilisent la langue de leur interlocuteur, ce qui constitue un cas de convergence linguistique.

En effet, nos apprenants convergent habituellement afin d'améliorer l'efficacité de la communication ou en raison d'un besoin conscient ou inconscient d'être approuvés socialement ou de s'identifier à leurs interlocuteurs. Converger dans la langue de l'autre constitue un excellent moyen de gagner la sympathie de son interlocuteur et donc de faciliter les échanges linguistiques.

D'après notre analyse du discours enregistré, nous avons constaté que le changement de la langue coïncide souvent avec les changements d'interlocuteurs. L'alternance est plus fréquente dans la situation informelle. Ainsi, il est plus facile de faire avancer les choses quand les personnes concernées sont de même statut (apprenant-apprenant) que lorsque leur statut diffère (enseignant-apprenants). Dans notre situation la conscience qu'ont les participants de l'existence d'autres conventions de communication devient une ressource pour cette raison qu'ils se servent de l'alternance comme stratégie de communication.

II.3.4. Facteurs liés aux thèmes de la conversation

Nos informateurs alternent quand le mot ou le terme technique n'existe tout simplement pas dans la langue d'origine. Nous citons à titre d'exemple, tout le vocabulaire entourant les nouvelles technologies (informatique, médecine, espace) qui n'existe pas dans les langues autochtones. Si bien que pour parler d'internet et de cédérom, notre informateur doit intégrer des mots français ou anglais lorsqu'il s'exprime dans les deux langues : arabe dialectal ou arabe classique.

En effet, l'analyse des discours enregistrés révèle que les thèmes de discussions choisis par nos informateurs favorisent tous et sans exception le changement de langues. Les interactions glissent d'une langue à une autre en discutant des thèmes qui ont une relation étroite avec leur réalité quotidienne et avec les développements profonds de la société. Autrement dit, au cours de l'interaction, ce changement selon le thème peut apparaître comme une réelle contrainte pour le locuteur, constat effectivement relevé dans l'analyse des enregistrements.

Enfin, les thèmes de discussion comme élément extralinguistique exercent une influence sur le fonctionnement de l'alternance.

III.3.5. Facteurs liés aux fins de la conversation

En effet, nos informateurs font alterner les trois langues en présence dont l'intention est de s'inscrire fortement dans l'échange langagier d'une part et de paraître informé du contenu de l'échange d'autre part, c'est ainsi que les locuteurs nous ont déclaré lors de la distribution du questionnaire, recourir au code switching pour :

- Assurer une communication plus efficace, en faisant appel aux ressources des deux ou trois langues.
- Donner plus de vigueur et de relief à la production de l'énoncé.
- Instaurer une connivence ou une complicité avec le partenaire de l'interaction.
- Affirmer une identité ou un statut propre à nos informateurs qui connaissent le français, l'arabe dialectal, l'anglais. L'alternance de ces langues peut être conçue comme un outil privilégié de l'expression de soi, en tant que des personnes, autonomes, caractérisées par des opinions, des appartenances culturelles, des compétences, des savoirs.

Tous ces paramètres font apparaître l'alternance linguistique chez nos informateurs. Ainsi, ce qui est important, ce n'est pas la langue, mais ce qu'on a à dire. Nous pouvons ne pas être d'accord, mais la parole circule. Cette parole est caractérisée par le mélange et la diversité des styles linguistiques. De ce fait nous pouvons parler d'un message pluriel qui peut être considéré comme l'arc-en-ciel des langues.

Enfin, tout au long de leurs activités scolaire, au sein de leur milieu familial et social, nos informateurs utilisent, d'une façon ou d'une autre, ces langues dans toute situation de communication. L'arabe dialectal, l'arabe classique se sont développés en large contact avec le français et l'anglais c'est pour cela que nos informateurs s'expriment sans aucune crise identitaire ni conflit linguistique.

II.4. Conclusion

D'après notre analyse des enregistrements dans les deux situations (verticales et horizontales) nous avons constaté que dans les interactions enseignant-apprenants nos informateurs ont une forte tendance à ne s'exprimer qu'en français, même si leur niveau linguistique dans cette dernière langue est faible.

Cet emploi du français peut s'expliquer par le fait que l'interlocuteur, l'enseignant, a un impact sur les productions langagières de nos informateurs c'est-à-dire que ces derniers sont conscients des caractéristiques et des contraintes qu'impose la présence de leur enseignante. Autrement dit, la présence de l'enseignante, qui constitue l'un des participants de cet échange, a une grande influence sur les choix linguistiques effectués par nos apprenants.

Notre analyse du discours enregistré des interactions horizontales, par contre, a révélé que nos informateurs produisent un discours particulier où arabe dialectal, français, anglais et très rarement l'arabe classique sont utilisés d'une manière discontinue et en alternance, l'une par rapport à l'autre, selon les situations vécues par nos informateurs avec un emploi particulier, original des formes lexicales et de leurs signifiés. En effet, cette situation comme nous l'avons déjà observée favorise beaucoup plus l'alternance codique.

Or, nous pouvons relever que le contact de nos informateurs avec ces langues est un contact direct mais surtout permanent et aussi l'inexistence de la pression normative favorisent, en effet, le développement chez nos informateurs de cette stratégie langagière qui combine la compétence linguistique qu'ils possèdent en langue française et leur compétence de communication en d'autres langues à savoir l'arabe et l'anglais.

L'alternance codique est un phénomène qui semble être ' naturel ' chez nos informateurs. Sous la pression du cadre officiel nos informateurs n'alternent pas, ils respectent les règles de l'officialité (participation de l'enseignante) mais dès que cette

pression diminue un tant soit peu il y a apparition d'une alternance codique (absence de l'enseignante) propre à la conversation dans un milieu universitaire.

A partir de cette alternance, nos informateurs donnent à leurs pratiques langagières un aspect beaucoup plus social c'est-à-dire qu'ils visent la sociabilité avant tout et pour cela ils doivent s'inscrire dans la durée avec l'emploi de l'alternance codique comme stratégie de communication.

Le passage d'une langue à une autre dans le discours produit par nos apprenants est le fait d'un locuteur essentiellement possesseur de cette capacité à tous moments de créer un langage intermédiaire qui est ni sa langue maternelle, ni la langue étrangère, mais qui se sert des deux outils de communication pour réussir convenablement l'acte de communication qui est interactif.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Au niveau du département de français, lieu de la recherche, et d'après notre travail sur le terrain, nous avons pu constater que l'alternance codique était une forme d'expression originale en dehors du cadre formel, c'est-à-dire dans le cas apprenant-apprenant, alors que le français reste le seul moyen utilisé entre enseignant-apprenants.

La période d'investigation nous a permis de saisir ce phénomène sur le terrain et surtout de confirmer notre hypothèse. En effet, ce phénomène est du au contact prolongé entre l'arabe dialectal, le français et l'anglais et même l'arabe moderne, ce qui a conduit les étudiants de langue française à des emprunts de cette langue à l'arabe dialectal et à l'anglais d'une part, d'autre part à la fabrication d'un outil linguistique distinct de ces trois langues ou au moins deux langues, où souvent le français, l'arabe dialectal, l'anglais sont largement liés.

Nous pouvons dire que ce contact est du aussi à l'influence du contexte familial, c'est-à-dire que les étudiants, issus des familles où leurs parents ou leurs frères ou sœurs aînés pratiquent ces langues, vont inclure ces dernières dans leur répertoire linguistique et vont les utiliser au cours de leur communication. Mais au cours de notre analyse de corpus, et plus précisément l'analyse du questionnaire, nous avons constaté qu'il y a d'autres raisons favorisant ce phénomène.

Donc pas uniquement le réseau familial qui sous-tend le code switching, le réseau social et l'activité scolaire de nos informateurs jouent un rôle important dans la construction du répertoire linguistique des étudiants, ces derniers sont le produit de la famille, de la société et de l'école. Ces trois éléments constituent l'ensemble que ne pouvons pas négliger et où se trouve la classe de langue. L'ensemble qui donne son sens et sa dynamique aux parties qui le constituent et non l'inverse. D'où la conviction qu'une décontextualisation empêche la

compréhension et conduit à des propositions erronées. Par contre, une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale.

Nous avons constaté aussi que, d'après notre analyse du discours enregistré, que nos informateurs ne maîtrisent pas parfaitement la langue française d'où la prédominance des deux langues arabe dialectal et anglais dans les conversations entre apprenants. En fait, leur connaissance est insuffisante et moins performante en langue française pour cette raison cette langue se manifeste en corrélation avec ces deux langues pour combler cette incompétence linguistique. Nous pouvons dire que nos informateurs ne sont qu'au début de l'apprentissage du français, au niveau supérieur (en première année licence français) d'où la prédominance des deux langues.

Nous avons aussi noté, à propos de la fréquence des langues, que les emplois exclusifs sont plus rares alors que les emplois concurrentiels en revanche sont plus nombreux. Dans ces emplois nous avons remarqué :

- L'arabe dialectal est la langue privilégiée entre apprenants, elle est toujours en position forte.
- L'anglais dans le même cas peut, soit dominer, soit être en deuxième position.
- Le français dans le deuxième cas, c'est-à-dire enseignant-apprenants, est la langue privilégiée alors que dans le premier cas, n'est jamais en position de force.

A propos des emplois exclusifs qui peuvent caractériser le multilinguisme de nos informateurs tout membre de la communauté linguistique peut :

- Utiliser l'arabe dialectal exclusivement avec ses grands-parents, ses parents, par exemple, s'ils ne comprennent ni le français ni l'anglais.
- Utiliser le français exclusivement pour parler avec son professeur vu la nature de la formation suivie (licence de français).

- Utiliser l'arabe classique avec ses parents ou entre amis, mais généralement il se contente de l'entendre s'il entend un discours politique ou s'il s'agit de la littérature arabe ou de la religion.

Partant de toutes nos observations, nous sommes amenées à dire que la langue d'expression dans la vie quotidienne est l'arabe dialectal. Le français est la langue des études alors que l'anglais est utilisé entre amis avec les locuteurs du même statut et qui maîtrisent cette langue.

Nous pouvons aussi dire que l'alternance codique offre au sujet parlant une plus grande spontanéité, avec l'absence de normes rigides et parfois contraignantes. Cette liberté dans l'alternance codique est plus dynamique et son évolution plus rapide.

Nous nous sommes intéressées, dans notre travail, aux contacts des langues tels qu'ils se matérialisent dans les pratiques langagières des étudiants. Notre analyse est centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur social plurilingue et plus spécialement sur la manière dont il gère dans l'acquisition et dans la communication en classe de langue, la coexistence de plusieurs interlangues plus ou moins développées.

En ce sens, nous avons pris en compte l'ensemble du répertoire verbal de l'apprenant avec toutes les langues préalablement acquises et potentiellement activables. La définition de l'apprenant plurilingue élaborée par Coste, Moore et Zarate (1997) et retenue par le Cadre Européen de Référence : *« l'apprenant plurilingue est un acteur social capable d'opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et de gérer ce répertoire de manière intégrée »*¹.

Aussi, il montre qu'une interaction initialement située dans un espace monolingue peut devenir à tout moment plurilingue (glissement de l'interaction le long de l'axe monolingue/plurilingue vers le pôle plurilingue). Dans notre cas, il y a certes un code préférentiel (qui est le français), mais des éléments d'autres langues peuvent intervenir (AD,

¹ Conseil de l'Europe, 1998.

AN, AC) pour aller plus vite, éviter de tourner en rond, de regarder le dictionnaire bref, pour réduire le coût cognitif de l'interaction.

Quand nous avons demandé aux étudiants si l'on pourrait faire la même chose dans un cours de langue leur réponse est catégorique : « non, on ne peut pas », la classe reste pour eux un espace fermé où l'on cherche à supprimer les traces d'autres langues que la langue cible.

Or notre analyse de leur discours enregistré montre le contraire, nos informateurs utilisent toutes les langues connues au cours de leurs interactions. Nos apprenants communiquent librement entre eux, c'est comme ils sont hors de la classe. L'apprenant s'exprime spontanément en exploitant tout son répertoire verbal.

Autrement dit, les enjeux acquisitionnels et les enjeux communicatifs sont inter-reliés. De ce fait, le recours à des mots d'une autre langue connue sera très probablement interprété comme une sollicitation, laquelle, si elle est satisfaite, pourrait se constituer en séquence acquisitionnelle.

Nous arriverons ici à un point très important : si l'on pense que l'apprentissage le plus réussi est celui que l'on entreprend en milieu naturel, et si l'un des traits les plus saillants des interactions en milieu naturel est la possibilité d'avoir recours à l'alternance comment réduire les distances (cadre formel, cadre informel) ?

Une fois que l'on reconnaît le potentiel acquisitionnel et communicatif de l'alternance, comment organiser la coexistence du mode de fonctionnement monolingue, qui représente la norme en didactique et qui impose une zone d'exclusion, avec des espaces plurilingues où le contact est permis et même souhaité. Nous devons donc réfléchir ensemble à la façon dont on peut didactiser l'alternance.

En ce sens, on doit constituer des outils pour : informer, sensibiliser, éduquer aux valeurs associées à la pluralité linguistique et culturelle.

D'une façon générale, la compétence plurilingue doit être au service de l'apprentissage des langues, dans la mesure où toutes les langues connues constituent des objets de réflexion et de conceptualisation qui accompagnent l'appropriation d'une nouvelle langue. Pour atteindre cet objectif, nous devons nous intéresser aux points suivants :

- L'innovation méthodologique et la transformation des pratiques enseignantes. Cela peut être fait sous forme d'activités de médiation centrées sur l'alternance des langues.
- La formation des formateurs ; alors que l'immense majorité des enseignants sont spécialisés dans une seule langue, demander à l'enseignant d'accomplir un rôle de guidage ou de sensibilisation au plurilinguisme présuppose qu'il a fait lui-même l'expérience de l'apprentissage sinon de l'enseignement de plusieurs langues.
- Il faut aussi développer la conscience et la réflexion des élèves quant à la diversité et à la rencontre des langues et des cultures.

Enfin, sans prétendre épuiser le sujet, nous voulons par ce travail accompli dans le cadre d'une première recherche apporter une modeste contribution à l'étude des pratiques linguistiques plurilingues chez nos étudiants de première année LMD.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Asselah-Rahal.S : Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. EME, Modulaires européennes. Paru le 01/11/2005.

Asselah-Rahal.S : Plurilinguisme et migration. L'Harmatan. Paru le 01/11/2004.

Asselah-Rahal.S et Blanchet.Ph : Le rôle des langues étrangères dans l'apprentissage du français en Algérie. Compte rendu, rapport projet CMEP à paraître en 2006 aux éditions modulaires européennes, Belgique.

Beacco.J.C et Byram.M : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Editions du Conseil de l'Europe. 2003.

Blanchet.Ph, Asselah-Rahal.S,(dir) : Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique. Fernelmont Belgique. Editions modulaires européennes, 2007.

Blanchet.Ph, Moore.D, Asselah-Rahal.S : Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Archives contemporaines. Paru le 01/09/2008.

Billiez.J(dir) : De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène. Grenoble : CDL-LIDILEM, 1998.

Bouchard.R: Diversification des pratiques discursives écrites et homogénéisation des représentations. Chapitre d'un ouvrage collectif sous la direction de B.Scheuwly intitulé: La diversification dans l'enseignement du français écrit. Paris, Delachaux et Niestlé. 1990.

Boyer.H : Eléments de la sociolinguistique. Langue, communication et société. Dunod, 1996.

Conseil de l'Europe : Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg, Conseil de l'Europe, première édition 1996 ;

deuxième édition. Corr 1998. Paris, Didier.

Calvet.L.J : Interactions commerciales en situations plurilingues. L'interaction, Buscila, 1989.

Calvet.L.J : Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique. Editions Payot et rivages, 1994.

Candelier.M (dir): Eulang, l'éveil aux langues à l'école primaire. Bruxelles : De Dock/Duculot, 2003.

Castellotti.V : Langues étrangères et langues premières en milieu scolaire, didactiser l'alternance ? In Etude de linguistique appliquée, Paris Didier, n : 108, 1997.

Castellotti.V : La langue maternelle en classe de langue étrangère. CLE international. Collection DLE, 2001.

Coste.D : Alternances didactiques. In Etudes de linguistique appliquée. Paris Didier, n : 108, 1989.

Cuq.I.P : Le dictionnaire du FLE et seconde. CLE international, 2003.

Cicurel.F : Schéma facilitateur dans la classe de langue étrangère. Stratégie d'enseignement et transmission de savoir en langue étrangère. Berne Peter lang, 1996.

Dabène.L : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues. Collection références, Paris Hachettes, 1994.

Ducancel.G.D, Simon.D.L (dir) : Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ? Repères, vol 29, 2005.

Fishman.J.A : Sociolinguistique. Edition Labov, langues et cultures, 1971.

Gardner.C.P : Code switching : approches principales et perspectives. Groupe d'étude du langage ERA 974 du CNRS. Institut de psychologie, université Louis Pasteur Strasbourg I. in la linguistique volume 19 fascicule 2, 1983.

Ghiglione.R, Trognon.A : Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presse universitaire de Grenoble, 1993.

Gilbert Tarrab, Chris Coéne: Femmes et pouvoir au Burkina Faso. Edition l'Harmattan . G. Vermette, Paris, 1989.

Gisèle Gschwind.Holtzer: Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Collection « langues et apprentissage des langues ». Paris, Hatier-Crédif, 1981.

Goffman.E : Le parler frais. Collection Argument, Minuit, 1969.

Goffman, E., *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*, New York, Doubleday Anchor, 1967; traduction française par A. Kihm, *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.

Gumperez.J.J : Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative, Présentation de Jack Simounin Université de la Réunion U.R.A.104S du CNRS L'Harmattan,1989.

Hayane.O : L'enseignement de l'anglais en Algérie depuis 62.OPU, 1989.

Houssaye : Le triangle pédagogique. Berne Peter lang, 1988.

Hymes.D.H : Vers la compétence de communication. Collection « langues et apprentissage des langues ». Paris, Hatier-Crédif, 1984.

Kerbrat-Orrechioni.C : L'approche interactionnelle en linguistique. L'interaction, Buscila, 1989.

Kerbrat-Orrechioni.C : La conversation. Collection Memo, Edition du seul, Paris, 1996.

Catherine Kerbrat-Orecchioni: Les interactions verbales, TomeI, éd : Armand Colin, Paris 1990.

Kerbrat-Orrechioni.C : Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations. Armand Colin, Paris, 1998.

Kramersch.C : Interaction et discours dans la classe de langue. Paris, Hatier CREDIF. Linguistique et apprentissage des langues (LAL), 1984.

Labov.w : La sociolinguistique. Paris Minuit, 1976.

Ludi.G et Py.B : Etre bilingue. Berne Peter lang, 2002.

Maddalena de Carlo: L'Interculturel, éd :Clé-Internatinal, Paris.1998.

Meillet, Antoine : "L'état actuel des études de linguistique générales", leçon inaugurale au Collège de France (13 février 1906), repris dans *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1921 (rééd. 1965).

Moore.D et Castellotti.V: La compétence plurilingue: regards francophones.Berne Peter lang, 2001.

Morsly.D: Quels choix pour les femmes en Islam? Edition Chèvre Feuille étoilée, 2004.

Rosier.J.M: La didactique du français. Première édition: 2002, Février. Presses universitaires de France, 2002.

Simon.J.P : La didactique du français, entre modélisation et concepts. Collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène. Jvel-Lidilem. Université Stendhal, Grenoble, 1999.

Traverso.V : L'analyse des conversations. Nathan université, Paris, 1999.

Vasseur.M.Th : Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère. Dans Castelloti, Véronique (dir). D'une langue à l'autre : pratiques et repr&sentations. Rouen : Presse universitaire de Rouen. Collection « DYALANG », 2000.

Thèses :

Assalah.R.S : Pratiques linguistiques trilingues arabe-kabyle-français chez des locuteurs algériens. Mémoire pour l'obtention de magistère, sous la direction de madame Dalila Morsly université d'Alger, 1992.

Benesekeseli Antar: Interaction et choix de la langue des médecins dans les consultations. Mémoire de magistère. Université de Constantine, 2006.

Barket Amel: L'auto évaluation dans le programme de troisième année moyenne. Mémoire de magistère. Université de Constantine, 2007.

Mefidene.T : Gestion du plurilinguisme dans une classe de langue étrangère : le rôle du français (LV1) dans l'enseignement de l'anglais (LV2). Mémoire de magister. Université d'Alger, 2001.

Articles et revues:

Bigot.V : Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? In Les carnets du Cediscor, n : 4. Presse de la Sorbonne Nouvelle. Paris, 1996.

Blanchet.Ph : Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilinguisme de fait à un plurilinguisme didactisé. In lettre de L'AIRDF, n : 38, 2006.

Boissat.D : Question de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. in La Question, pp 263-294 (sous la direction de Kerbrat-Orecchioni). Presse universitaire de Lyon, 1991.

Boucherit.A : Discours alternatif arabe-français à Alger, In la linguistique, Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle Volume 23, 1987.

Causa.M : L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission des connaissances et interaction. In Les Carnets du Cediscor, n : 4. Presse de la Sorbonne Nouvelle. Paris, 1996.

Cherrad.B.Y : Les algériens et leurs rapports avec les langues. Lengas, 26, CNRS, URA D1052. Université Paul Valéry, Montpellier III. Colloque « contacts de langues » : quels modèles, Nice, septembre, 1987.

Derradji.Y : Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie. Université de Constantine, 1996.

Fallou Mbow: Département F2 Fastef, L'ordre, la question et l'assertion dans dans l'usage unterindividuel de la parol. L'exemple de l'interactio didactique, in Revue LIENS, n 11 FASTEUF/UCAD/Sénégal, Dakar, 2008.

Kerbrat-Orecchioni.C : La face. In Dictionnaire d'analyse du discours. (Sous la direction de Charaudeau.P, Maingueneau.D. Edition du seuil. Paris, 2002.

Kerbrat-Orecchioni.C : Actes de langage. (Sous la direction de Charaudeau.P, Maingueneau.D. Edition du seuil. Paris, 2002.

Laroussi.F : L'alternance de langues : une stratégie stylistique. URASUDLA 1164. Université de Rouen, 1981.

Mabrou.A: L'alternance codique arabe/français: emplois et fonctions, Consultation froncofones, publifarum, n.7, publicato il 2007, consultato il 10/12/2010.

Morsly.D : L'alternance des codes dans la conversation de locuteurs algériens. Alger, 1991.

Nonnon.E: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématique : Aperçu des ressources en langue française, in Revue française de pédagogie recherches en éducation n 129 oct. Nov, 1999.

Tabouret.K.A : Plurilinguisme et interférence. In La linguistique. Guide alphabétique sous la direction d'André.M. Paris, Edition Denoël, 1069.

Trévisiol.P: Influence translinguistique et alternance codique. Role des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais (Alliance française de Paris et université Paris VIII) 2006. (<http://aile.revues.org/1625>).

Sites internet :

Cicurel.F, [www. Cavi.univ-paris3.fr](http://www.cavi.univ-paris3.fr).

www.uhb.fr/alc/crédif/Synthèse_rapport_CMEPMDU_540.pdf.

www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ed/dr/drdm/biculturel_plurilingue.html.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie5/lahlah.pdf>.

<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/Zongo.html>.

<http://www.culture2-coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie2/maarfia.pdf>.

[www..coe.int/t/dg4/linguistic/source/GuideIntegral.fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/GuideIntegral.fr.pdf).

www.propes.org/credif/alternances algériennes.pdf.

<http://cediscor.revues.org/556>.

ANNEXES

1- Le questionnaire

Questionnaire

Ce questionnaire constitue notre premier outil de recherche (il complète le deuxième qui est l'enregistrement). Notre travail est centré sur les pratiques langagières en français des étudiants de première année LMD au sein de la classe. Nous allons exploiter les réponses pour compléter notre enquête.

En ce qui concerne les questions comprenant des cases : veuillez tracer une croix dans la case correspondant à votre choix SVP.

Rédigez votre réponse de la manière la plus concise possible SVP.

- Sexe : Féminin Masculin
- Age :
- Région d'origine: Scolarité:..... Diplômes:

1- En quelle langue vous vous exprimez souvent ?

Chez vous:..... Avec les amis:

A l'université:.....

2- Classez par ordre de priorité les langues suivantes :

- 1- Français.
- 2- Arabe dialectal.
- 3- Arabe classique.
- 4- Anglais.
- 5- S'il y a autres langues citez-les :

-
-
-

3- Dans quelle langue vos parents s'expriment-ils le plus souvent?

- 1- Français: Tout le temps. De temps en temps. Pas du tout.
- 2- Arabe dialectal: Tout le temps. De temps en temps. Pas du tout.
- 3- Arabe classique: Tout le temps. De temps en temps. Pas du tout.
- 4- Anglais: Tout le temps. De temps en temps. Pas du tout.

5- Autres langues, citez-les :

-
-
-

4- Est-ce que vous parlez le français dans la vie quotidienne ?

Oui Non

Si oui avec qui ?

Parents Amis Professeur

5-Vous arrive-t-il de mieux exprimer certaines choses en français qu'en d'autres langues ?.....

.....

Quelles sont ces langues ?

-
-
-

Pourquoi ?.....

.....

6- Combien de langues étrangères maîtrisez-vous ?

.....
.....

Comment avez-vous appris ces dernières?

.....
.....

7-A quoi vous servent les langues que vous utilisez le plus souvent ?

- Chez vous:
- Avec les amis:
- A l'université:

Votre avis est extrêmement précieux, merci pour votre collaboration.

2- L'enregistrement

Les transcriptions de cours que nous présentons dans cette annexe sont celles du cours de TD du module de TEEO.

Enregistrement un:

Séance une, groupe un.

Cet enregistrement d'une heure et demie a été fait dans une salle de cours de département de français, université de Constantine avec le concours de 40 étudiants et leur professeur. C'est une séance de TEEO (techniques d'expression écrite et orale). Le cours de ce TD s'intitule: Problèmes de communication.

P : Alors, aujourd'hui qu'est-ce qu'on va faire. Alors vous allez tout d'abord ++ les gens qui n'ont pas passé la dernière fois le TD xxx de l'image, la photo, la communication par l'image. Qui n'a, qui n'a pas présenté, qui n'a pas présenté son travail, qui n'a pas présenté son travail. Qui n'a pas présenté son travail.

E1 : xxxx

P : T'as pas présenté ton travail et qui encore, oui toi, toi alors je vous donne dix minutes. Ah, je vous donne dix minutes comme ça xx on peut reprendre un petit peu le travail++ d'accord.

E1 : Madame.

P : Oui.

E1 : xxx par hasard, c'est pour le côté littéraire xxxx il cite quatre interventions éspioniques, il dit pour vu : communicative.

P : Alors qu'est-ce que à votre avis, lorsque je vous dis le métalangage et je vous dis après une, une formule métacommunicative++, communicative, le métalangage et le métacom(inachevé) c'est quoi ? Une formule métacommunicative. Qu'est-ce que ça peut être ?

E2 : xxx à chaque fois, on a assuré qu'on a compris xxx

P : Très bien, exactement c'est ça à chaque fois on reprend les mêmes, la même idée, mais avec une autre formulation. On formule en quelque sorte, d'accord, on reformule.

E2 : xxxx écoutes j'ai besoin xxxx

P : Exactement c'est le métalangage, c'est le métalangage, ce qu'on a vu ensemble, alors, alors.

E3 : Métacommunicative.

P : C'est la même chose, c'est la même chose. Alors je vous donne dix minutes comme ça pour les gens qui ne sont pas passés la dernière fois. (silence)

P : Ah, tu veux passer toi++ (silence).

P : Ok, ok ça ne fait rien, on va faire autre chose aujourd'hui, ça ne fait rien, on va faire autre chose. Écoutez-moi bien, aujourd'hui on va faire en quelque sorte la conclusion des TD qu'on a faits le premier semestre xx la semaine prochaine c'est les vacances, d'accord et on va faire en quelque sorte un

résumé, une conclusion de tout ce qu'on a fait la première, euh :::le premier semestre. Qu'est-ce que vous allez faire, vous allez vous mettre dans des groupes de trois à quatre personnes pas plus pas moins et vous allez imaginer un discours, une interaction, une communication entre deux ou trois personnes d'accord ? Mais là dans leurs interactions, dans les interactions que vous allez imaginer, que vous aller fabriquer ;il va y avoir un problème de communication , les gens qui sont entrain de parler, les interlocuteurs, n'arrivent pas à communiquer normalement. Il y a un problème.

Ep : Oui.

P : Problème de bruit, d'ambiguïté, on comprend pas d'accord. Vous, vous allez imaginer, vous allez fabriquer des discours, des interactions, des communications entre des interlocuteurs qui parlent : jeunes, femmes, comme vous avez l'habitude d'imaginer. Mais là votre interaction doit comporter un problème de l'intercompréhension, il y a pas, il n y (inachevée). On n'arrive pas à communiquer normalement, parce que : soit le bruit, soit une ambiguïté. Il y a une formulation que j'arrive pas à comprendre, mal interpréter les propos et ainsi de suite. D'accord ? Vous allez imaginer, vous allez imaginer des séquences comme ça. Je vous donne donc dix minutes comme ça.

E5 : xxx de communication, par exemple euh ::: sur le code xxx

P : xxxx imaginez un problème extra, extra, extra comme (inachevée) qui n'a rien avoir, problème d'ambiguïté, problème de, de bruit comme des trucs (inachevée) parce que, le cours qu'on va faire demain, [brabiinchallah] (si Dieu veut) va porter sur ce genre, l'échec de communication d'accord.

E5 : xxxxx

P : [brabiinchallah] (si Dieu veut), oui donc allez y c'est bon l,l,l la séquence, elle est bien ? elle est claire ?

Ep : Oui.

E3 : xxxx

P : Ne passe pas normalement, voilà. (Silence).

P : Ecoutez, on cherche pas à schématiser en quelque sorte la communication. On cherche pas à établir le schéma : émetteur, récepteur et tout, vous allez essayer d'imaginer un discours, une interaction++ très clair xxx, c'est, c'est, c'est logique, c'est évident d'accord ?xxx Moi j'aimerais bien avoir un échec, euh ::: une communication qui xxx trouver un échec xxx ça ne fait rien (inachevée) mais par contre expliquer le contexte, ça c'est très important d'accord ?[esma3](écoute) je suis là, vous m'écoutez. Expliquer le contexte au début est très important xxxx Hakim, Karimc'est très important d'expliquer le contexte au début, d'accord ? (Maintenant, nous passons aux enregistrements des interactions entre apprenants, le magnétophone et sur la table des étudiants).

E2 : xxx au gouverneur (des rires).

E5 : Bon [hajandirou](allez y nous faisons) une communication téléphonique entre deux personnes.

E2 : xxxx faites comme s'il n'y avait pas de magnétophone.

E5 : [hih](oui) j'ai complètement oublié.

E2 : oui, [ndirou] (nous faisons) une communication téléphonique entre deux personnes.

E1 : xx non, [machi](ce n'est pas ça) entre deux personnes, mais c'est le téléphone.

E4 : xxx deux groupes et comment, non xxxx

E5 : [yandirouhadikelwahedtazelbarah] (nous faisons ce truc d'hier), donc
[chetkifahwachsra] (tu as vu comment qu'est ce qui s'est passé).

E2 : [Machatech](je n'ai pas vu).

E5 : xxxx

E2 : Ah, [f] (dans)chalet.

E5 : [machi f] (ce n'est pas dans)chalet xxxx [tqabdou, w lahsousatwahedtah w]
les journalistes [jtab3ou xxx](ils suivent).

E4 : C'est un nouvel événement [mlih](bien), en même temps on parle d'elle.

E2 : [wahed men Niger wahed](l'un vient du Niger l'autre) euh ::: Algérien.

E1 : Par exemple [wahed](l'autre) vient voilà de Niger [walla] la question enfin le
problème [ta3](de) la grève

E5 : [jahder](il parle) en anglais.

E1 : En français, français cassé [tazhoum]le leur).

E2 : Non, attends, attends, [wait, wait↑wachbik ?](attends, attends, qu'est ce que
tu as?).

E5 : [3lah](pourquoi) pourquoi tu veux compliquer l, l,(inachevée).

E2 : [gazdarou](tout le monde a fait).

E1 : [hihtéléphonetbokoljhamoufiha](oui tout le monde pense au téléphone).
Tous, tous parce que [bokol zandhoum](tout le monde en a) le même
problème : Allo oui, oui [animanasma3chfik](je ne t'entends pas), allo oui
[aktesma3 fia](tu m'entends).

E5 : [ndirou](nous faisons)(inachevée).

E2 : xx une communication, je veux dire xx communication euh ::: échec
(inacheve).

E1 : xx on trouve pas xxx dans le dialogue, par exemple [anti wachrajhatgouli,
wach](toi qu'est ce que tu vas dire)(inachevée).

E5 : xxx

E1 : Tu vas raconter ta vie personnelle ? (des rires).

Ep : xxxxxx

E5 : [yalguithandirou](je la trouve nous faisons) euh ::hih euh :::une
communication entre une vendeuse par exemple et un client, une cliente par
exemple ; elle est venue pour xxx [3lahadikelhad3awhjamahabetch](pour
cette chose et elle n'a pas voulu).

E1 : xxxx

E5 : xxx

E1 : Toujours Hakim, il faut pas compliquer la chose. (rires), (silence).

E5 : [yalguitha](je l'ai trouvé).

Ep : [hjarohi](allez y).

E5 : Entre un bosse et son employé.

E1 : Bien.

E2 : [hih](oui).

E5 : Qui va xxx [yalguithamachiwahedbarktessema](je l'ai trouvé, ce n'est pas
un seulement). Un groupe d'employés xxx employeurs xxx puisque
[hadakjahder men, hadakjahder men, jahder men](il parle, il parle) (des rires).

E2 : Les trois, pas une communication xxxx au niveau de la communication
téléphonique, internet xxx

E1 : [3lah](pourquoi?) on essaie toujours de compliquer la chose
[3lah](pourquoi?)

E2 : [essenaj](attends).

E1 : xxxx communication entre xxxxx

E5 : [wachija](qu'est ce que c'est) l'ambiguïté [li kajna](celle qui existe).
E1 : [nchoufou](nous voyons) un problème.
E2 : Deuxième problème sur la code, le code utilisé, la langue, au niveau du code xx deuxième (inachevée).
E1 : Oui, c'est vrai.
E2 : [ligoultintija](ce que tu as dit) quand il y a plusieurs émetteurs xxx une communication qui n'est pas organisée.
E5 : [ndirou](nous faisons) une communication téléphonique xxx
E3 : Des dialogues xxx [hadahouwa](c'est ça) le problème xxx [masmaztekche](je ne t'ai pas entendu), allo ? tu m'entends, tu m'entends pas ?+puisque xxx le contexte xxx
(A ce moment là une étudiante appelle son enseignante pour etlui poser une question).
E2 : Il faut qu'ça soit une communication verbale ?
P : euh :::Si tu vas faire recours à une communication non verbale, tu dois m'expliquer.
E2 : J'ai pensé à euh ::: un par exemple, à un étranger xxx une affiche xxx
P : Oui↑
E2 : et qui xxx
P : Oui mais là tu dois préciser le contexte xx très, très bien, tu dois me décrire le geste.
E2 : Oui, mais le problème va situer au niveau du code xxpas (inachevée).
P : xxx me décris. (Silence).
E2 : xx il y a une affiche [hekgazedjamchi f] la rue, [kajen] affiche.
E5 : Affiche de quoi ?
E2 :xxxx un homme [heka](c'est ça) xx une affiche xxx festival.
P : Vous faites trop de bruit↑
E2 : y a des drapeaux xxx
E5 : xxxx cette fiche [3la hadikpaskkajnafihahadza](c'est pour ça parce que il y a une chose).
E2 : xx il y a des drapeaux, il y a (inachevée), on comprend que c'est un festival et tout mais il na saisie aucune information.il na comprend pas le code xx qui est en chinois. Il va pas comprendre le chinois [maktoubarir](il est écrit uniquement en chinois) en chinois, donc il va pas comprendre [wachkajenfiha](qu'est ce qu(il y a de dans).
E6 : xx le code.
E2 : [jafhaemballi](il comprend que) c'est un festival [walla] un évènement va avoir lieu quelque part [basah](mais) les informations le où, quand, à quelle heure, quel jour, quel moment il va pas comprendre.
E6 : xxx les couleurs, quelques par exemple (inachevée).
E5 : [wach](quoi). une communication ?
E4 : Gestuel.
E2 : Non, [anigoultelha](je lui ai dit) verbale.
E5 :Il y a pas d'émetteur et de récepteur.
P : Une communication entre des étrangers de différentes cultures c'est ça généralement xxx ambiguïté.
E3 : Où est l'émetteur, où est le récepteur ?
E2 : Justement, [hnaja] c'est une communication xx échec il y a un échec de communication, d'accord ?

E3 : L'émetteur les graphistes qui xxx l'image. Le récepteur : tout le monde, n'importe qui.

E2 : Tout le monde.

P : Les retardataires vous n'avez pas besoin de faire du bruit dépêchez vous [beskat w bla has](pas de silence).

E5 : xx qui peut lire cette affiche.

E2 : Voilà.

(Un étudiant entre et demande des explications concernant le cours).

E6 : Bonjour.

E5: [Hit, you are always late](salut tu es toujours en retard) mon ami.

E2: [haja, hajawallahhijarir li tdzi](allez, allez c'est celle qui convient).

E5: [hihwahnawachrajhinndirou](oui et nous qu'est ce que nous allons faire?).

E1: xxx

E2: [rajah assaz](assis toi d'abord) on doit imaginer une situation où<E1 : où>il y a communication par échec.

E6 : Ah! Un échec.

E2 : et nous sommes enregistrés.

E1 : Oui.

E6: Oui, [yes, yes ok↑] (oui, oui).

E2: Ne t'inquiètes pas c'est pas un agent de gouvernement.

E2 : xxxx (des rires).

E5 : SidnyBreste.

E2 : Sidny Breste pour un agent de xxx

E6 : Il fait froid, froid, froid.

E1 : Il fait froid f, r, o, i, d (des rires).

E2 : D'accord.

E5 : [haja](arrete) laisses moi écrire.

E2 : D'accord alors, il s'agit d'un étudiant.

E5 : Etudiant ?

E2 : [ahamangoulouch](non nous ne disons pas) étudiant, euh ::: un voyageur.

E1 : un voyageur ? un voyageur algérien, [haja](allez y) un voyageur algérien qui se rend en Chine.

E6 : Ah! Deux codes, euh ::: deux codes différents.

E2 : Même pas deux codes différents, euh :: euh :: carrément une affiche , laquelle il va rien saisir.

E6 : Ah! Une affiche.

E2 : Oui au niveau du code.

E6 : meskin le pauvre.

E2 : J'ai trouvé un truc pour la communication ne passe pas, là il va pas du tout xxxx

E2 : Il s'agit d'un voyageur algérien qui se rend en Chine. En se promenant dans la rue à Pékin par exemple, il passe devant une grande affiche.

E1 : Où s'écrit en chin(inachevé). (Des rires).

E6 : xxxx heureusement.

E2 : Il passe par une grande affiche, une gigantesque affiche, une affiche xxx

E5 : On a compris.

E2 : Une très grande affiche en fait.

E5 : Très grande affiche.

E2 : euh :::

E5 : Où il y a plein de :::(inachevée).

E2 : Très grande affiche.
E5 : Sur laquelle.
E2 : [ħamemm3ajaantja] (toi réfléchis avec moi) [sothink with me] c'est une affiche de quoi?
E6 : C'est le festival de quoi ?
E5 : [hadak taz xxx] (celui de) inaugure (le (inachevée)).
E2: xxxxx
E6: [nsitkifahwasmou](j'ai oublié comment il s'appelle), [his name, his name](son nom, son nom).
E1: Un nouvel an en chinois.
P : Vous faites trop de bruit.
E2 : [zandhom] (ils ont) euh :::(inachevée).
E1 : [hih] (oui).
E2: Voilà.
E5: [hih] (oui).
E4 : [bassahhad] (mais ce) le voyageur chinois euh :: algérien n'est pas sensé entre autre que c'est par rapport au nouvel an chinois.
E2 : xxxxx
E6 : Une affiche, qui est sensé, qui est sensé par de la publicité par rapport au nouvel an chinois.
E2 : Pour une fête.
E6 : Voilà, euh ::: ↓(inachevée).
E1 : Pour une fête chinoise +traditionnelle chinoise.
E1 : A l'occasion d'une xxxxx chinoise.
E6 : Pour un grand festival.
E1 : Pour un grand, une grande, une très grande (inachevée).
P : xxx communication téléphonique, il y a pas problème.
E5: [elghachiawktebwarqa] (les autre ont écrit une feuille).
E2: [hajamala] (ben allez y) xxxxx
E1: Derrière, derrière d, r, r, i, è, r, e derrière.
E5 : Une grange affiche, une grande affiche [wachbiha] (qu'est qu'elle a?) sur laquelle.
E2 : Une grande affiche, euh :::m,m :::
E1 : Une grande affiche de la publicité par rapport au nouvel an chinois.
E2 : qui, qui xxx
E6 : Qui, comment [sa3] (puis). Il faut décrire [ajgaltena, galtena] (elle nous a dit) il faut bien décrire [w menbazdgoul 3lawahhadik] (et puis dis pourquoi) l'affiche.
E2 : [haja] imagines [m3aja] (avec moi) l'affiche xxx
E1 : Une affiche de couleurs où il y a plein de têtes jaunes qui rient.
E5 : Une tête de rat.
E2 : Très grande afficha où il y a plein de couleurs, [bessah] (mais) ne passe que partiellement.
E1 : un, un dragon, et quoi d'autres.
E5 : des euh ::: (inachevé)+ [loherkifahwasmou, hadak](l'autre comment il s'appelle) [but I forget](mais j'ai oublié).
E2 : et de grands caractères, qui xx incompréhensibles.
E5 : [kifahlazemngoulou, kifahngoulou] (comment nous devons dire, comment nous disons) l'enseigne.
E2 : L'enseigne de quoi ?

E5 : [kifahngoulou ?](comment nous disons ?).
E1 : [wachnouwa ?](qu'est ce que c'est ?).
E5 : [kifahnsemiwahhadak] (comment nous l'appelons celui ci) le euh ::: qui est écrit ?
E1 : [maʒlabalich](je ne sais pas).
E5 : xx ce qui est écrit.
E2 : [hih] degros caractères euh :::::
E6 : [ahaaha ʒandouassmou, ʒandouassmou] (non il a, comment il s'appelle ? il a, comment il s'appelle ?) .
E1 : Le titre.
E6 : Non, non, non.
E5 : xx au niveau de la langue. (Silence).
E4 : Un dragon [wachouwatani ?](qu'est ce que c'est encore ?)
E2 : xx d'accord.
E5 : Bonjour.
E1 : Bonjour.
P : Alors on corrige.
E2 : On n'a pas fini.
P : xxx
E5 : Juste cinq minute↑
E1 : [helina] (laisse nous), écris : l'affiche est écrite en grands caractères, alors l'affiche est écrite en grands (inachevée).
E2 : Bon, [hih, aha] (oui, non) assena mach où il y a de gros caractères.
E1 : [hih] (oui) l'affiche est écrite en grands caractères point.
E5 : Sur laquelle où il y a plein de couleurs.
E2 : Sur laquelle xxx l'affiche (inachevée).
E1 : Plein de couleurs, plein de couleurs, les feux d'artifice [mana w kda](ici et comme ça).
E3 ; Donc qui attirent l'attention.
E2 : Des drapeaux.
E5 : Il y a une tête de rat.
E2 : Des xxxx.
E1 : De xxx jaunes qui, qui (inachevée).
E2 : Des drapeaux des quoi ?
E5 : Il y a une tête de rat [wallahħhalininaktabha](laisse moi écrire).
E2 : une tête de dragon plutôt.
E5 : [wallah] le rat.
E2 : [wallah] le dragon, [wallah] xxxx
E1 : [hih bessah xxx rir] (oui mais, uniquement) le rat au nouvel an chinois c'est pas la même chose, [dorkahjandirou] (maintenant nous faisons) la fête du rat [yandirou] (nous faisons) nouvel an chinois, [you choose](vous choisissez). (Des rires).
E5 : Une tête de rat.
E6 : non mais une tête de dragon.
E1 : xxxx des couleurs des xxx.
E2 : xxx [ngoulou le truc le dragon].
E5 : Le dragon.
E2 : Et un dragon.

E1 : [bassah] (mais) se dit xx [hna, hna] (ici, ici) le massage n,n,n ::::↓ [hna](ici) le message il pourrait passer[bessah](mais) que partiellement[hataarmach](parce que) (inachevée).

E1 : Sur ça, sur le fait qu'il passe.

E3 : Justement qu'on va [hna] (ici) jouer.

E2 : [walaahahahi 3laht3awed] (non, voici pourquoi tu répète) l'affiche.

E1 : [malzichtdzi] normal, bon↓

E2 : Des gros caractères incompréhensibles.

E1 : Incompréhensibles par rapport au + euh ::::au voyageur xx

E2 : De gros caractères chinois, de gros caractères chinois incompréhensibles pour notre voyageur.

E1 : Pour notre voyageur euh :::: le touriste s'arrête et essaie de déchiffrer euh :::: l'affiche.

E4 : Déchiffrer ?

E1 : Déchiffrer [hih](oui).

E6 : Par rapport aux couleurs, non pas par rapport au gros titre.

E1 : [kifah ?](comment)

E2 : Le voyageur euh :::: il s'arrête devant l'affiche et il tente attiré par les couleurs (inachevée).

E1 : Et essaie de déchiffrer le message.

E2 : Le message qu'elle véhicule.

E1 : Qu'elle véhicule voilà vainement bien sûr parce qu'il n'arrive que partiellement.

P : C'est bon arrêtez d'écrire, c'est bon, c'est bon, c'est bon↑. Tout le monde va passer, tout le monde va passer, tous les groupes.

E1 : Il n'y arrive que partiellement xx on expliquera oralement.

E6 : Qui va passer.

P : C'est bon arrêtez d'écrire!

E1 : [ana li netla3] (c'est moi qui passe).

E6 : [anta](toi).

E2 : [dork Karim jatla3 f](maintenant Karim passe au tableau)l'oral [w jahderkolechi](il raconte tout).

E6 : Voilà! [Dir](fait)comme quoi, [ok, tqrafi + w howamamaktoubwalou](tu le lis et rien n'est écrit).

P : C'est bon arrêtes d'écrire, arrêtes. (Silence).

(Deux étudiantes passent au tableau pour présenter leur travail)

P : Pourquoi vous cachez derrière le tableau.

E7 : Des touristes sont allés en Chine.

P : Alors, là vous allez m'expliquer le contexte.

E7 : Des touristes sont allés en chine en arrivant à l'aéroport ils n'ont pas pu voir leur guide et sa place à cause du bruit, donc ils ont décidé de l'appeler + le touriste xxx (silence).

E7 : Touriste : allo! Où es-tu ?

E8 : Oui, allo! Oui je vous entends pas, je vous entends mal.

E7 : Oui on est arrivé, où es-tu ? On vous a pas trouvé.

E8 : Non si↑je suis à la porte d'entrée au niveau de la porte d'entrée.

E7 : Le premier touriste dit à le, le :: euh ::::↓à le deuxième.

E8 : [hadi, hadi](celle ci celle ci) ok on arrive.

E8 : [goulilountiabazd] (tu lui dis).

E7 : Allez, allez, il est devant la derrière porte, euh :: la porte derrière.

E8 : En allant au niveau de la porte derrière, il n'ont pas trouvé le guide donc le deuxième touriste il a dit à son ami mais :::mais tu comprends pas ?! :::tu comprends euh ::: mais t'as pas compris ce qu'il vous a dit, il a dit : non mais c'est à cause du bruit, le bruit xxx j' l'ai pas compris. Donc ils ont décidé de l'appeler une deuxième fois. Le deuxième touriste euh ::: il dit allo! Allo! Où es-tu xx où êtes-vous le guide va et (inachevée) le guide lui a dit : mais je vous dit que je suis au niveau de la porte derrière. Le deuxième guide va dire : Ah! Tu es là bas ok, on arrive. C'est difficilement qu'ils l'ont compris donc ils ont euh :::, ils sont allés.

P : xxxle problème de quoi là xxx

E7 : C'est à cause (inachevée).

Ep : xxx le bruit↑

P : Très bien, c'est le bruit. Expliquez moi le problème comment le bruit a pu euh ::: empêcher en quelque sorte euh ::: la communication entre les deux interlocuteurs euh ::: entre les trois interlocuteurs ++ oui Hakim.

E2 : xxx

P : Bien encore, oui [hak](tiens)(inachevé) euh ::: Karim.

E1 : Bon, si on se réfère au schéma de Jakobson c'est le xxx sur le canal, non ?

P : laissez le canal loin de tout ça. Expliquez moi comment ça s'est passé comment le bruit a pu empêcher en quelque sorte l'intercompréhension euh ::: la communication entre les trois interlocuteurs. Comment le bruit, comment peut-on xxx le bruit comme un élément (inachevée).

E1 : Perturbateur.

P : Perturbateur en quelque sorte.

E1 : Perturbateur, ben ::: dans la mesure où les deux interlocuteurs communiquent oralement euh :::

P : Très bien.

E1 : Ben euh ::: le bruit aurait pu poser certains éléments de xxx

P : Très bien Karim, le problème c'est quoi ? c'est que la communication xxx c'est une communication verbale et l'élément qui peut vraiment perturber la communication verbale. C'est vraiment le bruit euh ::: c'est vraiment le bruit vraiment c'est l'élément le plus euh ::: comment dirai-je important dans tous les éléments perturbateurs. Il y a vraiment le bruit. L'n'entends pas bien euh ::: ça perturbe vraiment la communication. Très bien est-ce qu'il y a des questions à poser à vos amis ? (Silence).

P : xxx qui est clair Karim.

E1 : Ce se dit même avec le bruit si c'est les deux personnes face à face euh ::: la, la, le gestuel aurait pu aider même avec le bruit.

P : Très bien, alors.

Ep : xxx

P : xxx au niveau de l'écrit. Très bien, les autres est-ce que vous avez des questions ++ là le groupe qui es entrain de bavarder là, vous étiez complètement (inachevée).

E5 : Déconnecté.

P : Alors, les autres vous avez des questions à poser ? (Silence). Xxx est clair ++ alors merci Noha et Sana. Alors deuxième groupe là, j'aimerais bien vous entendre euh :::

E9 : xxx situation de communication entre un algérien et un anglais : un anglais qui visite l'Algérie, mais au cours de son, mais au cours de son euh :::

- tourisme euh ::: il a rencontré un algérien, il lui demandait de l'orienter vers un hôtel, alors l'anglais lui dit
- [Good morning.]
 - L'algérien lui dit : oui bonjour. L'anglais lui dit : [please can you show me the way please ?]
 - L'algérien lui répond : non mais je n'peut pas. je comprends pas l'anglais xxxx alors c'est un échec de communication, il n'a pas pu l'orienter.
 - P : xxx le problème est là alors expliquez moi davantage.
 - E9 : C'est un problème de code, il ne comprend pas la langue.
 - P : Tout court, alors l'algérien ne comprend pas la langue + oui ne comprend pas, il y a un échec.
- P : C'est ça.
- E5 : xxx
- P : Ah! Très bien, là il y a un autre type de communication, écoutez bien, vas y Karim.
- (A ce moment là un étudiant monte et commence à présenter leur travail. Il est à signaler que nous avons enregistré ce groupe).
- E1 : Ben, il s'agit d'un voyageur algérien qui se rend en Chine, donc voit direct la scène, on imagine.
- P : xxx
- E1 : Voilà, voilà en se promenant dans les rues de Pékin passe devant un grande affiche qui, qui ::: non sur laquelle il y a plein de couleurs, des drapeaux, des dragons qui veut peut être dire qu'il y a un festival ou une fête, ben ::: l'affiche est écrite en grands caractères et en Chinois. Incompréhensibles pour notre voyageur qui est algérien. Il s'arrête devant cette affiche et essaie de déchiffrer le message qu'elle véhicule. Parce qu'il y a les couleurs qui attirent et en fait, il ne comprend pas ce que ça veut dire exactement. Puisque s'était écrit en gros caractères chinois, donc il n'arrive à déchiffrer que partiellement le message euh ::: mais pas totalement parce qu'il ne comprend pas +ici un problème de code : il ne comprend pas le chinois.
- P : Très bien, le premier cas, on a vu : c'était un problème ++c'est une ambiguïté, un problème de communication au niveau de l'oral. Là c'est plutôt au niveau de l'écrit. L'algérien n'arrive pas à déchiffrer la langue écrite sur cette affiche publicitaire + d'accord ? peut être même que là il ne s'agit pas d'une fête.
- E1 : Voilà.
- P : xxxxxx
- E1 : En fait, le message par l'image il passe parce qu'il y a des couleurs, donc il est attiré là ça fonctionne.
- P : On peut comprendre le message mais l'écrit ça vous aide, en quelque sorte, à interpréter l'image. Alors est-ce que vous avez des questions, une (inachevée) est-ce que vous avez une ambiguïté ++ oui Hakim.
- E2 : xxx Jakobson comme il a dit : il y a communication donc il y a incidence sur le récepteur.
- P : Bien expliquez moi.
- E2 : xxx il y a eu communication et pas de communication à la fois.
- P : c'est-à-dire ?
- E2 : Du moment que le voyageur s'arrête devant l'affiche le message a eu une incidence sur le voyageur.
- P : C'est une chose qui pose problème. Il y a une communication, il y a l'émetteur, le récepteur, il y a tous les éléments de la communication ; mais

op il y a un échec, il y a une coupure en quelque sorte qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui empêche l'intercompréhension entre les deux interlocuteurs. Et c'est ça vraiment lorsqu'on parle de l'échec c'est parce que tous les éléments sont là : l'émetteur euh :: oui le récepteur, oui [kolechkajenkolech](tout est là tout), tout est là mais op+ il y a un problème le message ne passe pas normalement euh :: il n'y a pas une intercompréhension . C'est pour ça je vous dit écoutez la communication n'est jamais harmonieuse c'est pas vraiment xxx la communication n'est pas vraiment un phénomène très simple euh :: très euh :::(inachevée) regardez le premier problème c'était le bruit là le deuxième il y a la langue oral et la langue écrite. Le message ne passe pas très bien d'accord ? est-ce qu'il y a une question à poser ? (Silence).Non ? ça ne fait rien.

P : Allez Jihan tu sors, (Silence), vas y vas y.

E10 : En attendant l'arrivée du prof des camarades discutent en class.

P : xxxx (Des rires).

E10 : Iman : Alors les filles est-ce que vous avez fini l'exposé que le prof a demandé.

Amina : Oui mais j'n'ai pas encore fini, non mais euh ::oui non j n'ai pas encore fini.

Khawla : Moi, j'ai choisi une pièce théâtrale.

Amel : C'est bien moi aussi j'ai préparé l'analyse d'une pièce.

Iman : Laquelle.

Amel : Celle de Cèdre.

Khawla : Moi c'est celle de Molière.

Soudain, Jihan rentra en retard comme c'est habitudes.

Jihan : (elle a parlé en allemand).

Ep :xxxxx

E10 : Amel : qu'est-ce que tu nous fais encore ?

Jihan : (elle a parlé en allemand pour la deuxième fois).

Imane : Arrêtes s'il te plait on comprend rien.

Jihan : (en allemand), a ce moment là les autres étudiants rient).

E10 : Khawla : xxx

P : C'est vraiment un échec de communication. (Les autres parlent).

P : Expliques nous Jihan!

E10 : Alors euh :: que je viens de dire (inachevée).

P : Le problème là ?

E10 : Alors c'est un échec en euh :: au niveau de la langue. Le parle allemand alors que en français sachant qu'ils n'ont pas fait des cours en allemand.

P : Oui.

E10 : Oui.

P : Quand vous alternez les langues ça pose problème ?

E10 : Oui.

P : Même avec des gestes n'a pas marché ?

E10 : Non même pas.

P : Donc avec les gestes n'a pas marché, questions à poser, quelque chose à ajouter. (Silence).

P : Toujours Karim, oui vas y ++ Karim, Karim oui c'est toujours.

E2 : Est-ce qu'il y a message à transmettre.

E10 : C'est juste pour plaisanter.

E1 : Ah↑d'accord. (E10 rit).

P : Tu cherches vraiment un échec de communication ?
E10 : Oui.
P : Alors ?
E2 : [makra] (expletif) je répondrai pas.
P : Alors est-ce que vous avez des questions à poser ? (Silence).
P : Oui Karim.
E1 : Est-ce qu'il y a vraiment lieu à une communication lorsqu'il y a pas un message à transmettre ?
P : Pardon Karim, j'n'ai pas compris ta question.
E1 : Est-ce qu'il y a vraiment lieu à essayer d'établir une communication lorsqu'il n'y a pas un message à transmettre ?
P : Mais là, est-ce que Jihan n'avait pas de l'allemand xxx un message à transmettre ?
Ep : Oui, si.
P : Lequel ?
Ep : La plaisanterie.
P : Très bien, c'est la plaisanterie.
E10 : Le fait de ne pas euh ::: en fait à ce moment là j'voulais pas parler donc pour ne pas casser l'ambiance, donc j'ai préféré parler en allemand, pour (inachevée).
P : Pourquoi l'allemand ?xxxx
E10 : Parce que c'est la seule langue que:::↓
P : xxxxx
E10 : Oui voilà parce qu'ils ne la comprennent pas alors que moi (inachevée), donc ça ne fait (inachevée).
P : Est-ce qu'il y a une autre interprétation mes amis ? (Silence).
Ep : Oui.
P : Laquelle.
E1 : Moi je comprend par là « bonjour je parle l'allemand ».
E10 : Non↑
P : xxx une autre interprétation, les autres, ne soyez pas timides !
E1 : xxxx
E10 : J'ai étudié trois ans.
Ep : xxxx
Mais j'ai l'habitude de parler allemand avec mes amies xxxx celle (inachevée).
P : Ecoutez xxx tu nous a expliqué clairement c'est tu fais exprès, tu voulais pas parler pour ne pas casser l'ambiance ? euh ::: euh ::: ++Est-ce que vous m'entendez ? je suis là (elle s'adresse à un groupe d'étudiants).
E11 : Oui elle parle souvent en allemand et nous ne comprenons rien.
P : C'est vrai vous ne comprenez rien ?
(Le temps que l'enseignante s'adresse à ses amies -les amies de E10 – E10 parle avec son camarade en répétant ce qu'elle a dit en allemand).
P : Jihan, vous parlez aussi l'anglais ? (Elle ne répond pas).
P : Jihan !
E10 : Oui.
P : Mais qu'est-ce que vous êtes entrain de jouer. Est-ce que vous parlez aussi l'anglais ?
E10 : Pas tellement.
P : Tu parle cette langue uniquement avec vos amis ?
E10 : Oui.

P : Est-ce que vous avez des questions à poser ? (Silence).
 (Elle a répété cette question mais aucun n'a intervenu).

P : Alors +non très bien le suivant.

E12 : Alors, c'est un discours entre deux interlocuteurs :Marie et Paul.ils se sont deux amis qui veulent se voir mais y avait un problème de réseau qui a coupé leur communication.

P : Très bien c'est une communication (inachevée).

E12 : Téléphonique.

P : Très bien on se change un peu.

E12 : Allo !bonjour Paul.

Paul : Oui bonjour Marie.

Marie : Est-ce qu'on peut se voir aujourd'hui ?

Paul : Allo !allo ! Marie tu es toujours là ?

Marie : Paul oui, j't'entends qu'est ce qui se passe ?

Paul : j't'entends très mal Marie je crois que ça xxx se couper.
 Et ça s'est coupé, c'est le problème de réseau qui a coupé leur communication.

P : Très bien.

Ep : xxx

P : Oui c'est la question où est le problème ? (des rires).

E12 : le problème c'est le réseau, ça fait couper.Marie a voulu voir son ami et ça s'est coupé.

P : Très bien, ça vous parait un peu bizarre xxxx mais le message ne passe pas, oui Meryam.

E13 : Peut être l'un des deux ne veut pas entendre l'autre. (Des rires).

E12 : Non, non c'est pas ça, il y avait vraiment un problème de réseau.

E13 : Réseau ?

E12 : De réseau voilà.

E13 : xxx

P : Est-ce que vous avez des questions à poser, alors concernant la communication téléphonique. Puisque vous avez tous des portables sur vous xxx pas, je sais que vous n'avez pas des stylos bleus mais je sais que vous avez tous des portables.(Silence).

P : Donc écoutez moi, écoutez moi ! xxx que vous utilisez tout le monde pour envoyer des SMS xxx pour parler, pour envoyer xxx une chanson quelque chose comme ça ++ qui peut me dire, en quelque sorte, les problèmes rencontrés avec ce genre de xxx.

E14 : Par exemple envoyer xxx chanson.

P : Pourquoi envoyer une chanson ? xxx ça ne passe pas où est le problème dans ce cas ?

Ep : xxxx

P : Sachez bien que c'est un problème technique xxx vous envoyez un SMS et votre récepteur ne comprend pas.

E1 : Là c'est surtout, c'est un problème fréquent, pour le SMS le problème c'est qui est vraiment compliqué xxxx parce que chacun à sa propre langue xxx c'est pas vraiment xxx qui parle français, français (inachevée) avec laquelle xxx

P : Très bien.

E2 : Les abréviations.

P : Prenez les SMS que vous avez envoyé le jour de l'aide. On écrit un SMS alors : bonjour ensuite [saha zidekkol zamwantibhir] xxxx les caractères xx les gens qui ne sont pas habitués xxxx

E1 : La langue n'est pas partagée par tout le monde.

P : Malgré que le code est partagé, les deux parlent l'arabe dialectal.

Ep : xxx

P : Très bien.

E2 : L'abréviation.

P : Comme par exemple : STP, bonjour, toujours.

Ep : xxxx

E5 : Comme bonne nuit B8.

E6 : xxxx un mot en arabe mais avec des lettres en français.

P : Donnez-moi un exemple.

E6 : euh ::::

P : Vous allez écrire un mot en arabe mais avec des lettres français.

E6 : euh :::

P : Vous avez des SMS+ prenez vos portables !

E6 : Par exemple [saha zidek](bonne fete).

P : Voilà.

E6 : Le 3 pour le ﺯ.

P : Encore.

E5 : Le 7 pour le ﺯ.

Ep : Le ﺯ le ﺯ.

P : Oui, encore, est-ce que vous avez des exemples que vous avez reçus pendant le jour de l'aide.

Ep : xxxx

P : C'est très intéressant (.....).

Enregistrement deux

Séance deux, groupe deux.

Cet enregistrement a été fait dans une salle de cours également, avec le concours de 30 étudiantes et 7 étudiants. La même consigne donnée au groupe précédent (créer un discours dans le quel on trouve des problèmes de communication).

L'enseignante entre et commence à parler, elle a entamé son cours par la structure d'ouverture de toute situation de communication didactique.

P : Bonjour tout le monde, aujourd'hui on va faire en quelque sorte la conclusion euh ::: de tout ce qu'on a fait le premier semestre ++ vous allez vous mettre dans des groupes de 3 à 4 personnes + vous allez imaginer un discours, une interaction, une communication entre des personnes ++ mais là dans leurs interactions, il va y avoir un problème de communication, les interlocuteurs n'arrivent pas à communiquer normalement + c'est-à-dire le message ne va pas passer d'accord ? + est-ce que vous avez compris ? (Silence).

Ep : Non madame.

P : D'accord, j'veis vous donner des exemples ++ euh ::: par exemple dans une situation de communication téléphonique, les deux interlocuteurs n'arrivent pas à communiquer à cause du réseau, euh ::: par exemple, c'est-à-dire il n'y a pas de réseau + ou encore dans une situation par exemple entre un algérien et un étranger qui ne partagent pas la même langue ++ et ainsi de suite, est-ce que c'est clair maintenant ?

E1 : Oui madame.

P : C'est à vous d'imaginer d'autres situations de communication + vous pouvez me refaire les situations que j'veis ai expliquées euh ::: mais imaginez à d'autres situations, d'accord. Est-ce que c'est clair ? est-ce que c'est clair ?

Ep : Oui, oui.

P : Bien alors allez y formez des groupes. (Bruit).

(Les étudiants forment des groupes et commencent à se discuter).

P : Je veux vraiment un échec, un problème (bruit).

E2 : xxx

P : Oui, euh ::: xxx

(A ce moment là, nous avons choisi un groupe d'étudiants et on a mis le magnétophone sur leur table. Les passages ci-dessous comprennent l'enregistrement de discussion entre apprenants. L'intervention de l'enseignante est très rare c'est juste pour des explications).

E3 : [ndiroumawdo3] (nous aborderons un sujet).

(L'enseignante se rapproche du groupe et essaie d'expliquer davantage).

P : Vous choisissez, vous choisissez euh ::: et un sujet + il y a pas de problème
xxx

E3 : xxxx le problème↓

P : Qu'est-ce que vous voulez un garçon qui veut quitter l'Algérie, euh ::: ↓

(Rires), (L'enseignante part et laisse le groupe constitué de quatre étudiants).

E3 : [hajaloulad] (allez y les enfants).
 E4 : xxx normal.
 E5 : [haja beshmellah] (allez y) .
 E3 : xxx les problèmes [ta3 *elmodztemaz*] (celui de la société).
 E4 : xxxx problème [mach](ce n(est pas) communication[bessah](mais).
 E5 : Justement + [hadiellihabnehdem ana ++hada,lguitel*mawdo3*3lawahtahki
 +well*mawdo3*](inachevée).
 E4 : xxxx [haja↑].
 E3 : [roh !].
 E4 : [wachtgoulnta 3la *elmawdo3*].
 E3 : [elharaga + bajen].
 E6 : [aha, nbedlou, nbedlou↓]
 E3 : Chômage, chômage.
 E4 : Chômage [hih].
 E5 : [wella + ndirou] violence [fi *elmalazib*]. (Des rires).
 E6 : xxxx problème [hih w lazem] xxx
 E4 : [hemem ++ hememmlih]. (Silence).
 E5 : ça se peut être un euh::::↓(rires).
 E3 : [anta akmachbaztech rgad, machbaztech rgad, haja taz wahed↓]
 E5 : xxx [3labalek + nodt 3la tas3a].
 E6 : [haja, barkawna men modan].
 E3 : [haja, hayakolwahedjdzib] idée [mhajra]
 E4 : [asma3, asma3] xxx par exemple↓
 E5 : [abda + rohessaz ++ ki taztiwnintoumanedzbed ana] l'idée [tazi].
 E3 : L'échec scolaire ++ [hajaroh !]
 E4 : L'échec scolaire [habjbatellaqraja, habjbatellaqraja].
 E6 : xxxx[essmaz + wahedhabjbalel w babahmachhaboujbatel].
 E3 : La corruption<E4: quoi? > [*erachwa*].
 E4 : Ah↑
 E4 : [*erachwa*].
 E5 : [hihwallah*mawdo3*sah↑].
 E3 : [haja, anizitlek] l'idée [bessah]xxx le problem xxx
 E4 : xxx [choufdorkngoule]xxx complication [kajen] deux personnes
 [hakahabinjdiroukimangoulouha euh:::: wahedhab, kimantaja xxx gazedjdir f
 kifahjssemiwhah?]<E5: xxxx> [hellininkamel] l'idée [tazi]xxx
 E3 : [ndirouwahda xxx ndirouchgholwahedrah euh::::jhawaswellawahed m
 elharedzdzalehna]<E6: [hih]>xxx [jaqrachgholhadakmajahderchellogha tazou
 xx chgholmajafahmouchbazdahom] par langue↓
 E4 : [kifah?]
 E3 : [kimangoulouhazalim xxx jahder m3a wahedd3azajrihoherjahder] anglais
 [lohermajafhemch] l'anglais. (Silence).
 E5 : xxx
 E3 : [aniztit] l'idée [tazi].
 E4 : [walah, 3ldzbetni] l'idée tazek ++ [wanta Walid? xxx ngoule] (inachevée).
 E5 : [awrahelhal].
 E3 : [ndirou tazerachwa].
 E4 : xxxx [ana tazerachwakifah++ goul +
 chgholwahedwahedhab ::::kimangoulouhahabjdir] concours [ta3 euh::::]
 concours [bachjdirou, jdiroumanseb ++bachjahkmoukimangoulouha blasa
]++ le concours [hadachghollazemelma3rifa + lazemerachwa↓]

E3 : xx le problème [laħormajadfazcherachwa w laħor euh :::ngoulouha ++ wahed, wahedkimangoulouhamtebaz] la religion xxxx[tazerachwa]voilà w laħor l, lazemlouerachwa ++ wachtgoul, wachtgoulja Walid ?

E4 : xx[haja aztinifikra, fikra xx dorkdaltek.]

E3 : [waelmouchkolndirou] l'échec [hadak f]la langue.

E4 : La langue<E3 : la langue> au niveau de la langue↓

E3 : [w 3lawah].

E5: Le problem [essaz].

E4: xx le problème↑

E3: Non mais y aura pas de problème ++ c'est-à-dire [houmajahkiw, jahkiw+ bessah] ils se comprennent pas.

E6 : [3lawahjahkiw?]

E3: je sais pas [ak tazraf, hna le probleme tazna, dima, dima elharaga].

E4 : donc ↓ xxx

E3 : [ak tazraf euh:::]

(A ce moment là l'enseignante parle au même temps mais ses phrases étaient inaudibles car le magnétophone était loin d'elle).

E6 : xx par exemple [tazwahedjrohjahregeltem, eltemjtlaga m3a wahedmajazarfouch ma jafhmouch]<E3 : [wellajafhamch] la langue [tazou> xx hargou (inachevée)].

E3 :[haja ++ jahreg].

E4 :[mazalmahreguch↓] c'est bon [hrag + raholtem↑] (...).

E3: xxx [chgholjhawas3la blasa] xx par exemple euh::: le centre ville [hadak tazleblasahadik ++ walla xx euh::: ++ ak m3aja w chgholhabjahder m3a wahed m, majafhamch] par exemple [jgoulouwinija] centre ville de telle place ou es-tu avec moi?

E4: [mouch3arefwach] men langue [jahderbiha].

E3: voilà [loħer ma] xxx

E4: [makanechħlas] communication [never, never] [ma binathoum].

E3 : xx [makanechħlas communication
euh :::makanechproblèmemakanecheħlas communication↓

E4 : xxxx

E3 : xxx grand problème↓

E5 : xx il cherche un travail.(...).

E3 : Madame taz la corru(inachevé) corruption euh:::[ellijtabaz euh:: edin.

P : hih ?

E3 : [w kajen concours xxx tazerachwa xx chgholloħer(...)].

P : c'est bon, c'est bon + on corrige xxx alors écoutez, c'est bon ++ on arrête.
(Deux étudiantes passent au tableau pour présenter leur travail)(Silence).

P : xxx alors tu décris tout d'abord le contexte.

E7 : euh ::: je lis le euh :::

P : oui le contexte, de quoi il s'agit ?

E7 : euh :::(rires) ++ le huit mars la journée de la femme ;on organise euh ::: une fête à la fac ma cousine y était< P : oui>je l'ai appelée pour demander euh ::: pour lui demander de me ramener à la maison + quand elle m'a répondu je n'ai rien entendu parce qu'il y avait trop de bruit.

P : bien est-ce-que la situation est claire ?

Ep : oui↑

(Les deux filles commencent à parler voici leur dialogue).

E8 : Allo!

E7 : oui allo il y trop de bruit<P : xx SVP↑>il y a trop de bruit, j'entends rien où es-tu ?

E8 : Allo, allo Iman + j'entends rien, allo, allo. (Rires).

E7 : j'ai terminé mes cours et j'n'ai pas trouvé un taxi viens me chercher.

E8 : quoi ? j'entends rien parles plus fort, allo↑ est-ce que tu m'entends ?

E7 : s'il te plaît viens me chercher.

E8 : Iman, j'ai rien entendu, j't'appellerai plus tard bye.

P : xxxx (Rires).

P : alors + alors à votre avis euh (inachevée) ::: alors est-ce que vous avez des questions à poser euh ::: + écoutez le champ est ouvert xxx si vous avez des questions si vous avez euh ::: des commentaires ? (Silence) comment euh ::: on a le bruit comment, comment ::: on peut considérer xx dans cette situation euh ::: + comment peut-on considérer le bruit comme élément perturbateur, est-ce qu'il y a un échec de communication dans cette situation ?

Ep : oui.

P : alors expliques moi.

E8 : xx

P : normalement Nadia, Nadia pardon. (Silence).

E7 : elle a écouté, elle a mal entendu xx

P : xx le message ne passe pas, bien oui encore.

E7 : xx parce que, parce que je voulais qu'elle vient me chercher mais elle ne, elle n'a pas, elle n'est pas venue donc<très bien alors>E7 : xxxx

P : c'est une situation de communication où le bruit parait euh ::: vraiment euh ::: vraiment xxx le bruit est un élément perturbateur. C'est situation de communication xx c'est une situation de communication verbale, verbale ++ si c'est une situation de communication non verbale, avec les gestes on fait comme ça (elle a levé sa main)le bruit ça, ça euh :::va pas vraiment poser problème xx si on communique avec des gestes euh ::: ou bien chercher à communiquer des trucs comme ça avec des gestes ça passe mais comme la communication est verbale là ça pose, ça pose vraiment problème d'accord + est-ce que vous avez, est-ce que vous avez ch :::ch :::(elle frappe les mains) est-ce que vous avez un commentaire à faire là ? (Silence)est-ce que vous avez rencontré déjà ce genre de ces situations où xx c'était vraiment xxxx

Ep : oui.

P : alors qui peut me raconter, qui peut me donner une situation similaire qui ressemble à celle là ? (Silence).

E7 : xxxx

P : Ah! Oui.

E7 : xxxx

P : Sur internet bien oui.(Silence).

E9 : xxxx

P : Ici à la fac, il y a de bruit, il y a trop de bruit, oui ?

E7 : xx la batterie est faible.

P : quand la batterie est faible oui.

E8 : xxx pas de réseau. (Silence).

P : oui quand il y a pas de réseau, oui, oui euh ::: non c'est une autre catégorie ++ il faut distinguer il y a des catégories on va voir après ++ est-ce que vous avez encore des questions à poser à Naima et Iman ++ alors merci, quelqu'un d'autre, un autre groupe.

(Une étudiante a levé le doigt pour passer).

P : oui ++ c'est bon. (Bruit), ch :::: c'est bien, alors on explique tout d'abord la situation.

E10 : bon, dans un chantier deux maçon euh ::::

P : dans un chantier ch ::::: + les garçons↑oui.

E10 : euh :::: veulent voler des matériels de construction<P : alors écoutez bien la situation est vraiment drôle écoutez bien>E10 : alors.

P : reprends.

E10 : dans un chantier deux maçons veulent voler des, des matériels de, de euh ::::<P : de construction>E10 : l'un de, de, euh ::::oui, l'un de ces maçons parlent à euh :::<P : à son ami à voix basse> oui.

P : ok, et comme c'est dans un chantier il y a beaucoup de bruit.

E10 : oui.

P : d'accord.

E10 : xxx parce que c'est un danger.

P : xxx là il y a deux maçons qui vont se mettre d'accord tous les deux ah↑non, là euh ::::l'idée de voler du matériel, ils veulent voler, du matériels de, de construction et là, il va parler à voix basse à son ami, il va utiliser xxx ce n'est pas vraiment une voix basse à son ami ++ mais comme il xxx dans un chantier xx trop de bruit<E10 : machines et tout> donc vous allez écoutez xx allez y.

E10 : écoutes tu veux faire de l'argent ?

E11 : quoi je n'entends rien, approches, viens xxx il y a trop de bruit je comprends rien.

E10 : là, je te dis que j'ai une affaire qui va nous :::: nous rendre riche.

E11 : quoi ? j'entends pas paroles plus fort.

E10 : mais c'est un idiot (rires) il faut être discret ++ bon euh :::: il y a j,j :::: euh :::: un, un euh :::: maçon va lui donner un euh :::: rendez vous pour lui expliquer. (.....).

(Un autre groupe va se présenter).

E12: [e ::::hlaşhkem enta].(Silence).

E13: xxxx

E12: on commence?

P : oui, vas y.

E13 : [euh ::::hih], cette communication se passe entre Kicovitch un entraîneur de CSC et un, un euh :::: de nos voisins Raouf ++ euh :::: le lieu de cette communication se passe dans un cafétéria ++ dont euh :::: le contenu de massage se fait sur euh :::: les conditions difficiles de l'entraînement. (Silence).

P : oui ++ oui vas y.

E13 : est-ce que vous avez bien compris l,l :::: euh :::: la situation ?<P : xxx la situation> [nzawed, nzawed]++ bon la communication euh :::: la communication↓

E14: xxx Kicovitchi ?

E13 : Kicovitchi euh :::<E12: Raouf>Raouf un voisin + [roh.

P : xxxx

E13 : [hih]++ mais euh ::::[hih] cette communication se passe euh :::: entre Kicovitch un entraîneur<P : xx je vous pose une question xx est-ce que vous avez bien compris la situation ?> bon ++ cette communication se passe entre Kicovitch un entraîneur serbe qui entraîne le club de CSC et euh :::: un de ses voisins Raouf. Cette communication se passe dans un cafétéria ++ mais

euh :::[kimangoulek] l,l ::: ne partage pas le même code linguistique donc Kicovitch va utiliser un anglais euh :::↓(inachevée).(rires).

P : xxx

E13 : xx et Raouf ne maîtrise pas euh :::[hih] ils vont essayer de, de euh ::: d'entamer une discussion qui va euh ::: (inachevée).

E12 : un échec total. (Rires).

E13 : [hih ++ bon euh :::besah] la discussion se fait en anglais.

P : d'accord xx là il va utiliser l'anglais.

E13:[anaRaouf w ntaKicovitch].

E12: [anahouwaKicovitch]++ bonjour hit kicou.

E13: [hit..].

P: écoutez xx spontané.

E13: [how are you?]

E12: [fine, fine.]

E13 : [euh ::: good euh :: et Raouf notre voisin quand il, quand il dit [good il veut euh ::::[Kima] <E12 : xx [sahawach]bien ?> il veut euh ::: [hih] (inachevée)(Rires).

P : d'accord. (Silence).

E13 : c'est pas xx [hadi euh :::kimajgoulek] c'est, c'est euh :::c'est sa marque quand il n'arrive pas à s'exprimer euh :: en anglais il va utiliser euh ::: les gestes euh ::: les gestes pour se faire comprendre, parceque son anglais est très, très euh :::xxxx

P : xxxx

E13 : [hih] ++ il là Raouf va essayer d'entamer la discussion sur les joueurs quand ils ont [kimangoulouha euh ::: euh ::] après une défaite euh ::: du club va ::: euh ::: Raouf va essayer de parler des joueurs + et donc Raouf va dire, va dire : [playerswhat do youthink ? No good euh ::↓]

E12 : euh :::Kicovitchn,n ::: n'arrive pas à comprendre Raouf, donc euh, il, il :::entame un autre sujet<E13 :[hih]>il commence à parler à ses, de ses problèmes (Rires).

المخلص

انطلاقا من الوضعية اللغوية للجزائر و التي تتميز بوجود عدة لغات (لغات أم ولغات أجنبية)، قمنا باقتراح دراسة وصفية تحليلية تدخل في إطار المجالين الاجتماعي-اللغوي و تعليم اللغات معا. فلقد أردنا من خلال هذا العمل التحقق من وجود لغات أخرى في التركيبة الشفوية لطلبة ليسانس السنة الأولى فرنسية داخل القسم. و عليه فان اللغات المعنية في هذا البحث تشمل كل من اللغة العامية و العربية الفصيحة الأكاديمية و الفرنسية و الانجليزية. ابتداء من هذه التناوبات اللغوية و التبادلات التي لوحظت داخل القسم، حاولنا أن نبين أن الاعتماد على لغات أخرى يمكنه أن يساعد على تعلم اللغة الفرنسية ديناميكيا. و بالتالي. مكنتنا النتائج المتحصل عليها من معرفة دور التناوب اللغوي: فهو من جهة يساعد على تعلم اللغة و من جهة أخرى يسهل عملية التواصل داخل القسم.

الكلمات المفتاحية: التركيبة الشفوية , لغات أخرى , التناوبات اللغوية , تعلم اللغة الفرنسية .

Abstract

Due to the linguistic situation of Algeria, which is characterized by the presence of Multi-languages: the mother tongue (Arabic) and the foreign languages (French and English), we have proposed a descriptive study within both disciplines of Sociolinguistics and the Science of Languages. In this present study, we have investigated the presence of other languages in the oral production (Speech) of first (1st) year LMD students of French in the classroom environment. The languages involved in this study include each of the following varieties: dialectal Arabic, standard Arabic, Standard French, and Standard English. Based on the Code Switching and the observed interactions among students in the classrooms, we have attempted to check the assumption, which says that using other languages in students' conversations can help in the learning of the French language in a more dynamic way. The obtained results confirmed this assumption and led us to recognize the crucial role Code Switching plays in the learning process. On the one hand, it helps the learning of a language efficiently and dynamically; and on the other hand, it facilitates the process of communication in classrooms for better achievement.

Keywords: The oral production, code Switching, other languages, the learning of the French language.