

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE EL HADJ LAKHDAR .BATNA.**



**FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES**

**ECOLE DOCTORALE DE FRANCAIS**

**ANTENNE DE BATNA**

**THEME :**

**L'ALTERNANCE CODIQUE CHEZ LES  
APPRENANTS DE LA 5<sup>°</sup> ANNEE PRIMAIRE.  
CAS DES ECOLES ALI BOUKHALFA ET NOURI  
YOUCEF.BATNA**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : science du langage

Encadré par : Pr Samir Abdelhamid      présenté par Melle Mekaoussi.Naima

Membres du jury :

Président : Pr. Bachir BENSALAH . Université de Biskra

Rapporteur : Pr. Samir ABDELHAMID . Université de Batna

Examineur : Pr. Gaouaou Menaâ . Université de Batna.

Examineur : Pr. Saleh KHANNOUR M.C. Université de Ouargla

Année universitaire

2010/2011

## **Remerciements**

**A** mon directeur de recherche : Monsieur le professeur Samir Abdelhamid ; je vous prie monsieur d'agréer toute ma gratitude et remerciements pour l'enthousiasme et l'engouement avec lesquels vous avez accepté de diriger ce modeste travail.

**A** mes collègues Nadia, Ghania ,Amina et Doria qui m'ont beaucoup aidée pour la réalisation des enregistrements des cours sans oublier les deux chefs d'établissements « Youcef Nouri » et « Ali Boukhalfa »qui ont déployé tous les moyens nécessaires afin de me faciliter la tâche.

**M**es sensations s'adressent aussi à tous les enseignants de l'école doctorale qui ont déployé tout leur savoir et savoir-faire pour que ce projet ambitieux réussisse.

**J**e tiens à remercier aussi l'honorable jury qui a bien voulu lire mon mémoire et jugé sa valeur.

## Dédicace

Je dédie mon présent mémoire à mes chers parents que nul ne peut remplacer dans mon cœur :

Papa :**SMAIL**

Maman :**DRIFA**

Qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours.

A mes chères sœurs **Salima** , **Ouarda** , **Wahiba**, **Nadia** ,qui ont cru en moi et qui m'ont redonnée courage et sourire lorsque l'angoisse et le désarroi s'emparaient de moi.

A mon cher frère **Nabil** qui a su trouver les mots pour me reconforter et le courage de supporter mes humeurs quand le chemin me paraissait difficile.

A ma belle sœur **Chahra** pour toute son aide.

A mes beaux frères **Bahi**, **Brahim** et **Samir**.

Je dédie ce travail surtout à mes chers nièces et neveux qui n'ont cessé de m'encourager tout au long de la réalisation de ce présent mémoire.

je citerai : **Hamza – Selma- Sabrina- Akram- Youyou- Poutchi Aymen- Lalou- Assil- Wissal- Raouf - Mimi –Abdou et Sissi.**

## **TABLE DES MATIERES**

INTRODUCTION .....	08
<b>CHAPITRE I : PARCOURS THEORIQUE</b>	
I.1.Délimitation de quelques concepts	
I.1.1.La diglossie.....	15
I.1.2.Le bilinguisme.....	16
I.1.3.L'interférence.....	19
I.1.3.a. Où se produit l'interférence ?.....	20
I.1.3.b.Où se produit l'interférence ?.....	20
I.1.3.c. Comment l'interférence se produit-elle ?.....	21
I.1.3.d. Interférence phonologique.....	22
I.1.4.L'emprunt .....	22
I.2.la situation sociolinguistique algérienne	
I.2.1.Les langues présentes en Algérie :.....	23
I.2.2.L'arabe et son statut.....	24
I.2.2.a Diversité linguistique.....	25
a. L'arabe langue officielle.....	25
b. L'arabe médiatique .....	25
c. L'arabe algérien.....	26
I.2.3.L'arabisation et son impact sur l'enseignement du français.....	26
I.2.4.L'arabisation, la législation et les langues maternelles.....	28
I.2.5.L'arabisation et l'éducation.....	30
I.2.6.Le berbère (tamazight) .....	32
I.2.7.Les langues étrangères	
I.2.7.a/Le français et son statut.....	33

I.2.7.b/L'anglais.....	35
------------------------	----

## CHAPITRE II : RECOURS A LA L1 ET ALTERNANCES CODIQUES ENTRE REFUS ET APPROBATION

II.1. Définition du phénomène de l'alternance codique.....	39
II.1.a L'alternance codique comme stratégie .....	40
d'apprentissage dans le cours de FLE	
II.1.b Les alternances codiques en classe de langue.....	40
II.a. Refus de l'alternance codique.....	41
II.b. Retour de l'alternance codique en classe de langue.....	42
II.2.Motivation à l'emploi d'alternances codiques	
II.2.1 Selon Ehrhart.S.....	43
II.2.2 Motivation à l'emploi d'alternance codique selon Gros jean.....	45
II.3.Types d'alternances codiques.....	45
II.3.1/ la typologie de Poplack .....	46
II.3.2/ La typologie de Gumperz .....	46
II.3.3/ Typologie des AC en situation Pédagogique de Maria Causa.....	47
II.3.4 Typologie de Danièle Moore.....	57
II.4.Rôles et fonctions des alternances codiques.....	58
II.4.1. Les alternances situationnelles .....	58
II.4.2. Les alternances métaphoriques ou conversationnelles.....	59
II.5Penser à didactiser l'alternance codique.....	59

## Chapitre III : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

III.1.La langue maternelle (ambiguïté du concept) en classe de langue étrangère.....	63
III.2.Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère.....	65
III.3.L'enseignement du français au primaire.....	69

III.4.Présentation du terrain du corpus.....71

CHAPITRE IV: ANALYSE DU CORPUS

1. Démarche.....74  
2. Collecte des données.....75  
3. Présentation du corpus.....76  
4. Enquête complémentaire.....77  
5. Résultat des entretiens libres des enseignants.....78  
6. Analyse du corpus.....82  
7. synthèse de l'analyse du corpus .....102

CONCLUSION .....110

RECOMMANDATIONS.....113

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE

## CITATION

*«C'est ma langue le mélange des trois langues, c'est ma langue (...)  
Moi, je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour  
l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je  
pense que c'est comme ça que les langues sont faites en se mélangeant à  
d'autres langues .travailler ces langues ; ça m'amuse aussi c'est riche,  
on s'adapte tout de suite. Un mot qui manque en arabe dialectal ;  
hop !on le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture ou  
en fait un mot. » Mohamed Fellag (humouriste algérien)*

## INTRODUCTION

Il existe divers vecteurs du français au sein des différentes couches de la société algérienne. La cellule familiale, les médias, certaines institutions économiques et le système éducatif sont les lieux privilégiés qui, en permettant une certaine diffusion du français, favorisent son appropriation par le sujet-parlant.

Dans le système éducatif algérien, la place réduite de la langue française résulte de son statut « politique » de langue étrangère. Elle n'est pas un médium de l'éducation scolaire. L'enseignement est dispensé en arabe littéraire moderne et ce n'est qu'à la troisième année primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes.

Ainsi, dès son entrée à l'école, l'enfant algérien se voit soumis très tôt à une situation linguistique très hétérogène et très contraignante caractérisée par la multiplicité des idiomes.

Ce plurilinguisme qui constitue en soi une richesse culturelle de par la diversité linguistique de la communauté, devient un handicap majeur pour l'enfant lorsque l'école bouleverse l'ordre naturel des choses par l'introduction d'un idiome présenté comme supérieur à sa langue maternelle. Cet handicap est d'autant plus lourd que les paramètres méthodologiques et didactiques universellement reconnus et utilisés dans de pareilles circonstances font défaut dans les établissements scolaires algériens. Loin de parachever l'intégration sociale, l'école algérienne en tant qu'instance de légitimation, renforce plutôt la rupture entre le champ linguistique familial et social qui prévalu lors de la première socialisation de l'enfant et l'environnement linguistique institutionnel mis en place par le système éducatif. L'école génère une hétérogénéité linguistique complexe, artificielle fondamentalement en décalage



avec l'environnement linguistique de l'enfant. Cherifa Ghetas note à ce propos « *la classe qui est le lieu du dialogue et de la communication devient le lieu de la censure. Ce climat étouffant caractérisé par les interdits et les sanctions, hostile à la langue familière de l'enfant va creuser davantage le fossé entre le parler de l'enfant et la langue de l'école* »<sup>1</sup>

Pour l'arabe dialectal ou le tamazight, l'acquisition résulte des nécessités de l'expression, de la communication et de l'intégration sociale ainsi que revient l'obligation d'assurer l'apprentissage de l'arabe standard (qui n'est pas la langue maternelle des algériens, mais qui est simultanément enseigné en tant que langue et comme médium de toutes les autres disciplines figurant dans le système éducatif.

L'Algérie comme tout autre pays se préoccupe de mettre l'accent sur un système scolaire de qualité en insistant également sur l'acquisition des langues étrangères, en particulier le français.

Les acteurs de l'interaction, enseignants comme apprenants parlent tous la même langue source, le parler algérien. Il s'agit d'une situation linguistique exolingue ou l'utilisation du français est peu motivée/légitimée par l'environnement en dehors de l'école. Son usage reste limité dans le temps et ceci est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de jeunes enfants à l'école primaire qui n'ont pas encore pris conscience de l'utilité de cette langue en dehors de l'école.

Le recours à l'alternance codique par l'enseignant et l'apprenant dans les classes de langue constitue un choix pédagogique stratégique motivé par un certain nombre de facteurs déjà cités auparavant (facteurs socio-économiques, formation de l'enseignant...)

---

<sup>1</sup> Ghetas. C. cité par Grand Guillaume. Guillaume .G1974 ? in « l'oralité comme dévalorisation linguistique » publié dans *peuple méditerranéens, langue et stigmatisation sociale au Maghreb*, n°79,p11.

L'Algérie est un espace dans lequel sont construites des variétés linguistiques multiples : l'arabe algérien avec différentes variantes locales, l'arabe dit « classique » qui est la langue de l'école, le français, le berbère avec différentes variétés locales (Tamazight, kabyle, chouia, targui...)

Dans les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde (L2) l'alternance de codes (AC) se révèle un aspect pédagogique qu'il importe d'examiner dans les classes de L2. En effet la majorité des enseignants de français (du primaire) ont recours à l'arabe dialectal (LM) des élèves dans un cours attribué seulement au français afin de garantir une bonne communication. A ce propos A. Elimam dit : « *Le socle sur lequel repose tout accès à la connaissance, c'est la langue maternelle, la prendre en considération, c'est favoriser les accès à tous les savoirs* »<sup>1</sup>

En effet, on peut dire que l'école offre un contexte fortement marqué par des phénomènes qui nous invitent à se poser plusieurs questions telles que : Comment les élèves arabophones abordent-ils l'apprentissage de la langue française en milieu scolaire ? Par quel biais entrent-ils en contact avec cette langue ? Sans oublier d'aborder le rôle majeur de la langue maternelle dans la classe de français. Les relations entre la langue à apprendre et la langue déjà acquise ont occupé de tout temps, une place incontournable dans les réflexions des pédagogues, enseignants, didacticiens, grammairiens ... Alors doit-on tenter d'évacuer la langue maternelle parce qu'elle fait obstacle ou à l'inverse s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers ?

Quelle sera la place et le rôle de la langue maternelle dans la classe de français ?

---

<sup>1</sup> Elimam.A .2004. Langue maternelle et citoyenneté. Ed Dar EL Gharb.

Les alternances codiques apparaîtront chez les apprenants et chez les enseignants quand et pourquoi ?

L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue. *« L'alternance codique pourrait constituer non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière, mais bien au contraire une compétence à développer, une manifestation possible au langage, une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication ».*<sup>1</sup>

La recherche part de l'hypothèse de l'atout plurilingue et s'oppose en ce sens aux conceptions qui ont conduit d'une manière ou d'une autre à la stigmatisation de la présence des langues premières des élèves dans les classes, posant que celles-ci parasitaient l'acquisition de la langue seconde. Il s'agit donc là d'un regard sur la place des langues des élèves sur qui considère que l'utilisation d'une langue première dans la classe peut constituer pour les élèves une situation d'apprentissage et un pont vers l'autre langue et pour les enseignants une ressource pédagogique. Dans le champ de l'enseignement l'AC a souvent eu mauvaise réputation. Mais l'enseignement bilingue n'est-il pas un lieu privilégié où l'on devrait pouvoir mettre en œuvre cette alternance codique de façon raisonnée afin d'en montrer les bénéfices, tant linguistiques que cognitifs ?

Parmi les conduites langagières dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous souhaiterons approfondir nos recherches concernant le phénomène de l'alternance codique en classe de langue française en Algérie.

---

<sup>1</sup> Causa.M 2002 L'AC dans l'enseignement d'une langue étrangère :stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère. Bern. Peter Lang.

L'objectif principal de notre recherche est de décrire et de comprendre les usages alternatifs de l'arabe dialectal et du français dans les pratiques langagières des apprenants et leur impact sur l'acquisition du français langue étrangère. Il s'agit en effet de décrire les particularités, le fonctionnement et la dynamique des répertoires verbaux dans un contexte où les apprenants comme les enseignants ont tendance à alterner les langues en question.

Pour conduire notre recherche, nous allons mettre l'accent sur certains points théoriques ; nous commencerons par aborder la situation linguistique en Algérie, les langues en présence tout en mettant le point sur le statut de la langue française ensuite nous ferons un bref passage sur les différentes dénominations apportées à cette pratique, ses différents types et fonctions.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la question de la « langue maternelle » et son rôle dans l'acquisition de la L2.

Et enfin, dans le quatrième chapitre ; notre étude (analyse) sera effectuée à partir d'une enquête de terrain. L'étude de ce phénomène est fondée sur l'observation des classes de (LE).

Cette enquête a porté sur plusieurs classes dans deux écoles implantées dans des zones socioculturelles et socio-économiques différentes.

Nous essayerons de dégager les différents types et fonctions de l'alternance codique due au contact des deux langues : français/arabe chez les enseignants et les apprenants de 5<sup>o</sup>AP.

Nous avons donc tenté, par une analyse d'un corpus transversal représentant un total de quatre heures et demi d'enregistrements (nous n'avons retenu que les séances où apparaît nettement le phénomène) afin

de montrer les fonctions et les types des alternances codiques dans le processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

**CHAPITRE I**  
**PARCOURS THEORIQUE**

# I/DELIMITATION DE QUELQUES CONCEPTS

## I.1.1. / La diglossie

Le concept de diglossie est indissociable de la diversité linguistique dans un pays ; du statut de chaque langue dans la société ainsi que des facteurs extralinguistiques qui décident parfois du choix de telle ou de telle langue par les sujets parlants.

La situation diglossique exige l'emploi de deux codes linguistiques différents (ou des variétés de langues) dans des situations ou des contextes bien distincts. Selon Georges Ludi et Bernard Py : « *Il pourra y avoir diglossie au sein de tout groupe social caractérisé par l'existence d'un réseau communicatif dans lequel deux langues assument des fonctions et des rôles sociaux distincts* »<sup>1</sup>

Si nous appliquons la diglossie au sens de Charles Fergusson au contexte linguistique de notre pays, nous constatons que le concept de **diglossie** est indissociable de la diversité linguistique dans un pays ; du statut de chaque langue dans la société ainsi que des facteurs extralinguistiques qui constatons que les Algériens utilisent deux variétés distinctes de la même langue :

- L'arabe classique qui a un statut supérieur est considéré comme la variété haute (H: high) ou de prestige.
- L'arabe dialectal qui a un statut inférieur est nommé variété basse (L : low).

Ces deux variétés qui dérivent de la même langue sont nettement distinctes. Donc, pour Charles Fergusson, la principale caractéristique de la situation diglossique est la dichotomie séparant les deux variétés "haute" et "basse".

---

<sup>1</sup> Ludi Georges et Py Bernard..(2003), *Etre bilingue*, Bern, Peter lang SA, Editions scientifiques européennes, p.

Mais, nous constatons que le modèle de Fergusson basé sur cette dichotomie entre H et L a été infirmé car il présente les deux variétés comme : « *Obéissant à des normes de choix appropriés acceptés par toute la communauté. Les fonctions communicatives sont présentées comme si elles suivaient un système bien défini de distribution complémentaire avec très peu de changements, alors que les pratiques communicatives dans les situations réelles sont de loin plus subtiles et multiformes* »<sup>1</sup>

Nous mentionnons la contribution de J .Gumperz qui a élargi l'application du concept.

Pour lui, la diglossie correspond souvent à une différence de vocabulaire suivant la situation de communication, par exemple le langage utilisé entre amis diffère de celui utilisé en classe ou dans une entreprise.

Quant à nous, nous constatons que les relations entre les différentes variétés de l'arabe sont intimement liées aux pratiques effectives, c'est-à-dire aux différentes situations de communication.

Les rapports qu'entretiennent toutes ces variétés entre elles ne peuvent pas se dissocier des représentations qu'ont les locuteurs de chaque variété.

Qu'en est-il du bilinguisme en Algérie?

### **I.1.2. / Le bilinguisme :**

Un bilingue, qu'est-ce que c'est ?une personne qui parle deux langues couramment.

Tout d'abord le mot « langues » doit admettre toutes les langues même celles auxquelles on refuse parfois ce statut.(dialectes africains ou langues créoles). Il n'y a d'ailleurs rien qui empêche de considérer comme bilingues des personnes qui parlent des dialectes, au sens de langues

---

<sup>1</sup> Lacheraf Mostefa. (1997c), « L'avenir de la culture algérienne », in Taleb Ibrahim, K(dir.), *Les Algériens et leur(s)langue(s)*, Alger, El Hikma, p. 48.



formellement très proches, ou peut être bilingue en parlant français et Nizard(patois de Nice)français et espagnol comme français et arabe. Le verbe « parler »est trop limitatif.il faut inclure dans la catégorie des bilingues les personnes qui comprennent une langue sans nécessairement la parler couramment, c'est-à-dire ceux qu'on appelle à tort des bilingues « passifs ».A tort, parce que la compréhension n'est pas une opération passive et qu'une langue peu parlée et beaucoup entendue se réactive facilement dans un milieu plus stimulant. Il faut aussi savoir, d'ores et déjà que le fait de comprendre sans parler n'est pas toujours le signe d'une déficience linguistique ou d'un manque de compétence dans la langue en question. Il s'agit souvent d'une stratégie de communication qu'on a choisit à un moment donné. « Couramment »doit avoir ici ses deux sens, celui de « souvent », « habituellement », voire « quotidiennement »et celui de « sans difficulté ».Ces commentaires donnent forme à une nouvelle définition du bilingue : toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes.

Une conception ainsi élargie du bilinguisme lui redonne toute la place qu'il occupe dans la réalité. Il y a dans le monde beaucoup plus de locuteurs monolingues ou pour parodier « *Uriel Weinreich : le bilinguisme est la règle, le monolinguisme c'est l'exception !* »<sup>1</sup>

On se démarque alors d'une représentation « idéale »du bilingue qui se ferait un être rare, une personne d'exception. Léonard Bloomfield proposait d'envisager le bilinguisme comme un « *native-like control of two languages* »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Weinreich.Uriel : unilinguisme et multilinguisme. P648.

<sup>2</sup> Leonard Bloomfield(1934).langage, London :Georges Allen and Unuin Lrd publishers.p55-56

Le bilingue parfait aurait dans chacune de ses deux langues une compétence comparable à celle d'un monolingue. même si elle est très répandue, il est difficile d'adhérer à cette conception qui porte en elle-même son paradoxe : le bilingue se définirai exclusivement par rapport au monolingue posé comme norme de référence et comme étalon d'évaluation ! Il perdrait ainsi sa spécificité et serait l'équivalent mathématique de deux monolingues.

le bilinguisme étant alors tout simplement l'addition de deux langues .De toute façon, l'approche posée par Bloomfield n'est pas opérationnelle. Le degré de perfection dans la maîtrise d'une langue est difficile à mesurer et, somme toute, bien relatif, et la définition du vrai bilingue quoiqu'il en dise, est si restrictive qu'on a du mal à trouver des personnes qui y répondent. Qu'il s'agisse de migrants ou d'étudiants, rares sont ceux qui peuvent se vanter de parler en toutes circonstances deux langues comme des locuteurs natifs.

Bien entendu, cette définition a eu une fonction idéologique, celle de masquer une réalité sur laquelle, il n'était pas historiquement opportun de se pencher.

Un autre avatar du bilinguisme « idéal » est celui qu'on appelle l'équilinguisme ou « bilinguisme équilibré » l'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais.

L'équilinguisme est souvent attribué au seul bilinguisme précoce c'est-à-dire au fait de parler les deux langues très jeunes ou d'apprendre à parler dans les deux langues. Pourtant il n'y a pas de lien nécessaire entre les deux.

Dans un pays ou plusieurs langues coexistent, certaines sont dites

dominantes lorsqu'elles sont parlées par la majorité des gens ou qu'elles jouissent d'une supériorité reconnue par les institutions (langues officielles par exemple). Il n'y a pas de doute qu'en France, sur ce plan la langue dominante (majoritaire ou officielle) est le français. Cette langue exerce un pouvoir absolu sur les enfants qui tous la parlent ou la parleront après quelques mois de résidence. Pourtant, le français n'est pas forcément leur langue maternelle. Par rapport au français en France, l'autre langue qu'ils parlent est minoritaire numériquement et statutairement. Dans l'autre pays celui du va et vient, les rapports peuvent s'inverser ; c'est l'autre langue qui est majoritaire et dominante, le français n'étant connu que d'une minorité. Les enfants font ainsi l'expérience de la relativité des statuts des langues. Métaphoriquement, on parle de langue dominante chez le bilingue lorsque sa compétence dans la langue « A » est supérieure à sa compétence dans la langue « B ». Les différentes approches présentées jusqu'ici se donnent les langues du bilingue comme point de départ. On peut s'interroger comme nous l'avons fait sur le statut de ces langues, sur le degré de maîtrise de l'enfant dans chacune de ses langues ; sur les usages qu'il fait de l'une et de l'autre ; sur la façon dont il les a apprises.

### **I.1.3. /L'interférence**

On dit qu'il y a interférence « quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1. » Kannas<sup>1</sup>.

Selon les linguistes Josiane F. Hamers et Michel Blanc<sup>2</sup>, l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible.

---

<sup>1</sup> Kannas, 1994. (p.252) Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris : Larousse.

<sup>2</sup> Hamers .J.f et Blanc M, 1983. Bilingualité et bilinguisme .p452. 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles. Pierre Mardaga.

Allant également dans la même direction, Geneviève Vermes et Josiane Boutet ont indiqué que :«L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2. L'apprenant peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue.» Vermes, et Boutet<sup>1</sup>.

Le problème linguistique primaire est donc celui de maintenir les deux langues séparées<sup>2</sup>. Aussi longtemps que le bilingue réussit à les maintenir séparées, il est deux locuteurs dans une personne et il n'y a aucun problème de bilinguisme. Cependant, si cette condition n'est pas présente, on peut parler d'interférence linguistique. Du point de vue structural, l'interférence est présente dans les deux langues.

### **I.1.3.a. Où se produit l'interférence ?**

Les domaines potentiels de l'interférence sont donc phonologiques, morphologiques, syntaxiques, et culturels. La **phonologie** est l'étude des phonèmes, c'est-à-dire comment s'organisent les sons d'une langue afin de former des énoncés. Il ne faut pas la confondre avec la phonétique qui, elle, s'intéresse aux sons eux-mêmes, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres. En fait, la phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités physiologiques, la phonologie aux sons en tant que partie d'une structure.(cf. Landercy et Renard, 1977: 19-22). La **morphologie** étudie la façon dont les morphèmes se combinent pour former des mots.La **syntaxe** étudie la façon dont les morphèmes lexicaux (les mots) se combinent pour former des syntagmes nominaux ou verbaux pouvant mener à des propositions indépendantes ou principales/subordonnées, lesquelles peuvent se combiner à leur tour pour former des phrases<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Vermes.G et Boutet .J 1987.France,pays multilingue,tomell,Paris. L'Harmattan.

<sup>2</sup> Dweik , B.2000 « Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference »Arabic language and culture in a borderless work, Kuwait university,p224. 237

<sup>3</sup> Ibid

### **I.1.3.b. L'Analyse Contrastive et l'Interférence :**

Les linguistes tel que Robert Lado <sup>1</sup> ont préconisé il y a longtemps une approche comparative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Selon lui, la comparaison devrait localiser les points problématiques pour l'apprenant. Selon Greis <sup>2</sup>, la mise en contraste de deux langues montrant ainsi les grandes différences entre elles, ne vise pas à décourager l'instructeur et l'apprenant. Au contraire, l'analyse contrastive tend à se focaliser et à identifier les contrastes significatifs qui pourraient exister entre deux langues<sup>3</sup>. Les différences entre le français et l'arabe, sujet de notre étude, créent un problème d'interférence, qui cause la déformation du message et provoque le malentendu.

### **I.1.3.c. Comment l'interférence se produit-elle ?**

L'interférence se produit quand les bilingues perçoivent et produisent les phonèmes, les morphèmes et les structures syntaxiques de la langue cible comme s'ils étaient identiques à ceux de la langue maternelle. L'interférence se produit également quand les bilingues transfèrent les éléments linguistiques de la langue (I) et les injectent dans la langue II (Dweik, 225). L'interférence se produit ainsi quand les apprenants du français perçoivent et produisent «papier» comme «babier», «parc» comme «barc». Elle se produit également quand les apprenants de l'arabe identifient les mots "قلم" (qalam) comme "كلم" (kalam) et "ضرب" (ḍarb) comme "درب" (darb).

### **I.1.3.d. Interférence phonologique**

L'interférence phonologique survient quand l'apprenant d'une langue seconde identifie un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la langue maternelle, les deux phonèmes seront des lors

---

<sup>1</sup> Lado R 1957 « linguistics across cultures. » Ann Arbor : University of Michigan Press.

<sup>2</sup> Greis N 1966 « the implications of contrastive studies for the teaching of english to arabic speakers in teaching english to speakers of other languages, Washington Betty Wallace Robinett (ed).

<sup>3</sup> Dweik , B.2000 « Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference » Arabic language and culture in a borderless work, Kuwait university, p224. 237

reconnus et réalisés comme étant absolument identiques. Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français la langue maternelle ; les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques<sup>1</sup>.

En ce qui concerne le bilinguisme français/arabe, la discrimination principale entre les deux langues est attribuée au fait que le français accentue l'usage des lèvres et les parties avant de la bouche, tandis que l'arabe insiste sur l'usage des sons post-vélaires et les parties arrière de la bouche. Les interférences potentielles résident dans le domaine des consonnes, des voyelles, du groupe consonantique et de la gémination.

#### **I.1.4. l'emprunt**

L'emprunt : est le résultat d'une longue coexistence de deux communautés linguistiques. Quelle que soit la nature de cette coexistence pacifique et/ou conflictuelle, imposée par une colonisation ou par un contact culturel, il se produit un échange bilatéral des traits culturels spécifiques aux deux entités qui sera exprimé par « *des emprunts réciproques plus ou moins nombreux* »<sup>2</sup>. Quand à Gilbert, il pense que la situation d'emprunt commence à partir du moment où on introduit les choses ou les concepts désignés d'abord dans la langue étrangère et où la communauté linguistique accueille à la fois les référents et le terme qui les désignent, ou bien lorsqu'elle a recours au terme étranger en référence à un signifié déjà dénommé dans sa propre langue. Dans notre cas, la langue française et les idiomes locaux se sont enrichis mutuellement de par leur coexistence – d'apports nouveaux et le français, ; tel qu'il est utilisé en Algérie, ; intègre de nombreuses lexies arabes ou berbères

---

<sup>1</sup> Dweik, B.2000 « Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference » Arabic language and culture in a borderless work, Kuwait university, p224. 237

<sup>2</sup> Lafage S.1985 « Français écrit et parlé en pays (sud-Togo) », Paris Selaf p495

employées quotidiennement dans le discours des locuteurs pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désignés par une lexie appartenant originellement à la langue française. Il n'en demeure pas moins que l'adoption de l'emprunt dans la langue d'accueil est conditionnée par l'usage.

L'emprunt est intégré à la langue d'accueil et se coule en principe régulièrement dans des moules offerts par cette langue ainsi pour le dictionnaire récent de linguistique « *il y a emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler « B » et que « A » ne possédait pas l'unité ou les traits empruntés sont eux même appelés emprunts.* » Il est également considéré comme « *pouvant être le résultat d'un acte volontaire de la part du locuteur* ». <sup>1</sup>

## **I.2/LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE**

### **ALGERIENNE**

#### **I.2.1. /Les langues présentes en Algérie :**

Depuis des siècles l'Algérie a été un pays où s'est opéré un brassage de civilisations (phéniciens, arabes, turcs et français) .Toutes ces civilisations sont venues se greffer sur un fond ethnique berbère. Au VIII siècle, la langue arabe va supplanter le berbère en s'imposant sur tous les plans : idéologique, économique et linguistique. Plus tard, l'avènement de la colonisation française va imposer sa langue en Algérie, occupant une place importante dans la vie du pays. La langue française a exercé une grande influence sur le plan politique (administratif) et linguistique (enseignement). Ce mouvement colonisateur, de langue française a contribué à la création d'une situation bilingue ou plurilingue au détriment des langues déjà parlées en Algérie.

---

<sup>1</sup> Dubois Jean, Dictionnaire de linguistique Paris 1973, p188

## **1.2.2. L'arabe et son statut**

Du principe de personnalité découle les droits linguistiques qui garantissent à l'individu des services dans la langue indépendamment de l'endroit où il se trouve. La logique du colonisateur a joué à fond en Algérie. Pour mieux exploiter jusqu'à la dépersonnalisation, on s'attaquait à tous les biens des indigènes tels leur culture et leur civilisation, en imposant la langue française au détriment de l'arabe. D'ailleurs, le colonialisme considérait la langue arabe comme inapte à véhiculer un savoir ou encore d'être une langue de culture et d'enseignement. J.L.Calvet souligne que « *la tendance du colonisateur était de supprimer les langues locales et les mépriser* »<sup>1</sup> la langue arabe était réduite à l'enseignement du Coran. Elle était considérée comme une sorte de dialecte vernaculaire.

Après l'indépendance de l'Algérie(1962), la langue arabe a repris le statut qui lui revenait de droit, langue première et langue d'état. Il existe trois registres d'arabe vivant dans des situations de communication distinctes et différentes.

### **1.2.2.a Diversité linguistique**

Il convient de noter que le champ linguistique oral et écrit comprend essentiellement le berbère et ses diverses variétés (le mozabite, le kabyle, le berbère des Aurès,tergui , etc.), l'arabe dialectal algérien, l'arabe classique ou littéraire' et l'arabe - médiatique-.' Le domaine des langues étrangères est très largement dominé par le français ; l'anglais et l'espagnol occupant un rang subalterne circonscrit notamment dans les programmes scolaires et dans certaines sphères limitées du secteur tertiaire. On note également des traces importantes de l'espagnol dans le

---

<sup>1</sup> J.L.Calvet, linguistique et colonialisme.petit traité de glottophagie,Payot, Paris, 1974



parler oranais des générations ayant côtoyé la communauté espagnole de cette région lors de l'époque coloniale.

#### **a. L'arabe langue officielle**

La constitution de 1989, dans son article 3, stipule que l'arabe est la langue nationale et officielle- ; c'est ainsi que cet idiome tend à s'imposer dans des secteurs tels que l'administration, l'enseignement, la presse et les médias. Cependant, en raison d'un fort taux d'illettrisme, cette forme de langue n'est comprise que par le public scolarisé. On peut, approximativement, évaluer que la quasi totalité des Algériens ne communique qu'en arabe algérien ou en berbère.

#### **b. L'arabe médiatique**

L'arabe médiatique relève d'un registre de langue mis en place et utilisé de plus en plus par la catégorie cultivée du monde journalistique (lors des interviews et des débats politiques ou littéraires) et du spectacle (dans certaines pièces de théâtre ou au cinéma). C'est une forme intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe algérien.

#### **c. L'arabe algérien**

L'arabe dialectal algérien demeure la langue largement majoritaire. C'est la langue orale (nourrie de nombreux emprunts étrangers) et parlée par une large part de la population. L'intégration de ces emprunts, notamment le français, est marquée par des flexions phonologiques résultant de l'influence du substrat local ; par ailleurs, des accents typiques caractérisent les parlers régionaux. En outre, on constate des variations linguistiques' propres à chaque région ; on distingue ainsi le parler oranais, algérois, de l'Est algérien... Toutefois, les fluctuations et les nuances entre ces parlers n'altèrent nullement la compréhension entre les

locuteurs des diverses régions. Selon l'origine socioculturelle des locuteurs, nous sommes en mesure de classer trois types d'arabe algérien.

### **1.2.3 L'arabisation et son impact sur l'enseignement du français**

Le concept d'arabisation a connu un changement dans ses acceptions. Utilisé d'abord dans le domaine de la linguistique pour signifier « *une opération morphologique et phonétique qui permet d'adapter un terme étranger qu'on inclut dans la langue, après l'avoir aligné sur un des paradigmes propres à cette langue.* » (Ghouali 2002 : 117), ou simplement « *le fait de rendre arabe ce qui ne l'est pas* » (*ibid.*), aujourd'hui, son application s'est étendue aux domaines politique et culturel pour devenir synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité et de récupération de l'identité arabe. Du point de vue historique, le processus d'arabisation remonte au VII<sup>ème</sup> siècle avec l'arrivée des Arabes et l'islamisation de l'Afrique du Nord qui était originellement berbère et avait subi maintes occupations <sup>1</sup>. Ce processus a été freiné par les occupations espagnoles, turque et française qu'avait connues l'Algérie, puis réactivé par le mouvement des ulémas vers 1931, afin de lutter contre la politique d'assimilation préconisée par la troisième République. Après l'indépendance, l'arabisation en tant que « *réhabilitation de l'identité nationale* » est devenue une priorité absolue pour le pouvoir en place, avec cependant une visée plus politique que

---

<sup>1</sup> L'Algérie a été conquise par les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Turcs et enfin par les Français. Les théories historiques, au sujet de l'origine des Berbères, tentent toutes d'attribuer une origine qui justifie la conquête de la région. Ainsi, selon les sources latines, les Berbères seraient d'origine perse. Les historiens arabes, quant à eux, leur attribuent des origines yéménites. D'autres théories coloniales du XIX<sup>e</sup> siècle leur attribuent des origines européennes. Or, comme le note le sociolinguiste Salem Chaker, les Berbères : « *doivent être considérés comme les habitants autochtones de l'Afrique du Nord. Tous les indices scientifiques, données archéologiques, anthropologiques, linguistiques et témoignages de sources anciennes (égyptiennes, grecques, latines...) convergent pour établir qu'ils y sont installés depuis des millénaires.* »

culturelle. En d'autres termes, ce n'était pas l'arabisation au sens de réhabilitation de l'identité qui était en jeu, mais il s'agissait plus pour le nouveau gouvernement post-colonial de signer l'appartenance de l'Algérie à la sphère géopolitique arabe. Sous cet aspect, l'arabisation serait le résultat des efforts exercés par les dirigeants arabes, notamment ceux du président égyptien Gamal Abdel Nasser, en faveur du panarabisme. Ceci est d'autant plus vrai que le législateur ne reconnaît ni le berbère, ni l'arabe dialectal, les langues maternelles des Algériens. Dépourvues d'un statut légitime, celles-ci sont réduites à l'état de dialectes et considérées comme inaptes à véhiculer des cultures savantes. Seul l'arabe classique est institutionnalisé. Pourtant, il n'est la langue d'aucune communauté algérienne, il n'est compris et lu que par l'élite. Les propos d'A.Moatassim sont à ce sujet très appropriés aux pays du Maghreb, après leurs indépendances.

*« L'arabisation » pourrait être définie comme la résultante culturelle, potentielle ou agissante d'une volonté politique exprimée à des degrés divers dans tout le Maghreb après les indépendances intervenues autour des années 60. Elle devait avoir pour effet linguistique de rendre à l'arabe littéral introduit dans cette région depuis le VIII<sup>e</sup> siècle avec l'islam sa légitimité originelle, afin de (re)devenir "la" langue officielle et nationale des pays maghrébins. Non seulement des échanges publics, mais aussi et surtout de l'éducation dans son intégralité. »<sup>1</sup>*

### **1.3.4 L'arabisation, la législation et les langues maternelles**

*« Nous sommes des Arabes, dix millions d'Arabes [...] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme. »<sup>2</sup>* sont les propos par lesquels l'ancien et premier

---

<sup>1</sup> Moatassim.A .1992 « arabisation et langue française au Maghreb,Paris,Ed tiers monde.

<sup>2</sup> J. Zenati (2004 : « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété » mots : les langues du politique, n°74 (langues et nationalisme) p 137-145

président de l'Algérie indépendante, Ahmed Ben Bella <sup>1</sup>, " a annoncé " *l'identité et l'affiliation du nouvel État à "l'arabisme", lors de son discours officiel prononcé le 5 juillet 1963. Dès lors, la diversité qui a toujours caractérisé ce pays est niée. Le peuple algérien n'est officiellement qu'arabe. À peine sortie du jacobinisme colonial, l'Algérie sombre de nouveau dans un autre jacobinisme, celui de "l'arabisme". À cet effet, toute revendication linguistique, culturelle ou spirituelle qui n'allait pas dans cette voie était considérée comme une menace à l'unité nationale, donc combattue* <sup>2</sup>.

Dès la promulgation des premiers textes officiels, le pouvoir réhabilite l'identité du peuple algérien sous ses deux composantes linguistique et religieuse, « *Son rôle de culture nationale consistera, en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation.*» (Déclaration de Tripoli 1962)<sup>3</sup>, ce que confirme la charte nationale de 1964 : « *L'Algérie est un pays arabo-musulman [...] l'essence arabo-musulmane de la nation algérienne a constitué un rempart solide contre sa destruction par le colonialisme.* »<sup>4</sup> et la constitution nationale dans ses articles 2 et 3, en stipulant : Art.2 : L'islam est la religion de l'Etat.

Art.3 : L'arabe est la langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel.(Constitution de 1976, 2002) . Cependant, suite aux multiples événements qui ont accompagné la revendication de la reconnaissance de la langue et de la culture berbères, notamment le boycott de toute une année scolaire (1994-1995) par les élèves de la Kabylie et les événements

---

<sup>3</sup>Ahmed Ben Bella est le premier président élu en Algérie après l'indépendance. Il a été chef d'Etat de 1962 à 1965. Il a été déchu de son pouvoir par un coup d'état.

<sup>1</sup> Comme ce fut le cas, lors des événements du 20 avril 1980 où la revendication de la reconnaissance officielle de la langue et de la culture berbères a été fortement réprimée par les forces de l'ordre.

<sup>2</sup> Source : <http://www.el-mouradia.dz/francais/symbole/textes/symbolefr.htm> consulté le 27/12/2009

<sup>3</sup> Première partie, chapitre 3 portant sur les caractéristiques de la société algérienne

de 2001 qui ont causé le décès de 120 jeunes Berbères, l'État modifie l'article 3 de la constitution en lui ajoutant un article 3bis qui précise que le «*Tamazight est également langue nationale. L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national.* » (Constitution de 2002). On note que l'article " 3 bis " complète, sans modifier, l'article 3 annoncé supra. Cela montre à quel point le pouvoir reste attaché à l'unité de la nation par la langue et par la religion, bien que 40 ans se soient écoulés depuis l'indépendance. Que peut apporter cette reconnaissance à la langue berbère ? En fait, elle n'est en soi qu'une lapalissade. Que le berbère soit reconnu ou non langue nationale par les instances officielles, il demeure une langue et une culture enracinées dans le pays, il est une réalité. En d'autres termes, le berbère n'a point besoin d'être reconnu comme langue nationale, mais comme langue officielle que l'Etat veille à promouvoir en lui assurant tous les moyens possibles pour sa diffusion. Mais dans les faits, ce n'est pas ce qui a été retenu.

Si le législateur n'accorde pas leurs places légitimes aux langues maternelles présentes en Algérie, il n'est donc pas étonnant que le français soit officiellement privé de tout statut. Considérée comme la langue du colon, de l'ennemi par certains arabisants, et par d'autres, comme "butin de guerre"<sup>1</sup>[1] qu'il faut préserver, sans complexe, contre toute tentation nationaliste quelle qu'elle soit, la domination de la langue française recule peu à peu, à mesure que le processus d'arabisation avance. Celui-ci a fini par imprégner les institutions de l'État, en commençant par l'éducation et l'administration. Afin d'asseoir

---

<sup>1</sup> Notamment par l'écrivain Kateb Yacine et certains intellectuels francophones.

l'arabisation, plusieurs lois, une trentaine, d'après plusieurs sources, ont été promulguées, depuis l'indépendance jusqu'à nos jours [2].

Mais, confrontées à une autre réalité de terrain, celles-ci n'ont jamais été suivies de décrets d'application, comme ce fut le cas de la loi de 1991 visant la généralisation de l'utilisation de l'arabe dans tous les domaines. Ceci traduit l'écart entre la politique linguistique et la réalité du terrain.

#### **1.2.4 L'arabisation et l'éducation**

L'arabisation de l'éducation a été l'une des priorités du pouvoir en place après l'indépendance. En effet, l'école étant le lieu par excellence de la diffusion des idéologies, la réhabilitation de l'identité nationale devait commencer par cette institution. Cependant, l'Algérie manquant de cadres enseignants arabophones, elle ne pouvait donc pas se faire de manière immédiate, car « elle requiert des moyens culturels et modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation. » reconnaît-on dans la Charte d'Alger avril 1964<sup>2</sup>[1]. Elle ne pouvait se faire que par étapes progressives et l'école post indépendance ne pouvait se rénover sans les enseignants francophones formés par l'école coloniale, d'où le recours au bilinguisme comme phase transitoire, avant l'arabisation totale. Afin de pallier le manque de cadres arabophones, l'État a fait venir des enseignants

---

<sup>2</sup> Dont les plus importantes sont, comme le rappelle J. Zenati (2004 : 140) : le décret du 22 mai 1964 portant sur l'arabisation de l'administration, les ordonnances n° 66-155 du 8 juin 1966 sur la justice, l'ordonnance du 26 avril portant sur la connaissance obligatoire de l'arabe pour les fonctionnaires, la circulaire du ministère de l'Intérieur du juillet 1976 sur l'affichage. Mais, la loi n° 05-91 sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, promulguée le 16 janvier 1991 (adoptée le 27 décembre 1990) et l'ordonnance n° 96-30 du 21 décembre 1996, qui vient modifier et compléter quelques articles de la loi n°05-91, constituent, sans doute, les lois linguistiques les plus importantes de l'histoire de l'Algérie indépendante. Ce sont les réformes les plus radicales de tout le Maghreb. Leurs promulgations ont suscité beaucoup de réactions, à l'intérieur, comme à l'extérieur du pays.

<sup>1</sup> Chap. 3, 2<sup>ème</sup> partie : La réalisation des aspirations des masses populaires

(Source : <http://www.el-mouradia.dz/francais/symbole/textes/symbolefr.htm>. site consulté à plusieurs reprises)

égyptiens et syriens<sup>1</sup>[2] pour lancer le processus qui a duré près de vingt ans et qui a été assuré de manière verticale, c'est-à-dire de l'élémentaire vers le supérieur et au terme duquel le français est passé du statut de langue seconde à celui de première langue étrangère<sup>2</sup>.

Les textes officiels et les directives ministérielles régissant le système éducatif algérien depuis l'indépendance, à savoir, le programme de Tripoli, 1962, la Charte d'Alger, 1964, et les Chartes Nationales de 1976 et 1986 rappellent tous le principe selon lequel la langue arabe est la seule langue nationale et officielle. En revanche, l'enseignement des langues étrangères, dont le français qui ne bénéficie d'aucun statut spécifique, n'est évoqué qu'en termes d'objectif d'enseignement, souvent rattaché à la documentation et à la connaissance des civilisations étrangères. Les conséquences de cette orientation sur l'enseignement du français furent indéniablement le refus de la reconnaissance du bilinguisme, la réduction du volume horaire qui lui était consacré dans les différents paliers et le délaissement de la formation initiale et continue des enseignants avec les conséquences que cela a engendré, en termes de baisse de niveau et d'échec scolaire.

La situation linguistique en Algérie est assez diversifiée et complexe. Outre des phénomènes sociolinguistiques liés aux pratiques langagières des locuteurs algériens et des parlers régionaux du pays, nous enregistrons la présence de langues étrangères résultant de raisons historiques, politiques, socioculturelles, économiques ou autres. Nous tenterons de proposer succinctement une classification des divers parlers locaux.

---

<sup>2</sup> 2000 coopérants selon G. Grandguillaume (1983). En 1964, l'Etat a fait venir 1000 coopérants égyptiens, puis en 1967, 1000 autres syriens.

<sup>3</sup> Pour connaître les différentes étapes de l'arabisation, cf. G. Grandguillaume (1983) : *arabisation et politique linguistique*, Paris, G. -P. Maisonneuve et Larousse

## **I.2.6 Le berbère (Tamazight)**

Le berbère est une langue chamito-sémitique. Ni l'occupation phénicienne, ni la conquête romaine qui ont duré plusieurs siècles ni les autres occupations n'ont changé de façon notable la physionomie linguistique de la zone berbère, mais avec l'arrivée des arabes qui disposant d'un temps plus grand et surtout d'un moyen d'introduction beaucoup plus puissant qu'est la religion musulmane, l'arabe a su rogner sur l'espace du berbère, le réduisant à des blocs et à des îlots traversés par des zones arabophones, mais malgré cette domination arabe ;le berbère est toujours présent en force dans plusieurs pays.

Mais qu'en est-il du berbère en Algérie ?les statistiques différentes d'une étude à une autre. Selon certains, les berbères seraient de l'ordre de cinq millions, soit de 14%de la population. Pour d'autres, ils seraient de l'ordre de 8,8millions soit 27, 4%de la population.

Quoi qu'il en soit, on peut dire que la population berbérophone est très importante dans le paysage linguistique algérien.

Le berbère a plusieurs variétés, chacune d'elles est isolée dans un espace géographique assez fermé, les principaux groupes berbérophones sont les kabyles et les Chaouias au Nord, les Mozabites et les Touaregs au sud. Le 10 avril 2002 une révision de la constitution promulgue le tamazight « langue nationale » et demande que l'état œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Pour obtenir ce résultat la cause berbère a du se battre pendant plusieurs décennies.

Depuis l'indépendance, le mouvement berbère n'a cessé de revendiquer le statut de langue officielle et nationale pour le tamazight, mais pour que cette nationalisation ait lieu, il a fallu passer par plusieurs étapes dont nous allons tracer les grandes lignes :



1988, il est possible de créer des associations culturelles berbères.

2-depuis 1989, il est possible d'éditer des livres en berbère.

3-1991, un département de langue et de culture amazigh (berbère) a été créé à l'université de Tizi-Ouzou.

4-1995, création du haut commissariat à l'amazighité auprès de la présidence de la république qui fut chargé notamment de prendre diverses initiatives et de formuler des propositions en matière d'enseignement du berbère.

Aujourd'hui, on peut dire que la situation a nettement évolué : il y a des écoles qui enseignent le berbère, il existe un journal télévisé, des radios, des publicités en tamazight.

## **I.2.7 Les langues étrangères.**

### **I.2.7.a/ Le français et son statut.**

L'Algérie est le premier pays francophone dans le monde où le français vient en deuxième position après l'arabe, langue officielle du pays.

Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue « le point »<sup>1</sup>, auprès de 1400 foyers algériens, il s'est avéré que l'Algérie est le premier pays francophone juste après la France. Le fait marquant à relever est que 60% des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus d'un million d'individus de 16 ans et plus. Même si l'enquête a été réalisée au mois d'Avril 2009, les tendances dégagées donnent à réfléchir...

Pourquoi la langue française persiste-t-elle en Algérie, malgré la généralisation de la langue arabe ?

---

<sup>1</sup> Sondage : Résultats cités par *Aoussine Seddiki* dans : à quelles actions audiovisuelles pour le français précoce en Algérie sur : [www.bibliothèque.refer.org/buire244/124427.pdf](http://www.bibliothèque.refer.org/buire244/124427.pdf)

A notre avis, elle était mieux placée que n'importe quelle autre langue étrangère présente dans le pays en question, et pour diverses autres raisons nous citons quelques unes :

Historique : l'occupation du pays durant plus d'un siècle (132 ans)

La formation : à l'époque la politique du colonisateur français dans les domaines de la formation des Algériens est strictement en langue française. C'est une stratégie et une vision à long terme pour et après l'indépendance, c'est-à-dire laisser un héritage que nul ne peut s'en débarrasser surtout dans les administrations.

L'ancrage : ces longues années ont permis à cette langue de s'enraciner dans la personnalité algérienne.

Les décideurs : les politiques actuelles à grande échelle étaient les fruits de l'école française, ils maîtrisent parfaitement cette langue et la pratiquent à tous les niveaux.

La généralisation de la langue arabe est une décision unilatérale prise à l'époque dans les années 60 (soixante) par le président *Houari Boumediene*, lui qui voit la langue française, un héritage d'un pays ennemi, colonisateur qui a tué et torturé des algériens, a spolié ses terres, a détourné ses coutumes et traditions, lui qui n'a jamais été en France malgré de multiples invitations officielles qui lui ont été adressées par des personnalités françaises à haut niveaux.

L'autre raison qui explique le fort taux de présence du français en Algérie est la technologie de pointe, qui nous permis de s'ouvrir sur le monde extérieur et en particulier sur les francophones. Dans ce domaine, la France n'a pas tardé à encourager l'utilisation de la langue de Molière dans le monde, non seulement à travers certaines

chaînes satellitaires telles que (TV5, canal Algérie<sup>1</sup>, France 2, France 3, ARTE, France 24) mais aussi avec un autre moyen plus efficace et plus fiable, « l'internet ». Ce dernier rend les échanges avec les français possibles et intensifs réduisant la distance entre les 2 pays et en favorisant le jumelage des cultures.

### **I.2.7.b/ L'anglais**

La place qu'occupe la langue anglaise en Algérie n'est pas très importante. Des l'année scolaire 1995-1996 les parents d'élèves avaient le choix entre l'anglais et le français comme langue étrangère au primaire, mais ils se sont vite aperçus que dans le supérieur, la langue d'enseignement restait le français, et que parfois l'accès aux connaissances est complété par l'anglais (par des besoins de traduction), ceci en général dans les phases terminales (mémoires, thèses et recherches). C'est la raison pour laquelle ils ont décidé massivement de choisir le français ..

Les autorités algériennes décident de mettre en compétition la langue de Molière avec celle de Shakespeare. Jusqu'en 1993 les enfants commençaient à étudier le français à partir de la quatrième année fondamentale, durant la rentrée 1993 / 1994, l'élève est appelé à faire un choix de la langue étrangère à étudier durant son cursus scolaire comme l'anglais. La raison évoquée c'est que cette dernière est devenue une langue internationale par excellence, elle demeure le seul et véritable véhicule de la science et de la technologie tout comme pour l'arabe classique. Rappelons que le Président Chadeli Bendjedid optait pour une réforme éducative, qui avait pour objectif la valorisation de l'anglais en

---

<sup>1</sup> La télévision algérienne dispose d'une chaîne satellite, canal Algérie émettant en français.

Algérie. Ses successeurs ont établi une loi qui consistait à substituer la langue anglaise à la langue française en quatrième année du cycle fondamental, ou bien à enseigner l'anglais en même temps que le français.

À cet égard, Derradji Yacine(..) pense *qu' il faut simplement remarquer que dès 1993 et dans une conjoncture politique très particulière, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire, c'est un enseignement optionnel et en concurrence à la langue française* »<sup>1</sup>.

Au début, il apparaît que les élèves ont préféré choisir l'anglais par rapport au français. En effet l'expérience nous a prouvé que les écoliers ont préféré l'anglais dans de nombreuses écoles. Malheureusement cette tentative a connu l'échec pour plusieurs raisons, les plus essentielles se résument comme suit :

\*Le manque de moyens, à titre d'exemple le manque flagrant des enseignants qualifiés en langue anglaise oblige les autorités à faire appel aux professeurs des collèges et lycées pour assurer l'intérim, sans aucune préparation des cours dans le cycle primaire. C'est -à- dire ils ne sont pas formés dans ce cycle.

\* La non disponibilité du manuel de l'élève au niveau de l'établissement à chaque rentrée scolaire.

\*Les autorités avaient des craintes et des appréhensions concernant l'avenir étudiantin de ces élèves.

Nous pouvons remarquer que la documentation scientifique existe en langue française qu'en langue anglaise, mais nous utilisons surtout la documentation française.

\*Le choix de la langue anglaise comme première langue étrangère a désorienté les élèves durant leur parcours scolaire. Nous pensons que

---

<sup>1</sup> Derradji Yacine, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». in les Cahiers du SLAAD, n ° 01, les presses de Dar El-Houda, Ain M'lila, Algerie.2002.

lorsqu'ils feront des études universitaires, ils risqueront de trouver des difficultés en français, ils deviendront plus tard de futurs étudiants handicapés. Effectivement, les premiers bacheliers qui avaient choisi l'anglais à l'école primaire comme première langue étrangère en 2002, ont eu un choix bien limité dans leur cursus universitaire. Ils ne pouvaient, en effet s'inscrire que dans les filières en sciences humaines totalement arabisées. La maîtrise du français, par contre reste nécessaire sinon primordiale dans les autres branches du savoir. <sup>1</sup>

En réalité, lorsque les parents d'élèves ont eu à choisir entre la langue anglaise et française, l'écrasante majorité a préféré le français. « En 1997 par exemple, sur un total de deux millions d'élèves ils n'étaient que 0.33 % à avoir choisi l'anglais »<sup>2</sup>. Ainsi le choix d'un enseignement en français ou en anglais, revenait aux parents, dont la majorité estime que les enfants suivant des cours en anglais s'éloignent progressivement des pratiques sociolinguistiques de leur entourage. C'est pour cela, l'échec de la tentative a poussé les décideurs à changer d'avis, et de rallier la langue française, et le ministère de l'Education nationale décide enfin de n'introduire la langue anglaise qu'en première année moyenne.

---

<sup>1</sup> Derradji Yacine, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». in les Cahiers du SLAAD, n ° 01, les presses de Dar El-Houda, Ain M'lila, Algerie.2002.p.17.

<sup>2</sup> ibid

**CHAPITRE II**  
**RECOURS A LA L1 ET ALTERNANCES**  
**CODIQUES ENTRE REFUS ET**  
**APPROBATION**

## II.1 DEFINITION DU PHENOMENE D'ALTERNANCE CODIQUE

La situation linguistique de l'Algérie peut être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part la langue nationale et les langues étrangères (le français principalement) et d'autre part les langues maternelles : le berbère et l'arabe dialectal. Au sein de ces langues, de nombreuses variations linguistiques prédominent, elles sont généralement tributaires d'une région à une autre(Algérie), d'un individu à un autre. Face à cette mosaïque linguistique de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues apparaissent tels que l'alternance codique. (Code switching)

L'alternance codique est un phénomène de contact qui peut se produire lorsqu'un individu tente d'employer plusieurs langues dans une même conversation.

Elle apparaît pratiquement dans toutes les circonstances de bilinguisme individuel ou collectif. Elle peut se produire entre langue officielle et langue vernaculaire ; entre langue vernaculaire et langue véhiculaire ou entre langue officielle et langue véhiculaire.<sup>1</sup>

Maria Causa<sup>2</sup> prend la position suivante : « la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langue. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage ; elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres.

---

<sup>1</sup> Queffelec Ambroise. « Bases, corpus, langage. » Université de Provence, UMR-60,39

<sup>2</sup> Causa M.2002 « L'AC dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère. »Bern : Peter Lang.

L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement » (Ehrhart Sabine)<sup>1</sup>

L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages ou le passage appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent.

### **II.1.a L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage dans le cours de FLE :**

L'alternance codique est un phénomène de contact qui peut se produire lorsqu'un individu tente d'employer plusieurs langues dans une même conversation .Heller et Pfaff en donnent la définition suivante : « *code switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation* » Heller /Pfaff1996 :594. Depuis au moins 50ans ; des chercheurs étudient l'alternance codique et ils évaluent son rôle à l'école ; dans les cours de langue(Coste1997).Aux origines, l'alternance codique était toujours considérée comme négative et son emploi comme très nuisible à la bonne marche de l'apprentissage chez l'élève.

Actuellement, les chercheurs sont d'accord pour la qualifier de tout à fait utile suivant les circonstances.

### **II.1.b Les alternances codiques en classe de langue**

L'alternance codique désigne une situation de communication dans laquelle un locuteur utilise à l'intérieur d'un échange des unités plus ou

---

<sup>1</sup> Ehrhart S 2003 « l'alternance codique dans le cours de langue :le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève synthèse a partir d'énoncés dans les écoles primaires de la Sarre »actes du 2eme symposium international sur le bilinguisme .Universidad de Vigo (Espagne)Actes du colloque du 23/26 octobre 2002 pp1411-1423



moins longues mots, phrases) dans une autre langue. Comme le montre Castellotti(2001), certains considèrent cette alternance comme une impureté, d'autres l'interprètent comme une richesse qui montre la créativité des enfants, d'autres encore y voient une étape d'inter langue obligée.<sup>1</sup>

## **II.a Refus de l'alternance codique :**

Parmi les travaux les plus récents, la première tentative réellement réfléchie liée à la prise en compte des relations L1/L2 dans l'apprentissage d'une langue seconde et qui influence aujourd'hui encore, les pratiques de l'enseignement des langues étrangères est celle de l'analyse contrastive développée en particulier par Fries et Lado dans les années 50. Cette théorie pose la notion d'interférence au centre des relations L1/L2 dans l'apprentissage d'une langue seconde. Elle est souvent utilisée pour désigner les influences que la L1 exerce sur la L2 et considérée comme un phénomène négatif. Dans cette conception le rôle essentiel de la L1 serait de « perturber » l'accès à la L2. C'est ce que développe Danielle Moore (1996) quand elle écrit : « *Les études de l'influence de la langue maternelle (LM ou L1) sur l'apprentissage d'une langue étrangère (LE ou L2) relèvent de diverses traditions et ont généralement conduit à considérer que la meilleure façon d'éviter les « parasitages » consistait en l'évacuation pure et simple de la LM du cours de LE* ». Le recours à la LM en classe de langue a été longtemps lié à des connotations péjoratives, il est souvent associé à des termes tels que : confusion, ils ne savent pas parler, moments de déséquilibre,

---

<sup>1</sup> Depuis une trentaine d'années on nomme interlangue le système de règles qui rend compte des régularités grammaticales observées dans les productions d'un apprenant d'une L2 quelconque. Ces structures récurrentes peuvent être identiques à celles de la langue cible, mais elles peuvent également contenir des erreurs systématiques plus ou moins propres à l'apprenant. Une interlangue est donc littéralement une langue entre la langue ou les langues sources de l'apprenant c'est-à-dire celle(s) qu'il maîtrise déjà plus ou moins bien et la langue cible qu'il cherche à parler ou à apprendre.

parasitages...etc.

A cet effet V.Castellotti(2001-17)précise : *« le fait de tenter d'évacuer systématiquement la L1 des classes de L2 (...)cet objectif n'a été rempli que très imparfaitement, il a permis que s'installe durablement, dans les conceptions des enseignants ce qu'on pourrait appeler le mythe du tout L2 ou le tabou de la L1 »*

## **II.b Retour de l'alternance codique en classe de langue**

Depuis au moins 50 ans, des chercheurs étudient l'alternance codique et ils évaluent son rôle à l'école de « très nuisible »à « tout à fait utile ». Devant ce constat ; des recherches en été entreprises afin de didactiser (formule de Castellotti) l'alternance codique.

Coste propose de valoriser les pratiques d'alternance codique en classe et de les mettre au centre des recherches comme des pratiques d'enseignement *« une compétence plurilingue entendue comme la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée »* Coste2001.

Une des conséquences de ces changements de perspective est la réhabilitation du rôle de la langue maternelle dans la construction des apprentissages en langue cible.Moore(1996) a précisé que *« contrairement aux idées reçues le recours à la langue maternelle dans la production d'énoncés en L2 n'est pas un simple indicateur d'incompétence ou de confusion des langues mais marque la mise en œuvre de stratégies intéressantes, notamment pour appeler l'attention de l'enseignant, et l'amener à répondre à la sollicitation »*

Causa quand à elle constate qu' *« on a cru souvent qu'il ne fallait parler en classe de langue qu'une seule langue ;la langue à apprendre. Or, la réalité montre que l'usage de deux langues est naturel en classe de langue dans la mesure où les situations les plus fréquentes sont celles où l'enseignant d'une langue « x »a la même langue maternelle que les apprenants (...)*

## **II.2 MOTIVATIONS A L'EMPLOI DES ALTERNANCES CODIQUES :**

### **II.2.1 Selon Ehrhart.S**

Nous distinguons cinq motivations essentielles en situation de classe :

#### **1. Une stratégie pédagogique :**

l'alternance codique doit être considérée comme une stratégie à part, parmi les stratégies d'enseignement. D'après Ehrhart (2003), l'enseignant encourage parfois l'apparition des alternances codiques à des fins d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, pour structurer le déroulement d'un cours ou pour chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves. De plus, les formes d'alternances codiques varient selon le rapport que l'enseignant tient à entretenir avec ses élèves. La prise en compte par l'enseignant du répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue tel que les Antilles françaises, est une stratégie pédagogique très significative. C'est une façon de promouvoir et de valoriser la richesse d'une diversité linguistique et culturelle.

#### **2. Une stratégie d'apprentissage :**

les élèves privilégieront le passage d'un code à l'autre surtout quand ils ont envie de s'exprimer sur un sujet quelconque et quand ils ne trouvent pas les mots exacts pour exprimer leur pensée. Il y a donc une forte composante communicative, surtout dans des situations à forte affectivité. D'après Coadou (1986 : 47), le changement de code servirait de "soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter". En d'autres termes, l'alternance codique a une fonction très expressive et émotionnelle. A ce sujet, une étude micro sociolinguistique de type qualitatif pourrait être menée au niveau psycholinguistique, ce qui permettrait peut-être

de déceler des blocages psychologiques des élèves et les raisons éventuelles d'un échec scolaire.

### **3. Une stratégie discursive :**

notre hypothèse de départ qui était d'expliquer le passage d'une langue à l'autre par une non maîtrise des deux codes (créole / français) se voit nuancer par le fait qu'il faut prendre en considération les stratégies discursives qui peuvent être à l'origine de l'alternance codique. Cela sous-entend, d'après Thiam (1997 : 35) que "le passage d'une langue à l'autre est considéré comme reflétant une compétence polylectale, et analysé dans ses rapports avec l'intégration sociale des individus". L'alternance codique apparaît alors comme une stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles. C'est aussi un rappel à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques.

### **4. Un caractère ludique :**

Le passage d'une langue à l'autre n'implique pas forcément des stratégies d'ordre divers. Cela procure un plaisir qu'il ne faut pas oublier de souligner. Selon Caubet (2001 : 26), le mélange peut être très drôle et la créativité en matière de mélange très plaisante. La dimension ludique de l'alternance codique permet aux "vrais bilingues, lorsqu'ils sont entre pairs, d'éprouver souvent un grand plaisir à mélanger les langues ; il y a des jeux de mots translinguistiques" (id). L'alternance codique permet également de renforcer le sentiment de complicité.

### **5. Une relation de confiance :**

dans la plupart des cas, pour qu'il y ait alternance codique, il faut une relation de confiance entre les locuteurs. Pour se sentir en sécurité, souligne Caubet ,il faut "*s'assurer que l'on se trouve entre pairs, c'est-à-dire*

*entre bilingues*"<sup>1</sup>. L'alternance codique peut être interrompue par quelqu'un qui ne fait pas partie du cercle d'amis. Cela peut entraîner un sentiment d'insécurité tel "qu'il suffit de faire remarquer au locuteur qu'il est en train de mélanger (c'est souvent inconscient).

### **II.2.2 Motivation à l'emploi d'alternance codique selon Gros jean.F**

Voici quelques raisons à l'emploi de l'alternance codique telles que les énumère Gros jean<sup>2</sup> :

**a-**Elle permet au locuteur de résoudre une difficulté d'accès au lexique.

**b-**Elle confère à l'énoncé une valeur emblématique : c'est en ce sens qu'elle montre l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue.

**c-**Elle permet de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs dans la mesure ou contrairement aux autres, il partage avec le locuteur la langue de substitution.

**d-**Elle a une fonction méta-communicative ; c'est-à-dire qu'elle suggère une certaine interprétation de l'énoncé.

**e-**Elle ajoute au message une composante expressive (le locuteur exprime par exemple son attitude face à d'autres participants à la communication).

**f-**Elle attribue aux participants les rôles habituellement associés à chaque langue.

## **II.3 TYPES D'ALTERNANCES CODIQUES**

Etant donné le nombre de travaux qui ont porté sur le phénomène d'alternance codique ainsi que les modèles proposés par les spécialistes, nous présentons trois types d'alternances codiques qui nous semblent complémentaires et nous permettent de décrire notre corpus, il s'agit plus

---

<sup>1</sup> Caubet D 2001 « comment appréhender le code switching », comment les langues se mélangent. Codes switching en francophonie, Paris l'Harmattan, pp22.

<sup>2</sup> Cité par.Ludi.G et Py.B-2003 :152-154.

précisément des typologies de Shana Poplack, de John Gumperz et de Maria Causa et de Danièle Moore.

### **II.3.1/ la typologie de Poplack :**

Shana Poplack, distingue trois types d'alternance codique en s'appuyant sur deux contraintes linguistiques : la première concerne la contrainte du morphème libre ou l'alternance peut se produire entre un morphème et un lexème. La seconde renvoie à la contrainte d'équivalence des éléments juxtaposés ou la régularité syntaxique est fondamentale.

**a/** l'alternance codique inter-phrastique, renvoie à l'usage alternatif de segments longs de phrases ou de discours ou les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un tour de parole. Dans ce type d'alternance codique, le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges.

**b/** dans l'alternance codique intra-phrastique, les éléments grammaticaux des deux langues doivent se plier aux positions qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques. L'alternance peut affecter également des mots (par exemple un préfixe ou un suffixe de l'arabe dialectal lié à un lexème du français). La mobilisation des éléments des deux langues implique une maîtrise bilingue.

**c/** l'alternance codique extra-phrastique apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court ou d'une expression figée (stéréotypés) ou les locutions idiomatiques dans un segment monolingue. Ce type d'alternance codique se réalise en fait sans contraintes syntaxiques.

### **II.3.2/ La typologie de Gumperz :**

John Gumperz a distingué entre alternance codique situationnelle et l'alternance codique conversationnelle ou métaphorique. :

a/ l'alternance codique situationnelle est liée aux différentes situations de communication. Elle dépend des activités et des réseaux distincts mais également de l'appartenance sociale du locuteur. Les ressources langagières du répertoire sont mobilisées d'une manière séparée selon le thème abordé et le changement d'interlocuteurs.

b/ l'alternance codique conversationnelle correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative.

John Gumperz dégage à ce propos six fonctions conversationnelles :

\*la fonction de citation,

\*fonction de désignation d'un interlocuteur

\*la fonction d'interjection

\*la fonction de réitération

\*la fonction de modalisation d'un message

\*et la fonction de personnalisation versus objectivation.

### **II.3.3/ Typologie des AC en situation Pédagogique de Maria Causa**

Sa typologie est basée sur deux grandes catégories : les équivalences et les activités de reprise.

- Les Equivalences

Causa divise les équivalences en alternances en deux catégories : les équivalences auto-déclenchées et les équivalences hétéro-déclenchées.

\*Les Equivalences Auto-déclenchées

Elles sont les moins fréquentes et prennent leur origine chez l'enseignant qui y recourt de manière spontanée dans son propre discours sans une demande explicite de l'apprenant et sans que ce dernier ne soit indirectement impliqué dans son déclenchement. L'équivalence prend ici

une valeur préventive et est employée pour faciliter la compréhension. Ici, « *seul l'enseignant provoque la mise en œuvre du procédé métalinguistique (ainsi que le changement de code)* »<sup>1</sup>

Selon Causa, l'enseignant y a recours pour trois raisons principales :

-Lorsqu'il s'agit d'un élément-pivot qui fait partie d'une nouvelle explication et qui pourrait créer un problème de compréhension. Lorsqu'il s'agit d'un mot, d'une expression jugée trop difficile.

-Lorsqu'il s'agit d'un mot, d'une expression jugée trop périphériques dans l'activité en cours.<sup>2</sup>

#### \* Les Equivalences Hétéro-déclenchées

Ici, le recours à ce procédé en alternance codique est provoqué directement par l'enseignant ou l'apprenant. Ces équivalences « *permettent de voir que les deux interlocuteurs peuvent être investis au même titre - qui plus est simultanément - dans la même opération métalinguistique* »

<sup>3</sup>L'équivalence initiée par l'enseignant à valeur préventive : voulant s'assurer que le mot nouveau a bien été compris. Il demande *aux* apprenants son équivalent dans leur langue maternelle. Causa souligne qu'elle a repéré deux cas de figure :

##### a) Les équivalences hétéro-déclenchées : question/réponse

La question explicite d'un locuteur (enseignant ou apprenant) déclenche chez l'interlocuteur le passage à l'autre langue et « *l'alternance codique qui se produit est en quelque sorte dirigée et - sauf de rares exceptions - oblige les interlocuteurs à changer de système linguistique. [...] C'est l'enseignant qui pose la question. Le passage au français se réalise par conséquent dans la réponse des*

---

<sup>1</sup> : Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France)p:254.

<sup>2</sup> :Ibid,p254.

<sup>3</sup> :Ibidem,p 254.



*apprenants*». <sup>1</sup>La fonction dominante de l'équivalence est dans la plupart des cas acquisitionnelle.

Causa souligne que les équivalences métalinguistiques hétéro-déclenchées enseignants/apprenants remplissent des fonctions variées dont la plus importante est la plupart du temps acquisitionnelle, mais qu'elles peuvent aussi recouvrir une fonction communicative.<sup>2</sup>

A partir de ces deux fonctions dominantes, acquisitionnelle et communicative, M. Causa dégage des fonctions secondaires :

- \* réactiver une structure déjà travaillée,
- \* s'assurer que tout le monde a compris,
- \* éviter de centrer l'attention sur des éléments périphériques.
- \* passer rapidement sur un élément oublié et repris ensuite par l'enseignant.

Pour ce qui est de la structure de l'échange. Causa indique que «ces séquences donnent fréquemment lieu à un prolongement représenté par une activité de reprise en alternance codique chez l'enseignant » et qu'une même structure se répète chez tous les enseignants observés (...) une structure récurrente, presque figée à savoir :

- question de l'enseignant
- réponse de ou des apprenants
- feed-back de l'enseignant

---

<sup>1</sup> Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France).

<sup>2</sup> Ibid p258.

Le troisième mouvement, « *qui prolonge et clôt la séquence, recouvre différentes fonctions : évaluation, restitution du mot en langue cible, légitimation de la parole de l'apprenant* ». <sup>1</sup>

## **b) Les équivalences hétéro-correctives**

Selon Causa, elles sont les moins nombreuses rencontrées dans son corpus et se produisent à la suite d'une incompréhension, voire d'un malentendu d'origine lexicale souvent dû à une interférence entre la langue cible et une langue déjà apprise.

Elles ont des fonctions essentiellement pédagogiques : « *elle sont utilisées notamment pour lever une incompréhension, pour reconstituer un équilibre entre l'apprenant qui est le plus long à comprendre et le reste du groupe qui a déjà compris, ou encore, à long terme, pour habituer les apprenants à ne pas opérer systématiquement des transferts d'une langue à l'autre* ». <sup>2</sup>

Causa conclut en expliquant que « *les équivalences métalinguistiques en alternances codiques sont sous certains aspects une catégorie ambiguë. Elles relèvent à la fois d'un procédé de traduction lorsque l'enseignant ne peut- ne veut pas utiliser d'autres stratégies en langue cible [...], qu'on pourrait appeler une traduction mot à mot qui s'apparente aux entrées d'un dictionnaire bilingue.* » <sup>3</sup> et prennent souvent. D' autre part, une valeur de définitions, la compétence de l'enseignant dans les deux langues pouvant servir de procédé de définition simplifiée.

Elle ajoute que de par leur densité lexicale, elles ont une fonction essentiellement acquisitionnelle dans le mesure où elles facilitent l'entrée et -ou mémorisation de nouvelles données par la correspondance explicite qu'elles établissent entre le terme en langue cible et en langue source (et vice versa).

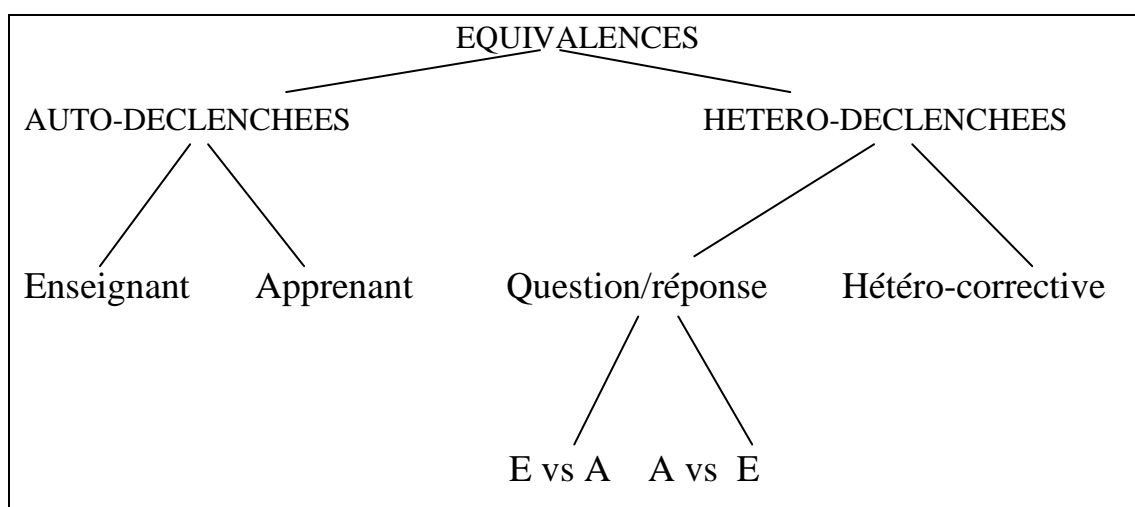
---

<sup>1</sup> Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France)

<sup>2</sup> Ibid p: 270.

<sup>3</sup> Ibidem. P271.

Causa, récapitule les différentes catégories d'équivalences repérées dans son corpus de référence dans le tableau ci-dessous :



Les différentes catégories d'équivalences  
repérées dans le corpus de Causa.1998.

#### \*Les activités de reprise

Les activités de reprise en alternance colique comprennent deux opérations linguistiques : la répétition (ou réitération) qui est la reprise non modifiée de l'élément précédemment énoncé, et la reformulation qui est la reprise modifiée de l'élément précédemment énoncé.

Causa souligne qu'en situation de communication exolingue, les activités de reprise comme la répétition et la reformulation jouent un rôle fondamental sur le plan acquisitionnel et communicatif et qu'elles contribuent à un développement de la compétence discursive en langue étrangère. Elle cite dans ce sens Marie Thérèse Vasseur qui considère ces dernières (les activités de reprises) comme des procédés d'appropriation linguistiques, soulignant que la répétition d'unités lexicales, tout en relevant de stratégies différentes« peut être la manifestation d'un effort d'appropriation du mot ou de l'expression par le candidat à l'acquisition »<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vasseur. M.Th.1992 :251 in Maria Causa. 1998 p:277.

et que la reformulation affiche, chez le locuteur non natif, « à la fois le degré de compétence qu'il a atteint dans le développement de son interlangue et les efforts de convergence qu'il fait en direction de la langue du natif, autrement dit sa volonté d'apprendre ».<sup>1</sup>

Pour ce qui est de la classe de langue étrangère. Causa affirme que « l'un des traits caractéristiques de cette situation de communication est une centration majoritaire sur l'objet-langue et que les activités de reprise qui y sont utilisées prennent alors une coloration plus fortement métalinguistique par rapport aux autres situations de communication parce qu'une partie des locuteurs est en train d'apprendre la langue de l'échange ».<sup>2</sup>

Les activités de reprise ont donc une triple fonction. Celle d'assurer l'intercompréhension, celle de faciliter l'acquisition et celle d'évaluer les productions des apprenants : « elles sont un moyen pour éviter les malentendus. Pour tester les hypothèses d'apprentissage et pour s'approprier de nouveaux éléments de la langue étrangère ».<sup>3</sup>

Causa ajoute : *Selon le contexte d'enseignement/apprentissage, le recours aux activités de reprise peut se faire exclusivement en langue cible (contexte homoglotte, avec un public hétérogène, par exemple,) ou bien, comme dans le contexte qui est le notre. En ayant recours à l'alternance codique. Lorsque cette activité fait appel à l'alternance codique. L'enseignant dit le mot en langue cible et le réitère ensuite - ou le reformule dans la langue maternelle des apprenants ».*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Vasseur M.T.1992 :253 in Maria Causa.1998 :277.

<sup>2</sup> Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France)p:279.

<sup>3</sup> Ibid, p280.

<sup>4</sup> Ibidem.

\*Les Répétitions :

Reprenant R. Vion, Causa appelle répétition la reprise de la même séquence discursive antérieure « *reproduite telle qu'elle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal* ». <sup>1</sup>

Elle soulignera cependant que sur le plan énonciatif, une réitération absolue n'existe pas et précisera que pour un même locuteur, les deux énoncés successifs. Tout en étant identiques quant aux formes linguistiques utilisées, resteront nécessairement différentes et « *il s'agira [...] d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte énonciatif [...]* ». <sup>2</sup>

Causa considère que les répétitions repérées au niveau de son étude sont similaires à celle que Cambra-Giné appelle des « doublets » <sup>3</sup> et qui se rapprochent de ce que M. Lederer qualifie de traduction par correspondance, qui est une traduction linguistique qui s'établit « entre des éléments linguistiques, mots, syntagmes, figements ou formes syntaxiques » <sup>4</sup> par opposition à la traduction par équivalence qui est une traduction interprétative qui se fait entre les textes.

Sur cette base elle distingue trois types différents de traduction en classe de langue étrangère :

**-les traductions par correspondance** : ce qu'on appelle dans le langage courant des traductions mot à mot.

**-les traductions pur équivalence** : qui impliquent une prise en compte du contexte :

---

<sup>1</sup> Vion Robert.1992 :215,in Maria Causa.1998 :291

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> Cambra-Giné.M..1991 : 131, article sur l'emploi de l'alternance codique en classe de langue, 1991, ;cité par Causa Maria.1998 :280.

<sup>4</sup> Lederer.1994 :51,in Causa Maria.1998 :292.C'est M.Causa qui souligne.

**-les traductions par altérations** : c'est à dire des reformulations.<sup>1</sup>

Causa subdivise les reprises en répétitions auto-répétées lorsque l'enseignant répète son propre discours et hétéro-répétées lorsque ce dernier répète le discours de l'apprenant.

En fonction de la source d'initiation de la répétition. Cette dernière peut être auto-déclenchée » quand l'enseignant prend lui-même l'initiative, ou bien hétéro déclenchée quand, à la suite de signaux verbaux et/ou non verbaux, l'enseignant se sent dans l'obligation de réitérer ce qui vient d'être dit par lui ou par un représentant du groupe-classe.

Causa indique que ces quatre variantes, « *en prenant en compte les différents modes de traduction, donnent théoriquement lieu à huit changements possibles.* »<sup>2</sup>

- auto-répétition auto-déclenchée LM ..... LM  
LM .....LE.
- auto-répétition hétéro-déclenchée LE .....LM  
LM.....LE
- hétéro-répétition auto-déclenchée LE.....LM  
LM..... LE
- hétéro-répétition hétéro-déclenchée LE.....LM  
LM.....LE

Causa termine en indiquant que les activités de reprise en alternance codique peuvent être catégorisées en fonction de leur distribution à l'intérieur de l'énoncé et/ou de l'échange et parlera de reprise immédiate, de reprise à distance et de reprise contiguë.

---

<sup>1</sup> Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France)p440

<sup>2</sup> Ibid

## \*Les Reformulations

Toujours à la suite de R. Vion, Causa appelle reformulation « *une reprise avec modification(s) des propos antérieurement tenus* ». <sup>1</sup>

Elle souligne que, dans le passage d'une langue à l'autre. Les reformulations, qui sont beaucoup moins nombreuses que les répétitions sont une catégorie délicate à manipuler dans la mesure où, pour utiliser les termes de R. Vion « *elles impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement. metacommunicative sur le langage et l'interaction*. <sup>2</sup>

Ce même auteur a d'ailleurs abordé cet aspect de manière plus détaillée en ajoutant que ces phénomènes « *constituent également un univers très complexe dans la mesure où ils se nourrissent de la combinaison des autres activités : en reformulant on peut mettre en œuvre des activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implicitation...(et que) plus que tout autre phénomène linguistique, la poly- fonctionnalité de la reformulation est telle qu'une typologie des fonctions accomplies peut même sembler utopique* ». <sup>3</sup>

Se référant à Eliane Blondel, qui utilise le terme de « *reformulations paraphrastiques* », Causa note que ces dernières peuvent être d'une part, d'une longueur variable qui va de l'item lexical à la phrase, voire à une suite de phrases, et, d'autre part, elles peuvent comporter « *toute une palette de transformations (produite entre l'énoncé/l'élément source (ES) et l'énoncé/l'élément reformulant (ER) ou doublon (ED)* » <sup>4</sup>

Causa fait remarquer que la reformulation comporte des degrés de complexité croissante et que celles minimales, du niveau de l'item lexical, restent très proches de la catégorie des répétitions et apparaissent la plupart du temps sous trois formes récurrentes : utilisation d'un

---

<sup>1</sup>Vion Robert.1992 :219, in Causa Maria.1998 :320.

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> Causa Maria.1998 :295.

<sup>4</sup> Blondel Eliane.1996 :98 in Causa Maria.1998 :321.

synonyme, perte ou ajout d'un élément complémentaire, transformation des éléments de l'énoncé source au niveau morphologique ou lexical sans aucune modification d'ordre sémantique.

Causa utilisera la même catégorisation que pour les activités de reprise, en fonction de la source qui initiera la reformulation paraphrastique en alternance codique. On aura soit une auto-reformulation, lorsque c'est une reprise par l'enseignant de sa propre parole, soit une hétéro-reformulation, lorsqu'il s'agit de la parole de l'apprenant.

La reformulation est selon celui qui la provoque « auto-déclenchée » ou « hétéro-déclenchée ». Si l'on tient compte en plus de la succession des codes, nous aurons comme pour répétitions huit variantes.<sup>1</sup>

-auto-reformulation /auto déclenchée LM...LM

LM...LE

-auto-reformulation /hétéro-déclenchée LE....LM

LM.....LE

-hétéro-reformulation /auto déclenchée LE.....LM

LM.....LE

-hétéro-reformulation /hétéro-déclenchée LE.....LM

LM.....LE

Comme pour les activités de reprise en alternance codique, les reformulations peuvent être catégorisées en fonction de leur distribution à l'intérieur de l'énoncé et/ou de l'échange et on parlera de reformulation immédiate, de reprise à reformulation et de reformulation contigüe.

---

<sup>1</sup>Causa Maria.1998 « Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'apprentissage de l'italien en France)p:326.



### **II.3.4 Typologie de Danièle Moore :**

Les passages rapides d'une langue à une autre, qu'ils soient initiés par les apprenants ou l'enseignant montrent qu'ils jouent un rôle déterminant dans la construction des interactions verbales et surtout dans l'acquisition par les apprenants.

De ce fait Danièle Moore a distingué deux types d'alternances codiques qui interviennent dans la construction du discours. L'auteur nous parle d'une L1 qui fonctionne à la fois comme un « signal de détresse » en direction de l'enseignant pour attirer son attention et infléchir le cours de l'interaction. De même pour l'enseignant qui en s'appuyant sur la L1 des élèves arrive à maintenir et garantir la communication en se focalisant sur le lieu de détresse.

#### **\*les alternances- relais :**

Les alternances relais comme leur nom l'indique semblent relever des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message. Elles sont davantage centrées sur la poursuite de la communication. Elles paraissent centrées sur la co-construction d'un sens, par une reprise en écho de proposition, qui se complète lancées dans les deux langues. Le rôle de l'enseignant dans ce cas serait de guider les apprenants dans la poursuite de la narration.

#### **\*les alternances tremplin :**

Ces alternances sont généralement marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, de pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance et qui ont pour but d'interrompre la production de l'énoncé au point de rupture. Les

changements de langue s'observent essentiellement entre deux tours de parole.

## **II.4 ROLES ET FONCTIONS DE L'ALTERNANCE CODIQUE**

Il est important de comprendre le rôle que joue l'A.C dans la conversation des locuteurs bilingues. Pourquoi employer plus d'un code dans une même conversation ? *Gumperz*<sup>1</sup>(1989) va distinguer deux (02) fonctions de l'alternance codique, les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques ou conversationnelles.

**II.4.1. Les alternances situationnelles :** en règle générale, ne prennent pas en considération l'emploi de deux codes linguistiques dans la conversation par un même locuteur. Nous dirions que les alternances situationnelles permettent d'identifier les représentations sociales liées à l'emploi de telle langue au détriment d'une autre ; dans des situations concrètes bien définies.

**II.4.2. Les alternances métaphoriques ou conversationnelles :** caractérisent « *les items (qui font) partie du même acte de parole minimal, et où les parties du message sont reliées par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux qui relient les passages d'une même langue* » (*Gumperz* )

Dans l'alternance métaphorique ou conversationnelle, quelle que soit la situation d'énonciation, le locuteur bilingue va user de son répertoire linguistique pour exprimer ce qu'il désire faire passer comme information dans la langue de son choix. D'autre part, les « *bilingues n'utilisent pas habituellement le style des alternances codiques lorsqu'ils sont en contact avec d'autres bilingues sans connaître d'abord le contexte de référence et les attitudes de*

---

<sup>1</sup> Gumperz.J.J 1989 « sociolinguistique interactionnelle »Paris l'Harmattan p61

*l'auditeur* ». <sup>1</sup>En résumé, dans les alternances conversationnelles « les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs.

Cela prend surtout la forme de présupposés tacite, acceptés comme allant de soi, que recouvre le mieux l'analyse indirecte de la conversation (« id : 73). Lorsqu'un bilingue choisit de passer d'un code à l'autre dans la conversation, c'est parce qu'il existe entre lui et son auditoire une relation de confiance et sécurité. Gumperz (1989. 73-79) distingue six fonctions dans les alternances conversationnelles ; les citations, la désignation d'un interlocuteur, les interjections, la réalisation, la modalisation d'un message (cette fonction de l'alternance codique consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant une copule), la personnalisation vs l'objectivisation (cette fonction est un plus difficile à préciser en termes purement descriptifs, car il s'agit de déterminer la distinction entre parler de l'action et parler entant qu'action, le degré dans lequel le locuteur est impliqué dans un message, la mesure dans laquelle une affirmation reflète l'opinion personnelle ou les connaissances).

## **II.5 Penser à didactiser l'alternance codique :**

L'apparition des alternances codiques dans les pratiques langagières en classe que l'on peut qualifier d'effets de contextes sociolinguistiques et langagiers au cours des interactions didactiques ; pose la question de la sensibilisation des enseignants en formation en contexte bilingue.

L'alternance codique et l'usage de l'arabe dialectal en classe furent longtemps interdits ; perçus comme un danger, un manque de maîtrise des

---

<sup>1</sup> Ibid p 67

langues ou de respect, comme une faute ou une lacune à combler ou une erreur à surmonter. Pourtant, l'alternance codique pourrait constituer, non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière ; mais bien au contraire une compétence à développer, une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication.<sup>1</sup>

Depuis plus de 20 ans de nombreux travaux évoquent les méfaits de la séparation excessive entre les didactiques des disciplines linguistiques et non-linguistiques<sup>2</sup>. Ces recherches s'intéressent aux constructions du plurilinguisme et des compétences plurilingues et posent les jalons d'un décloisonnement des disciplines. Ces études soulignent la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre et le transfert des connaissances. Aussi ; appelé « didactique intégrée des langues »<sup>3</sup> cette approche croise et contextualise une didactique des langues. Elle tend à poser l'alternance codique comme une stratégie d'apprentissage qu'elle soit linguistique ou non, se trouve favorisée quand les interactions en classe s'effectuent par le biais de deux ou plusieurs langues au lieu d'une seule auprès d'un public bi/plurilingue.

L'objectif n'est pas uniquement d'enseigner les langues, mais aussi de s'en servir pour enseigner d'autres savoirs. Ainsi, le choix opéré est celui d'une construction raisonnée de l'alternance codique en fonction des tâches spécifiques à accomplir, de manière à favoriser les processus d'enseignement/apprentissage en contexte bi/plurilingue en offrant une plus grande variété de moyen de transmission et de construction de connaissances.

---

<sup>1</sup> Causa 2002, Moore 2001, Stratilaki 2005.

<sup>2</sup> Coste 1993, Dabene 1995

<sup>3</sup> Cavalli 2005, Chiss 2001, Gajo 2006

La finalité d'une éducation plurilingue est de développer la compétence linguistique et le répertoire des langues des locuteurs, en effet la capacité d'utiliser deux langues ou plus avec différents degrés de maîtrise sert un but de cohésion sociale, de développement culturel et de croissance économique.

La compétence en L1 (arabe algérien) et en L2 (français) est commune et interdépendante, les liens établis entre les deux systèmes favorisent le développement de la compétence langagière.

Le système éducatif doit relever le défi de « *reconnaitre les compétences plurilingues dans leur diversité et trouver les moyens didactiques pour les développer* »<sup>1</sup>

L'alternance codique contribue à l'enrichissement conceptuel. Sa didactisation doit passer par une phase de recherche, de conception d'expérimentation et de l'élaboration d'une grille didactique de l'alternance codique précisant les formes et les fonctions qu'elles peuvent remplir en fonction des disciplines, du niveau scolaire et des caractéristiques des élèves.

---

<sup>1</sup> Martinez, 2008 p47

**CHAPITRE III**  
**CONTEXTUALISATION DE LA**  
**RECHERCHE**

### **III.1 LA LANGUE MATERNELLE (AMBIGÜITE DU CONCEPT) EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE.**

Les didacticiens définissent, habituellement, la langue maternelle par rapport à plusieurs critères. Le premier critère est en relation avec le mode d'acquisition. La langue maternelle est souvent caractérisée dans cette perspective par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle. Ceci signifie trois choses:

- La part de la réflexion dans l'acquisition est minime voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte)
- Le sujet s'approprie la langue maternelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (on apprend tout seul).
- L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial « on apprend en parlant avec les autres ».

*Jacqueline Saint Julien* souligne l' « on a l'habitude de dire que la langue parlée la première, celle de la petite enfance, est naturellement la langue maternelle. Pour *Véronique Castelloti*, cet amalgame est le fruit d'un conflit entre les représentations d'une langue « maternelle » (celle de la mère) et celle d'une langue conceptuelle (celle de l'école) qui permet les apprentissages fondamentaux en précisant qu' « *aujourd'hui, sans y renoncer, on préfère parler de langue 1 (L1) pour désigner la langue première scolarisation* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> V. Catellotti, 2001, « pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in : d'une langue à l'autre : pratiques et représentations. Rouen : Presse universitaires de Rouen, collection « Dayalang ». p.22,23.

De son côté Cagné dira que : *la langue maternelle est en fait la langue nationale de l'état qui régit le système éducatif* » et soulignera *l'impossibilité d'en arriver à une notion de LM qui soit univoque et universellement admise* »<sup>1</sup>

Quand à Louise Dabène, elle dira que « *ce qui est généralement désigné par l'expression « langue maternelle » réfère à des pratiques langagières extrêmement variées en fonction des situations et des contextes d'enseignement. L'apprentissage [et] renvoie à des réalités diverses : première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi dans certains cas langue officielle ou langue de 1<sup>ère</sup> scolarisation.* »<sup>2</sup> L'ambiguïté de l'expression de « langue maternelle » a amené bien des chercheurs à abandonner cette expression au profit d'autres termes jugés moins ambigus tels que :

**\*La numérotation (L1&L2)** : les langues sont identifiées par leur ordre d'acquisition. Cette appellation est particulièrement fréquente dans certains pays multilingues comme la Suisse et le Canada.

**\*Langue source (LS&LC)** : d'autres termes ont été proposés, tels que celui de langue source (LS) par opposition à langue cible (LC) et fréquemment utilisés dans les analyses de linguistique contrastive. Le terme de langue source désigne en général une entité abstraite et non l'ensemble des compétences réelles des sujets. (*Il met l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre*)<sup>3</sup>

**\*La désignation du natif** : pour désigner la langue maternelle, il suffirait de dire d'un locuteur qu'il est francophone ou anglophone.

**\*langue de référence** : le terme « référence » est utilisé pour parler de la LM comme le « substrat langagier » de l'apprenant qui représente un des

---

<sup>1</sup> Cagné : 1990

<sup>2</sup> Dabène.L. 1994 « repères ; sociolinguistiques »: Hachette Paris.

<sup>3</sup> V. Castellotti.2001 « La langue maternelle en classe de langue étrangère" Paris CLE international collection D.L.E P:23.



traits fondamentaux de son identité et une réalité constamment présente : « *quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, c'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel* ». <sup>1</sup>

Par ailleurs, Castellotti précise : « *Ce qui est généralement désigné par l'expression « langue maternelle » réfère à des pratiques langagières extrêmement variées en fonction des situations et des contextes d'enseignement/apprentissage (Dabène.1987, 1994). Dans les environnements plurilingues, en particulier cette notion renvoie à des réalités très diverses : première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi dans certains cas, langue officielle ou langue de scolarisation, qui peuvent se substituer, pour certains sujets, aux langues antérieurement acquises.* » (Castellotti2001 :10).

### **III.2 ROLE DE LA LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE**

L'acquisition d'une langue maternelle est différente de l'acquisition d'une langue étrangère .Ces deux langues se côtoient et forment l'appui indispensable de l'apprenant pour la construction personnelle du nouveau système linguistique. A ce propos Vygotsky (1990) affirme que l'apprentissage d'une deuxième langue est étroitement lié au niveau atteint dans la langue maternelle mais l'apprentissage d'une langue seconde suit une voie différente de celui de la langue première.

Il écrit à ce propos :« *Comme on sait l'enfant à l'école assimile une langue tout autrement qu'il assimile sa langue maternelle (...)il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est faite il ya bien longtemps dans de tout autres conditions (...) l'apprentissage d'une langue*

---

<sup>1</sup> R. Gallisson.1986 :82.

*étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle (...)*  
(Vygotsky.1985 :225 et226).

Selon Hacuta et Cacino (1977), les débutants dans les premières phases recourent à la langue première pour compenser l'absence totale de moyens linguistiques adéquats. Le travail d'Ervin et Tripp (1974) par contre montre que le recours à la langue première, chez les apprenants avancés s'effectue lorsqu'ils se trouvent dans la nécessité d'exprimer des significations complexes. Autrement dit, le recours à la langue première chez le débutant, est lié à l'évolution des compétences linguistiques alors que le recours des apprenants avancés est lié aux contraintes cognitives de la tâche c'est-à-dire qu'il ne dépend pas des difficultés linguistiques du matériau utilisé, mais de la situation dans laquelle ce matériau est utilisé.

Giacobe quand à lui souligne que la langue maternelle n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais « *un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant* ». <sup>1</sup>

Castellotti souligne que la complémentarité entre la langue maternelle et la langue étrangère peut prendre forme de plusieurs façons<sup>2</sup>:

-Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement déjà construit ou amorcé la construction d'une réflexion métalinguistique organisée en langue première : les compétences acquises dans ce domaine peuvent alors être utilement mobilisées pour fonder les nouveaux apprentissages.

-Les visées « productives » ou communicatives de l'apprentissage en langue étrangère peuvent permettre d'éprouver, ce qui a été défini d'un

---

<sup>1</sup> Giacobe, J.1990 « le recours à la langue première ; une approche cognitive » dans Gaona'ch.D Ed Le français dans le monde. Recherche et application. « Acquisition et utilisation d'une LE" pp115 -123

<sup>2</sup> V. Castellotti.2001 « pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » Presse universitaire de Rouen, coll DYALANG P9-37

point de vue conceptuel, à partir de langue première, en même temps qu'elles peuvent éclairer et faire réfléchir en retour sur le bien fondé de ces concepts.

Par ailleurs, Krashen et Scarcella(1978) ont souligné que le recours à la L1 chez les débutants est dû aux contraintes de communication lorsque la compétence linguistique n'est pas suffisante. La langue mal connue renvoie à un état de blocage c'est-à-dire que l'apprenant voulant s'exprimer en langue étrangère peut se bloquer et ne retrouve pas les mots exacts par lesquels il va s'exprimer.

Kramsh (1987) précise que l'emploi de la langue maternelle en classe de langue est un phénomène directement lié au format d'interaction perçu par les participants.<sup>1</sup>

L'usage de la langue maternelle est l'expression directe des rapports interactionnels qui sous-tendent le discours en langue étrangère.

Dans ce contexte, Galisson (1995) affirme :« *Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel* »<sup>2</sup>.

Dans le cas d'apprenants dont « la biographie langagière » V.Castellotti<sup>3</sup> est constituée d'une seule langue (répertoire monolingue), la langue maternelle des sujets a un poids encore plus grand, car c'est la langue source que les sujets vont bien souvent calquer leurs premières tentatives d'accès à une autre langue.« *Lorsqu'en effet, une seule langue de référence est*

---

<sup>1</sup> Kramsh.C 1987 « interaction et discours en classe de langue Ed. Hatier et Didier.

<sup>2</sup> Galisson.R 1995 «A enseignant nouveau, outils nouveaux »le français dans le monde .Recherche et application n° spécial :méthode et méthodologie.

<sup>3</sup> V. Castellotti.2001 « La langue maternelle en classe de langue étrangère" Paris CLE international collection D.L.E P:11

*présente pour servir de repère aux élèves, pour leur permettre d'asseoir et d'ancrer les nouveaux apprentissages, pour les amener à « déduire les premières hypothèses de leur interlangue » (Camarotta&Giacobbe,1986 :66) c'est nécessairement un travail de va et vient qui s'instaure, de relation exclusive entre deux systèmes, dont l'un joue le rôle de modèle unique, de matrice pour l'appropriation progressive de l'autre langue ».*

Par contre, si « la biographie langagière » des apprenants est constituée de deux ou plusieurs langues, les apprenants ont une possibilité toute particulière de réinvestir leur répertoire langagier « plurilingue » de manière différenciée et sélective, en fonction du contexte d'appropriation et des objets à traiter.

En effet, l'apprenant dans une situation nouvelle en langue étrangère doit se référer à ce qu'il connaît déjà en langue maternelle et effectuer ainsi des aller-retour entre les deux langues.

Par ailleurs, de nombreuses recherches qui ont alimenté le domaine de la psycholinguistique ont toujours reconnu à la langue maternelle un rôle non négligeable dans le processus de construction de la langue étrangère. La présence de la langue maternelle à travers les stades successifs de l'apprentissage. Porquier (1991), parle de « socle langagier ou cognitif » qui participe à un « *processus de recatégorisations, de différenciations, de correspondance entre deux systèmes langagiers en langue maternelle serait « la pierre d'assise »*<sup>1</sup> sur laquelle prend appui l'apprentissage de la langue étrangère.

Il reste à dire, qu'apprendre une langue étrangère revient à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle

---

<sup>1</sup> R.Porquier (1991), cité dans : »stress et communication dans le métier d'enseignement et processus de développement social : l'étudiant algérien et son apport à la langue »Dalida Témim,El Tawassol n°7,juin2000 (publication de l'université de Annaba).

pour les appliquer à la construction d'une langue autre. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle.<sup>1</sup>

### **III.3L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE :**

Le français est arrivé en Algérie avec la colonisation qui l'a institué « langue officielle » dans ce pays qui était considéré comme une partie indissociable du territoire français et par conséquent l'arabe était renvoyé au statut de langue étrangère au même titre que les autres langues.

Au lendemain de l'indépendance l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif ; l'installation en mai 2000 de la commission nationale de réforme du système éducatif CNRSE a constitué le premier acte de la Réforme initiée par le président Bouteflika les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif que ce soit à partir de la rentrée 2003, l'enseignement de cette langue qui débutant auparavant en 4<sup>ème</sup> année fondamentale (équivalent du CE2 en France) a été avancé de deux années. Cette disposition entrée en vigueur depuis la rentrée 2003/2004, a vu ainsi le français enseigné à partir de la 2<sup>ème</sup> année à raison de 3heures par semaine à partir de la prochaine année scolaire (2006-2007).

Cette expérience sera de très courte durée et ne dépassera pas le cap des deux années jusqu'à la fin de l'année scolaire 2005-2006, il a été décidé de repousser l'enseignement du français vers la 3<sup>ème</sup> année primaire<sup>2</sup>.avec le même volume horaire qui passera à cinq heures hebdomadaires pour la 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaires.

---

<sup>1</sup> Gaonac'h D 1990 « acquisition et utilisation d'une langue étrangère » Ed Hachette.

<sup>2</sup> Les responsables du secteur éducatif avancent pour justifier cette mesure (enseignement du français en 3<sup>ème</sup> année primaire) l'argument pédagogique et la nécessité de consacrer les deux premières années du primaire à l'apprentissage de l'arabe.

Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant -enseigné qui depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistrale-application, cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves.

La réhabilitation de l'oral pour l'ensemble des apprentissages linguistiques prend un poids particulier pour les langues présentes dans l'environnement social et Culturel du fait des passerelles et interactions entre l'enseignement et la pratique en situation authentique de communication.

Ce que nous pouvons ainsi désigner comme un atout de pratique extrascolaire, rendu possible par la réhabilitation de l'oral, fait que la langue française devient la seule langue étrangère à en profiter en raison de sa forte présence dans l'environnement. Par ailleurs certains éléments du français se voient largement utilisés par l'arabe dialectal et tamazight sous le mode de code switching ou alternance de codes.

L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées.

*« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».* Chapitre I, art 2.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008). Finalités de l'enseignement du français au primaire.

A ce titre l'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification, doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » Chapitre II.art.4. <sup>1</sup>

### **III.4 PRESENTATION DU TERRAIN DU CORPUS :**

Cette description vise à situer l'environnement dans lequel évoluent les apprenants de 5°AP de la wilaya de Batna.

Batna est une ville située au nord est de l'Algérie dans la région des Aurès. Sa superficie est d'environ 13000km<sup>2</sup> pour une population estimée à 1175643 habitants en 2010. Elle comprend 625 écoles primaires dont 82 dans la commune de Batna. Afin d'examiner le rôle du phénomène de l'alternance codique dans la construction des savoirs

Nous avons opté pour deux écoles qui serviront de champ d'investigation l'une située au centre ville et l'autre à la périphérie.

Le public concerné représente quatre classes de 5°AP dont l'âge varie entre 10 et 11 ans.

Ayant commencé l'apprentissage du français à l'âge de 8 ans, ils utilisent dans leur communications quotidiennes alternativement un parler bilingue.

L'école primaire Ali Boukhalfa se situe au centre ville de la wilaya de la wilaya de Batna, elle a été construite en 1880 sous le nom de « Jules Ferry ». C'est une école très bien tenue, bien équipée et d'un aspect extérieur agréable.

---

<sup>1</sup> La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008). Finalités de l'enseignement du français au primaire.

Les enseignants comme le directeur de cette école semblent tous être du même avis que les élèves évoluent pour la plupart dans un milieu familial socio culturel privilégié. Certains ont même l'habitude de parler en français à la maison. L'enseignante une personne expérimentée (22ans de service) se limite aux activités du manuel scolaire .Elle était dès le départ claire : elle est contre l'utilisation de la L1 dans la classe de L2.

Quand à la deuxième école Nouri Youcef (à la périphérie) située dans un quartier populaire portant le nom de Saddek Chabchoub et plus exactement cité « OULED B'CHINA) nomination qui se réfère à la tribu des habitants de la région (les b'chinois) .L'établissement est bien tenu.les élèves descendent pour la plupart de familles modestes.

Le répertoire verbale des apprenants est un mélange d'arabe dialectal ou une variété de Tamazight Chaoui pour Ouled b'china.

Pour l'école du centre ville, ils utilisent en plus de l'arabe dialectal le Chaoui et le Kabyle. Ces derniers n'ont d'ailleurs aucun rôle aussi bien chez l'apprenant que chez les enseignants qui maitrisent tous l'arabe dialectal.



**CHAPITRE IV**  
**ANALYSE DU CORPUS**

## **I.DEMARCHE :**

Notre recherche s'inscrit dans une perspective sociolinguistique exploratoire. Elle porte sur l'observation et la description des pratiques langagières des deux locuteurs de l'espace- classe et plus précisément le passage de la langue étrangère à la langue maternelle durant la pratique de classe.

Ces conduites langagières relèvent de ce que Maria Causa appelle « discours de la classe »<sup>1</sup>et regroupent les productions des enseignants, celles des apprenants, les échanges produits entre l'enseignant et les apprenants et enfin ceux que produisent ces derniers entre eux.

Il s'agit dans notre cas d'un contexte d'enseignement/apprentissage alloglotte, donc favorable à l'émergence de l'alternance codique, nous avons considéré que notre travail pouvait être situé dans le cadre d'une didactique du bi plurilinguisme qui se fonde sur l'hypothèse selon laquelle «*dans l'espace-classe, les apprenants sont dès le début de l'apprentissage de par le contrat didactique établi entre les partenaires de l'interaction didactique des bilingues virtuels* »<sup>2</sup>.

L'espace classe est (comme le souligne Causa) non seulement un lieu de transmission de savoirs linguistique de la langue cible ou l'intention communicative est surtout didactique (simplifier l'intercompréhension et la saisie de nouveaux éléments en langue étrangère) mais aussi le lieu d'une communication bilingue ordinaire ou l'intention communicative peut être aussi bien stylistique que métaphorique.)<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Causa Maria.1998 :7.

<sup>2</sup> Causa. M.1998 :9 (le terme « bilingues virtuels est de Georges Ludi.1993)

<sup>3</sup> Ibid.p.412.

Pour ce qui est de notre démarche méthodologique qui a été de type empirique nous avons recouru à la méthode ethnographique à travers l'observation non participante, des entretiens libres avec les enseignants et les enregistrements de cours accompagnés de prise de notes.

Nous nous sommes rendus sur le terrain (la classe de français langue étrangère) pour voir quelles sont les situations de communication qui caractérisent cette –micro communauté linguistique- et quels sont les phénomènes de communication qui apparaissent, notamment le passage d'une langue à une autre (code switching).

## **2. COLLECTE DES DONNEES**

Pour ce qui est de la collecte des données, nous avons mené une pré-enquête avant de procéder à l'enquête proprement dite afin de constituer l'échantillon pour ensuite l'analyser.

Nous avons donc procédé à une observation concrète du phénomène étudié à savoir l'alternance codique, dans sa mise en fonction effective par les sujets communicants, lors de la mise en œuvre des apprentissages.

Pour ce qui est de la collecte des données et afin de recueillir les données en tant que chercheur, il nous a fallu accéder aux établissements .Chose qui n'était guère facile. Nous sommes passés par les services de l'inspection académique de la wilaya de Batna les sollicitant à inciter et inviter les directeurs des établissements « Nouri Youcef (K'chida) et Ali Boukhalfa (centre ville » à nous présenter toute l'aide pour nous faciliter la tâche et légitimer notre présence dans les classes.

Nous avons rencontré énormément de difficultés pour trouver l'outillage adéquat pour l'enregistrement des données orales. Au départ nous avons essayé d'utiliser un micro portable doté d'un microphone dynamique et

de logiciels d'enregistrement mais les résultats n'étaient pas suffisants. Il était impossible d'écouter clairement ce qui se disait.

Par la suite on a utilisé un caméscope numérique de marque « Sony » uniquement comme enregistreur de son afin de pouvoir écouter tout ce qui se disait dans l'ensemble de la classe.

### **3. PRESENTATION DU CORPUS :**

Nous avons constitué un corpus transversal représentant un total de 4h et 30' d'enregistrement. Nous n'avons pas procédé au nettoyage du corpus et nous n'avons retenu que les séquences où apparaît nettement la présence de la L1 que ce soit dans le discours de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Interactions entre enseignants/apprenants et ces derniers entre eux. On n'a pas négligé les moments liés à la gestion de la classe, sans relation aucune avec l'activité pédagogique proprement dite.

Pour ce qui est de la transcription des données, nous avons d'abord procédé au découpage en séquences et nous n'avons retenu que celles où émerge l'alternance codique. Nous avons obtenu en tout 28 séquences.

Les données ont été transcrites après plusieurs écoutes afin d'éviter toute omission ou confusion.

Pour ce qui est des conventions de transcriptions, nous avons essayé de construire nos propres conventions en nous basant sur plusieurs modèles tels que celui de Robert Vion, Pierre Bange, Maria Causa, D. Moore et V. Castellotti.

Les alternances codiques sont signalées à travers le genre et la taille de la police : new roman (14) en italique gras pour l'arabe dialectal. Quand aux traductions, on les a mises entre parenthèses.

#### **4. ENQUETE COMPLEMENTAIRE**

Nous avons procédé à une enquête en dehors des classes. Il s'agit d'entretiens libres avec les enseignants concernés. On a évité de procéder à des entretiens dirigés ou semi dirigés afin de gagner la sympathie et la confiance des collègues-enseignants pour qu'elles puissent parler plus librement de leurs habitudes de travail, méthodes d'enseignement....

Nous avons centré notre entretien sur le coté personnel de l'enseignante (âge, ancienneté, pourquoi elle a choisi ce métier...), connaître son point de vue sur l'appropriation et l'enseignement des langues étrangères en classes de 5°AP et connaître son avis sur certaines pratiques à savoir l'utilisation de la langue maternelle dans un cours attribué au français.

Le recours à l'entretien libre sans enregistrement, sans même une prise de notes était nécessaire voire même un passage obligé face à la réticence et la non-collaboration que nous avons rencontrées dès le départ chez quelques enseignants.

## **5. RESULTAT DES ENTRETIENS LIBRES DES ENSEIGNANTS :**

### **I/ Ecole de la périphérie (Nouri Youcef)**

L'enseignante en question est universitaire, elle est ingénieur en mécanique, et a huit ans d'expérience. Elle n'a reçu la visite de l'inspecteur que le jour de sa titularisation.

Cette enseignante considère que les programmes sont trop chargés avec un volume horaire réduit (quatre heures et demi) par semaine. Quand à l'utilisation de L1 ; elle y adhère et nous confie qu'elle s'exprime souvent en arabe et accepte les réponses de ceux-ci afin d'éviter les blocages et permettre aux élèves de s'exprimer et maintenir la communication.

Pour elle, l'utilisation de la L1 est légitime et même inévitable pour se faire comprendre que ce soit sur la gestion de la classe ou pour la mise en œuvre des contenus d'apprentissage.

En ce qui concerne la didactisation de la L1 en classe de L2, l'enseignante trouvait l'idée très intéressante même si elle n'avait pas de connaissances sur le sujet et souhaitait avoir plus d'informations sur la question et pourquoi pas organiser des séminaires ou des journées pédagogiques pour éclaircir la question.

Quand à la deuxième enseignante qui a quinze ans d'expérience, elle a eu une formation à l'ITE. (Institut technologique des enseignants). Elle ne partage pas les mêmes avis que sa collègue quand à l'utilisation de L1 dans la classe de L2 ; d'abord parce que les inspecteurs leur interdisaient de l'utiliser et puis si les élèves ne comprennent pas un mot ou une consigne en L2 il existe plusieurs choix pour l'expliquer sans recourir à la L1 tels que, les dessins, les mimiques...

## **II/ Ecole du centre ville (A.Boukhalfa)**

Il s'agit d'une enseignante expérimentée qui a vécu tous les changements qui ont touché l'école algérienne.

Pour elle, il s'agit d'un programme ambitieux qui a été conçu pour des élèves qui ont le français comme langue maternelle et non comme langue étrangère. Pour ce qui est de l'emploi de la L1 ; elle explique qu'elle tolère son emploi par les apprenants car ils n'ont pas encore le bagage linguistique suffisant pour pouvoir communiquer en L2, et déclare souvent s'appuyer sur elle pour construire une sorte de bouée de sauvetage pour atteindre la L2.

Elle nous a assuré qu'elle ne recourait que très rarement à la L1 car pour elle, il fallait que les élèves apprennent la L2 par la L2 et pour cela, elle mobilisait toutes les stratégies qui facilitent la compréhension du message.

Quand à la deuxième enseignante ; elle n'a voulu ni nous recevoir dans sa classe ni répondre à nos questions. Elle était catégorique : je ne veux pas d'étrangers dans ma classe !

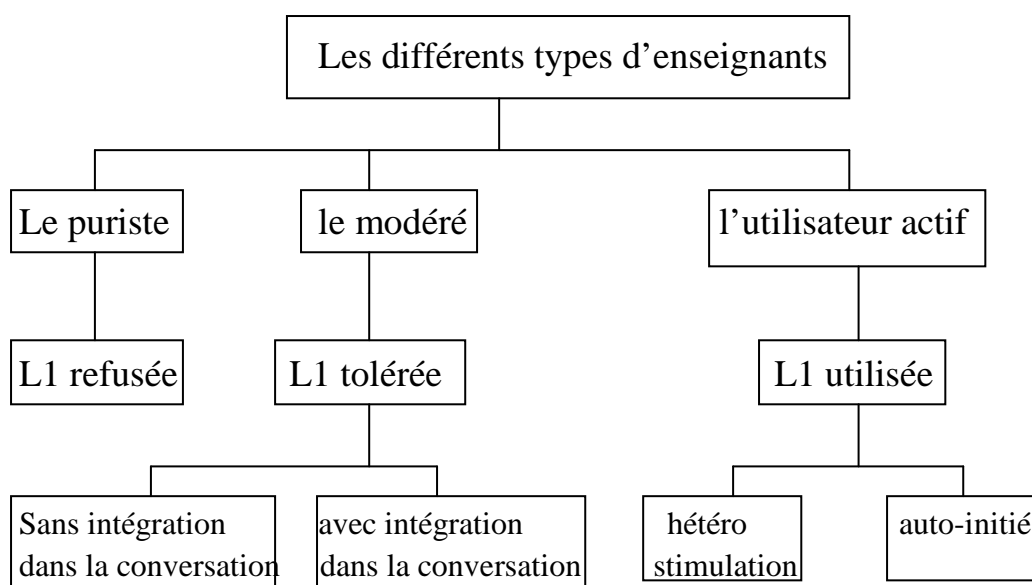
En nous basant sur les travaux du docteur Sabine Ehrhart sur l'alternance codique dans le cours de langue et en les comparant avec les entretiens libres réalisées auprès des enseignants des deux établissements, nous avons trouvé qu'il y a trois types d'enseignants :

Le puriste qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le modéré qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'utilisateur actif. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas. Le premier type peut être associé aux enseignants qui bénéficient d'une expérience professionnelle avérée. Le deuxième type pourrait concerner les moins

anciens (-de 15 d'expérience), par contre le 3<sup>o</sup>type à savoir l'utilisateur actif est absent dans notre corpus.

Certains enseignants interdisent l'utilisation de la langue maternelle des apprenants pour leur donner l'occasion de s'exprimer en français

### Typologie des profils des enseignants :



Dr Sabine Ehrhart. L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires De la Sarre.

M.Cambra et L.Nussbaum<sup>1</sup> définissent cinq grandes finalités pour utiliser les langues premières :

- \*Gagner du temps.
- \*Eviter que les élèves ne se sentent déroutés.
- \*Assurer la compréhension des consignes.
- \*Souligner des idées importantes.

<sup>1</sup>Cambra.M& Nussbaum. (1997). « gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant » in Alternance des langues et apprentissage, Etudes de linguistique appliquée, n°108 Didier édition. Paris



On a remarqué d'après l'entrevue faite avec les enseignantes que seuls le puriste et le modéré qui se sont manifestés. Le premier type peut être associé aux enseignants qui bénéficient d'une expérience professionnelle avérée. Le deuxième type pouvait concerner les moins anciens (-15 ans d'expérience). Par contre, le troisième type à savoir l'utilisateur actif, il est absent dans notre corpus.

Certains enseignants interdisent l'utilisation de la langue maternelle des apprenants en classe dans le but de les pousser à s'exprimer en français sans se soucier qu'une telle attitude aura pour conséquence la rupture de la communication ; car ils sont convaincus que l'apprentissage de la L2 ne se fait qu'en L2 traduisant ainsi une phobie du mélange. Il semble que les enseignants les moins anciens sont plus tolérants et encouragent même l'utilisation de la L1 des élèves car ils considèrent cette dernière comme appui pour l'apprentissage de la L2. En somme, quelque soit la pratique des enseignants vis-à-vis des acquis antérieurs des apprenants, ils agissent inconsciemment ou même l'autoriser car ils affirment que la proximité entre jouer un rôle important dans la construction de l'apprentissage du français. Mais le constat principal reste le enseignants quelles que soient leurs pratiques concernant le répertoire des élèves agissent sans que cela s'inscrive dans une pratique pédagogique réfléchie. Il faudrait renoncer au mythe de l'acquisition 'parfaite' de la L2 en faveur de l'élargissement continu d'un répertoire multiple dynamique. « Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Coste, D. « Alternances didactiques », Etudes de linguistique appliquée n°108, (1997)

## 6. ANALYSE DU CORPUS

Date : 12/04/2011

Séance : compréhension de l'oral, identifier un texte qui présente des conseils.

Thème : Dans La boulangerie. P 98

Horaire: 13h45/14h30.

Ecole : Ali Boukhalifa (centre ville)

Enseignante : B.Doria(5°AP) « B »

### Séquence n°1

P : hein / regarde bien ↗

E2 : madame dans la boulangerie ↗

P : bien !// observez la gravure *yalouled* //(les enfants)  
qu'est-ce qu'on voit sur cette gravure ? ↗

E3 : il y a une corbeille pleine de pain. ↗

Dans cette séquence, on remarque que l'enseignante utilise l'interjection « hein » pour exprimer une interrogation et pousser l'apprenant à formuler ou changer de réponse. Il y a aussi une alternance codique intraphrastique auto-déclenchée (afin de se rapprocher des apprenants et détendre l'atmosphère) qui a une fonction communicative affective.

### Séquence n°2

E7 : non ↗ / le boulanger....

E8 : madame / *yalaab bi l'mistara taaou / rahou / makhalanech*  
*n'tabaou* ↗ (il joue avec sa règle, il ne nous laisse pas jouer)

P : E7, *Hani rouhek /ou tabaa / sinon naatik triha* ↗ (reste tranquille sinon tu seras puni)

Dans cette séquence un apprenant voulant dénoncer son camarade a recours à la L1 à cause d'un déficit linguistique en langue cible. Nous

avons affaire à une alternance codique non marquée, auto-déclenchée de type intra-phrastique qui a une fonction purement communicative. De même pour l'enseignante qui abandonne provisoirement ce qui est en cours et réagit en L1 pour une question de discipline.

Il s'agit d'une alternance codique inter-segmentale où la L1 relève du discours régulateur qui procure le cadre général des échanges en classe.

### Séquence n°3

E<sub>8</sub> : madame *ma maana* le levain ? (que veut dire )

E<sub>9</sub> : madame *lakhmira* (la levure)

P : en plus du pain / que prépare t-il aussi ?

E<sub>10</sub> : madame / gâteau *pâtissri*

Après plusieurs échanges un apprenant E<sub>8</sub> prend l'initiative d'interrompre les échanges en reformulant en langue source une demande de métadiscours informatif. L'apprenant explicite sa demande qui se situe clairement à des fins d'apprentissage et en guise de réponse E<sub>9</sub> répond en L1 transgressant ainsi le rôle de gestion des tours de parole traditionnellement assignés à l'enseignant. C'est ce que Coste appelle alternance de répétition de traduction. Selon la typologie de D.L.Simon, il s'agit d'une alternance tremplin. E<sub>9</sub> a choisi cette stratégie par manque de compétence dans la langue cible.

### Séquence n°4

P : c'est quoi laisser la pâte gonfler E<sub>1</sub> ?

E<sub>1</sub> : madame / *yakhaliha tatlaa* (la laisser gonfler)

P : bien / que fait la boulangère ?

E<sub>13</sub> : la boulangère expose les pains bien dorés

Dans cette séquence l'enseignante sollicite des apprenants en langue cible ce que c'est que laisser la pate gonfler. L'apprenant E1 répond en L1 ne pouvant le faire en langue cible, il recourt alors à la traduction par équivalence, qui donne la primauté au sens (tatlaa qui est utilisée en arabe comme équivalent de gonfle) et non à la traduction par correspondance c'est-à-dire celle du mot à mot ce qui aurait donné (yakhaliha tatanfakh) et non tatlaa). Il s'agit de ce que Causa appelle une équivalence hétéro déclenchée question/réponse en alternance codique. Ici, si on se réfère à Ludi, le recours à la LM ici montre sa capacité à utiliser de manière appropriée l'ensemble de ses ressources linguistiques à des fins communicatives et/ou acquisitionnelles. L'enseignante tolère l'emploi de la L1 car elle donne la priorité au cours de la conversation.

### Séquence n°5

P : qui peut m'expliquer cette phrase	↗
EE : .....	
P : E <sub>13</sub> <i>achrahli maani hadi el djoumla</i> (explique-moi le sens de la phrase)	↗
E <sub>13</sub> : il la laisse eh devenir bien jaune	↗
P : vous pouvez répondre même en arabe	↗
E <sub>14</sub> : madame <i>yakhaly l'khoubz</i> // eh.... (il laisse le pain ...)	
P : <i>sahit</i> /bien / <i>haten yahmar</i> .	↗ (Bravo....jusqu'à ce qu'il rougisse)

Voyant que la consigne n'a pas été assimilée ; les apprenants sont alors placés dans une situation où la négociation et le travail collectif sont des éléments centraux pour résoudre la tâche. Cette séquence s'insère dans un travail où le contact entre les langues constitue à la fois une démarche didactique et une finalité des objectifs d'apprentissage. Il s'agit d'une

alternance codique inter phrastique qui a une fonction communicative (faciliter la compréhension).

### Séquence n°6

P : c'est quoi gourmands ?  
EE : madame // rire / *malhoufine* (gourmands)  
P : *kima n'touma* (comme vous)  
EE : rire

En réponse à la sollicitation de l'enseignante en L2 qui voulait s'assurer de la compréhension des apprenants. La classe répond immédiatement en L1 sous la forme de ce que Maria Causa appelle une équivalence hétéro déclenchée. Le recours à la L1 était logique dans la mesure où il était plus facile aux apprenants de prouver à l'enseignante en L1 que d'aller chercher l'explication en L2. L'enseignante accepte la réponse et pour motiver, stimuler, se rapprocher et gagner la confiance de ses apprenants, elle les taquine en L1.

### Séquence n°7

E15 : madame /madame / on frappe à la porte.  
P : ramassez vos affaires vos affaires / et préparez la lecture de la page 99 / les abeilles / *jawbou aala annas el nas /El maaloumet li fi nas l'koul / chafnaha fi dars l'apiculteur*. (Répondez aux questions du texte .on a déjà vu ces renseignements dans le texte de : l'apiculteur)

Cette séquence représente la fin de la séance, l'enseignante demande aux élèves de préparer l'activité de la séance prochaine et bascule en L1 pour leur transmettre la consigne. Il s'agit d'une alternance codique intra phrastique qui intervient à la fin du cours et qui est due à la fatigue ; et dans ce cas l'enseignant oublie de plus en plus le cadre institutionnel avec

ses règles et ses concepts didactiques opposés au code switching et il se rapproche d'un cadre plus naturel dans la pratique du bilinguisme.

**Date :** 17/04/2011

**Séance :** compréhension de l'oral, identifier un texte qui présente des conseils.

**Thème :** Pour garder une bonne santé P 112

**Horaire:** 9h45/10h15.

**Ecole :** Ali Boukhalfa (centre ville).

**Enseignante :** B.Doria (5°AP) « B »

### Séquence n°1

P : et la deuxième gravure ? elle représente quoi ? ↗

EE : « silence ».....

EE : madame .....

P : *haya yalah* ↗ /répondez même en arabe .(allez les enfants )

E4 : madame/ une famille voyage sur un *zawrak* ↗ (une chaloupe)

P : bien ! *zawrak* en français c'est la chaloupe

P : et la troisième gravure ? ↗

E4 : madame *kifech n'goulou el khaima bel* français ? (comment on dit la tente en français).

P : *el khaima bel* français c'est la tente.

Nous avons affaire à l'interprétation de trois gravures pour introduire le thème de « pour garder une bonne santé ».

Dans cette séquence, l'enseignante voit que les élèves ont compris la consigne mais ils n'ont pas encore les ressources linguistiques pour enchaîner en français. Alors elle les invite à répondre en L1, elle donnera ensuite la parole à E4 qui répondra à travers une alternance codique hétéro déclenchée (Maria Causa) voulant s'assurer que le mot nouveau a

bien été compris, elle demande aux élèves son équivalent en arabe mais elle prend quand-même soin de le reformuler en français qui est l'objectif de l'apprentissage.

### Séquence n°2

P : Quel est le titre de ce texte ?

E<sub>6</sub>:/pour garde / en bonne santé

P : Prononce bien E<sub>6</sub> /après une préposition le verbe se met à l'infinitif

E<sub>6</sub> : madame// pour garder une bonne santé

P : C'est quoi la santé ?

E<sub>7</sub> : madame/ madame/ *esseha* (la santé)

Au début de la séquence (tache d'expression orale visant à vérifier la compréhension, l'apprenant laisse le verbe conjugué après la préposition « pour ». Elle corrige en rappelant la règle (après une préposition le verbe se met toujours à l'infinitif).

Suite à la sollicitation de l'enseignante qui demande aux élèves d'expliquer ce qu'est la santé, l'apprenant ne connaissant pas la réponse en langue cible donne la réponse en arabe standard. Il s'agit là d'une alternance codique hétéro-déclenchée du type question/réponse. Cette alternance est en quelque sorte dirigée elle remplit une fonction acquisitionnelle .l'enseignante la provoque pour s'assurer que tout le monde a compris.

### Séquence n°3

P : quel est le thème de ce texte ?//*mahouwa mawdouaa /ennas/* ?

E<sub>8</sub> : madame/madame/*nahali kitabi*. ( il m'a enlevé mon livre)

P : *tabaa eddars//jit bech takra/wella bech talaab//* (tu es venu pour étudier ou jouer) tais-toi et suis !

P : Allez les enfants on continue

E<sub>9</sub> : le texte parle /de notre santé.

Cette fois-ci c'est l'enseignante qui est l'initiateur du changement en LM. Il s'agit selon la terminologie de M. Causa d'une auto-répétition auto-déclenchée en alternance codique de type inter-phrastique. Cette fois-ci l'alternance est communicative. Par la suite l'enseignant s'adresse à un apprenant en L1 pour une question de discipline qui revient ensuite à la L2 pour reprendre l'activité pédagogique .il s'agit d'une alternance codique inter-segmentale ou la L1 relève du discours régulateur qui procure le cadre général des échanges en classe.

### Séquence n°4

P : notre corps a besoin de repos plus que les grandes personnes  
Pourquoi ?

EE : .....

E<sub>5</sub> : madame // parce que l'enfant *rahou fi marhalet el noumouw*  
(est en plein croissance)

P : Bien / parce que l'enfant est entrain de grandir (croissance) /c'est pour ça qu'il a besoin de repos plus que les grandes personnes

Dans cette séquence, suite à la sollicitation de la maitresse qui demande aux apprenants de dire pourquoi les jeunes personnes ont besoin de plus de repos que les grands ...les apprenants marquent un moment de silence qu'on considère comme étant un marqueur d'incompréhension de la



consigne. Après hésitation E<sub>5</sub>, il commence en Lg cible(LC) ensuite bascule en LM face à une difficulté de la production. Il alterne les deux codes ; on a affaire à une alternance inter-segmentale du type L2/L1.L'enseignante valide la réponse (bien).<sup>1</sup>

### Séquence n°5

P : Ce texte / nous raconte une histoire / nous donne des conseils / ou bien nous donne des informations sur un produit. / ↗

E<sub>3</sub> : madame / ce texte nous donne des conseils ↗

P : A ton tour, maintenant, donne des conseils à ton camarade pour rester en bonne santé

EE : .....

P : *Haya yallah* !↗ (allez vite)

E<sub>11</sub> : (à l'encontre de son camarade) on ne doit pas fumer /car c'est Mauvais pour la santé

P : C'est très bien ! ↗ Encore ↗

E<sub>12</sub> : madame eh// madame faut pas eh/ madame malazemch/ Eh/nassahrou bezef//pour rester en bonne santé ↗

P : parle en français !//il ne faut pas trop veiller pour rester en bonne santé ↗

▲

L'alternance codique sous forme d'interjection « *haya yallah* » qui est utilisée pour dynamiser la classe n'a pas de sens précis. Elles peuvent apparaître à tout moment du discours et elles relèvent du discours régulateur. Ici, le recours à la L1 de la part de l'apprenant peut témoigner de la bonne compréhension car on remarque qu'il a hésité plusieurs fois avant de donner la réponse en L1 preuve qu'il n'avait pas le bagage linguistique nécessaire pour formuler la réponse en L2.Nous avons affaire

---

<sup>1</sup> **N.B** : la plupart des échanges entre élèves se font en arabe dialectal, rarement en français.

à ce que Causa appelle équivalence hétéro déclenchée en alternance codique. De son côté, l'enseignante ne rejette pas la réponse pour ne pas bloquer l'apprenant qui a rompu le contrat didactique mais lui rappelle qu'il faut répondre en L2 tout en lui donnant la réponse en L2.

### Séquence n°6

P : Que doit-on faire avant de passer à table ?/pour manger  
(joignant le geste à la parole)

EE : ..... (silence)

P : (la maitresse se salit les mains avec la craie et demande aux élèves)

Regardez les enfants / est ce que je peux manger avec les mains sales

E12 : Non // je ne peux pas

P : **Haya yallah** !// il faut se la...(allez )

E13 : madame, madame il faut se laver les mains avant chaque repas

Dans cette séquence ; nous avons affaire à des alternances codiques de type inter phrastique.

Pour expliquer la consigne, la maitresse face au silence des élèves qui n'ont pas assimilé la consigne a recours à la gestuelle c'est ce que Maria Causa appelle une reformulation immédiate. L'enseignante joint le geste à la parole et demande aux élèves s'ils peuvent manger avec les mains sales. On remarque que l'enseignante utilise beaucoup l'expression « **Haya yallah** ».

**Date :** 23/04/2011

**Séance :** oral/compréhension (séquence2 identifier un mode de fabrication)

**Thème :** Pour fabriquer un masque p122

**Horaire:** 08h45/10H15

**Ecole :** Youcef Nouri (Ouled B'China).

**Enseignante :** B.Nadia (5°AP)-« A »

### Séquence n°1

EE: Bon : jour madame ↗

P:Bonjour les enfants /asseyez-vous ↗ (joignant le geste à la parole)

P: « X »qu'est-ce que tu as pourquoi tu pleures ?

E1:Madame, X pleure ↗ // *jeddou met* (son grand –père est décédé)

P : *A:llahou akbar / rabi yarhamou* ↘ (que dieu ait son âme)

Dans cette séquence l'alternance codique initiée par l'apprenant E1 afin de justifier l'absence de son camarade. Elle a lieu juste au début du cours. Il donne une information à l'enseignante qui commence en français mais par manque de lexique et ne maîtrisant pas bien la langue française il continue et termine l'information en LM (arabe dialectal). Il s'agit là d'une alternance codique inter phrastique qui a une fonction communicative.

L'enseignante répond en LM étant au courant que le registre de E1 en langue cible est pauvre, ce qui lui permet de maintenir des rapports sociaux et affectifs avec ses apprenants.

## Séquence n°2

P : La laine c'est quoi?

EE : madame /madame

P : Chut// *khaliwha tjaweb* (laissez là répondre en montrant E6 du doigt).

E6 : c'est dessiner

P : *lala!* (non)

E5 : La laine/ c'est ....// *essouf*

P : Bien !*wech n'dirou* b'la laine ?(Qu'est ce qu'on fait avec la laine ?)

E7 : madame // des moustaches eh/ *chlaghem*

Pour cette séquence ; l'enseignant paraît un peu énervé par le ton de sa voix, il lui revient d'organiser la gestion de la classe en tant que micro-communauté social (si on se réfère à une étude de Louise Dabene ; elle a remarqué que les changements de codes dans l'interaction se produisent surtout au niveau des actes de gestion de la classe et la mise en œuvre de la fonction d'animateur de l'enseignant.) L'enseignante recourt à la L1 afin de rétablir l'ordre dans la classe et laisser l'apprenant sollicité répondre. E5 voyant que son camarade n'a pas encore compris la question ; répond après hésitation en L1. Afin de résoudre un problème de compréhension, l'enseignante bascule à la L1, il s'agit là d'une alternance codique auto-déclenchée qui est employée pour faciliter la compréhension. Stratégie qui donne ses fruits puisque E7 répond en LC et après hésitation et comme s'il attendait une confirmation de la part de l'enseignante, il ajoute la réponse en LM.

### Séquence n°3

P : Et ensuite ↗

E<sub>9</sub> : Dessine le nez avec le feutre rouge.

P : 'E<sub>6</sub> ' « terminer » est le synonyme de...*haya* taisez-vous *bidoune sourakh*.(sans bruit) ! ↗

E<sub>5</sub> : Terminer-finir,eh.....achever ↗

P : Et le contraire ?

E<sub>10</sub> : Madame *yabda* (commencer)

Dans cette séquence, l'enseignante demande aux apprenants de lui donner le synonyme du mot « terminer » (cours déjà vu) ensuite ; vu le bruit qui régnait, elle s'emporte et bascule en LM afin de rétablir l'ordre et cette alternance fait partie du discours régulateur. En réponse à la première consigne E<sub>5</sub> répond en LC. Mais pour la deuxième consigne qui consiste à donner le contraire du même mot E<sub>10</sub> répond en LM. C'est une alternance codique tremplin ; il s'agit d'une rupture du contrat didactique de la part de l'apprenant qui enfreint les règles et réagit spontanément à sollicitation de l'enseignante en LM.

### Séquence n°4

P : Pourquoi verte ? ↗

E<sub>12</sub> : Madame / *kia'd* / féminin ↗

E<sub>13</sub> : *Yeh* // madame / *n'saou* / l'pinceau ↗

P : Chut / et de petites perles noires / pourquoi ? ↗

E<sub>14</sub> : Madame / *li l'aynine* (les yeux) ↗

P : En français ↗

E<sub>5</sub> : Madame / les yeux ↗

Dans cette séquence l'apprenant répond en mélangeant LM et LC. Cette alternance est déclenchée par une difficulté de langue ressentie lors de l'effort de répondre. L'alternance, ici fonctionne comme une balise de dysfonctionnement. Le recours à la L1 signale le manque, sans l'absolue nécessité d'une répartition.

E12 à cause d'un déficit linguistique en langue cible a recours à la L1 afin de signaler à l'enseignante que ses camarades ont oublié de citer le « pinceau ». on a affaire ici à une alternance codique non marquée auto-déclenchée de type intraphrastique qui a une fonction purement communicative.

### Séquence n°5

P : Et la pistache qui reste pourquoi faire ↗

E14 : .....silence

E15 : Madame // eh (...)

E8 : Madame / pour faire la tête. ↗

P : C'est quoi la tête E6 ?

E16 : .....

E15 : Madame *er a's* ↗ (la tête)

Dans cette séquence, sollicités par l'enseignante qui leur demande de dire à quoi sert la pistache afin de vérifier la compréhension E14 reste sans réponse, preuve qu'il n'a pas compris la consigne par contre E15 semble avoir compris la question mais n'a pas les moyens linguistiques adéquats pour répondre. E8 intervient spontanément sans être sollicité ; donne la réponse en LC. L'enseignante le félicite et demande à E16 E16 de lui expliquer ce qu'est la tête, il reste sans mot preuve qu'il n'a pas compris, E15 intervient et donne la réponse en L1. Ici ; si on se réfère à G.Ludi, le recours à la L1 est un indice explicite de l'incompétence linguistique de

l'apprenant. Ce recours montre en effet sa capacité à utiliser de manière appropriée l'ensemble des ressources linguistiques à des fins communicatives et/ou acquisitionnelles. Il s'agit de ce que Causa appelle une équivalence hétéro-déclenchée : question/réponse en alternance codique.

### **Séquence n°6**

E<sub>16</sub> : *Wach ma'naha* les pattes ? (qu'est-ce que ça veut dire )

E<sub>17</sub> : *El kadame'n*

Dans cette séquence ; les apprenants inversent les rôles, transgressent la règle qui attribue au maître le rôle de guider et animer la classe, ils assurent le rôle de poser les questions et d'y répondre .E<sub>16</sub> ne comprend pas bien le mot « pattes » pose la question en L1 sans se soucier de la réaction de l'enseignante .E<sub>17</sub> sans attendre répond en L1 (arabe standard). Ici c'est la L1 qui devient carrément et pour un instant ; la langue matrice (la métalangue) des apprenants. Il s'agit là d'une alternance codique intra-phrastique qui sert à maintenir l'intercompréhension.

### **Séquence n°7**

P : Maintenant que la tortue est prête qu'est-ce qu'on va faire avec ? *wech n'dirou biha ?*

E<sub>6</sub> : Madame *n'zainou biha el khizana*. (On décore l'armoire avec)

A la fin de cette séquence et après avoir terminé le projet (confection d'une tortue) ; l'enseignante pour détendre l'atmosphère demande aux élèves ce qu'ils comptent faire avec la tortue en L2 et en L1, il s'agit là d'un moment de relâche pour l'enseignante et les apprenants qui abandonnent le cadre constitutif .Cela peut être dû à la fatigue. Il s'agit là

d'une alternance codique intraphrastique qui a une fonction communicative.

**Date :** 27/04/2011

**Séance :** Oral compréhension/identifier une recette.

**Thème :** La citronnade.

**Horaire:** 9h00/10h15.

**Ecole :** Youcef Nouri (Ouled B'China).

**Enseignante :** N.Ghania (5°AP) « B »

### Séquence n°1

P : C'est quoi le citron ? ↗

EE : .....

P : Qu'est ce qu'on peut dire du citron ? ↗

E3 : Madame//eh...

P : Est-ce que c'est une chose qu'on mange /ou qu'on fabrique ? ↗

E 4: Madame *fawakih* (fruits)

P : En français comment on dit/ ce sont des... ↗

E5 : Ce sont des fruits. ↗

Dans ce cours les apprenants doivent identifier une recette et dans ce cas on parle de la citronnade.

l'enseignante commence par poser une question pour définir ce qu'est le citron et n'obtient pas de réponse ; signe que les apprenants n'ont pas compris la question. Elle reformule la question mais toujours pas de réponse ce qui la pousse à reposer la question en leur donnant deux propositions pour leur faciliter la compréhension. E 4 réagit tout de suite sans être sollicité et répond mais en L1. La maitresse accepte la réponse mais demande aux élèves de la reformuler en L2.

Il s'agit là d'une équivalence hétéro-déclenchée (question/réponse).



## Séquence n°2

P : Il y a un autre fruit / qui ressemble au citron/et qui a un autre nom ?

EE : Madame /madame moi

P : D'abord /quelle est la couleur du citron ?

E5 : Madame /*assfar* (jaune)

P : Parle en français.

E6: Jaune

Ici ; l'enseignante demande aux élèves de lui donner la couleur du citron. E 5 répond spontanément sans prendre le temps de réfléchir et répond en L1 ne pouvant le faire en langue cible en recourant à la traduction par équivalence. Il s'agit de ce que Causa appelle une équivalence hétéro-déclenchée. L'enseignante accepte la réponse mais elle se montre vigilante en leur demandant de reformuler en langue cible afin de ne pas rompre le contrat didactique et dire en langue cible. Le recours à la LM ici ; est un indice explicite de l'incompétence linguistique de l'apprenant. Ce qui pousse ce dernier à utiliser l'ensemble de ses ressources linguistiques à des fins communicatives et/ou acquisitionnelles.

### Séquence n°3

P : La maman va préparer du gâteau /elle a besoin de quoi ? ↗

E8 : La farine ↗

E1 : Les yeux

P : On dit pas les yeux /on dit les œufs/quoi encore ↗

E8 : Du sucre ↗

E3: Le lait

P : Oui c'est bien/et quoi d'autre ? ↗

E1 : Un pincé... ↗

P : Une pincée de quoi ? ↗

EE : **Melh** ↗ (sel)

E1 : Madame // **recha taa melh** (pincée de sel)

P : En français. ↗

E4 : Le sel. ↗

Il s'agit dans cette séquence de citer les différents ingrédients utiles à la préparation d'un gâteau. L'enseignante obtient des réponses et essaie de corriger la prononciation en les encourageant à citer d'autres aliments, E1 donne une réponse incomplète preuve qu'il n'a pas le bagage linguistique nécessaire pour terminer sa réponse. L'enseignante insiste sur la question et l'ensemble de la classe rompt le contrat didactique et répond en L1. L'enseignante accepte la réponse mais leur demande de la reformuler en L2. chose faite ; E4 répond en L2 .il s'agit d'une alternance interphrastique qui a une fonction communicative.

#### Séquence n°4

P : Pourquoi le verbe « obtenir » est à l'infinitif. ? ↗

E11 : *Kiaad /kablha* « pour » (parce qu'il est précédé de 'pour') ↗

P : Comment on appelle « pour » ↗

EE : .....

P : Pré ↗

E5 : Préposition. ↗

Dans cette séquence ; l'enseignante essaie de tester les acquis des élèves et leur pose une question sur un cours déjà vu en orthographe : E11 répond directement en L1 preuve qu'il a compris la consigne mais n'a pas le bagage linguistique nécessaire pour répondre en L2. en guise d'aide pour répondre à la deuxième question, l'enseignante donne la première partie du mot « pré... » (Étant consciente que les apprenants ont compris mais ils ont oublié sa nomination).

Il s'agit là d'une alternance codique interphrastique .l'apprenant a recouru à la L1 pour (peut-être) prouver à l'enseignante qu'il a compris la question mais qu'il n'a pas les ressources linguistiques nécessaires pour répondre en L2.L'A.C a ici une fonction communicative.

## Séquence n°5

P : Une casserole c'est quoi ? ↗

EE : Madame Tawa ↗

P : La spatule c'est pour mélanger ↗

E10: *Mougharfa* ↗ (cuillère)

P : Le zeste du citron c'est quoi ? ↗

E3: Madame / mabchour ↗ (zeste)

P : Le presse-citron / c'est quoi ? ↗

EE : .....

P : C'est quoi un presse citron ? ↗

E14: *Assara* ↗ (presse citron)

P : En français / on dit quoi ? ↗

EE : .....

P : On l'utilise pour avoir du jus. ↗

Dans cette séquence nous avons sous les yeux une série d'A. Codiques interphrastiques heterodeclenchées. En réponse à la sollicitation de l'enseignante, le recours à la L1 était logique parce que c'était le seul moyen de répondre dans la mesure où il aurait été impossible d'expliquer en français ce qu'est une casserole, spatule, zeste du citron...(niveau des apprenants).les apprenants semblent bien avoir antérieurisé la règle du fonctionnement du questionnaire en classe de langue évoqué par **Pochard**<sup>1</sup>et qui consiste à répondre à la question « qu'est-ce que c'est ? »(Ou bien c'est quoi ?), on se contente de donner son équivalent en L1au lieu d'une définition, paraphrase ou tout autre procédé en L2.nous pouvons même

<sup>1</sup> Pochard, J-Ch.1997. « une classe d'anglais en France, quelle langue y parle t-on ? »  
Ela 108,pp411 .412

conclure que les élèves ce genre de question comme une invitation implicite à donner la réponse en L1.

### Séquence n°6

E3: Madame / *jet anissa* (la maitresse d'arabe est venue)

P : Oui / ramassez vos affaires et *hadrou* la leçon *n'taa* l'vocabulaire (preparez la leçon de vocabulaire)

E16: Madame *we n'dirou etamarin taa* l'cahier d'activité ? (on fait l'exercice du cahier d'activité ?)

P : Oui bien sur/au revoir les enfants.

A la fin de la séance, l'enseignante comme les apprenants ont recours à la L1. nous avons pu constater ce que Diana Lee Simon avait remarqué à propos de ces «moments de relâche pédagogique »où l'enseignant oublie de plus en plus le cadre institutionnel avec ses règles et ses concepts didactiques souvent opposés au code switching et il se rapproche d'un cadre plus naturel dans la pratique du bilinguisme.

## 7. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DU CORPUS

Dans les moments linguistiquement inconfortables de l'interaction pédagogique, les enseignants comme les apprenants recourent tout naturellement à leur langue maternelle. « *L'apprenant y émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage* »<sup>1</sup>

Les exemples ou bien les séquences analysées mettent en lumière la richesse des procédures mobilisées par les apprenants eux-mêmes en fonction de leur besoin et aussi la manière dont ils remanient le discours de la classe et leurs ressources plurilinguistiques à des fins d'apprentissage.

Quand à l'enseignant, il réagit à ce changement soit en rejetant le changement de code soit en l'acceptant. Dans le second cas ; l'enseignant devra faire face au problème de la gestion de ces alternances et faire la différence entre celles à prédominance communicative et celles qui servent l'acquisition ou l'apprentissage et pour créer ou maintenir l'interaction.

Les manières dont les recours à la langue maternelle interviennent dans les interactions en classe sont nombreuses et les fonctions diffèrent d'une situation à une autre.

En nous basant sur la typologie de Danièle Moore ; nous allons subdiviser ces alternances en deux grandes catégories : les alternances relais qui servent et facilitent la communication et les alternances tremplins qui facilitent l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Moore Danièle et Simon Diana Lee « déritualisation et identité d'apprenants ; acquisition et interaction en langue étrangère »16/2002

Les activités de productions engendrent des changements de langue fréquents initiés le plus souvent par les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés à s'exprimer directement en L2 ou à trouver le mot juste ou l'expression adéquate qui dans ce cas ont recours aux alternances de compensation ou d'appel à l'aide. Par contre lors des activités de réceptions, les apprenants éprouvent moins la tentation d'utiliser leur langue maternelle et ce sont plutôt les enseignants qui alternent notamment dans un but de contrôle pour s'assurer de la compréhension.

L'utilisation de la L1 s'avère également fréquente lorsque l'objectif explicite de la séquence porte principalement sur l'appropriation d'informations à caractère socio-culturel.

Nous allons récapituler et voir quels sont les rôles et les fonctions que remplissent ces alternances dans le primaire en Algérie ; sur la base d'un terrain (Batna 5°AP) et d'un corpus limité à 4h30mn d'enregistrement. L'alternance codique est un procédé courant qui recouvre des fonctions différentes et variées et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant. Nous allons récapituler et représenter les rôles et les fonctions du « CS » dans le tableau suivant :

	<b>Alternances-relais Facilitent la communication</b>	<b>Alternances-tremplin Favorisent l'apprentissage</b>	
<b>ENSEIGNANT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-gérer la classe</li> <li>-maintenir les relations Personnelles</li> <li>-développer l'inter-compréhension</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre Explication-règles-consignes</li> <li>-pour solliciter de lire-de dire pour rapprocher un référent culturel.</li> <li>-pour lever un malentendu Corriger une erreur...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>} <b>Fonction de clarification</b></li> <li>} <b>fonction de guidage</b></li> <li>} <b>Fonction de correction</b></li> </ul>
<b>APPRENANT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-communiquer une information</li> <li>-dénoncer un camarade</li> <li>-demander une autorisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pour s'assurer du sens d'un énoncé ,d'une consigne</li> <li>-pour répondre aux questions du genre : Qu'est ce que c'est ? Comment on l'appelle ?</li> <li>-stratégie de la détresse ,du seul mot disponible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>} <b>Fonction de vérification</b></li> <li>} <b>Fonction d'explication</b></li> <li>} <b>Fonction de compensation</b></li> </ul>

**Tableau récapitulatif des rôles et des fonctions des AC**

**Chez les apprenants de LA 5° AP.(Batna)**



## **A/ Les alternances au service de la communication :**

### I./Du côté de l'enseignant :

L'enseignant médiateur du processus d'apprentissage, met en place l'activité didactique. Il lui revient le rôle d'organiser la gestion de la classe en tant que micro-communauté sociale. Pour accomplir sa tâche, il aura souvent recours à la L1 pour :

a/ Maintenir l'ordre dans la classe : en plus de son rôle de formateur, transmetteur des savoirs ; l'enseignant doit savoir gérer sa classe et rétablir l'ordre devant des élèves âgés entre 10 et 11 ans ne peuvent même s'ils s'efforcent de le faire rester toute la séance sans bouger : on peut citer comme exemples : \**bidoune sourakh* (sans crier)

\**hani rouhek ou tabaa /naatik triha* (reste tranquille et suis)

\**tabaa eddars –jit bech takra wella bech telaab*.(suis le cours, tu es venu pour étudier ou pour jouer.)

b/ Evaluer la réponse d'un élève : \**sahit* ! (bravo)

Les alternances relais auxquelles a recours l'enseignant ont une fonction communicative mais elles contribuent à l'appropriation de la langue cible de manière implicite.

c/ Détendre l'atmosphère et motiver les apprenants et maintenir les relations personnelles : \**kima n'touma* (comme vous)

\**yallahou ya louled chouya nachat* (allez les enfants activez)

\* *rabi yarhamou* (que dieu ait son âme)

## II/ Du coté de l'apprenant :

L'apprenant recourt à ce type d'alternance pour :

a/ Donner une information : \*madame *jet anissa* (la maitresse d'arabe est venue)

\* madame *dak el jares* (la cloche a sonné)

b/ Dénoncer un camarade : \*madame /*yalaab bil mistara n'taou/rahou ma khalanech n'tabou*. (il joue avec sa règle ; il ne nous a pas laissé suivre)

c/ Demander une information : \*madame *n'dirou tamarine fil'cahi d'activité ?* (on fait l'exercice dans le cahier d'activité ?)

## **B/ Les alternances au service de l'apprentissage :**

### 1/Du coté de l'enseignant :

Du coté de l'enseignant ; le recours à la langue source L1 est inévitable pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre.

1-Rappeler une règle : l'enseignant recourt à la L1 pour rappeler la règle afin de réparer une erreur à un apprenant qui au lieu de dire « ton masque » il a préféré de le dire en L1 alors l'enseignant intervient et leur explique que la leçon a été déjà vue en grammaire et qu'il fallait répondre en L2.

2-Guider l'apprenant : nous avons constaté aussi que l'enseignant a recours au code switching afin de guider ses élèves pour formuler les réponses justes.

3-Faire passer le message : n'obtenant pas de réponse, l'enseignant bascule en L1 pour faire passer le message : *\*echraqli maana el djoumla* !(explique-moi le sens de la phrase !).

4-Donner des consignes : *\*hadrou la leçon n'taa l'vocabulaire* (préparez la leçon de vocabulaire) *\*jawbou aala assiilat el nas .el maaloumet li fi nas lkoul chafnaha fi dars l'apiculteur*.(répondez aux questions du texte.les informations contenues dans le texte ;on les avait vu dans le cours de l'apiculteur).

5-Clarifier : ce sont des alternances initiées par l'enseignant afin de :  
< lever une ambiguïté :*\*quel est le thème de ce texte ?mahouwa mawdoua ennas ?*

<Voyant que la consigne n'a pas été assimilée l'enseignante la clarifie en la reformulant en L1 : *\*bech nebka fi siha djaida wech lazem n'dir ?* (pour rester en bonne santé qu'est ce qu'on doit faire ?)

L'alternance tremplin du côté de l'apprenant remplit plusieurs fonctions :

1) Fonction de vérification :*\*madame //...des moustaches eh chlagham*

*\*la Laine / c'est ...essouf*

2) Fonction d'explication : le passage à la L1 pour expliquer en répondant aux questions : qu'est ce que c'est ? a)*\*c'est quoi la santé ?*

*\*madame esseha*

*\*une casserole c'est quoi ?*

*\*madame tawa*

Là, on peut constater que la tolérance et on peut même dire l'incitation de l'enseignant à répondre en L1 joue en sa faveur car elle lui permet de vérifier la compréhension ou bien l'assimilation des énoncés vus.

3) Fonction de compensation : En raison de la pauvreté du répertoire linguistique de l'apprenant en L2 ; il aura recours à un mot dans une autre langue afin de pallier ou compenser une insuffisance linguistique ; ça sera une stratégie de détresse de la part des apprenants.

P : une spatule en bois, elle ne se casse pas, comment on dit ?

E :*salb*

P : en français

EE :.....

P : on dit solide.

## **BILAN**

**Centre ville** : Pour l'ensemble des deux séances nous avons répertorié 78 tours de parole avec 12 A.C pour la 1ere séance, et 70 tours de parole avec 11 A.C pour la 2eme séance.

Nous avons répertorié pour 148 tours de paroles 23 alternances codiques dont 12 initiés par les enseignants et 11 par les apprenants.

C'est l'enseignante qui prend l'initiative de changement de code pour les autoriser à répondre en L1.Elle adhère au changement pour vérifier la compréhension ou comme moyen de communication sachant que les apprenants n'ont pas le bagage linguistique nécessaire pour l'expression.

**Périphérie** : Ici, nous avons pu noter 234 tours de paroles avec 16 alternances initiées par les apprenants appartenant au discours constitutif,

et 17 alternances dont une initiée par l'enseignante appartenant au discours régulateur.

Ce constat nous donne une idée sur l'enseignante qui ne fait pratiquement pas recours à la L1 que comme ultime recours lorsque tous les moyens échouent pour faire passer le message si on la considère avec les deux autres. Cette attitude peut refléter d'une part un positionnement institutionnel (inspecteur supérieur) qui interdit l'introduction de la L1 dans un cours attribué à la L2. Et d'autre part, cette attitude renvoie à une représentation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères où l'introduction de la L1 est perçue comme un facteur néfaste voire même dangereux pour la réussite des apprentissages de la L2. Elle refuse au fond l'emploi de la L1 et ne le fait que lorsqu'elle se retrouve devant une impasse.

Quand à la deuxième enseignante contrairement à sa collègue ; tolère et initie même le changement de code soit pour gérer la classe ou bien pour faciliter et simplifier la compréhension. Ici, nous avons répertorié 101 tours de paroles avec 27 alternances codiques dont 18 initiées par les apprenants et 9 A.C initiées par l'enseignante dont 4 appartiennent au discours régulateur et 5 au discours constitutif.

## CONCLUSION

Notre étude est basée sur l'étude d'un phénomène qui a pris de l'ampleur dans nos établissements scolaires à savoir les alternances codiques dans une situation réelle de communication pédagogique. En effet, nous avons pu constater tout au long de notre observation lors de notre passage dans les classes de langues étrangères que les résistances continuaient, que ce soit au niveau institutionnel ou individuel ou l'on est souvent contre. Malgré les avancées de la recherche qui ont démontré qu'il était indispensable de s'intéresser aux langues de départ et aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants dans leurs contextes familial et social. Celles-ci doivent jouer un rôle fondamental dans l'appropriation d'une autre langue.

Quel que soit le profil de l'enseignant et sa position vis-à-vis de la place et du rôle de la langue maternelle en cours de langue étrangère, l'alternance codique est presque inévitable. Elle « *fonctionne à la fois comme un signal de détresse en direction de l'enseignant tout en permettant de rester à flot dans la conversation* »<sup>1</sup>. Il s'agit au sens de Moore d'une bouée transcodique. Mais le recours doit être justifié et suffisamment réfléchi. Il serait donc nécessaire d'éviter le recours systématique à la LM au point où celle-ci devienne la langue d'enseignement comme le signalent Matthey et Moore « *tolérance ne rime pas avec laisser-faire* » (1997 :72), car si le recours à la L1 devient la stratégie privilégiée pour résoudre les conflits linguistiques

L'apprenant ne développera pas cette habileté en L2.

---

<sup>1</sup> Moore.D. (1996) « bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». AILE,7, coord. par C.Oesch-Serra & Py .B ,Paris-Encrages,95-121.

Il faut tenir compte que tout vaut mieux en équilibre et en modération

Pour créer un environnement qui favorise l'acquisition de L2.

L'enseignant doit prendre en compte le parler propre de l'élève car « *une telle approche a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent les élèves à l'égard de leur langue maternelle* »<sup>1</sup>

Les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarche pédagogique, du plurilinguisme des apprenants dans l'enseignement /apprentissage des langues. Notre recherche est inévitablement présente dans la classe

Même dans un contexte qui lui est défavorable Il apparait donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

*« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/ Elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent .Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétences pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné .Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. »*<sup>2</sup>

Cela implique qu'un élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un débutant partant de zéro

---

<sup>1</sup> Dabène Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues ,Hachette,1994,p.154

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, 2001, cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.Strasbourg, conseil de l'Europe, 1°éd.1996,2°ed.corr.1998.Paris,Didier.

du fait qu'il possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires et extrascolaires) qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue et que de toute façon

Ce qu'il apprendra sert à étendre son répertoire et ses compétences plurilingues déjà là.

Nos réflexions sur les données de l'enquête nous guident vers la conclusion qu'il faut adopter une perspective bilingue ou plurilingue face aux alternances des langues afin d'exploiter leur potentiel acquisitionnel. Autrement dit, il faut cesser de les voir comme des traces d'incompétence mais considérer plutôt leur potentiel stratégique pour l'apprentissage et l'enseignement.



## **RECOMMANDATIONS :**

Cette étude nous a permis de faire un certain nombre de constatations qui demandent à être précisées davantage.

\*L'alternance codique est vue comme une nécessité dans les classes de français et le phénomène est très présent dans le discours de l'enseignant. Le tout est de savoir en user à bon escient et ceci loin de continuer une règle. On rencontre parfois des enseignants qui s'opposent sans nuance aux actes d'AC, alors que d'autres ne laissent pas le temps aux élèves de répondre en L2

\*Les actes d'AC ne peuvent être étudiés que du seul point de vue du discours de la classe .Dans le contexte ou nous avons mené cette étude il est important de tenir compte des facteurs extralinguistiques pour mieux cerner les causes possibles de l'intervention plus ou moins intense de la langue maternelles.

\*Valoriser les apports de l'apprenant en L1 pour développer des compétences en L2 .Ce facteur de participer activement à son apprentissage favorise des gains à long terme car l'apprenant « apprend à apprendre ». (Ludi,1999 :47)

\*Il faut cesser de voir les alternances codiques comme des traces d'incompétence mais considérer plutôt leur potentiel stratégique pour l'apprentissage et l'enseignement.

\*Il faut renoncer au mythe de l'acquisition parfaite de la langue cible et promouvoir la notion de compétences plurilingues.

\*Il serait nécessaire d'éviter le recours systématique à la L1 au point où celle-ci devient la langue d'enseignement

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **BIBLIOGRAPHIE :**

- Asselah Rahal Safia- Moore Danièle - Blanchet Philippe. Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.
- Baider .Fabienne.(2004). Actes de la rencontre internationale de Nicosie.
- Bange.P.1992. Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Didier Coll.LAL.Paris.
- Blanchet,Philippe.1998.introduction à la complexité.
- Bloomfield.L.(1934).Langage,London,Georges Allen and Uniuon Lrd publishers p55/56.
- Baider .Fabienne.(2004). Actes de la rencontre internationale de Nicosie.
- Benrabah.M(1999).Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique,Paris,Séguier.
- Cambra .M.et Nussbaum,L 1998.3 gestion des langues en classe de L2.Le poids des représentations de l'enseignant ».Ela108 .Paris Erudition1998. P423/432.
- Calvet.J.L, linguistique et colonialisme,petit traité de glottophagie,Payot,Paris.1974.
- Castellotti.V et Moore. D.1998. »Alternier pour apprendre, alterner pour enseigner de nouveaux enjeux pour la classe de la14ngue ».Ela108, Paris :Didier Erudition, 1998, ;pp.389-392
- Castelloti Véronique et Chalabi Hocine.Le français langue étrangère et seconde des paysages didactiques en contexte. Ed l'harmattan.
- Castellotti.V (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in d'une langue à l'autre :pratiques et représentations.Rouen :presse universitaire de Rouen,collection « Dyalang »pp 09-31.
- CAUSA.M. (1996).Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. In le discours : enjeux et perspectives. Numéro spécial du français dans Le monde. Paris, France :85-93
- CAUSA.M.(2002) .l'alternance codique dans la classe de langue étrangère, stratégies d'enseignement et transmission de savoir en langue étrangère. Berne :Peter Lang.
- Caubet.D (2001) « comment appréhender le code switching »,comment les langues se mélangent. Code switching en francophonie, Paris l'Harmattan ,pp21-32.
- Cavalli.Marisa.Education bilingue et plurilinguisme.  
« Le cas de Val d'Aoste »
- Chiss,J.L (2001).Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères.L'exemple de la bivalence au Brésil.
- Cicurel,F et Blondel .E.1996. « la construction interactive des discours de la classe de langue » in les carnets du cediscor n°4.
- Cicurel.F.2002. « la classe de langue un lieu ordinaire,une interaction complexe ».Acquisition et interaction en langue étrangère Aile16.L'acquisition en classe de langue.
- Coadou.M.1986. « les langages de l'inconscient martiniquais, Martinique, diplôme d'étude approfondie de la linguistique créole, p47.

- Conseil de l'Europe,2001, cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.Strasbourg,conseil de l'Europe, 1<sup>o</sup>éd.1996,2<sup>o</sup>ed.corr.1998.Paris,Didier.
- Coste .D. »alternancedidactiques »études de linguistique appliquée »n°108 .1997.
- Coste. D(2001). »De plus d'une langue à d'autres encore :penser les compétences plurilingues ? »in V.Castellotti.Ed,pp191-202.
- Cuq,J.P.1991.Le français langue seconde.Paris. Hachette,collection « F ».
- Dabène, ; L.(1992), le développement de la conscience métalinguistique :un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Repères,n°6.p13-23.
- Dabène Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues ,Hachette,1994,p.154
  
- Deprez Christine . Les enfants bilingues :langues et familles. Collection Credif. Essais.
- Derradji. Y, »vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? »in les cahiers du SLAAD n°01,les presses de Dar El Houda Ain M'lila, Algérie.2002.p17.
- Dweik , B.2000 « Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference »Arabic language and culture in a borderless work, Kuwait university,p224. 237
- Ehrhart, Sabine.2003. « «L'alternance codique dans le cours de langue :le rôle de l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés dans les écoles primaires de la Sarre ».Actes du II Symposium international sur le bilinguisme, universdade de Vigo (Galice, Espagne), ; Actes du colloque du 23 au26 octobre 2002, pp1411-1423.
- Elimam.A.2004.langue maternelle et citoyenneté.Ed Dar El gharb.
- Gagné Gilles – Pagé Michel –Tarrab Elca .Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde.
- Ghettas,ch1998, « quelques éléments de réponse sur le passage de l'arabe dialectal à l'arabe standard en classe de langue chez l'enfant algérien de 5 à 7ans » Plurilinguisme.Grenoble CRDPL 101-120
- Giaccobe,J.1990 « le recours à la langue première une approche cognitive » dans Gaona'ch,D ed, le français dans le monde. Recherches et application. »Acquisition et utilisation d'une langue étrangère »pp115-123.
- Gouali .H.2002.La politique d'arabisation face à la situation bilingue et diglossique de l'Algérie.
- Gumperz, J.J1989.Sociolinguistique interactionnelle. Paris :l'Harmattan.
- Greis,N 1966.The implications of contrastive studies for the teaching of english to arabic speakers »Washington.Betty Wallace Robinett ed.
  
- Hagège,c.1996.l'enfant aux deux langues .Paris :Odiloe Jacob.
- Hamers,JF et Blanc .M 1983. Bilingualité et bilinguisme,2<sup>o</sup>édition Bruxelles :Pierre Mardaga.
- Heller.M,Pfaff.C (1996).code switching.dans kontakt linguistik,Walter .C-Gruyter Berlin, New York 594-609.

- J.L.Calvet, linguistique et colonialisme.petit traité de glottophagie,Payot, Paris, 1974
- Kramsh,C(1987) interaction et discours en classe de langue. Ed Hatier et Didier.
- Ludi, G.1993 « Les apprenants d'une L2 cde switchent-ils et si oui, comment ? ».Papers on the Symposium on code switching in bilingual studies :theory, significance and perspectives. Strasbourg :fondation européenne de la science, pp.95-122. –
- Lacheraf Mostefa. (1997), « L'avenir de la culture algérienne », in Taleb Ibrahim, K(dir.), Les Algériens et leur(s)langue(s), Alger, El Hikma, p.
- Mathey,M et Moore,M.1997 « alternances des langues en classe :pratiques et représentations dans deux situations d'immersion »Tranel27 pp68-82.
- Moatassim.A.1992. »Arabisation et languefrançaise au Maghreb,Paris Ed tiers monde.p08.
- Moirand.S.1982.Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris :Hachette « F ».
- Mabrou Abdelwahab, l'alternance codique arabe-français : emplois et fonctions, constellations francophones, publifarum, n°7, publiée en 2007.
- Moore.D. (1996) « bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ».AILE,7,coord.par C.Oesch-Serra& Py .B ,Paris-Encrages,95-121.
- Pietro(De),Mattey et Py « acquisition et contrat didactique :les déquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » Acte du 3°colloque régional de linguistique, Strasbourg 28/28 avril 1988.Universités de Bala et Neuchatel.
- Pochard, J-Ch.1997. « une classe d'anglais en France, quelle langue y parle t-on ? Ela 108,pp411 .412
- Queffélec.A,Derradji.Y, Debov.V, Dekdouk Smaali.D , Bencherfa Cherrad.Y.Le français en Algérie lexique et dynamique des langues Editions Duculot AU
- Taleb Ibrahim.KH.1980.1997 (2°éd) Les algériens et leur(s) langue(s), Alger .Editions Dar El Hikma
- Taleb Ibrahim Khawla, »l'Algérie :coexistence des langues » l'année du Maghreb (en ligne),I/2004,mis en ligne le 08 juillet 2010.URL :http://année maghreb.revues.org/305
- Vasseur,MT.1992, « entre exolinguisme et bilinguisme d'une langue étrangère » in Bouchard&al .Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Grenoble,Lidilem.177-188.
- Vion.R.1994. « l'analyse des interactions verbales « »Cediscor,4,19,32.
- Vygotksy ;L.S,1985. Pensée et langage.Messidor, éditions sociales.Paris.
- Weinreich.Uriel : unilinguisme et multilinguisme. P648.
- Zenati.J.2004. « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités, histoire d'un échec répété »mots ,les langues du politique n°74 (langues et nationalisme)p137-145.
- Ziamari.Karima.Le code switching au Maroc.L'arabe marocain au contact du français. éd l'Harmattan,2008

## **SITOGRAPHIE :**

- <http://www.elmouradia.dz/français.Symbole/textes/symbolefr.htm>.
- [www.bibliothèque.refer.org/buire244/124427.pdf](http://www.bibliothèque.refer.org/buire244/124427.pdf).
- <http://aile.revues.org/sommaire74.html>.
- <http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>
- <http://grandguillaume.free.fr/ar-fr/rapp2004.html>.

## **DICTIONNAIRES :**

- Dubois Jean.dictionnaire de linguistique.Paris 1973.
- Kannas,1994.dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.Paris.Larousse.

## **THESE :**

- ALI BECHERIF.M.Zakaria.L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non immigrés.Thèse de doctorat.Université de Tlemcen (Algérie) 2008/2009.

# ANNEXES

**Date :** 12/04/2011

**Séance :** compréhension de l'oral, identifier un texte qui présente des conseils.

**Titre :** Dans la boulangerie p98

**Effectif :** 24filles.

/ 18garçons.

**Ecole :** Ali Boukhalifa (centre ville).

1.P : prenez le livre de lecture à la page 98

2. quel est le titre de ce texte?

3.E1 : Dans la boulanger

4.P : hein, regarde bien ?

5.E2 : Madame/ dans la boulangerie

6.P : Bien !//observez la gravure **ya louled** //(les enfants). Qu'est ce qu'on voit sur cette gravure ?

7.E3 : Il y a une corbeille pleine de pain

8.P : Bien, c'est tout ?

9.E4 : Et des croissants

10.EE : Il y a aussi des gâteaux

11.P : De quel métier parle t-on dans ce texte ?

12.E5 : Madame/le métier dans la boulangerie

13.P : Qui peut corriger ?

14.E6 : Le métier du boulanger.

15.P : Que fait le boulanger ?

16.E1 : Le boulanger/que fait le pain.

17.P : Non//corrige ta réponse !

18.E7 : Madame/le boulanger fait du pain et des croissants

19.P : A quelle heure se lève le boulanger ?

20.E6 : le boulanger se lève /vers deux heures du matin

21.P : Non/le boulanger.....



- 22.E8 : Madame/E7 **yalgab bi l'mistara taaou/rahou ma khalanech/n'tabaou** (il joue avec sa regle ;il ne nous laisse pas suivre)
- 23.P : E7/**Hani rouhek ou tabaa** sinon **naatik triha** (reste tranquille sinon tu seras puni)
- 24.P : **Haya yallah/on** continu/comment le boulanger prépare t-il son pain ?
- 25.E7 : Il prépare la pate puis il met du levain/et il laisse la pate gonfler.
- 26.E8 : madame/mamaana le levain ?
- 27.E9: Madame **lekhmira** (la levure)
- 28.P : En plus du pain que prépare t-il aussi ?
- 29.E10 : Madame gâteau patissri
- 30.P : Comment fabrique t-on le pain ?
- 31.E11 : D'abord le boulanger prépare la pate puis...
- 32.P : Allez continue E11/
- 33.E11 : Madame eh/puis il les met au four.
- 34.P : Non/avant de les mettre au four que fait-il avant ?
- 35.E12 : Il la laisse gonfler
- 36.P : C'est quoi laisser la pate gonfler E1 ?
- 37.E1 : Madame **ykhaliha tatlae** (la laisse gonfler)
- 38.P : Bien que fait la boulangère ?
- 39.E13 : La boulangère expose les pains bien dorés
- 40.P : Qui peut m'expliquer cette phrase ?
- 41.EE : .....
- 42.P : E13 **echrahi maana el djoumla** (explique-moi le sens de la phrase)
- 43.E13 : Il la laisse devenir eh bien jaune.
- 44.P : Vous pouvez répondre même en arabe
- 45.E14: Madame **ykhali l'khoubz //eh....**(il laisse le pain...)

46.P : **sahit**/.bien/ **Haten yahmār** (bravo...jusqu'à ce qu'il rougisse)

47.P : La boulangère dispose le pain ou ?

48.E15 : Madame dans la boulangerie ↗

49.P : Tu es suré ↗ ?

50.EE : Non madame sur le présentoir ↗

51.P : Bien, merci. A qui va-t-elle vendre les pains aux chocolats ↗ ?

52. E : Madame aux enfants ↗.

53.P : Comment sont-ils ces enfants ↗.

54.E7 : Ils sont gourmands ↗

55.P : C'est quoi gourmands ? ↗

56.EE : Madame // rire / **melhoufine** (gourmands) ↗

57.P : **Kima n'touma** ↗ (comme vous)

58.EE : Rire

59.P : Qui peut me citer les différentes étapes de la fabrication du pain ?

60.EE : .....

61.P : Aller E7 essaie et on va t'aider ↗

62.E7 : Madame / eh pour fabrique le pain / le boulanger prépare la pate, la laisse gonfler eh // ↗

63.P : Qui peut l'aider ?

64.E10 : Madame / le boulanger prépare la pate / il partage la pate en boule et la laisse gonfler

65.P : Avant de la laisser gonfler qu'est ce qu'il fait d'abord ?

66.EE : Madame / madame // il forme les pains ↗.

67.P : Bien c'est ca continu E4 ↗

68.E4 : Pour fabrique le pain, le boulanger prépare la pate, puis partage la pate en boule forme des pains et laisse gonfler.



69.P : Et la dernière étape

70.E1: Il met au four

71.P : Très bien, il les met au four pour cuisson.

72.E15: Madame/madame/ on frappe à la porte

73.P : Ramassez vos affaires/ et préparez la lecture de la page 99 : les abeilles/. **Jawbou ala assiilat el nas.el maaloumet li fi-nas lkoul chafnaha fi dars** l'apiculteur. (Répondez aux questions du texte, on a déjà vu ces renseignements dans le texte de : l'apiculteur).

**Date** : 17/04/2011

**Séance** : compréhension de l'oral/identifier un texte qui présente des conseils.

**Titre** : Pour garder une bonne santé. P112

**Effectif** : 24 filles.

/ 18 garçons.

**Ecole** : Ali Boukhalfa (centre ville).

Observation de la gravure :

74.P : combien y a-t-il de gravures ?

75.E1 : madame trois (montrant avec la main).

76.P : qu'est-ce qu'on voit sur la gravure ?

77.E2 : madame/ un enfant // de mange

78.P : mange est un verbe **Haká** ?

79.EE : oui madame.

80.E3 : Je vois un enfant qui.....

81.P : et la deuxième gravure ? elle représente quoi ?

82.EE : .....

83.EE : madame «.....»

84.P : haya yafáh // répondez même en arabe (allez les enfants)

85.E4 : madame / une famille voyage sur un / **zawrák**. (Une chaloupe)

86.P : bien ! **zawrak** en français c'est la chaloupe.

87.P : et la troisième gravure ?

- 88.E4 : madame // **Kifech n'goulou EL Khaima en français ?** (comment on dit la tente en français ?) ↗
- 89.P : **EL Khaima/ bel français** c'est la tente.
- 90.E5 : un jeune dort dans la tente. ↗
- 91.P : La tente est installée où? ↗
- 92.EE :.....
- 93.P : La tente se trouve où? ↗
- 94.EE : **Nasbou la tente.** (ils ont installé la tente) ↗
- 95.EE : madame/ dans la forêt.
- 96.P : c'est très bien ! Ils vont camper. ↗
- 97.P : La forêt représente la nature. (L'enseignante lit le texte puis :)
- 98.P : Quel est le titre ? ↗
- 99.E6 : / Pour garde / en bonne santé. ↗
- 100.P : prononce bien E6 après une préposition le verbe se met à l'infinitif. ↗
- 101.E6 : pour garder une bonne santé.
- 102.P : c'est quoi la santé ?
- 103.E7 : madame / madame «**Esseha**». ↗
- 104.P : Quel est le thème de ce texte ? // **Ma Houa Mawdouaa /El Nas/ ?**
- 105.E8 : madame madame **nahali ktabi.**(il m'a enlevé mon livre) ↗
- 106.P : **Tabaa Edars// -jit bech Takra ou bech Talaab !** Tais-toi et suis. (tu es venu pour étudier ou pour jouer ?) ↗
- 107.E9 : Le texte parle de notre santé. ↗
- 108.P : Bien! Alors pour être en bonne santé qu'est ce qu'il faut faire? ↗  
**Yallah !**
- 109.EE :.....

110.P : Pour ne pas tomber malade qu'est ce qu'il faut faire ?

111.E10: Madame pénible.

112.P : non, non **Bech nabka Fi Siha Jaida wech Lazem N'dir ?** (pour rester en bonne santé, qu'est ce que je dois faire ?)

113.E4 : Pour rester en bonne santé ; il nous faut beaucoup d'air pour respirer.

114.P : Bien

115.P : est-ce qu'on doit manger beaucoup de bonbons pour rester en bonne santé.

116.E7 : Non/ il faut pas manger les bonbons.

117.P : Qu'est ce qu'il faut manger alors / hein ?

118.E6 : Madame /des aliments bien choisis.

119.P : C'est-à-dire ?

120.E6 : bien aliments:// des laitages.

121.E7: des aliments bien choisis comme les laitages.

122.P : C'est quoi les laitages?

123.E9: Madame/ **El Halib Wa// Mouchkatou.** (le lait et ses dérivées).

124.P : Donnez-moi /les noms d'aliments qui contiennent des protéines.

125.EE : madame la pomme de terre/ les œufs/ le fromage...

126.P : Encore ?

127.E10: Madame/ les céréales.

128.P : Notre corps a besoin de quoi ?

129.EE: d'une alimentation bien choisie.

130.P : bien de quoi encore ?

131.E8:Notre corps a besoin de sport et de repos.

132.P : Notre corps a besoin de repos plus que les grandes personnes pourquoi ?

133.EE :.....

134.E5:Madame //parce que l'enfant **rahou fi marhalet el noumou**. (il est en phase de croissance).

135.P : Bien / parce que l'enfant est entrain de grandir (croissance) /c'est pour ça qu'il a besoin de repos plus que les grandes personnes

136.P : Ce texte raconte une histoire,/ nous donne des conseils /ou bien nous donne des informations sur un produit ?

137.E3: madame ce texte / nous donne des conseils.

138.P : a ton tour maintenant donne des conseils à ton camarade /pour rester en bonne santé.

139.EE :.....

140.P : **Haya yallah** !(allez vite)

141.E11 : (à l'encontre de son camarade) on ne doit pas fumer /car c'est Mauvais pour la santé

142.P : C'est très bien ! Encore

143.E12 : madame eh// madame faut pas eh/ madame malazemch/ Eh/nassahrou bezef//pour rester en bonne santé

144.P : parle en français !//il ne faut pas trop veiller pour rester en bonne santé

145.P : Que doit-on faire avant de passer à table pour manger ? (joignant le geste à la parole).

146.EE :.....

147.P : La maitresse se salit les mains et demande aux élèves : est-ce que je peux manger avec les mains sales?

148.E12 : Non, /je ne peux pas//.....

149.P : **Haya Yallah** //il faut se la.....(allez)

150.E13 :madame madame , il faut se laver les mains avant chaque repas.

151.P : est-ce qu'on doit manger les bonbons ?

152.E14 : Non, madame.

153.P : Une phrase

154.E14 : il ne faut pas manger les sucreries.

155.P : est-ce que c'est bien que de veiller à regarder la télévision pour notre santé ?

156.E15: Non madame, / il faut dormir tôt.

157.E16 : madame // **Dak ELjares**- efface le tableau.

158.P : On dit : madame j'efface le tableau (à l'ordre de E15) / efface !  
Ramassez vos affaires et préparez la leçon de grammaire !

**Date** : 23/04/2011

**Séance** : Oral/compréhension. (Sequence2 identifier un mode de fabrication)

**Thème** : Pour fabriquer un masque. P122

**Effectif** : 22 filles.

/ 10garçons.

**Ecole** : Youcef Nouri Ouled B'china.

159.P : Bonjour les enfants !

160.EE : Bon/ jour madame.

161.P : Bonjour les enfants /Asseyez-vous

162.P:Bonjour les enfants /asseyez-vous (joignant le geste à la parole)

163.P: « X »qu'est-ce que tu as pourquoi tu pleures ?

164.E1:Madame, X pleure // **jeddou met** (son grand -père est décédé)

165.P : **A:llahou akbar / rabi yarhamou** ( que dieu ait son âme)

La maitresse lit le texte sans expliquer

166.P : Quels sont les outils dont j'ai besoin pour faire ce projet ?

167.E2 : madame les.....ciseaux.

168.E3 : une assiette en carton.

169.E4 : un stylo feutre rouge.

170.P : c'est pour.....

171.E5 : madame, c'est pour dessiner.

- 172.P : qui peut me rappeler, après pour le verbe se met à.....
- 173.E5 : A l'infinitif
- 174.P : Comment on dessine un nez ?
- 175.E6 : La coule (la colle).
- 176.P : La laine c'est quoi ?
- 177.EE : madame madame
- 178.P : chutt// **Khaliwha Tjaweb.** (Laissez-la répondre)
- 179.E6 : c'est dessiné.....
- 180.P : **lala !** (non)
- 181.E5 : la laine c'est....**Essouf**
- 182.P : bien !**Wech N'dirou B'la** laine?
- 183.EE : .....
- 184.E7 : madame.....des moustaches eh...**chlaghem.**
- 185.P : maintenant on entre dans les détails, la première des choses à faire c'est.....
- 186.E7 : découper les yeux et la bouche
- 187.P : Avec quoi ? **Yallah chwi nachat.**(la maitresse dessine des ciseaux sur le tableau).
- 188.EE : madame, madame, madame
- 189.E5 : des ciseaux
- 190.P : Fais une phrase
- 191.E5 : On les découpe avec des ciseaux.
- 192.P : Apres ca, qu'est-ce qu'on fait maintenant ?
- 193.E7 : madame, Marhalet **El Injaz** (phase de réalisation)
- 194.P : Pour réaliser le projet, il faut numéroter les phrases. La première phrase c'est.....
- 195.E8 : découper les yeux et la bouche avec les ciseaux.



- 196.P : et ensuite
- 197.E9 : dessine le nez avec le feutre rouge.
- 198.P : E6, « Terminer » est le synonyme de....., **haya** taisez-vous, **bidoune sourekh**. (Sans bruits)
- 199.E5 : terminer-fini eh... achever
- 200.P : et le contraire ?
- 201.E10: madame **Yabda'** (commencer)
- 202.E5 : madame commence
- 203.P : après qu'est ce qu'on fait?
- 204.E8 : coller la laine pour faire la moustache
- 205.P : et maintenant, est-ce que le masque est achevé ?
- 206.EE : non madame, (les élèves lui montrent l'élastique)
- 207.P : Bien, on a besoin de l'élastique pour faire quoi ?
- 208.E4 : madame **...nathakbou...**les cotés (percer les cotés)....madame **...narbtou l'astique** pour....(nouer l'élastique)
- 209.P : (la maitresse intervient) pour percer les cotés pour fixer l'élastique.
- 210.P : pour conclure, quelle phrase dois-je utiliser?
- 211E10 : madame, le masque est terminé.
- 212.P : ou bien ?
- 213.E8 : madame, le masque est fini ou achevé.
- 214.P : Aide-toi du titre
- 215.E11 : madame,.....est/fabriqué.
- 216.P : Maintenant ton masque est fabriqué.
- 217.P : « ton » c'est quoi ?
- 218.EE : madame L'masque **Nta'ak**.

219.P : En français, « ton » ? la leçon **Chefnaha** en grammaire **Haya Louyouled wech bikoum ?**

220.E1: Madame adjectif possessif.

221.P : Maintenant, les enfants, on va remplacer « masque » par « tortue » et en suivant les mêmes étapes, ensemble on va réaliser le projet.

222.P : Alors pour commencer vous allez d'abord me dire qu'est-ce qu'une tortue ?

223.EE : madame, madame, madame **Soulahfat.**

224.P : Elle vit où ?

225.E11 : elle vit /dans l'eau.

226.P : Vous allez me nommer les outils dont on a besoin pour fabriquer une tortue. **Yallah ya louled Chouia nachat.**

227.E2 : madame le noix

228.P : On dit la noix, c'est un nom féminin, alors qu'est-ce qu'une noix ?

229.E5: madame, //djouza (noix)

230.P : encore ?

231.E12: trois pistaches et de la peinture verte.

232.P : Pourquoi verte ?

233.E12: madame // **Ki 'ad** féminin.

234.E13: **Yeh** //madame/ **nsaou** l'pinceau.

235.P : chut/et de petites perles noires, /pourquoi ?

236.E14: madame // **lél'aynine** (les yeux)

237.P : en français.

238.E5: madame, les yeux

239.P : Pour l'utilisation, on commence par séparer la noix, après couper les deux pistaches en deux pourquoi ?

240.E13: madame pour faire les pattes de la tortue.

- 241.P : et la pistache qui reste/pourquoi faire ?
- 242.E14: eh..//
- 243.E15: madame// eh ...
- 244.E8: madame pour faire la tête.
- 245.P : bien !C'est quoi la tête E16 ?
- 246.E16: .....
- 247.E15: madame/ **era's** (la tête)
- 248.E16: madame// **n'dirou ...**
- 249.P : Et puis qu'est-ce qu'on fait ?
- 250.E7: Peindre la noix avec// la peinture....
- 251.P : Quelle couleur ?
- 252.E10: madame **bi l'bouni**(marron)
- 253.P : ca y est on a coloré la noix et les pistaches.
- 254.E5: madame /sécher//laisser sécher ensuite on va coller.
- 255.P : coller quoi ?
- 256.E16: .....
- 257.E17: madame les pistaches (les quatre morceaux)
- 258.E16: madame **wech maanaha** les pattes ?
- 259.E17: **El Kadame'n**
- 260.P : Donnez-moi le contraire de « sous ».
- 261.EE : madame.....
- 262.E3: madame/c'est **Faouka** (sur)
- 263.E4:madame **malgaouech istaslamou.**
- 264.E8:madame le contraire de « sous » c'est « sur »

265.P : maintenant que la tortue est prête, qu'est-ce qu'on va faire avec ? ***wech n'dirou biha ?*** ↗

266.E6: madame ***n'zainou biha El Khizana.*** (on décore l'armoire avec)

**Date :** 27/04/2011

**Séance :** Compréhension de l'oral

**Titre :** La citronnade P 132

**Effectif :** 15 filles.

/ 16 garçons.

**Ecole :** Youcef Nouri (Ouled B'china.).

267.P : Regardez l'image ici, qu'est ce que vous voyez sur cette image ↗

268.E1 : La //ci ....ci...citronnade

269.E1 : Un arbre de citronnade ↗

270.E2 : Un arbre de/ citron ↗

271.P : C'est quoi le citron ? ↗

272.EE : .....

273.P : Qu'est-ce qu'on peut dire du citron ? ↗

274.E3: Madame, //eh...

275.P : Est-ce que c'est une chose qu'on mange,/ qu'on fabrique ? ↗

276.E4 : Madame ***fawakih*** ↗ (fruits)

277.P : En français comment on dit/, ce sont des ... ↗

278.E5 : Ce sont des fruits. ↗

279.P : Il y a un autre fruit qui ressemble au citron/ et qui a un autre nom ? ↗

280.EE : Madame, madame, moi...

281.P : D'abord/ quelle est la couleur du citron ? ↗

282.E3: madame /***asfar*** ↗

283.P : parle en français.



284.E6 : Jaune

285.P : Bien, maintenant quel est le fruit qui ressemble au citron ?

286.E1 : **bourtoulkal**

287.P : parle en français.

288.E1 : l'orange

289.P : Oui, et l'arbre qui me donne le fruit, /comment on l'appelle ?

290.EE : Fruiti

291.P : Très bien, on l'appelle arbre fruitier

292.P : Pour fabriquer une tortue, on a besoin de quoi ?

293.E4 : De matériel

294.P : Oui ou bien ? Je peux remplacer le matériel par quoi ?

295.E7 : Les essaïmo

296.P : Non, autre chose, on dit le matériel ou les ou... ?

297.EE : Les outils

298.P : La maman va préparer un gâteau, elle a besoin de quoi ?

299.E8 : La farine

300.E1 : Les yeux.

301.P : On dit pas les yeux, on dit les œufs, /quoi encore ?

302.E8 : Du sucre

303.E3 : Le lait

304.P : Oui c'est bien /et quoi d'autre ?

305.E1 : Un pincé

306.P : Une pincée de quoi ?

307.EE : **melh** (sel)

308.E1 : Madame, //...**recha taa melh** (pincée de sel)

309.P : En français

310.E4:Le sel

311.P : Ici, on va pas préparer le gâteau mais autre chose, on a besoin des ingrédients, je vais lire : les ingrédients... (Lecture)

312.P : Soit on va prendre du citron, soit des oranges, qu'est ce qu'on va faire ? ↗

313.EE :.....

314.P : Qu'est-ce qu'on va préparer ? ↗

315.E1 : Un jus ↗

316.P : Oui,/ dites moi maintenant, chaque phrase dans ce texte commence par quoi ?

317.EE :.....

318.P : Le premier mot qui se répète dans les phrases c'est quoi ?

319.E8 : Lave ↗

320.P : Lave c'est quoi ? Non. A quel temps est conjugué ? ↗

321.E9:Les jus

322.P :Non, encore, ↗

323.E3:à l'impératif

324.P : oui, et comment connaissez-vous l'impératif ? ↗

325.EE :.....

326.P : Qu'est-ce qui vous dit que le verbe est conjugué à l'impératif ? ↗

327.E3 :**makanche** tu ou nous (il n'y a pas « tu » ou « nous ») ↗

328.P : il n'y a pas le S qui remplace le sujet, oui.

329.E6 : Il n'ya pas le « S » ↗

330.P : Si je mets le « S » ou le pronom, à quel temps il est conjugué maintenant ? ↗

331.E10 : Le présent ↗

332.P : Quel présent, présent de l'... ↗



333.E10 : De / l'indicatif

334.P : Comment on appelle ce type de texte ?

335.E3 : Un /recette

336.P : On dit une recette, c'est pourquoi on donne cette recette là ?

337.E4 : Pour/ mélangi, // fabriquer

338.P : Non

339.E9 : Refaire

340.P : Ou bien

341.E4 : Travailler

342.P : Ou bien encore

343.E8 : Préparer

344.P : Très bien, c'est pour préparer une chose, mais pour une table, est' ce qu'on peut dire préparer une table ?

345.EE : Madame, madame,...

346.E10 : Fabriquer

347.P : Oui. Je lis une 2<sup>ème</sup> fois : la citronnade (lecture)

348.P : Ce texte là ; est-ce qu'il raconte une histoire ?

349.E1 : Madame /non

350.E4:Il raconte histoire

Lecture (élèves)

351.P : Regardez ces phrases là : presse les ; « les » ici c'est quoi ?

352.E3:Un complément d'objet

353.E1 : Un pronom personnel

354.P : Il remplace quoi ?

355.E5 : Il remplace le nom citron

Lecture (élèves)

356.P : Pourquoi le verbe « Obtenir » est à l'infinitif ?

357.E11 : **kaad /k'balha** « pour » (parce qu'il est précédé par « pour »)

358.P : Comment on appelle « pour » ?

359.EE : .....

360.P : Pré.....

361.E5 : Préposition

362.P : Quelles sont les prépositions que vous connaissez ?

363.E3 : **awou** (ou)

364.P : Il y a pour et....

365.E12 : De

366.E1 : Avec

367.P : Non

368.E3 : Madame « a » avec accent

369.P : Il y a une autre préposition

370.EE : .....

371.E11 : // **n'sytha** (je l'ai oublié)

372.P : Un déterminant possessif, comment on écrit sans

373.E12 : Madame S. O. N. T

374.P : Sont c'est quoi?

375.EE : .....

376.E4 : Le verbe être au présent

377.P : Alors comment on écrit sans ?

378.E7 : S.O.N

379.P : Non

380.E9 : S.A.N.S

Lecture (élèves)



381.P : Regardez les pages 132 et 133. Ces deux textes là est ce qu'ils se ressemblent ? ↗

382.EE : .....

383.P : Quelles sont les choses qu'on ne trouve pas dans le premier texte ? ↗

384.E<sub>10</sub> : Matériel ↗

385.P : Est-ce qu'il y a des éléments et des choses qu'on les trouver dans les deux textes ? ↗

386.EE : Madame non ↗

387.E<sub>4</sub> : Madame non ↗

388.E<sub>6</sub> : Madame oui ↗

389.P : Quelles sont ces choses là ?

390.E<sub>6</sub> : 200g de sucre ↗

391.P : Oui, qu'est ce qu'il y a aussi ? ↗

392.EE : .....

393.E<sub>11</sub> : ½ litre de li ↗

394.P : Un demi-litre d'eau ↗

395.EE : .....

396.P : Maintenant, regardez la forme du texte, combien de paragraphes y a-t-il dans le premier texte et ...dans le 2<sup>ème</sup> texte ? ↗

397.E<sub>5</sub> : Cinq paragraphes avec le 2<sup>ème</sup> et deux phrases dans le 1<sup>er</sup> texte

398.P : Est-ce que c'est juste ? ↗

399.E<sub>3</sub> : Madame non, le 2<sup>ème</sup> texte **zayed aala** le 1<sup>er</sup> texte. ↗

400.P : Je parle de la forme, est-ce que c'est le même nombre dans les deux ? ↗

401.EE : .....

402.E<sub>1</sub> : Madame le 2<sup>ème</sup> texte est....

↗

403.E3 : Est long

404.P : Combien de parties ?

405.E3:Madame/ trois

406.P : Et dans le premier il y a deux

407.P : Qu'est-ce qui manque dans le premier texte ?

408.EE : .....

409.P : On l'avait dit tout à l'heure

410.E13 : Le matériel

411.P : Dans le premier texte on ne parle pas de matériel et dans le deuxième on parle de matériel

Lecture (deuxième texte)

412.P : Le « G » avec « A » comment je lis ?

413.E9 : **Ga** ( )

414.P : « G » avec quoi aussi je lis gue

415.E10 : « u »

416.P : Ou bien

417.EE : « O »

Lecture (élèves)

418.P : Une casserole c'est quoi ?

419.EE :madame **tawa**

420.P : La spatule c'est pour mélanger ?

421.E10 : **moughrfa** (cuillère)

422.P : Le zeste du citron c'est quoi ?

423.E3 : Madame **mabchour** (zeste)

424.P : Presse-citron, c'est quoi ?

425.EE : .....



426.P : C'est quoi un presse citron ?

427.E14 : **assara** ↗ (presse citron)

428.P : En français, on dit quoi ? ↗

429.EE : .....

430.P : on l'utilise pour avoir du jus ↗

431.P : Le contraire de « chaud » c'est quoi ? ↗

432.E1 : Froid ↗

433.P : Pour avoir du jus froid où est-ce qu'on le met ? ↗

434.E3 : on //le met dans le/ **frigidaire**

435.P : dans le réfrigidaire ↗

436.P : et le jus chaud je le mets sur... ? ↗

437.E15 : madame / fo

438.P : On dit feu ↗

439.P : Je lis pour la 2<sup>ème</sup> fois le texte ↗

440.P : Une spatule en bois, elle ne se casse pas, comment on dit ? ↗

441.E1 : **salb** (dure) ↗

442.P : En français ↗

443.EE : .....

444.P : On dit solide ↗

Lecture (élèves)

445.E3 : Madame : **jet anissa** ↗ (la maitresse d'arabe est venue)

446.P : oui /ramassez vos affaires et **hadrou** la leçon **n'taa** l'vocabulaire ↗  
(préparer la leçon du vocabulaire)

447.E16 : Madame **we n'dirou etamarin taa** l'cahier d'activité ? ↗ (on fait  
l'exercice du cahier d'activité ?)

448.P : Oui bien sur, au revoir les enfants. ↗

Date : 10/04/2011

Séance : lecture

Titre : Gribouille ne prend pas soin de lui. P113

Effectif : 24filles.

/ 18 garçons.

Ecole : Ali Boukhalifa (centre ville).

**(Nous avons assisté à cette séance pour familiariser les apprenants à notre présence et à parler librement face au caméscope.)**

P : Vous ouvrez les livres à la page 113, observez la gravure, // qu'est-ce que vous voyez ? ↗

EE : .....

E1 : On voit un enfant ↗

P : Oui, qu'est-ce qu'il fait ? ↗

E1 : Il brosse /ses dents

P : Dans une phrase

E2 : Je vois un enfant qui prend sa //brosse à dent et qui va// broser /ses dents ↗

E3 : Je vois un/ enfant //va broser ses dents ↗

P : Vous observez en bas, qu'est-ce que vous voyez ? ↗

E4 : Un homme qui fait la douche

E3 : Un enfant qui prend sa douche ↗

E5 : Un enfant qui prend un douche ↗

P : On dit sa douche ↗

Lecture du texte

P : Qui veut expliquer « renifler » ? ↗

EE : .....

E6 : **yanser** (mouche son nez)

P : Il mouche son nez, /qu'est-ce que c'est les chaussettes ? ↗

EE : **t'kacher** (chaussettes)

P : Qu'est-ce que ça veut dire « Gribouille » ne prend pas soin de lui ? ↗

E3 : Il ne prend pas soin de sa santé

P : Très bien ↗

E7 : Il ne prend pas soin de son corps ↗

P : Très bien ↗

E8: **mayaataniche birohou** (ne prend pas soin de lui)

P : « Gribouille » c'est quoi ? c'est un... ↗

E6 : C'est un nom

E9 : C'est un nom/ d'un enfant

P : Très bien, qu'est-ce que ça veut dire le corps ? ↗

EE : **jism** (corps)

P : Maintenant « parle » qu'est-ce qu'on peut dire ? ↗

E3 : Dit ↗

P : Très bien, encore ↗

E1 : Discuter

P : Les cheveux disent, //qui veut me montrer les cheveux ? « Benboulaid montre moi tes cheveux » ↗

E10 : Indique par le geste ses cheveux. ↗

P : Qu'est-ce que ça veut dire laver ? vous allez expliquer en français ? ↗

EE : Nettoyer

P : Très bien, qu'est-ce que ça veut dire « moins longtemps » ↗

E2 : Pas beaucoup

E7 : Un peu

P : qu'est-ce que ça veut dire un gan de toilette ? ↗

E3 : c'est un //...gan.../qu'on lave les/// ...oreilles.

P : Pour se laver les oreilles. ↗

E9 : Un gan de toilette c'est un petit //chiffon de toilette

P : qu'est-ce que ça veut dire « brosser » le verbe brosser ? ↗

E2 : laver

E3 : nettoyer ↗

P : très bien, qu'est-ce que ça veut dire « repas » ? ↗

E8 : le diner

E11 : le déjeuner

E1 : madame le petit déjeuner ↗

P : le petit déjeuner c'est le matin.

P : qu'est-ce que ça veut dire changer les chaussettes chaque jour ?

E11 : madame remplacer les chaussettes ↗

P : qui peut trouver un autre mot?

EE : .....

E1 : **ybadel** (change)

P : En français

EE : Mettre ↗

P : qu'est-ce que ça veut dire le matin Gribouille se réveille chaque jour ? ↗

EE : .....

P : qu'est-ce que ça veut dire « se réveille » ? ↗

E1 : **nadh** (s'est réveillé) ↗

P : Quelles sont les parties du corps ? ↗

E2 : La main, //les cheveux et les yeux et la bouche, //les dents et les oreilles et /le cou. ↗

P : qu'est-ce que ça veut dire les parties de son corps sont très contentes ?

E1 : heureux

P : heureuses, qu'est-ce que ça veut dire une chaîne ?

EE : .....

E12 : Un arbre de l'homme

P : qu'est-ce que ça veut dire un ogre ?

EE : madame un animal

E2 : c'est un animal sauvage

P : très bien, qu'est-ce que ça veut dire « on raconte » en français hem !?

E10 : il est une fois

P : qu'est-ce que ça veut dire un « pauvre vieux » ?

E3 : madame, vieux ou pauvre ?

P : pauvre ou tu me donne le contraire

E3 : riche

P : très bien et le contraire de vieux ?

E3 : jeune

P : qu'est-ce que ça veut dire il vivait seul ?

E13 : madame **ayache wahdou**

E9 : il vit seul

P : qu'est-ce que ça veut dire « sa cabane » ?

E8 : une petite tente

E1 : une petite maison

E14 : c'est une petite maison en bois

P : il habitait ?

E8 : il vit

E1 : il habite

P : donnez-moi un exemple d'un nom d'un village que vous connaissez ?

E8: le village que je connais est Arris

P : Arris c'est une ville

E3: Fidis

P : Met-le dans une phrase ?

E3: Fidis est un village

E8: Madame Condorsi

P : Son lit était près de la porte, qu'est-ce que ça veut dire ?

E8: Son lit était devant la porte

P : Très bien, encore ?

E3: Son lit était à côté de la porte

P : Très bien qu'est-ce que ça veut dire « accoucher » ?

E1 : Attacher

P : Qui lui apportait à manger ?

E10: Aicha lui donner à manger

P : qu'est-ce que ça veut dire « elle arrivait »

EE : .....

E1 : **waslet**

P : qu'est-ce que ça veut dire « répondait » ?

EE : lorsqu'on répond à une question

P : dans une phrase, on dit quoi ?

EE : une réponse

P : qu'est-ce que ça veut dire « heurter la main contre l'autre »

EE : *donnent la réponse par les gestes des mains*

E11 : **yatkhabtou fi baadhahoum**

P : En français

EE : .....

P : C'est faire un bruit, toucher

P : qu'est-ce que ça veut dire « le grand père » ?

E3: mon grand père est le grand de notre famille

E3: c'est le père de mon père.

P : qu'est-ce que ça veut dire « un moment » ?

E8: week-end

E3: un petit temps

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

E3: mon père a vu  
P : il l'a suit en cachette, qu'est-ce que ça veut dire il l'a suit ?  
E1 : **tab'ou bi sir**  
EE : Il joue en cache-cache  
P : qu'est-ce que ça veut dire le « lendemain » ?  
EE : **ghadoua** (demain)  
P : qu'est-ce que ça veut dire « la fillette » ?  
EE : .....  
E16: C'est la petite fille  
E3 : C'est un nom de la même famille que fille  
P : Très bien  
P : qu'est-ce que ça veut dire « se présenter » ?  
E10: **nakdar ngoul belaarbya yetkadam,**  
E3 : va devant la cabane  
P : qu'est-ce que ça veut dire « sauve-toi » ?  
E3: enfuie-toi  
P : qu'est-ce que ça veut dire maudit ?  
E10: **malaoune**  
E3 : le maudit est celui qui n'a pas de chance  
P : qu'est-ce que ça veut dire plusieurs réponses ?  
E1 : plusieurs fois  
P : qui Aicha ?  
E3 : Aicha est la petite fille de Silava  
E2 : Aicha est la petite fille de Zinouba  
P : Que fait Aicha chaque jour ?  
E10 : Aicha vient et ...donne...le repas  
E3 : Aicha vient tous les jours et nettoie la cabane à son grand père le repas  
P : Comment le grand-père reconnaît Aicha ?  
E3: Le grand père reconnaît Aicha grâce à ses bracelets  
P : Par quoi je peux remplacer la petite fille  
E17 : Elle  
E3 : La fillette  
P : Quels sont les éléments qui appartiennent au conte ?  
E17 : D'abord  
E3 : Ensuite



E<sub>3</sub> : Commencer

EE : .....

P : Le verbe « regarder » est un verbe du 1<sup>er</sup> groupe, qui peut me conjuguer le verbe « regarder la T.V »

E<sub>3</sub> : Je regarde la TV ; tu regardes la TV (es) ; il, elle regarde la TV (e) ; nous regardons la TV (ons), vous regardez la TV (ez) ; ils et elles regardent la TV (ent)

P : Le verbe à la forme pronominale ?

E<sub>2</sub> : Je me regarde, tu te regarde, il, elle se regarde, nous nous regardons, vous vous regardez.