

# Introduction Générale

## Introduction Générale

L'école algérienne aujourd'hui donne aux langues une dimension importante par le biais de l'enseignement/apprentissage, elle est devenue plus ouverte qu'avant aux langues étrangères notamment français /anglais, qui représente un instrument actuel de communication et d'expression.

Comme dans plusieurs autres pays l'enseignement des langues en Algérie s'orientent, depuis la réforme de 2003, et donner lieu à une refonte des programmes, à la conception de nouveau manuel scolaire. Par ailleurs, le niveau méthodologique a été changé, vers des méthodologies authentiques « approche par compétence » qui privilège l'approche communicative et le développement des compétences langagières qui permettent aux apprenants de se débrouiller dans des situations scolaires et extra scolaires.

Alors, L'apprentissage d'une langue se fait par l'acquisition de la compétence de communication dans cette langue tout en participant dans la construction des savoirs. Cependant, il n'est pas facile de développer cette compétence pour la plupart des apprenants algériens, notamment les apprenants de 3ème année moyenne, où nous avons constatée qu'ils sont loin pour accéder à ce profil après 6ans de rencontre avec cette langue.

Donc, notre thème de recherche est né d'une observation magistrale et une réalité linguistique de l'école algérienne, notamment le 2ème palier où le répertoire linguistique est riche, on se trouve face à quatre systèmes linguistiques complètement différents :

- L'arabe dialecte généralement comme langue maternelle.
- L'arabe classique comme langue d'enseignement.
- Le français comme première langue étrangère.
- L'anglais comme deuxième langue étrangère.

Cette situation complexe ne va pas simplifier l'enseignement apprentissage de FLE, de fait que l'apprenant, de même l'enseignant, font régulièrement tendance à projeter sur la langue française les structures de la langue maternelle et également tendance à établir des analogies et des différenciés.

Ces réalités ont devenu de jour à jour, tout-à-fait naturelle, et elles vont conduire les interactants pédagogiques (enseignant/ apprenant) à s'instauré des interactions actifs et des échanges qui se caractérise par un va-et-vient entre le français langue cible, et la langue maternelle et/ou la langue d'enseignement.

Ce va-et-vient va entraîner ce que les linguistes appellent « l'alternance codique », c'est là ou notre problématique s'installe et elle s'articule sur plusieurs questionnements :

1) L'alternance codique lors des interactions en classe de FLE ? représente-t-elle une stratégie de communication ?

2) Faudrait-il tolérer l'alternance codique dans les classes du FLE par un besoin méthodologique ?

3) Face aux problèmes et aux difficultés de communication en langue française, et le peur de la prise de parole en classe de FLE, Est-ce-que l'alternance codique va favoriser l'interaction et la communication ?

Ce phénomène fait l'objet de plusieurs recherches, elle a suscité des larges débats entre les chercheurs et les didacticiens, les méthodologies pré communicatives de dernier siècle ont rejeté toute intégration illégitime de la langue maternelle en cours de langue étrangère car le contact entre deux langue pendant l'apprentissage peut avoir des conséquences négatives sur l'appropriation de la langue cible, c'est pour cela ont veillé à bien séparer les deux langues D'autres didacticiens accordent un rôle important à la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

D'ailleurs c'est ce que nous allons développer tout au long de ce mémoire. Notre travail sera pour objectif de relever les fonctions de l'alternance codique lors des interactions et est ce qu'elle est vraiment une stratégie de communication et d'apprentissage. Car si on se réfère à la réalité de la classe de FLE en Algérie, l'arabe dialecte et l'arabe classique ont toujours subsisté.

Nous voudrions valider à partir d'une enquête de terrain les hypothèses suivantes d'une part :

1) L'enseignant du français fait recours à la langue maternelle des apprenants pour créer une situation d'intimité avec ses apprenants et par la suite établir une communication efficace aussi pour résoudre le problème de l'incompétence chez les apprenants et le non transmission de message.

D'autre part :

2) L'apprenant fait le recours à sa langue maternelle pour surmonter les situations de blocage, et se communiquer et participer dans les tâches de classe.

Dans le 1er chapitre nous allons essayer de définir les concepts clés de l'interaction enseignement /apprentissage de FLE, et la typologie classificatoire des stratégies de communication. Dans le 2ème chapitre on va évoquer le statut sociolinguistique en Algérie, plus particulièrement les phénomènes linguistiques notamment l'alternance codique pour rentrer dans le vif du sujet est aborder notre problématique. Le 3ème chapitre et le dernier sera consacrer à l'enquête de terrain et à l'analyse des données recueillies pour affirmer ou infirmer nos hypothèses.

# **Chapitre 1**

## **Chapitre I : L'interaction dans l'enseignement/apprentissage**

# Chapitre I

## L'interaction dans l'enseignement/apprentissage

## 1.1 Introduction

Pour ce qui est de notre contexte, c'est-à-dire l'école algérienne, nous pouvons dire que malgré les réformes qui se sont succédées, l'école constituée autour de l'écrit et souffre d'un manque de communication et d'interaction en langue étrangère ; la majorité de nos apprenants n'arrivent pas à prendre la parole et à communiquer efficacement en langue française, la situation de l'orale est dans état critique et personne ne peut nier.

Le premier critère pour l'évaluation de l'efficacité de l'école est celui de la compétence à s'interagir dans des situations authentique, à celle-ci qu'elle a formé, parce que le propre de l'homme est cette faculté d'interaction avec leur environnement et les choses qui l'entour, il lui confère une insertion sociale, en affirmant que : l'intelligence ne se limite pas, au savoir et à la science, mais elle est avant tout ; la façon dont laquelle en interprétant nos points de vue, la façon dont laquelle en communicant.

Malgré les réforme qui se sont succédées au fil des dernières années , nos écoles souffrent d'un déficit de communication interprété par l'échec de nos apprenant à prendre la parole et à communiquer en langue étrangère , ce déficit est dû » d'une part aux méthodes désuètes employées étant définit par rapport au triptyque : enseigné, enseignant, message , ces derniers se sont centrées sur le discours écartant ainsi l'apprenant qui est censé percevoir, comprendre et répéter le message, ce même contenu du cours est construit sans la participation de l'apprenant et parfois même de l'enseignant .

Ce blocage est aussi dû » à la nature du cours considéré comme l'activité centrale paralysant toute l'initiative des apprenants et laissant peu de temps pour les travaux dirigés qui déclenchent l'interaction et contribuent à éveiller l'intérêt de l'apprenant en l'impliquant davantage dans son propre apprentissage. Faute de temps, de matériel, d'effectif et surtout de formation de l'enseignant.il faut admettre qu'il n'y a pas de recette magique pour guérir l'école de ces maux, toute tentative relève d'un travail de longue haleine visant l'aventure, c'est pour la même raison qu'il faut penser à relever le défi de plutot possible pour mettre fin aux carences qui ne cessent de paralyser l'apprenant : citoyen de demain et responsable de l'avenir.

## 1.2 Notion d'interaction

Nous commençons par les interactions communicatives qui englobent les interactions verbales et non verbales. Ces communications sont multimodales et contiennent des niveaux de communication : -un niveau discursif ou langagier propre à la langue :- et un niveau commu-

nicationnel qu'est l'ensemble mis en oeuvre pour effectuer une communication réussie (négo-  
ciation, coopération, signification?). Les interactions communicatives sont étroitement liée à  
la psychologie du langage et du développement (Vygotsky : 1934, Bruner : 1983, Bronckart :  
1996). Ces études ont porté sur le role des interactions dans les apprentissages langagiers et  
scolaires, ce qui nous intéresse particulièrement. Donc les interactions communicatives sont en  
partie des interactions verbales ou des échanges, voire des interactions qui présupposent la pré-  
sence des participants. Ervring.Goffman les qualifie ainsi :

*« Par interaction (c'est-à-dire) l'interaction on en-  
tend à peu près l'influence réciproque que les par-  
ticipants exercent sur leurs actions respectives lors-  
qu'ils sont en présence physique immédiate les uns  
des autres ; par une interaction on entend l'ensemble  
de l'interaction qui se produit en une occasion quel-  
conque quand les membres d'un ensemble donné se  
trouvent on présence continue les uns des autres ;  
le terme « rencontre » pouvant aussi convenir. »<sup>1</sup>*

L'interaction est un processus d'influences qu'exercent les participants à l'échange com-  
municatif dans un lieu et un contexte précis : cet échange communicatif se décompose en  
séquences. nous ajouterons la présence du langage s'il s'agit d'interactions verbales, voire la  
présence des éléments para-verbaux et non-verbaux .Il possible de définir l'interaction sociale  
chez les individus comme une « relation interhumaine » par laquelle une intervention verbale  
ou une attitude provoquent une action en réponse qui retentit sur l'échange et après l'apparition  
des nouvelles méthodologies une des missions les plus importantes des enseignants est devenu  
de réaliser des interactions avec leurs apprenants. Rien que son but de transmettre un savoir soit  
le même l'enseignant se doit d'apprendre à apprendre c'est-à-dire les invites à construire leur  
propre savoir. Comme le précise Kramsch Claire :

*« Ce n'est pas simplement acquérir une somme dé-  
finie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le  
jeu scolaire et sortir gagnant mais s'engager dans  
une interaction personnelle avec l'enseignant et les  
autres apprenants »<sup>2</sup>*

---

1. Goffman, Erving, *Façon de parler*, Minit, paris, 1987, p285, (traduit de l'anglais par Alain Kihm, Froms  
of Talk by E. Goffman, 1981)

2. Kramsch. C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier, p240

### 1.3 Définition de l'interaction verbale

On appelle « interaction verbale » tous échanges oraux effectués entre deux ou plusieurs personnes. Le terme « interaction » renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des individus et le terme « verbale » à l'échange de paroles. Cette notion a fait sa première apparition dans la sociologie américaine dans les années 1970, elle trouve son origine dans les recherches de l'école de Palo Alto et celle de G. Bateson et E. Hall et les ethnométhodologies comme Goffman et Gumperz et seulement après une dizaine d'années en Europe.

La définition de ce terme ne peut être unanime à cause de sa pluridisciplinarité. Selon Goffman, une interaction peut être définie comme « un ensemble d'influences exercées mutuellement dans les situations de face à face. »<sup>3</sup>

C. Kerbrat-Orecchioni de sa part définit l'interaction comme « un processus déclenché par des individus qui entreprennent des actions pour communiquer entre eux. Ces actions sont régies par les règles sociales des individus en interaction. »<sup>4</sup> Ainsi, la sémiologie russe M. Bakhtine affirmait que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. Cela veut dire dans son usage que le langage implique obligatoirement « l'échange », celui-ci implique à son tour une « réciprocité. » Ces deux aspects constituent des facteurs majeurs de toute interaction verbale.

### 1.4 Définition de l'interaction non verbale et para verbale

La communication est multicanale et multimodale, elle exploite tout le corps et cela depuis la naissance jusqu'à la mort puisque « le langage para verbal et non verbale précède le langage verbal, puisque l'enfant est très tôt en mesure d'identifier certains intonations » **Dannequin**<sup>5</sup>, cité aussi par Kerbrat-Orecchioni<sup>6</sup>. L'art du mime fondé essentiellement sur l'attitude corporelle et les gestes, à l'exclusion de toute expression verbale.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Tome 1, 1990, Armand Colin, Paris, p150.

---

3. E. Goffman, *les rites d'interaction*, Paris, Minuit, p 23

4. Catherine, Kerbrat-Orecchioni. *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin, 2006, p134

5. C. Dannequin, « *Quelques observations sur la genèse d'une compétence de communication* », *L'interaction*, Paris, 1989, p107.

6. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Tome 1, 1990, Armand Colin, Paris, p150.

## 1.5 Notion de l'interaction en classe de FLE

### 1.5.1 Théories d'interaction en classe de FLE (acquisition/ apprentissage)

La notion d'interaction met en oeuvre le processus de la transmission d'information.

Plusieurs recherches issues de divers domaines (linguistique, sociologie ...etc). Ils ont abordé cette notion par rapport à la communication humaine et aux relations entre individu en situation de communication. Kerbrat Orecchioni précise que « la notion d'interaction est une notion importée, et cela doublement puisqu'elle est d'un point de vue à la fois géographique et disciplinaire : *« c'est dans le champ de la sociologie américaine que cette notion a reçu simultanément son statut théorique, et son efficacité descriptive. »*<sup>7</sup>

L'interaction dans l'enseignement apprentissage de FLE ne se constitue qu'à travers un contexte précis, nous permet d'émerger des organisations cognitive et social. Selon Chomsky apprendre c'est se placer de coté de la performance, chez Piaget c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en considérant que cognitivement, le cerveau est vierge et que la faculté d'apprentissage ne peut pas faire sans contexte; il ne se construit qu'en interaction avec le contexte. Les processus interactionnels constituent les premières étapes de l'acquisition. C'est le concept Vegotskien d'apprentissage C'est en 1962 comme réaction contre le concept Vegotskien, l'ethnographie a met l'accent sur les valeurs culturelles des situations de communication, à l'inverse de Chomsky qui parle de la société en termes de « communauté homogène », elle observe des interactions dans leurs milieu naturel en donnant des observations objectifs des donnés. Parallèlement, Garfinkel parle d'ethnométhodologie lorsqu'il s'agit d'étudier les méthodes qu'utilisent les membres d'une communauté pour gérer les problèmes communicatifs; l'objet de l'étude est de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle.

C'est vers les années 1970 que l'on assiste à l'émergence de ce courant disciplinaire et que les conversations deviennent le centre d'analyse des interactions. Bien que la linguistique soit l'étude de la langue, elle ne s'est intéressée que récemment aux interactions, Aux débuts elle s'est intéressée qu'au système abstrait de la langue, elle s'occupe tardivement à l'étude des discours « corpus » authentique et dialogué, elle passe à une description empirique de la langue : la théorie au service des faits et non l'inverse.

---

7. Ibid, p54

## 1.5.2 La classe comme espace interactionnel

Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts convergents (à visée didactique), qui existent légitimement déjà (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas autant l'existence des dispositifs communicationnels complexe. A travers la combinaison des pratiques, des stratégies et des astuces, celui qui enseigne tire de son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre les planifications éventuelles et interactions réelles. Il s'agit, par rapport à la situation d'apprentissage « d'instaurer un équilibre ni stable ni instable, mais métastable entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant et l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner. » (D.Hameline, 1985 :114)<sup>8</sup>. Les planifications du professeur rencontre des obstacles pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier. Donc le regard de l'analyste se focalise sur les méthodologies et sur les diverses stratégies mis en oeuvre par les interactants pour se faire comprendre. Ainsi, la construction de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue a-t-elle pu permettre de mieux cerner un certain nombre de points, et donc de mieux cerner le phénomène d'interaction, tel que :

- L'apprenant qui rappelle, souvent, son statut d'individu en train d'apprendre par des marques d'hésitation.
- Le rôle de l'enseignant comme interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de paroles des apprenants.
- Le recours à des activités ou stratégies par l'enseignant comme le guidage, les instructions, les corrections et les explications puis pour l'apprenant les hésitations, les reprises et ou les reformulations ?
- L'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des situations imaginaires pour faire vivre la langue.

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme un appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde, cependant ce rééquilibre ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation.

---

8. D. Hamline, *Encyclopedia universalis*, corpus, paris, 1985, p114.

### **1.5.3 L'interaction entre enseignant/apprenant.**

L'acquisition des connaissances linguistiques implique une action concentrée sur les trois pôles du contrat didactique (enseignant/apprenant/savoir). Cette action est réalisée par un enseignant et un apprenant et une interaction entre deux ou plusieurs personnes, engagées ensemble dans un processus de découverte dans un rapport d'évènement social. L'apprentissage est toujours considéré comme un simple détenteur d'information et des connaissances. En réalité, le rôle de l'enseignant est de rendre les apprenants conscients de leur responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage et leur formation, car tout simplement objectif de l'enseignant est de laisser l'apprenant actif et autonome dans la construction de ces savoirs et lui donne le plaisir d'apprendre la langue étrangère à travers des activités qui peuvent le motiver à communiquer, à s'engager tout seul dans des situations de communication authentiques, il est à l'enseignant donc d'organiser le travail de groupe. De proposer des activités qui permettent aux apprenants de s'entraîner à communiquer dans la langue cible, et de créer un climat convenable pour les interactions.

### **1.5.4 L'interaction entre les apprenants**

Dans ce cas, l'interaction verbale dans la classe de langue se fait par les apprenants eux même où le rôle de l'enseignant n'est pas assez important, il laisse ses apprenants apprendre sans intervenir. Le climat créé dans la classe favorise les interactions entre les apprenants afin qu'ils puissent communiquer aisément en langue étrangère.

L'essentiel c'est de sécuriser les apprenants pour qu'ils arrivent à dépasser leurs inhibitions, leurs difficultés et leurs erreurs, et de garantir un sentiment de confiance en soi chez eux.

L'intervention de l'enseignant est un facteur décisif pour la gestion du groupe classe, mais le réseau de communication suppose des structurations verbales. Ces différentes structures de communication doivent permettre à l'enseignant comme à l'apprenant de trouver leurs statuts dans cet espace de fonctionnement qui constitue un entraînement à communiquer dans la langue étrangère, Ainsi, les comportements que l'apprenant aura à développer sont : savoir prendre la parole, faire passer une information d'une façon simple et adéquate. On ajoute, il serait utile de développer chez l'apprenant une attitude d'attention à l'autre, ce qui lui permet d'être conscient de ses comportements, et de mettre au point des stratégies de réponse, cela lui permet de prendre place dans les situations réelles de communication.

## 1.5.5 L'interaction comme outil d'enseignement /apprentissage de FLE

Depuis l'apparition des nouvelles méthodologies (approche par compétence), les enseignants de français cherchent à réaliser des interactions verbales dans la classe de langue à partir des stratégies variées pour le déclenchement de prise de parole. Pour arriver à ce but, il faut que l'outil pédagogique (programme des manuelle de FLE) offre plus ou moins de possibilité d'interaction verbale pour soutenir l'engagement de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et contribuer efficacement à l'apprentissage (l'intégration de pédagogie de projet), le processus d'apprentissage adopte une pédagogie qui aide l'apprenant et le motive à s'appropriier le savoir (acquisition autonome) à l'aide d'un médiateur (enseignant). Ainsi le développement de la compétence communicative nécessite des activités de compréhension et de production orale qui sollicite l'apprenant à interagir pour donner son point de vue personnelle, chose qui lui permettre d'apprendre à utilise la langue cible, en mobilisant les compétences acquises et préacquises dans la langue cible. Il suffit d'entrer dans une classe pour le constater, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines : apprendre une langue en classe ne rassemble nullement à une appropriation langagière dans le sens abstrait de la perspective interactionnel (savoir-savant). Enseigner et apprendre une langue dans une situation de classe fait appel à la dimension social de la tâche qui peut être présenté par le schéma suivant<sup>9</sup> :

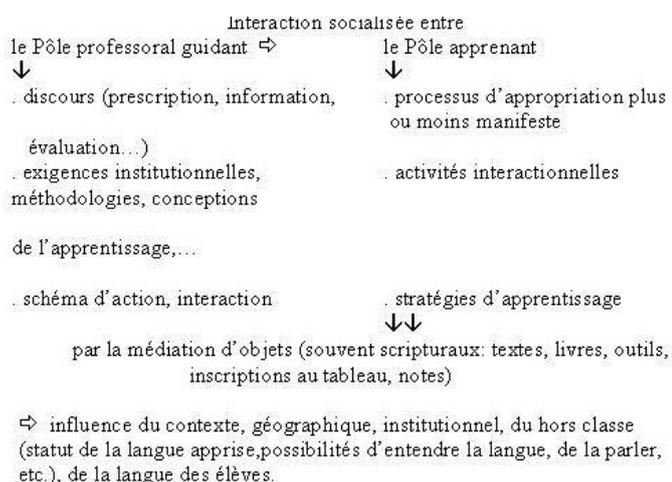


FIGURE 1.1 – l'acquisition/apprentissage par interaction dans une classe de FLE entre pole enseignant et le pole apprenant.

9. BEGUELIN, Francine Cicurel, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 16 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 25 septembre 2019. <http://journals.openedition.org/aile/801>

## 1.5.6 L'organisation des interactions didactiques

### A. L'alternance des tours de parole

C'est un phénomène local par excellence comme l'indique C. Kerbrat-orecchioni. Il s'agit d'un mécanisme qui permet à l'apprenant de laisser son tour à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours sont guidées au premier lieu par une personne extérieure à l'échange : l'enseignant, lui qui est un distributeur officiel des interactions. Dans un second lieu, la négociation des tours de parole est faite par les apprenants. M.J. Béguelin<sup>10</sup> signale que c'est ce mécanisme qui indique si le flux interactionnel va continuer ou s'achever. Le tour de parole est une unité interactionnelle et non linguistique, par contre, une unité linguistique se construit de deux tours de paroles seulement.

V. Traverso<sup>11</sup> indique que le déroulement de la communication s'effectue selon un principe général : « chacun son tour ». Il arrive parfois lorsqu'on partage la parole qu'un participant s'interrompt ou perd l'idée à partir de laquelle il a pris la parole. Ainsi, il distingue des règles d'allocation des tours. Il les a nommées \*règles séquentielles\*, afin de minimiser ces troubles d'interaction :

- Un locuteur en cours de parler sélectionne un autre locuteur par des indices qui peuvent être de natures diverses ; syntaxiques, gestuelle et/ou posturales.
- Si un locuteur en cours de parler sélectionne un autre locuteur s'auto-sélectionne.
- Si un locuteur parle et personne ne veut s'auto-sélectionner. Il peut continuer.

### B. L'ouverture et la clôture

C. Kerbrat-orecchioni indique que « toute interaction est encadrée par des séquences limitaires chargées d'assurer son ouverture et sa clôture. »<sup>12</sup>

V. Traverso y ajoute un autre élément : le corps ; (..) toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps : ouverture/corps/clôture »<sup>13</sup>

- L'ouverture : c'est la mise en contact des interactions. Cette étape contient généralement les salutations. L'ouverture joue un rôle important dans toute interaction du fait qu'il ne s'agit pas seulement d'ouvrir un canal de prise de parole, mais aussi de donner une première définition de la situation d'interaction.

10. BEGUELIN, Marie-José, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000. 342p.

11. TRAVERSO, Véronique, *L'analyse de conversation*, Paris, Armand Colin, 2005. 128p.

12. Catherine, Kerbrat-Orecchioni. *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin, 2009. p. 114.

13. Ibid, p. 32.

- Le corps de l'interaction : le corps se divise en un nombre illimité de séquences de longueurs variables (linguistique et non linguistique).
- La cloture : c'est la fermeture de la communication et la séparation des interactions. On peut distinguer deux moments lors de cette étape : la pré cloture, permet aux participants d'indiquer qu'ils s'orientent vers la cloture, et la cloture comportant généralement \*des actes de cloture\* ; ce sont des salutations (bonne fin de journée, par exemple) des remerciements ...etc.

## 1.6 Les tâches interactionnelle en classe de FLE

La notion de tâche ne peut se définir sans celle se statut, qui est selon Vion « Un ensemble de positions sociales assumées par un sujet.... constituant autant d'attributs sociaux. »<sup>14</sup>

Dans le cas de notre recherche, et dans le système des relations qui existent dans une classe de langue, les participants occupent, pour l'un le statut de l'enseignant et pour l'autre le statut de l'enseigné Ces positions sont institutionnelles, c'est-à-dire elles sont préalablement définies et déterminées, par l'institution (le ministère, l'inspecteur, le directeur , les concepteurs des programmes, etc).

### 1) La tâche de l'enseignant

Lors de notre recherche, nous avons trouvé des tâches assez multiples de l'enseignant. Chaque auteur le voit de son angle d'étude. Vu que notre étude est limitée par un nombre de page assez limité, nous ne pouvons les citer toutes. Cependant, nous avons choisi de mentionner les tâches les plus étendues d'un enseignant de langue. En effet, son statut dans la classe prend de nouvelles dimensions avec l'apparition de l'approche communicatives, celles de guider, aide et accompagner l'apprenant vers une autonomie interactionnelle linguistique dans le but de faire face d'une façon satisfaisante et en temps réel aux obligations langagières auxquelles il est confronté dans une situation de communication authentique . Un enseignant devrait prendre en conscience que dans une classe de langue, il assure des tâches interchangeable, superposable et souple. De plus, selon P. Bertochini et E. Gostanzo un enseignant est à la fois : - Facilitateur d'apprentissage, lorsqu'il se positionne en tant que négociateur, guide et/ou médiateur - Animateur c'est-à-dire géant des activités orales ou écrites faites en classe - Expert cela se manifeste lorsqu'il répond aux questions de ses enseignants, lorsqu'il est évalué. - Technicien : un en-

---

14. Robert, VION. *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris : Hachette, 1992. p. 78.

seignant de langue est également un technicien lorsqu'il exploite la technologie pour faciliter l'apprentissage de la langue, il peut faire recours aux CD-ROOM ou DVD, au tableau blanc interactif, ou encore en exploitant les possibilités d'internet.

Alors que L. Dabène voit qu'un enseignant est un :

- Vecteur d'information : c'est lui qui possède le savoir.
- Meneur de jeu : c'est lui qui gère la classe, organise les prises de parole, suggère les thèmes de discussion et propose des activités.
- évaluateur : c'est lui qui fait des corrections et corrige les productions des apprenants.

On remarque ainsi que de par ses diverses fonctions l'enseignant est dominant. Cependant dans le temps présent, ses fonctions sont plus variées, il devient un « sujet interactant » capable de prolonger entre ces différents rôles et choisir le convenable selon la situation d'apprentissage.

## **2) Tâches de l'apprenant :**

L'élève a également change de statut pour être un 'apprenant'. La différence s'explique ainsi par ce qu'il n'est plus un récepteur de savoir à remplir. Mais il doit prendre son apprentissage en main, il devient surtout un acteur de sa formation.

Dans les interactions en classe, chaque apprenant, qui est en train de s'approprier une langue étrangère et qui pourrait subir des questionnements de la part de son enseignant, connaît bien son rôle. En effet, un apprenant doit être discipliné, ordonné, respectueux et obéissant.

Dans le cadre de la classe de langue, on constate que l'apprenant n'a qu'exceptionnellement l'initiative de prendre la parole. La plus souvent, il répond aux questions et réagit aux sollicitations de son enseignant. Cependant, un apprenant de langue doit s'engager avec l'aide de son enseignant à : participer aux activités proposées avec le groupe classe, créer une attitude coopérative, prendre la parole en acceptant le risque d'être corrigé, accepter le fait de commettre des fautes, respecter les autres lors de l'interaction, ajuster ses interventions aux formulations de l'enseignant : ne pas sortir hors sujet de l'interaction.

## **1.7 Les facteurs déterminants dans l'interaction.**

### **A. L'écoute**

Dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même façon tous ce que l'on entend. L'écoute ne signifie pas l'enregistrement de l'information, ni un stockage de réponses dans une classe.

L'écoute est avant tout écoute de sens dans une parole comportant de l'exactitude ou de l'erreur.

J. P. Cuq et I. Gruca relèvent plusieurs types d'écoute :

- l'écoute de veille : qui s'effectue de manière involontaire et ne vise pas la compréhension.
- l'écoute globale : qui permet de découvrir la situation globale de l'interaction.
- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, distingue le passage où se trouve l'information demandé.
- l'écoute détaillée : qui consiste à répondre mot à mot ce qu'on entend (mémoriser).

En classe, l'écoute se fait par l'élève dans l'objectif de comprendre et donc construire le sens, ou par l'enseignant pour analyser et évaluer la réponse de l'élève.

## **B. Le regard**

Tout enseignant construit son tour de parole en fonction de regard des élèves (explique, montre ou livre et ou livre); il associe le verbale ou le non verbale, il arrive que l'enseignant n'achève pas sa phrase avant d'obtenir l'attention des élèves, les mots « sem'ou », « écoutez », « qu'est-ce que je veux dire » ont le rôle de la fonction phatique qui sert à établir le contact; ces mots sont généralement énoncés avant d'obtenir le regard des élèves; ; une fois le regard des élèves tourné vers l'enseignant, celle-ci produit une phrase complète et cohérente. Le regard des interlocuteurs est une composantes essentielle de l'interaction en générale et l'interaction verbale et il joue un rôle important dans la signification des échanges verbaux.

## **1.8 Typologie classificatoire des stratégies de communication.**

Dans une classe de FLE, qui est un espace de contact de langues, le critère qui nous est apparu le plus important pour procéder à une typologie des différentes stratégies de la langue d'origine, utilisé aussi par l'enseignant que les apprenants dans l'interaction. En effet, c'est à partir de ce critère que provient l'emploi de certaines stratégies.

Nous allons alors classifier ces stratégies par rapport à deux spécificités, celles qui se rapportent à la langue maternelle, et celles qui se rapportent à la langue étrangère.

Comme notre recherche se porte sur le français langue étrangère. Nous ne développons que brièvement les stratégies de communication en langue maternelle.

### 1. Les stratégies de communication développées dans la langue maternelle :

a. Stratégies conversationnelles, **M. Pendanx** les définit comme un : « ensemble des opérations visant à réguler l'interaction : ouverture et cloture de l'échange, utilisation de l'argumen-

tation, évitement ou insistance ». <sup>15</sup>

b. Stratégie discursive, à partir desquelles le choix des actes des paroles selon l'intention de communication, ainsi du déroulement de l'échange.

## 2. Les stratégies de communication développées dans la langue cible.

De temps en temps l'apprenant tente de résoudre sa difficulté de communication en faisant appel à d'autres sources de communication ou moyens de communication.

a. Stratégies de compensation :

a.1 La stratégie de réduction

Les premiers à avoir parlé de cette stratégie sont Fearch et Kasper. Cette stratégie consiste en l'utilisation en l'utilisation réduite de la langue étrangère. D'autres auteurs ont nommé cette stratégie par « stratégie d'abandon ». Cette réduction se réalise sur plusieurs niveaux :

- La réduction formelle, l'apprenant utilise un système réduit de la langue cible, pour éviter le risque de se tromper.
- La réduction fonctionnelle, l'apprenant réduit le but communicatif pour éviter un problème.

a.2 la stratégie d'évitement Par lesquelles l'apprenant s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle énonciation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement.

b. Stratégie de résolution et d'accomplissement

L'apprenant de ce cas, fait recours à d'autres modes de communication. Par exemple, les stratégies non linguistique (le mime, le geste, imitation des sons), les stratégies de coopération (appels), les paragraphes, les néologismes, les généralisations ?.etc. c) Stratégie de réalisation Ce sont des stratégies offensives aux rapports aux stratégies de compensation qui sont défensives, l'apprenant dans ce cas, vise la maîtrise des problèmes de communication et la poursuite de cette stratégie se caractérise par d'autres stratégies qui sont :

- Stratégie d'acceptation du risque ou d'acceptation de la faute, situation dans laquelle l'enseignant est placé dans une situation interactive, il est sollicité par l'apprenant de façon directe.
- La stratégie de substitution, dans ce cas de figure, l'apprenant se trouve dans l'obligatoire de chercher un substituent en faisant recours à la langue maternelle.

---

15. Michèle, Pendax. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 1998. p. 26.

## **1.9 Le rapport entre « stratégie de communication » et « stratégie d'apprentissage »**

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, il existe parfois une certaine confusion concernant la définition de stratégie d'apprentissage et stratégie de communication. Le rôle de chacune et le lien entre les deux. Ainsi, la relation entre ces deux processus reste difficile à établir et laisse plusieurs questions largement ouvertes. Les stratégies de communication sont mises en oeuvre par l'apprenant quand il communique à l'oral comme à l'écrit, J.P. Cuq indique à ce propos que « les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées ? à des stratégies de communication. »<sup>16</sup>. Ce qui confirme bien que ces deux notions sont inséparables, voire simultanées.

En effet, le pont entre communication et apprentissage existe avec l'idée de résolution des problèmes, qu'on trouve dans types de stratégies. De plus, pour l'appropriation des stratégies de communication, l'élève doit apprendre à écouter, parler, lire, écrire, interagir ?.. etc. et cela est inclus, sans doute, dans le processus d'apprentissage.

---

16. Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde, Paris : CLE International, 2003, P225.

## **Chapitre 2**

# **L'alternance codique dans l'enseignement apprentissage du FLE**

# Chapitre II

L'alternance codique dans  
l'enseignement apprentissage  
du FLE

## 2.1 Introduction

La société algérienne a connu une situation linguistique très intéressante grâce à la colonisation. La société a été officiellement monolingue après l'indépendance, grâce aux langues utilisées, l'arabe classique qui est la langue officielle dans les écoles, l'arabe dialectale la langue utilisée dans la société, le berbère reconnu par l'instance politique, le français qui est la première langue étrangère apprise sans les écoles qui est un héritage colonial et l'anglais deuxième langue étrangère.

Pendant les interactions sociales, le locuteur algérien utilise plus d'une langue dans la conversation, ce comportement langagier peut se définir selon Gumperz : l'alternance codique ou code switching cette situation sociolinguistique caractérise par la coexistence associée à des variétés linguistique qui va influencer le comportement verbal des algériens et des apprenants.

## 2.2 Contact des langues

Une grande variété de conséquences se produit lorsque plusieurs langues ou variétés de langues sont utilisées dans une communauté linguistique donnée. C'est ce qu'on appelle le contact des langues, selon Weinreich (1953), qui fut le premier à utiliser le terme.

*« Le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue. »<sup>17</sup>*

Ce terme est aussi défini par Jean Dubois dans le dictionnaire de la linguistique comme *« la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact des langues est donc l'évènement concret qui provoque le bilinguisme. »<sup>18</sup>*

Comme c'est le cas en Algérie où l'arabe et ses dialectes, le berbère et ses dialectes, ainsi que le français sont utilisés quotidiennement. Divers degrés, selon les régions, les groupes et les individus. La coexistence de ces codes a entraîné au moins deux phénomènes omniprésents dans la société algérienne : la diglossie et le bilinguisme, qui à leur tour entraînent divers types

17. Moreau M-L, *sociolinguistique concepts de base*. Edition : MARDAGA, 1997, p94.

18. Dubois J., *dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, p2

de l'alternance codique.

### 2.2.1 Bilinguisme

Le multilinguisme / bilinguisme a été défini comme la capacité d'utiliser deux langues ou plus. Ce phénomène sociolinguistique est généralement le résultat de plusieurs facteurs, tels que la colonisation, le mariage interculturel, les interactions culturelles, l'éducation et bien d'autres raisons encore. Dans le dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage, on donne en premier la définition suivante « *le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations deux langues différentes* »<sup>19</sup>

être bilingue ne signifie pas que les locuteurs maîtrisent parfaitement les deux langues. Par conséquent, une distinction est faite entre les bilingues équilibrés, ceux qui utilisent les deux langues de manière égale dans tous les contextes et les autres déséquilibrés qui n'ont pas une compétence égale dans les deux langues, c'est-à-dire que leur compétence est supérieure dans l'une des deux langues.

Dans le même ordre d'idées, la mesure du bilinguisme reste une question difficile, car aucun spécialiste n'utilise de méthodes et de techniques évidentes et satisfaisantes. En outre, toutes ces définitions peuvent être contestées au motif qu'elles donnent moins d'importance au degré de maîtrise des deux langues utilisées. Par conséquent, la compétence et la maîtrise des langues diffèrent d'un locuteur à l'autre comme décrit ci-dessous :

- **Bilingues actifs** : ceux qui ont la capacité de comprendre, parler, lire et écrire les deux langues.
- **Bilingues passifs** : ceux qui ont la capacité exclusive de comprendre les deux langues.

Par exemple, en Algérie, les bilingues actifs sont les personnes instruites ou celles qui vivaient avec les colonisateurs français et ont donc une parfaite aptitude à utiliser cette langue étrangère. Ces locuteurs ont une attitude positive à l'égard du français pour être considérés comme actifs, sinon ils deviennent passifs. Cependant, les bilingues passifs en Algérie font référence aux locuteurs incapables d'utiliser le français ou ayant une attitude négative à son égard. De plus, le degré de maîtrise de la langue française dépend de divers facteurs socio-culturels parmi lesquels l'influence du niveau d'éducation et du statut socio-économique est importante.

Les Algériens étaient profondément influencés linguistiquement par l'occupation française qu'il existe un type de bilingues (francophones) capable d'utiliser le bon français malgré leur

---

19. DUBOIS. J et OL. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p188.

faible niveau d'éducation. Ces locuteurs vivaient avec les colonisateurs français, avaient un contact réel avec eux et, par conséquent, ils ont appris la langue française qui est encore utilisée de nos jours. Cette génération continue à lire, à écrire et à parler cette langue seconde, en plus de ses positives envers le français. Par exemple, beaucoup de gens de la période de colonisation préfèrent lire des journaux écrits en français et non en arabe, ils préfèrent également les chaînes de télévision dans cette seconde langue que celles d'arabe. Même dans des lieux publics tels que les hôtels de ville, ils préfèrent remplir des formulaires imprimés en français.

En résumé, de nos jours, le profil des bilingues algériens sont ceux qui sont allés à l'école pour apprendre cette langue étrangère contrairement aux bilingues algériens vivant pendant et après la période coloniale et dont le niveau de bilinguisme reste élevé sans mentionner leur niveau d'éducation et de culture.

### 2.2.2 La diglossie

Nous appelons la diglossie un trait qui fait référence aux individus dans les sociétés, où ils ont utilisé deux systèmes linguistiques différents. Fergusson donne de **la diglossie** la définition suivante :

*« La diglossie est une situation linguistique relativement stable, où, en plus de la ou des variétés acquises en premier, on trouve aussi une variété superposée, très divergente et hautement codifiée, souvent plus complexe au niveau grammatical, et qui est le support d'une vaste littérature écrite et prestigieuse. Cette variété est généralement acquise dans le système éducatif, et utilisée plus souvent à l'écrit ou dans les situations formelles du discours. Elle n'est pas cependant utilisée par aucun groupe de la communauté dans la conversation courante »*<sup>20</sup>

Si nous appliquons la diglossie au sens de Charles Fergusson au contexte linguistique de notre pays, nous constatons que les Algériens utilisent deux variétés distinctes de la même langue :

- L'arabe classique qui a un statut supérieur est considéré la variété haute ou de prestige.
- L'arabe dialectal qui a un statut inférieur est nommé comme variété basse. Ces deux variétés qui dérivent de la même langue sont nettement distinctes.

---

20. C. Fergusson, *DIGLOSSIA*, Word. Vol. 15 n2, P .336, cite par J. GARMADI, PUF, 1981, P, 139.

Donc, pour Charles Fergusson, la principale caractéristique de la situation diglossique est la dichotomie séparant les deux variétés « haute » et « basse ». Mais, nous, constatons que le model de Fergusson basé sur la dichotomie è été infirmé car il présente les deux variétés comme :

*Obéissant à deux 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>21</sup>

### 2.2.3 L'emprunt

Les linguistes affirment que la situation linguistique en Algérie a connu beaucoup d'emprunt de l'arabe vers le français. Ce phénomène est considéré par Blanc et Hamers<sup>22</sup> comme l'intégration d'un élément de langue dans une autre langue. Ce phénomène a été défini dans le dictionnaire de la linguistique du Dubois comme :

*Il y a emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existe précédemment dans un parler « B » et que « A » ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tout contact de langue. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration).*<sup>23</sup>

En raison du fait que la communication linguistique permanente entre les deux communautés et leurs langues, l'emprunt en français continue d'occuper une place importante dans la langue des algériens, ainsi leurs conversations quotidiennes montrent que les locuteurs algériens utilisent fréquemment les emprunts par exemple : Briquet /briqua/, table /tabla /, réfrigérateur/frigidair/.

L'intégration de ces termes dans notre vocabulaire fait croire aux algériens que sont des termes en arabe ils ne cherchent pas leur traduction dans l'arabe dialectale. ils les considère comme des mots arabes.

---

21. Lachraf Mustapha. (1997), *L'avenir de la culture algérienne*, in Taleb Ibrahim, K(dir), les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, EL Hikma, P.48.

22. Michel H, A Blanc et Josiane F Hamers (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, bruxelles, ed MARDAGA

23. Op.cit.P.188.

## 2.2.4 Le code mixing

Ce phénomène est présent dans les pratiques langagières des algériens, dans ce cas les algériens utilisent tous ce qu'ils ont comme bagage. Leur répertoire l'utilise de manière spontanée et inconsciemment pour répondre à leurs besoins langagières. J. Hamers et M. Blanc ne sont pas contents de délimiter le concept, mais en proposant de le distinguer comme :

*A la différence de l'emprunt, généralement limité à des unités lexicales, le mélange de codes transfère des éléments à des unités appartenant à tous les niveaux linguistiques et pouvant aller de l'item lexical à la phrase entière, si bien qu'à la limite, il n'est pas toujours facile de distinguer le code mixing du code switching<sup>24</sup>*

Dans tous les cas, le code mixing ne peut être produit que par des locuteurs bilingues, tandis que l'emprunt peut être pratiqué par des sujets parlants monolingues en situation de contact de langue.

## 2.2.5 Interférence

Selon HERMES et BLANC l'interférence est définie comme « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue comme dans langue cible* »<sup>25</sup> Alors, l'interférence est le résultat de contact des langues, il consiste à comparer les ressources langagières de la langue maternelle avec la langue étrangère, comme c'est le cas en Algérie en classe de langue où l'apprenant essaye de réfléchir en arabe et répondre en français.

Nous distinguons 3 types d'interférence :

**Interférences phoniques :** consistent à intégrer un phonème appartenant à la langue maternelle dans la langue cible qui ne le possède pas.

**Interférences syntaxiques :** consistent à réfléchir et à organiser la structure d'une phrase dans la langue maternelle et la traduire dans une langue cible.

**Interférences lexicales :** consiste à intégrer des lexiques de la langue maternelle dans la langue cible en gardant leurs caractéristiques morphologiques.

---

24. Op.cit. P.195.

25. HERMES, F.Blanc, M., *bilinguisme et bilinguisme*, Margada, Bruxelles, 1983, p542

## 2.3 L'alternance codique

Un bref aperçu des aspects structurels est nécessaire pour mieux comprendre la nature et les origines de l'alternance codique. Par conséquent, dans les travaux de recherche actuels, l'aperçu dominant de l'étude de l'alternance codique est sociolinguistique.

En général, l'alternance codique peut être définie comme « *des changements d'une langue à l'autre au cours de la conversation.* »

L'alternance codique selon **JOHN. J. GUMPERZ** est « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.* »<sup>26</sup> Donc l'alternance codique est l'utilisation de plus d'une langue par un locuteur dans un énoncé ou un discours ou entre différents interlocuteurs.

L'alternance codique est donc considérée non seulement comme un moyen de conversation, mais également comme un moyen d'établir, de maintenir et d'identifier les frontières et les identités des groupes sociaux. Par conséquent, les bilingues ou les personnes de plusieurs langues peuvent passer d'un code à l'autre, consciemment ou inconsciemment, pour atteindre leurs propres objectifs linguistiques ou sociaux dans certains contextes et surtout s'ils sont conditionnés par des facteurs sociaux.

Selon **P. GARDNER Chlorose** « *il y a code switching parce que la majorité des populations emploie plus qu'une seule langue et que chacune de ces langues a ses structures propres, de plus chacune peut comporter des dialectes régionaux ou sociaux, des variétés et des registres distincts dans un discours ou une conversation.* »<sup>27</sup>

Dans la société algérienne il y a plus qu'une langue, l'arabe qui est la langue maternelle, le français langue étrangère et l'anglais. L'emploi de ses langues avec ses dialectes et ses registres dans la conversation résulte le code switching.

Selon **Hamers et Blanc** (1936) : « *l'alternance de code (code switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux : cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variables de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale.* »<sup>28</sup>

Parmi les stratégies de communication diffusées entre les locuteurs bilingues c'est l'alternance codique elle se produit dans un même échange verbal, c'est la faite d'employer une langue

---

26. Gumperz, J., (1982). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris : Le Harmattan. P.57.

27. Gardner Chloros.P, « *code switching : approches principales et perspectives* ». In : la linguistique, vol 19, fasc.2, Paris, PUF, 1983, p21

28. Hamers J.F et Blanc M (cité par Safia ASSELAH) et tiré de la mémoire de magister de MEGOUACHE Mounia « *l'alternance codique dans la publicité cas du quotidien El khabar* », 2013 :p29.

autre que la langue étrangère pendant l'interaction.

## **2.4 Types de l'alternance codique**

Beaucoup de travaux sur la notion de l'alternance codique, alors chaque spécialiste a fait un type d'alternance codique différent que l'autre soit au niveau de structure ou bien les appellations. Dans notre recherche nous avons choisi la typologie de Gumperz et Poplack.

### **2.4.1 Typologie de Gumperz**

« Les travaux sur l'alternance codique peuvent se classer dans des catégories distinctes correspondant à différentes approches de recherches. Les études de Gumperz (et celles qu'il a inspirées) se donnent ainsi pour objet d'analyser les effets du contact de langues, et d'étudier les fonctions conversationnelles et pragmatiques des alternances de codes comme éléments modulateurs du discours. Les travaux de Gumperz ont donné naissance à l'approche dite fonctionnelle ou situationnelle et, plus tard, à ce qu'il est convenu de considérer comme l'approche conversationnelle. »<sup>29</sup>

Il existe trois types d'alternance codique : alternance codique situationnel, alternance codique métaphorique et alternance codique conversationnel.

#### **2.4.1.1 L'alternance codique situationnelle**

Le modèle « alternance codique situationnel » été utilisé dans les années 1970. Le changement de situation est considéré comme l'alternance codique influencé par le contexte et l'interlocuteur. Cela inclut décalage pour le sujet cela dépend du fait qu'une variété linguistique est attribuée à un groupe de sujets, de personnes ou d'objectifs. Ainsi, l'alternance codique situationnelle implique un changement de sujet ainsi que le cadre de la conversation.

Elle s'oppose de l'alternance codique conversationnelle sur le plan linguistique et social.

#### **2.4.1.2 L'alternance codique métaphorique**

L'alternance codique métaphorique repose sur la décision prise par les participants de changer de code à un moment précis de la conversation. Par conséquent, le haut-parleur bascule pour obtenir un effet de communication spécial. Pour Myers Scotton et Ury le basculement métaphorique dépend également des accords de société. Ainsi, il inclut l'attribution de codes en

---

29. Moreau M-L, *sociolinguistique concepts de base*. édition : MARDAGA, 1997, p34.

fonction du consensus de la société. En fait, l'alternance codique métaphorique est utilisée pour souligner ou attirer l'attention.

### 2.4.1.3 L'alternance codique conversationnelle

Gumperz (1982) a développé l'alternance codique métaphorique et a introduit le terme alternance codique conversationnel qui est « *la juxtaposition dans le même échange vocal de messages appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* »<sup>30</sup>

Elle s'agit de l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative. L'alternance est moins consciente, automatique et échappe au contrôle du locuteur.

D'après l'analyse du discours John. J. GUMPERZ arrive à dégager les six fonctions conversationnelles de l'alternance codique.

- **Citation** : dans ce cas l'alternance codique est exprimée comme une citation ou comme un discours rapporté.
- **Désignation d'un interlocuteur** : l'alternance sert à adresser le message à un interlocuteur précis parmi d'autres.
- **Interjections** : l'alternance codique est utilisée pour indiquer une interjection.
- **Réitération** : des fois le message exprimé dans une langue se répète dans une autre langue pour mieux expliquer et clarifier ce qu'on veut dire.
- **Modalisation d'un message** : sert à préciser le contenu d'un message exprimé dans une langue à travers un message énoncé dans une autre langue différente que la première.
- **Personnalisation versus objectivation** : ce que signifie un message alterné pour signaler une idée personnelle ou une objective.

Ces fonctions n'expliquent pas seules ce phénomène sans prendre en compte des facteurs extralinguistiques qui déterminent le choix de la langue. L'alternance codique conversationnelle s'oppose de l'alternance codique situationnelle sur le plan social et linguistique.

Certains linguistes différencient l'alternance codique en fonction du niveau de mélange d'une langue à une autre.

---

30. Gumperz, J., (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris : Le Harmattan. P.57.

## **2.4.2 Les types de l'alternance codique selon Poplack**

### **2.4.2.1 Intra phrastique**

Les alternances codiques peuvent se trouver à l'intérieur d'une même phrase, d'une même conversation ou d'un même échange discursif et elles peuvent concerner un syntagme, une proposition, une phrase ou même plusieurs phrases. Elle s'effectue à l'intérieur d'un même énoncé, d'une même phrase.

### **2.4.2.2 L'alternance codique inter phrastique**

Est le passage d'une langue à l'autre à la frontière de la phrase ou de l'énoncé.

### **2.4.2.3 L'alternance codique extra-phrastique**

Est l'insertion dans la phrase d'expressions idiomatiques, de formes figées, d'interjections, pouvant être insérées à n'importe quel point de la phrase.

## **2.5 Les raisons de l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue non maternelle**

L'alternance entre les langues est un phénomène largement observé dans les classes de langues étrangères. On outre les langues entre lesquelles l'alternance est effectuée sont la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère dans laquelle les apprenants doivent acquérir des compétences.

### **2.5.1 La raison didactique**

L'enfant apprend la langue étrangère par l'influence des habitudes de la langue maternelle, menant aux phénomènes d'interférence donc il acquière plus facile langue seconde par le parallélisme.

L'enseignant peut s'appuyer aussi sur le phénomène de transfère d'une langue à l'autre même s'il veiller par ailleurs à réduire les interférences. Alors, en lecture ou en écriture par exemple le maître peut utiliser les assemblages de lettre déjà connus par l'enfant pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde.

## **2.5.2 La raison économique**

Dans les classes surchargées, l'enseignant n'arrive pas à achever l'intégralité du programme. Tandis que l'introduction de la langue étrangère ajoute un peu de charge aux programmes, donc pour gagner du temps le maître peut limiter les répétitions lors de chaque enseignement.

Les apprentissages acquis dans la langue première se transfèrent tels quels dans la langue étrangère, se réfèrent à un savoir déjà acquis. L'enfant qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue. Une fois les mécanismes sont bien installés le réinvestissement sera automatique. Alors dans une perspective d'interdisciplinarité, on préfère l'apparition de la cohésion du programme et l'élimination de la répétition pour gagner de temps et d'effort pour des autres activités.

## **2.5.3 La raison psychologique**

Le caractère équilibré d'un bilinguisme scolaire tient au fait que chaque terme linguistique bénéficie d'une considération égale à l'intérieur du système éducatif. Or, que se passe-t-il dans la pratique? L'expérience montre bien que la langue maternelle reste souvent le <parent-pauvre> du binôme. Non seulement les maîtres et les élèves ne lui accordent pas toujours l'importance qu'elle mérite mais elle est généralement confortée dans un statut inférieur par le système lui-même puisqu'elle est rarement obligatoire aux épreuves des examens et concours d'état. La langue maternelle prend ainsi peu à peu aux yeux de l'enfant et de ses parents une valeur sociale inférieure à celle dont bénéficie la langue étrangère de grande diffusion internationale. Le conflit linguistique dégénère facilement en conflit psychologique parce que l'usage plus ou moins officiel d'une langue suppose une référence permanente à une gamme de valeurs extra-linguistiques d'ordre intellectuel, moral et affectif. Insensiblement, l'enfant s'habitue à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche au patrimoine linguistique originel. La mise en place d'une méthodologie convergente et complémentaire est susceptible de remédier au profond désarroi de l'enfant en substituant des rapports d'interdépendance et d'égalité aux rapports de fausse hiérarchie voire de confrontation. La recherche d'une coordination véritable dans les apprentissages linguistiques contribue donc à créer la dynamique d'un bilinguisme scolaire attractif et non conflictuel qui limite, voire élimine, toute forme d'aliénation.

## 2.6 Les raisons de refus

La suspicion ressentie par de nombreux enseignants est due à une construction disciplinaire nourrie par les différentes approches et méthodologies qui ont marquées la réflexion didactique au 20<sup>ème</sup> siècle. L'inefficacité de la méthode grammaire traduction et l'évolution des objectifs assignés à l'enseignement des langues étrangères. Plusieurs arguments démontrent que l'utilisation de la langue maternelle dans les cours est inutile. Des arguments cités par Daniel Coste sont les suivants : « la référence à l'acquisition naturelle », « le bon usage d'un temps limité », « la sollicitation maximale de l'apprenant » et « la séparation cognitive entre L1 et L2 ».

1) La référence à l'acquisition naturelle ça veut dire que l'enseignant doit laisser les élèves apprendre la langue par la langue comme l'acquisition de la langue maternelle et évite à faire recours à la langue maternelle.

2) En entend par « le bon usage d'un temps limité » : l'enseignement des langues étrangères se fait dans un temps limité donc il ne faut pas réduire ce temps et laisser un grand espace à la langue étrangère.

3) La sollicitation maximale de l'apprenant : ça veut dire l'apprenant doit focaliser tous ses efforts en langue étrangère, faire en sorte que la langue cible soit un objet d'étude et un moyen d'apprentissage à la fois.

4) Il faut séparer la cognition entre L1 et L2 donc il ne faut pas faire le recours à la langue maternelle pour éviter les problèmes de l'interférence et le transfère.

## 2.7 La place de l'alternance codique dans l'enseignement des langues étrangères

« Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, L'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication. »<sup>31</sup>

Pour développer le plurilinguisme, l'alternance codique est considérée comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique. L'alternance codique était refusée avant en classe de langues étrangères. Elle est considérée comme un obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère, et elle recule l'avancement de la leçon.

---

31. GARRY, R -ph; KARSENTI, Th, BENZIANE, A. *Former les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle dans toute la francophonie*, presses universitaires blaise pascal, université clermont2.France, 2008, 377p.

Aujourd'hui, beaucoup de chercheurs la considèrent comme un outil favorable et efficace pour le déroulement d'un cours de langues étrangères Pour Causa :

*« l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le mélange de codes (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues), mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées, maîtrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées »<sup>32</sup>*

Donc l'alternance codique joue un rôle primordial dans l'apprentissage et dans l'acquisition des langues étrangères : alterner entre les langues français /arabe n'est plus considérée comme défavorable à l'apprentissage d'une langue mais ils permettent l'acquisition de cette dernière. On répond aussi la métaphore *« certains élèves parviennent à se construire des radeaux au moyen de ces alternance qui les transporte, au-delà d'une simple mise à flots, vers l'amorce d'une compétence plurilingue. L'alternance pourrait donc servir de pont vers le bilinguisme puis le plurilinguisme »<sup>33</sup>* alors l'alternance codique ne doit pas être négligée dans la classe de langue, mais elle doit être utilisée comme un outil pédagogique, donc l'exploitation de l'alternance codique facilite l'apprentissage de la langue et pour ne pas arrêter l'interaction en classe. Nous avons constaté que l'alternance codique occupe une place importante dans la classe de langue car elle remplit des fonctions au service de l'enseignement des langues étrangères.

## **2.8 L'alternance codique au service de l'enseignement /l'apprentissage d'une langue**

Certains chercheurs sont d'accord pour l'utilisation de l'alternance codique comme une stratégie utile dans les cours de langue, parmi ses chercheurs Mariella Causa qui est pour l'utilisation de cette stratégie d'après elle :

*« La réalité montre, écrit cette didacticienne que l'alternance codique employée par l'enseignant est*

---

32. CAUSA, M., *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégie d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*, Bern : Peter Lang, Paris, 2002. P351.

33. CASETELLOTTI, V. *langue étrangère et langue première en milieu scolaire : didactiser l'alternance' in étude de linguistique appliquée*, paris ,Didier, 1997.P406

*une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues, cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle consiste au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit être donc considérée comme une stratégie à part parmi stratégie d'enseignement »<sup>34</sup>*

### **Du côté de l'enseignant et du côté de l'apprenant**

Selon la typologie et la terminologie de Daniel Moor, les alternances sont subdivisées selon les fonctions qu'elles remplissent en classe de langue en deux catégories : les alternances-relais qui favorisent la communication et alternances tremplin au service de l'apprentissage. Le Tableau 2.1<sup>35</sup>, représente que les fonctions de l'alternance codique se varie de la part de l'apprenant et de la part de l'enseignant selon la catégorie.

Donc l'enseignant utilise l'alternance codique relai pour garder la communication avec ses apprenants et pour gérer la classe'. Il utilise l'alternance codique tremplin pour favoriser l'apprentissage et surmonter l'ambiguïté et le silence face à la langue étrangère donc il essaye d'aire interagir ses apprenants même si en langue maternelle.

Pour l'apprenant l'alternance codique relai est utilisée pour rester en communication avec l'enseignant soit pour demander une explication soit pour demander une information l'essentielle pour lui c'est de participer en classe même en langue maternelle. Et il utilise l'alternance codique tremplin pour éviter le blocage face à la langue étrangère et pour manifester sa compréhension.

---

34. Résumé paru dans le catalogue de présentation de l'éditeur dans l'ouvrage de causa « *l'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission du savoir en langue étrangère.* »

35. Nabila Maarfia, *L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique*, Synergies Algérie n 2 - 2008, p 102.

TABLE 2.1 – Tableau des fonctions mises en évidence (N. Maarfia, 2006).

	<b>ALTERNANCES-RELAIS facilitent la communication</b>	<b>ALTERNANCES- TREMPLIN favorisent l'apprentissage</b>
<b>Enseignant</b>	Gérer la classe	Pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue
	Communiquer une information	À apprendre : explications, règles, etc. Expliquer et Clarifier
	Maintenir les relations personnelles	Solliciter de lire, de dire, '., pour rapprocher un référent culturel Guider
	Développer l'intercompréhension	Lever un malentendu, une ambiguïté, corriger une erreur, etc. Corriger.
<b>Apprenant</b>	Communiquer une information	S'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne. Vérifier.
	Demander une information	Répondre aux questions du genre : qu'est-ce que c'est ? Comment cela s'appelle ? Expliquer.
	Demander une autorisation	Stratégie de la détresse, du seul mot disponible. Compenser.

## 2.9 Conclusion

Dans le deuxième chapitre nous avons constaté que le contact des langues provoque plusieurs phénomènes comme l'alternance codique qui est omniprésente en classe des langues.

Elle sert à remplir plusieurs fonctions au service de la communication de l'apprentissage de la langue étrangère. Elle peut être considérée comme une stratégie langagière par l'enseignant et l'apprenant.

# **Chapitre 3**

## **Partie pratique : Analyse du champ expérimental**

# Partie pratique

Analyse du champ expérimental

## **3.1 Introduction**

Après avoir mener à terme le cadre théorique de notre recherche. Il convient a présent de vérifier les idées et les théories déjà consultées. Nous présenterons donc le cadre expérimentale de notre mémoire. Le déroulement suivi pour la collecte des données, ainsi que l'analyse des résultats récoltés.

### **3.1.1 Cadre de l'enquête**

Nous avons choisi comme terrain de travail, un CEM qui porte le nom de « les frères Lourak », situé à 680 logement Mounia, Bordj Bou Arreridj. Il ya plusieurs enseignants de différente spécialité, dont trois enseignantes de français, nous avons assisté avec l'enseignante qui plus d'expérience.

### **3.1.2 Echantillonnage**

Notre échantillon est composé des apprenants de 3ème année moyenne (30) dont 19 filles et 11 garçons. Leurs âges se varient entre 14 et 16 ans.

### **3.1.3 Recueil du corpus**

Nous avons besoin de collecter les données car c'est un élément primordial pour notre recherche grâce à la collecte des données nous pouvons confirmer ou infirmer nos hypothèses. Nous avons opté pour des séances d'observation des cours dans la classe afin de vérifier.

La présence de la langue maternelle des apprenants dans la classe de langue. Cette méthode était suivie par des enregistrements lors des séances, nous avons assisté plusieurs fois mais nous avons choisis la séance de la compréhension de l'orale parce qu'elle est la séance là où on a constaté un véritable recours à la langue maternelle.

Après, nous avons distribué des questionnaires un pour les enseignants de plusieurs établissements et un questionnaire adressé aux apprenants de CEM Les frères LOURAK (30 apprenants). Grâce à ses outils nous pourrons dégager l'utilisation de l'alternance codique pendant la cour et ses types et fonctions que remplissent soit de la part de l'apprenant soi de la part de l'enseignant.

## 3.2 L'analyse du le premier questionnaire

Dans le cadre de confirmer ou infirmer les hypothèses proposées dans l'introduction, nous avons opté un questionnaire qui se compose de dix questions destinées aux enseignants du cycle moyen. Nous allons procéder à l'analyse des réponses obtenues par notre recherche.

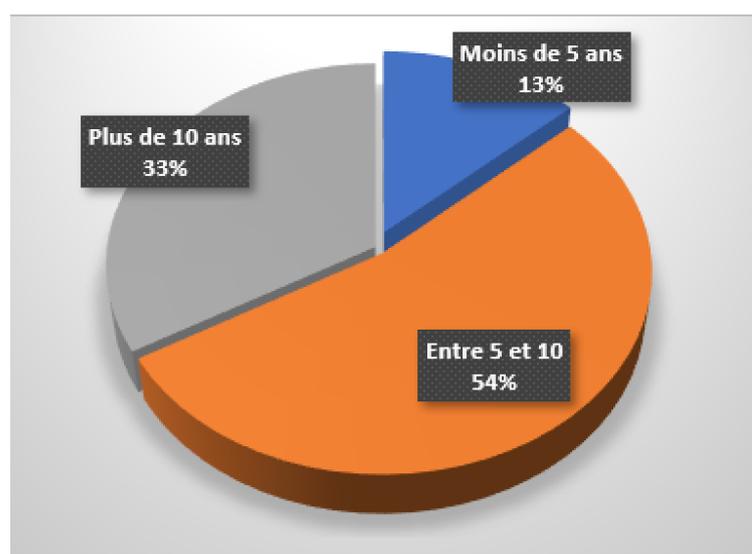
### Question n°1

Combien d'année avez-vous enseigner ?

- a) Moins de 5 ans.
- b) Entre 5 et 10 ans.
- c) Plus de 10 ans.

TABLE 3.1 – Ancienneté des enseignants.

	Nombre des enseignants	Fréquence %
Moins de 5 ans	2	13.33%
Entre 5 et 10 ans	8	53.33%
Plus de 10 ans	5	33.33%
Totale	15	100%



## Présentation des résultats

A partir du tableau ci-dessous on constate que tous les enseignants ont répondu la première question dont la majorité des enseignants ont une expérience entre 5 et 10 ans qui représente un pourcentage de 53.3%, deux enseignantes moins de 5 ans qui représente un pourcentage de 13.3%, cinq enseignants ont une expérience plus de 10 ans qui représente un pourcentage de 33.3%.

## Commentaire

Le peu des enseignants qui ont moins de 5 ans d'expérience voyant que l'apprentissage d'une langue se fait correctement en évitant d'amalgamer entre deux codes linguistiques, c'est-à-dire apprendre la langue française par la langue française. Par contre ceux qui ont une expérience plus de 5 ans affirment que le fait de tolérer l'utilisation de l'alternance codique dans les classes de langues se fait par besoin de faciliter la tâche soit pour l'enseignant ou l'élève.

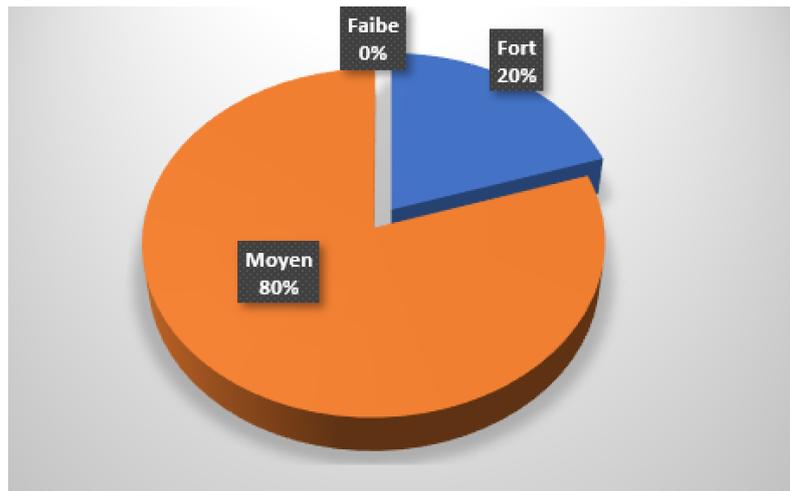
## Question n°2

Comment vous évaluez le niveau de vos élèves ?

- a) Fort.
- b) Moyen.
- c) Faible.

TABLE 3.2 – Le niveau des élèves.

Le niveau des élèves	Réponses	Fréquence %
Fort	3	20%
Moyen	12	80%
Faible	0	0%
Totale	15	100%



### **Présentation des résultats**

A partir du tableau ci-dessous on constate que la majorité des enseignants (douze enseignants) ont confirmé que leurs élèves ont un niveau moyen ce qui représente un pourcentage de 80%, et trois enseignants qui ont confirmé que leurs élèves ont un niveau fort, et personne n'a répandu que leurs élèves ont un niveau faible.

### **Commentaire**

La réponse obtenue de cette question montre bien que la plupart des enseignants ne sont pas satisfaits de niveau de leurs élèves en langue française, ce qui présuppose que l'enseignant rencontre des difficultés d'incompréhension, d'enseignement de communication ce qui mène l'enseignant y trouve des solutions.

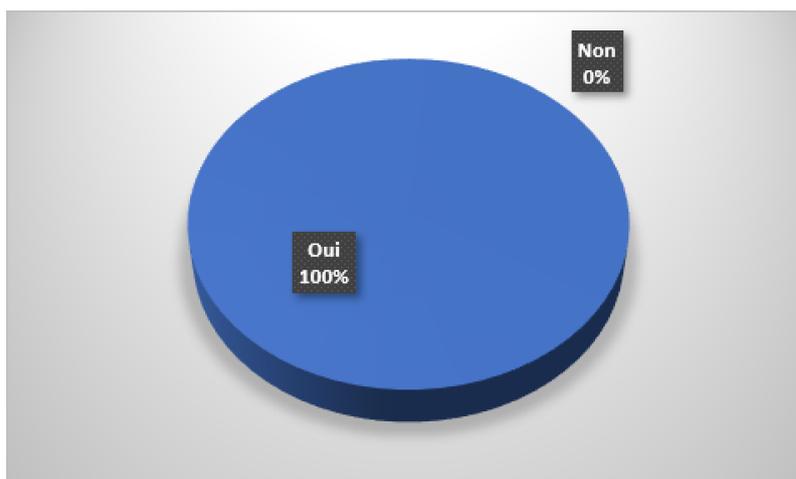
### **Question n°3**

Est-ce que vos élèves font le recours à la langue maternelle pendant leurs interactions ?

- a) Oui.
- b) Non.

TABLE 3.3 – Le recours à la langue maternelle pendant l’interaction.

	Nombre des enseignants	Fréquence %
Oui	15	100%
Non	0	0%
Total	15	100%



### Présentation des résultats

Tous les enseignants ont répondu par oui leur réponse représente un pourcentage de 100%

### Commentaire

Malgré l'apprentissage d'une langue se fait qu'avec cette langue mais d'après ce résultat on a constaté que les élèves utilisent la langue maternelle pour s'exprimer et pour répondre aux questions posées par l'enseignant ce qui indique un manque et insuffisance du bagage linguistique de ce dernier.

### Question n°4

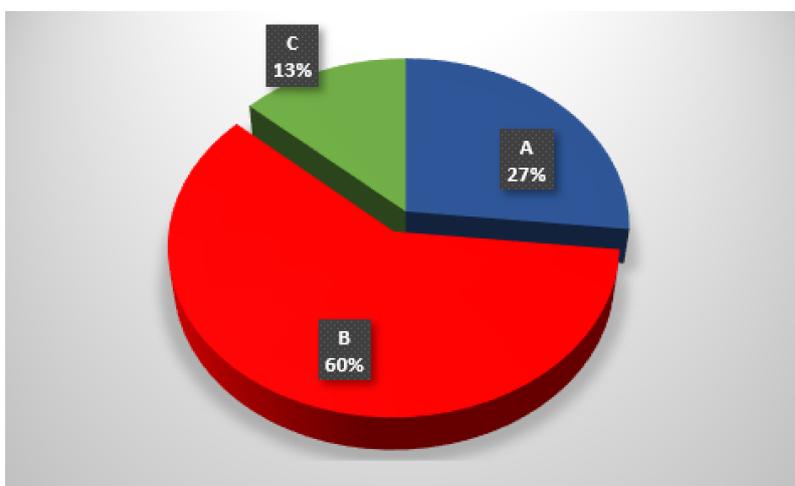
Utilisez-vous d'autres moyens didactiques pour éviter le recours à la langue maternelle ?

- a) Les gestes et les mimiques.
- b) Des photos et des vidéos.

c) Autre.

TABLE 3.4 – Les moyens didactiques utilisés en classe des langues.

Les moyens didactiques	Réponses	Fréquence %
A	4	26.66%
B	9	60%
C	2	13.33%
Totale	15	100%



### Présentation des résultats

La majorité des enseignants (9/15 enseignants) ont opté pour l'utilisation des moyennes didactique, leurs réponses représente un pourcentage de 60%, les autres enseignants se divisent entre ce qui utilise les gestes et les mimiques (4/15) pour un pourcentage de 26.66%, et ce qui utilise des autres moyens didactiques (2/15) pour un pourcentage de 13.33%

### Commentaire

D'après une lecture des résultats, on constate que les enseignants suivent des stratégies défiantes pour dépasser l'incompréhension des élèves, il y a parmi qui font des séances vidéo, ou utilisent des illustrations (photos, design animé ?), il y a même qui font des pièces théâtrales, donc ils affaïment qui le font par besoin méthodologique et didactique à fin d'attendre les

objectifs et les finalités (l'autonomie des apprenants) et ce ne fait pas pour éviter l'alternance codique.

### Question n°5

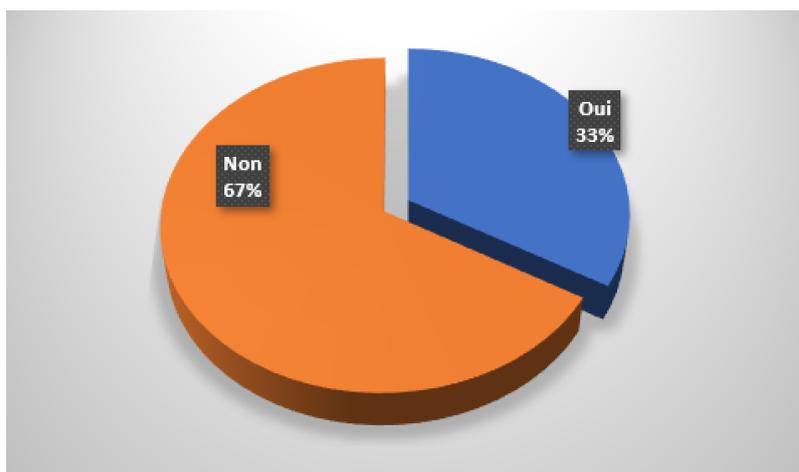
Connaissez-vous que signifie l'alternance codique ?

a) Oui

b) Non

TABLE 3.5 – La signification de l'alternance codique.

	Nombre des enseignants	Fréquence %
Oui	5	33.33%
Non	10	66.66%
Total	15	100%



### Présentation du résultat

A partir du tableau ci-dessous nous avons constaté que cinq enseignants ont répondu par oui ils ont connu la signification de l'alternance codique ce qui représente un pourcentage de 33.3% et la majorité n'ont pas connu la signification. Commentaire : Les enseignants qui ont connu la signification de l'alternance codique sont des enseignants qui ont une culture et sont des enseignants nouveaux dans le domaine d'enseignement. Alors que les autres n'arrivent pas à comprendre le terme qu'avec l'explication vue que c'est un terme purement linguistique.

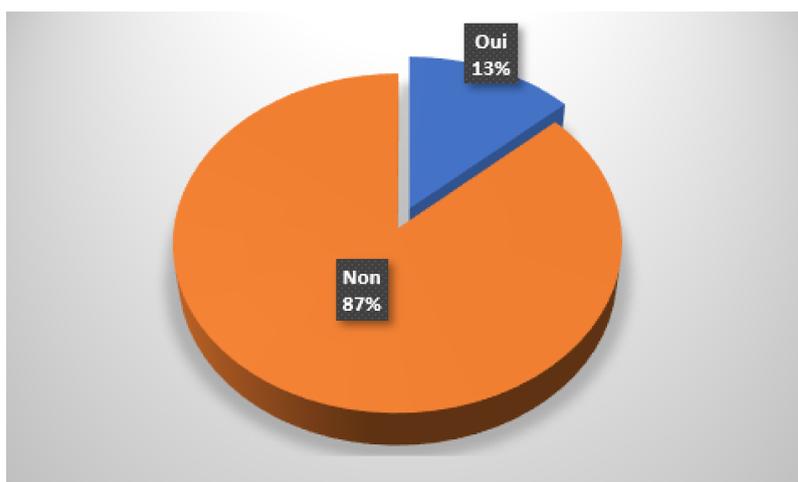
## Question n°6

Pensez-vous que l'alternance codique est un symptôme de la confusion mentale chez les apprenants ?

- a) Oui
- b) Non

TABLE 3.6 – L'alternance codique et la confusion mentale.

	Nombre des enseignants	Fréquence %
Oui	2	13.33%
Non	13	86.66%
Total	15	100%



### Présentation des résultats

La plupart des enseignants (13/15) en répond par non, nombre qui représente un pourcentage de 86.66%, et il y avait que deux (2/15) enseignants trouvent que l'alternance codique est un symptôme de la diffusion mental pour un pourcentage de 13.33. Commentaire : D'après les constatations la plupart des enseignants refusent que le recours à la langue maternelle de la part des apprenants est du a un symptome de la confusion mentale, alors que c'est l'insuffisance du bagage linguistique parce que a ce niveau là les apprenants n'arrivent pas a produire des énoncé en langue étrangère (français) donc ils font le recours à la langue maternelle. et les 2 autres

enseignants il n'ont été convaincu il pense que il est un symptome de la confusion mentale.

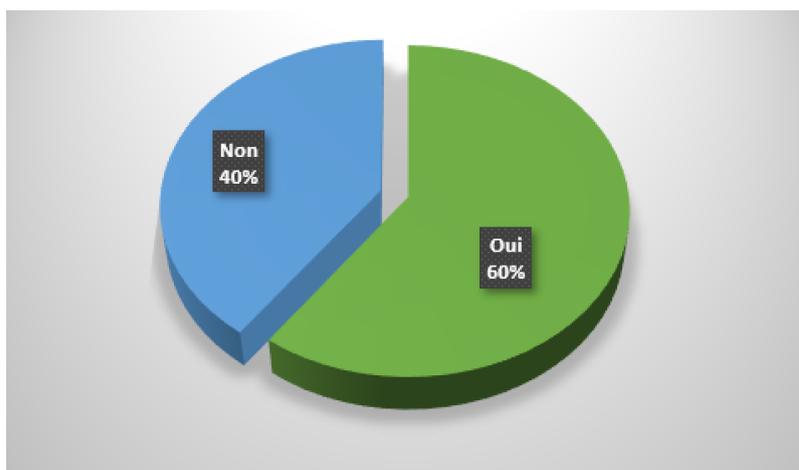
### Question n°7

Croyez-vous que les apprenants peuvent mieux acquérir la compréhension du sens implicite de la langue cible en faisant l'alternance codique ?

- a) Oui
- b) Non

TABLE 3.7 – La compréhension du sens implicite de la langue cible.

	Nombre des enseignants	Fréquence %
Oui	9	60%
Non	6	40%
Total	15	100%



### Présentation du résultat

A partir du tableau ci-dessous, 60% des enseignants ont répondu par oui pour la compréhension implicite du sens de la langue cible en faisant l'alternance codique, et 40% enseignant ont répondu par non. Commentaire : La plupart des enseignants ont répondu par oui ils pensent que l'apprenant peut comprendre le sens implicite de la langue cible parce que il suffit juste d'avoir la clé qui est un mot alterné ou avoir décodé les mots clés on lui ouvre le champ d'imagination

et l'estimation. Alors que les autres enseignants pensent que l'apprenant ne comprendra pas le sens implicite de la langue parce que un mot alterné ne va lui aider à rien

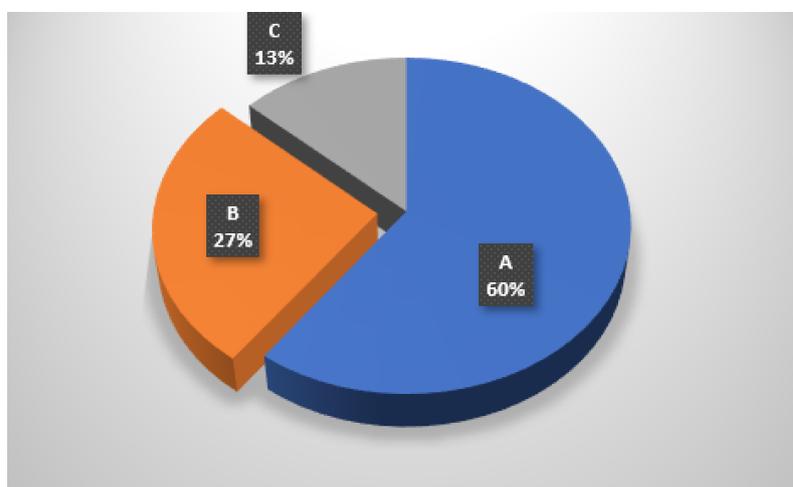
### Question n°8

L'alternance codique est dû à :

- a) L'insécurité linguistique (l'influence d'un code sur un autre code)
- b) Le manque du bagage langagier et l'incompréhension défailante
- c) Le manque de la remédiation immédiate.

TABLE 3.8 – Les résultats de l'alternance codique.

	Réponses	Fréquence %
A	9	60%
B	4	26.66%
C	2	13.33%
Totale	15	100%



### Présentation du résultat

D'après les résultats nous avons trouvé une division, entre ce qui voit que l'alternance codique est dû à l'insécurité linguistique pour un nombre considérable (9/15), ils représentent un pourcentage de 60%, autre pensent qu'elle est dû à un manque de bagage langagier et l'incom-

préhension défailante ( 4/15) pour un pourcentage 27%, le reste disent c'est capable un manque de remédiation immédiate(2/15) un pourcentage 13%.

### **Commentaire :**

D'après les résultats obtenus et une discussion prolongée avec les enseignants, ils trouvent que le fait de vouloir participer signifie que les apprenants n'ont pas une difficulté de s'exprimer, mais comme même n'est pas simple acte pour eux, pour le faire il faut qu'il se sent à l'aise ou en sécurité linguistique et surtout devant un locuteur (enseignant) compétant et supérieur que lui, et le recours à une des langues qu'il maîtrise bien sur par l'enseignant ou l'apprenant, lui donne un sentiment de sécurité linguistique et l'incite à participer et rendre la communication efficace.

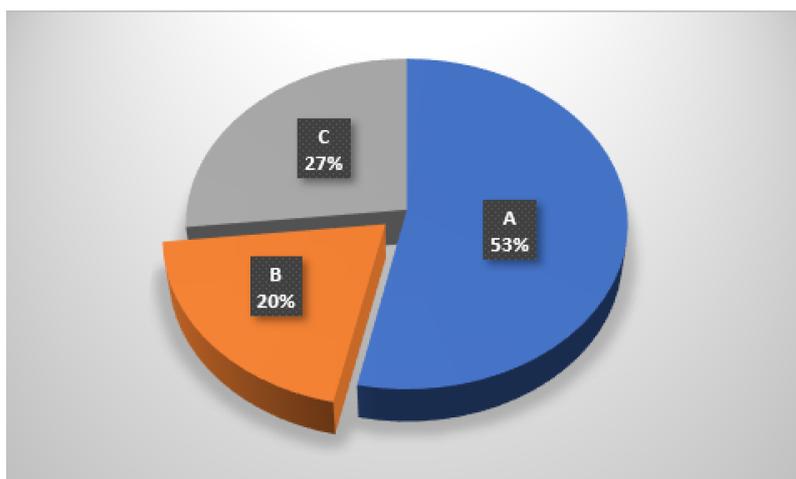
### **Question n°9**

Pour quelle raison vous pratiquez l'alternance codique (français/ arabe dialectal/ arabe classique) ?

- a) Faciliter la compréhension globale de la leçon.
- b) Expliquer des lexiques nouveaux et les mots clés.
- c) Pousser les gens faibles à participer.

TABLE 3.9 – Les raisons de l'utilisation de l'alternance codique.

	Réponses	Fréquence %
A	8	53.33%
B	3	20%
C	4	26.66%
Totale	15	100%



## Présentation du résultat

D'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous nous avons constaté que les raisons de l'utilisation de l'alternance codique sont différentes d'un enseignant à l'autre. La majorité des enseignants utilise l'alternance codique pour faciliter la compréhension globale de la leçon ce qui représente un pourcentage de 53.3%, alors que trois enseignants représentent un pourcentage de 20% utilisent l'alternance codique pour expliquer des lexiques nouveaux et des mots clés, et les quatre enseignants qui utilisent l'alternance codique pour pousser les gens faibles à participer.

## Commentaire

Les enseignants utilisent l'alternance codique pour faciliter la compréhension globale du leçon donc le recours à la langue maternelle est permis par l'enseignant, alors que d'autres enseignants font recours à la langue maternelle rarement que pour des mots clés ou des nouveaux lexique ils pensent que la langue maternelle se fait que si l'élève n'arrive pas à comprendre le sens ni avec les gestes ni avec des synonymes, les autres enseignants ont une objective différente de l'utilisation de l'alternance codique c'est pousser les gens faibles à participer pour que toute la classe arrive à comprendre.

## Question n°10

Comment pouvez-vous percevoir cette compréhension :

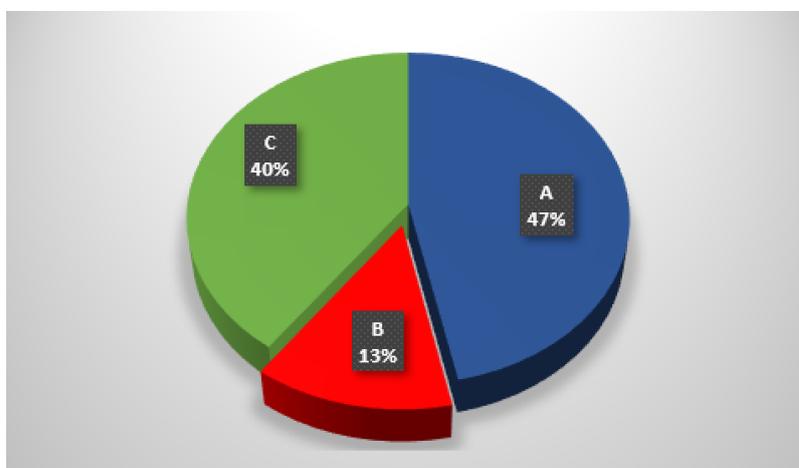
- a) La participation

b) Les questions posées

c) L'attention attirée

TABLE 3.10 – La manifestation de la compréhension de la part de l'apprenant.

	Réponses	Fréquence %
A	7	46.66%
B	2	13.33%
C	6	40%
Totale	15	100%



### Présentation des résultats

Les réponses données dans la question précédente nous ont incité à leur demandé comment ils perçoivent cette compréhension, la participation et l'attention attirée sont les des indices majeurs de la compréhension pendant l'alternance codique, la premier pour un pourcentage de 46.66% et un total de (7/15), la deuxième de 40% pour un total de (6/15), il y avait deux (2/15) enseignants de 13.33% voient qu'elle s'apparaitre aux questions posées.

### Commentaire

Ce que nous pouvons constater de cette question est que l'utilisation de l'alternance codique fait comprendre aux élèves le message transmis par l'enseignant de français et ils commencent à s'intéresser à ce qui l'enseignant en orientant l'attention vers lui, avec un nombre élevé des

participants, donc il sera un interlocuteur actif dans la communication, et cette dernière sera une communication efficace, bilatérale ou multilatérale ; ou lieu d'unilatérale.

### 3.2.1 Synthèse du le premier questionnaire.

A la fin de l'analyse de ce questionnaire nous pouvons conclurons qu'il y a trois types de comportement chez les enseignants : ce qui refuse tout emploi de la L1 des élèves ou la langue arabe, et ce qui tolère la L1 ou la langue arabe avec ou sans intégration de celle-ci dans les conversations, et l'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours évident. Selon Tupin.F et Wharton on distingue trois types d'enseignants.<sup>36</sup>

1. **Les enseignants convaincus** = l'utilisateurs actifs qui tolèrent l'utilisation de l'alternance codique totalement.

2. **Les enseignants pragmatiques** = les modérés de l'utilisation de l'alternance codique.

3. **Les enseignants sceptiques** = les puristes qui refusent totalement le recours à la langue maternelle.

Nous avons effectué des interviews avec des enseignants sur leurs motivations dans ce domaine et nous nous rendons compte que bien souvent ils se trouvent obligés d'utiliser l'alternance codique pour passer le message aux apprenants et c'est l'incompétence de ces derniers en langue française qui est à la base des causes. Ainsi ils ont déclaré que ce n'est pas la faute des élèves de alterner entre leur langue maternelle et la langue cible (la langue française), mais elle est le résultat de l'arabisation de programme des langues étrangères (contenu de manuel) apprendre une culture algérienne avec une langue française. Pour les enseignants qui disent qu'ils n'utilisent pas l'alternance codique ne sont pas sincères.

Donc, le fait que les utilisateurs de l'alternance codique puissent communiquer effectivement les uns avec les autres est une raison suffisante pour maintenir que l'alternance codique est une stratégie de communication pour transmettre les savoirs afin d'atteindre les objectifs, et de dépasser l'incompréhension des élèves, et non pas pour combler les lacunes de l'enseignant, non plus un signe de l'incompétence de ce dernier. Donc notre hypothèse est confirmée.

### 3.3 L'analyse du le deuxième questionnaire.

L'objet de notre questionnaire sera mieux cerner notre enquête. Le questionnaire se compose de dix questions (les questions ont été expliquées aux apprenants), pour un nombre de 30 élèves.

---

36. Frédéric.T, Sylvie.W, Lambert.F .P. du plurilinguisme à l'école :vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles, Peter lang , Bruxel, 2005.p72.

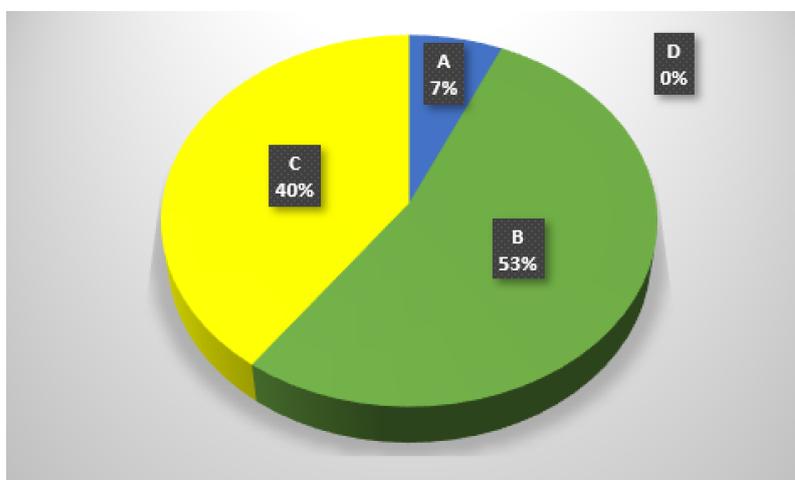
## Question n°1

Quelle est votre langue maternelle ?

- A) Arabe classique.
- B) Arabe dialecte.
- C) Tamazigh.
- D) Français.

TABLE 3.11 – La langue maternelle des apprenants.

	Réponses	Fréquence %
A	2	6.66%
B	16	53.33%
C	12	40%
D	0	0%
Totale	15	100%



### Présentation des résultats.

Les élèves qui ont comme langue maternelle, l'arabe dialecte représente le pourcentage le plus élevé 53.33%, un nombre de (16/30) élève, la deuxième langue maternelle est le Tamazigh entre (12/30) élève, un pourcentage de 40%, un nombre de ( 2/30) élève qui possède l'arabe classique comme langue maternelle 6.66%, et nuls (0/30) élève ont le français comme langue

maternelle 0%. Commentaire : Les réponses recueillies de cette question jettent le regard et le savoir sur la langue maternelle des apprenants que nous avons rencontré, l'arabe dialecte est la langue maternelle des majorités des apprenant c'est-à dire la première langue qu'ils ont appris même ceux qui ont comme langue maternelle le Tamazigh ou l'arabe classique ou même le français aiment bien s'exprimer en arabe dialecte quand il s'agit de la compréhension des savoirs.

## Question n°2

Parlez- vous français ou vous êtes comptant en langue française ?

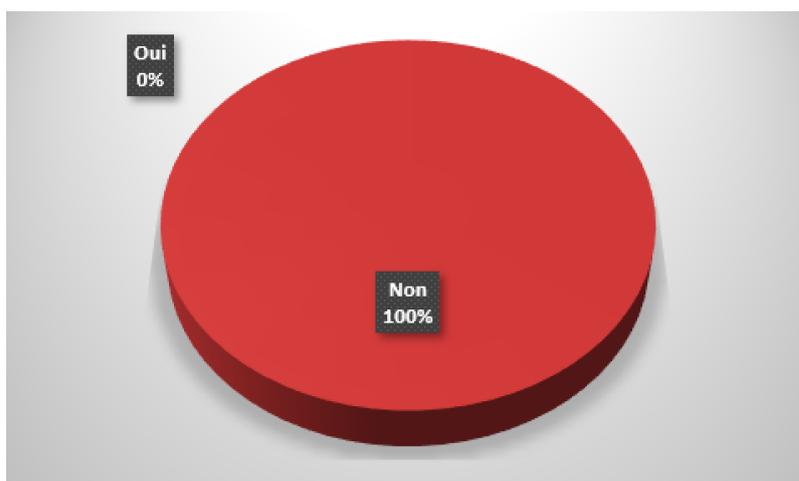
A) Oui

B) Non

## Présentation du tableau

TABLE 3.12 – La compétence en langue française.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	0	0%
Non	30	100%
Total	30	100%



## Présentation des résultats

Nous avons constaté qu'à 100% les élèves ont un niveau bas dans la langue française vu que les (30/30) élèves affirment qu'ils ont des difficultés de compréhension et de communication.

## Commentaire

Nous pouvons concevoir que nos répondants éprouvent un manque de compétence et manque de maîtrise de la langue française, et ils ont justifié par le manque de vocabulaire et la complexité des consignes et tâches à effectuer, aussi le peur de la prise de parole dans la classe.

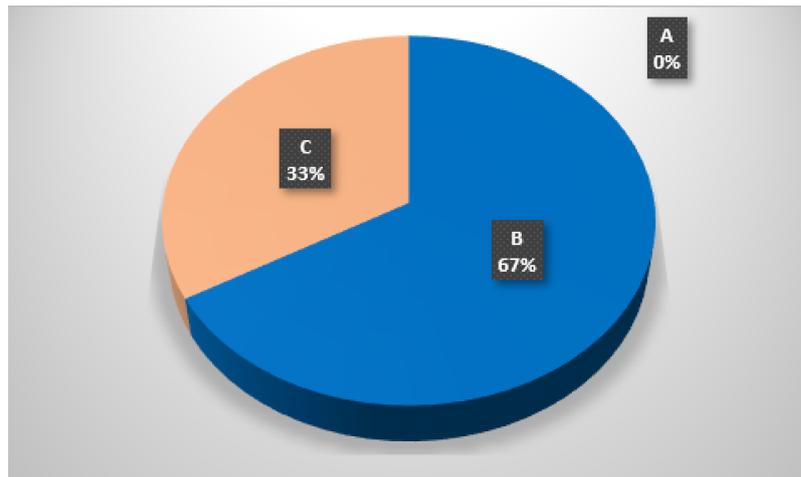
## Question n°3

Par rapport à enseignant de français, vous vous sentez comment ?

- A) Supérieur.
- B) Inférieur.
- C) Normal (égal).

TABLE 3.13 – Le statut de l'apprenant par rapports à l'enseignant.

	Réponses	Fréquence %
A	0	0%
B	20	66.66%
C	10	33.33%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Parmi les 30 élèves interrogés, (20/30) déclarant qu'ils sentent tout le temps inférieur par rapport à leur enseignant de français un pourcentage de 66.66%, le quart restant (10/30) à pourcentage de 33.33% déclarant qu'ils n'ont jamais sentir inférieur par rapport à leur enseignant.

### Commentaire

Nous comprenons que le sentiment d'infériorité est dû à leur incompréhension, aussi le blocage lors de l'interrogation, le lexique ambigu...etc. de l'autre côté, les élève qui se trouvent à l'aise, affirment ils n'ont jamais vécu ce sentiment d'infériorité, et qu'ils se sentent égaux avec leurs enseignant de français, et ils ont attribue cette sensation à l'enseignant, c'est-à dire l'enseignant qui donne ou pas ce sentiment, à travers l'enrichissement des interactions par les encouragements, de laisse les élèves s'exprime de la façon ou ils se sentent à l'aise, et il confirme l'acquisition de savoirs transmis, et les objectif visée ont réalisée.

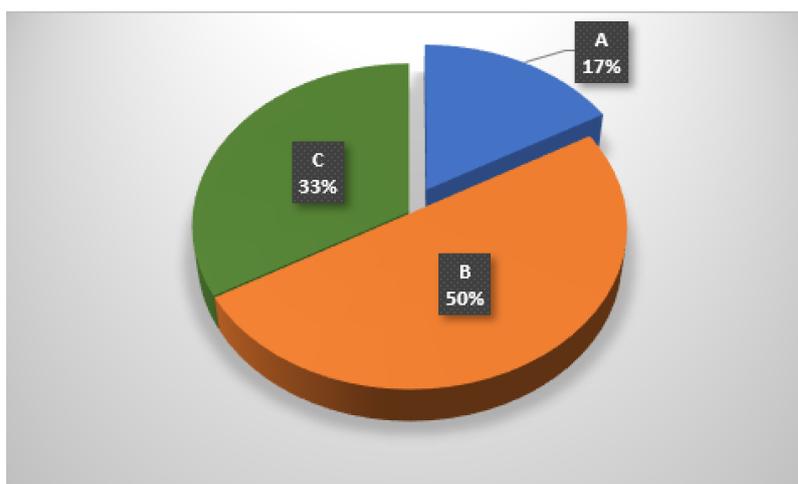
### Question n°4

Lorsque votre enseignant vous parle uniquement en français, comprenez-vous les informations qu'il donne ?

- A) Oui
- B) Non
- C) Parfois

TABLE 3.14 – l'information donnée par l'enseignant est-t-elle compréhensible ?

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	5	16.66%
Non	15	50%
Parfois	10	33.33%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

La moitié des apprenants (15/30) ont répondu qu'ils ne comprennent pas les informations transmis uniquement en français environ 50%, en revanche, 33.33% ou (10/30) élèves déclarent qu'ils comprennent parfois mais avec un grand effort, le reste des élèves qui consistent (5/30) un 16.66% déclarant qu'ils comprennent aisément le cours transmis en français uniquement.

### Commentaire

D'après les constatations obtenus la moitié des élèves confirment que malgré l'enseignant explique bien et il utilise des méthodes différentes pour nous faire comprendre la leçon, ils n'arrivent pas le fait qu'il reprise les phrases et explication en français, il y a des élèves déclarent qu'ils comprennent mais avec un grand effort fourni par eux, le reste disant qu'ils comprennent aisément le cours et cela lié à la manière ou la méthode que suit leur enseignant.

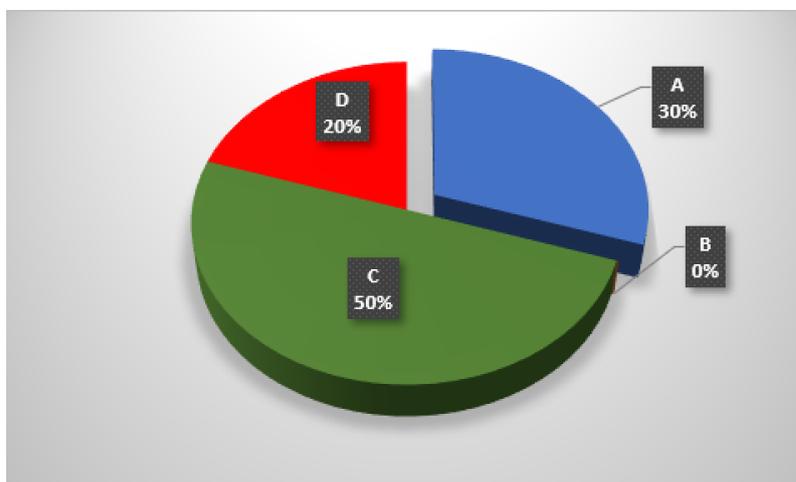
## Question n°5

Est ce que vous comprenez le cours ou le message, si l'enseignant utilise votre langue maternelle (l'arabe)?

- A) Oui.
- B) Non.
- C) Certainement.
- D) Des fois.

TABLE 3.15 – La compréhension du cours par la langue maternelle.

	Nombre des élèves	Fréquence %
A	9	30%
B	0	0%
C	15	50%
C	6	20%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Pour cette question la grande majorité (15/30) élèves à pourcentage de 50% ont répondu avec une certitude, qu'ils comprennent le message et le cours où l'enseignant utilise leur langue maternelle (L'arabe dialecte pour la majorité), entre (9/30) élèves ont répondu à cette question

par OUI, il n'y avait personne à répondre par non, les six élèves (6/30) déclarent que ce n'est pas toujours évident 20%.

### Commentaire

D'après ce qui est au dessous, nous trouvons que les élèves qui ont sur ils vont comprendre le cours en utilisant la langue maternelle, ils pensent que ce recours à la L1 avec tout ces variété peut aider à la compréhension et la transmission de message et les mots disent en arabe est un point d'inspiration pour la compréhension de reste de la phrase, donc il nous aide à participer et de construire notre savoirs, d'un coté ceux qui répondent par « Oui » ils comprennent mais ils ne sont pas motivé à ce recours , car l'enseignant des fois fait recours juste pour explique des lexiques ambigu, mais il refuse les réponses qui contient des mots arabes, de l'autre coté; les élèves qui disent que ce n'est pas toujours évident , ils comprennent partiellement le cours, et ce la est dû de l'incompétence presque totale en langue française c'est-à dire même si l'enseignant fait le recours à la L1, l'élève ne pourra pas comprendre le reste de la phrase dite en français.

### Question n°6

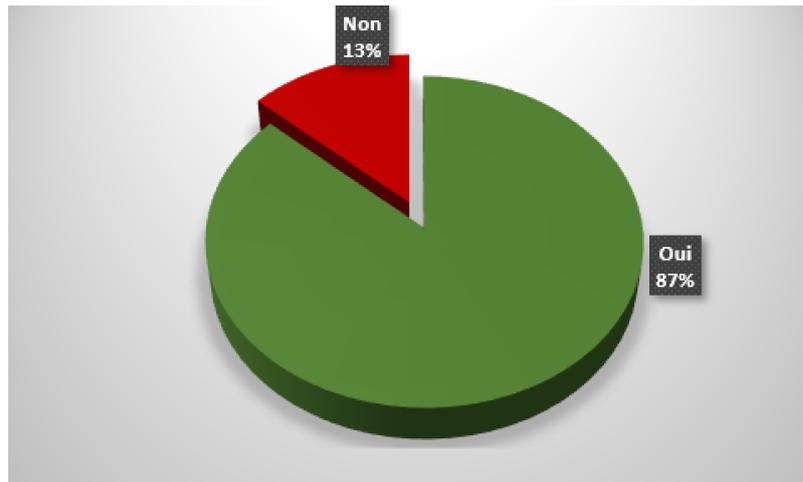
Sentez-vous à l'aise ; si l'enseignant alterne deux codes ?

A) Oui

B) Non

TABLE 3.16 – Le sentiment de confortabilite avec l'enseignant.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	24	86.66%
Non	4	13.33%
Totale	30	100%



### **Présentation des résultats**

86.66% (26/30) des répondants ont déclaré qu'ils se sentent à l'aise lors l'utilisation de l'alternance codique par leur enseignant de français, 13.33% (4/30) des élèves n'ont jamais eu cette sensation.

### **Commentaire**

D'après les résultats ci-dessous nous avons constaté que la majorité des apprenants se sentent aise lorsque l'enseignant utilise la langue maternelle qui est (l'arabe) est c'est très normal parce que, l'apprenant peut comprendre ce que l'enseignant est entrain de dire et ça ne sera pas sa bête noire (le français) au contraire il va aimer la matière.

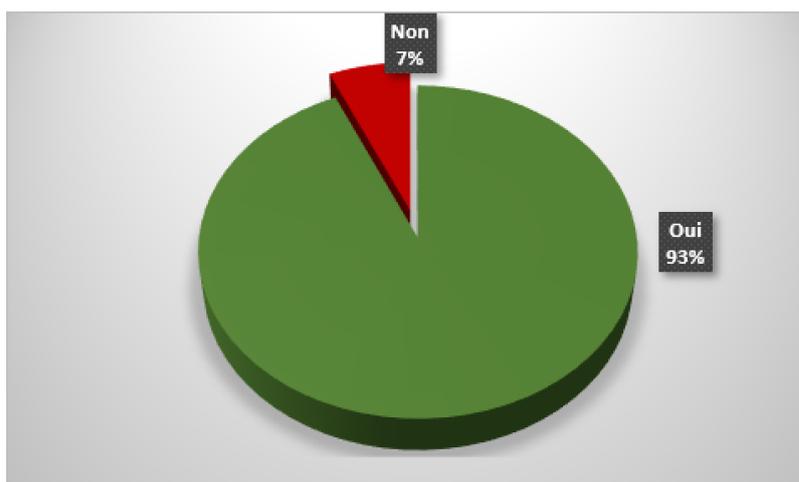
### **Question n°7**

Est ce que vous comprenez les phrases dites en Alternance codique ?

- A) Oui
- B) Non

TABLE 3.17 – La compréhension du reste de l'énoncé dites en français.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	28	93.33%
Non	2	6.66%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

86.66% (26/30) des répondants ont déclaré qu'ils se sentent à l'aise lors l'utilisation de l'alternance codique par leur enseignant de français, 13.33% (4/30) des élèves n'ont jamais eu cette sensation.

### Commentaire

D'après les résultats ci-dessous nous avons constaté que la majorité des apprenants se sentent alaise lorsque l'enseignant utilise la langue maternelle qui est (l'arabe) est c'est très normal parce que, l'apprenant peut comprendre ce que l'enseignant est entrain de dire et ça ne sera pas sa bête noire (le français) au contraire il va aimer la matière, et pour la minorité qui disent qu'ils ne sentent pas alaise.

\*Si oui ; comment comprenez-vous le sens du reste des mots et expression dits en français ?

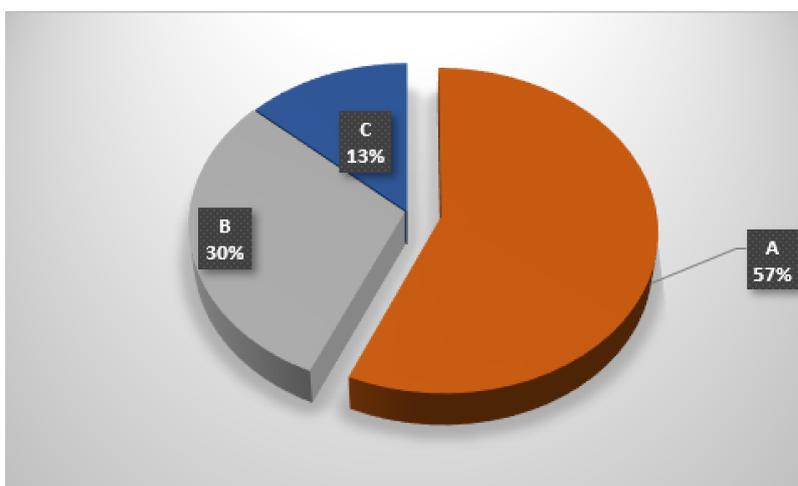
A) Vous le devinez à partir du reste dit en arabe.

B) Vous le savez déjà.

C) Vous ne le comprenez pas.

TABLE 3.18 – l'information donnée par l'enseignant est-t-elle compréhensible ?

	Nombre des élèves	Fréquence %
A	17	56.66%
B	9	30%
C	4	13.33%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Les élèves répondent par « Oui » constituant 93.33% environ (28/30), ils ont répondu à la dixième partie de la question, en disant, Soit ils le devinent à partir de reste des mots dits en arabe (17/30) 56.66%, Soit ils le savent déjà (9/30)13.33%, les autres disent « Non » (2/30) 6.66%, ils disent qu'ils ne comprennent pas.

### Commentaire

Nous pouvons dire que le fait d'alterner entre deux code linguistique, l'enseignant peut dépasser le blocage de la communication, et il aide l'élève à comprendre le contexte générale ou mot à mot les informations et les expressions du cours

## Question n°8

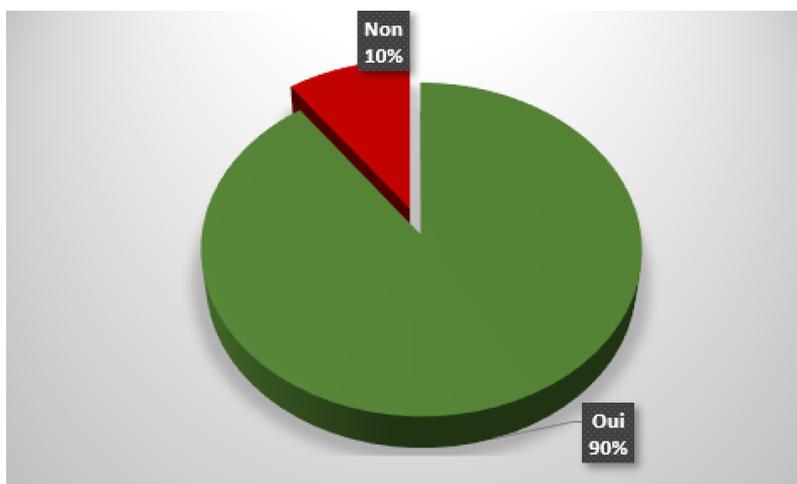
Est ce que vous participez ; Si vous comprenez ce que dit l'enseignant ?

A) Oui

B) Non

TABLE 3.19 – La participation des apprenants.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	27	90%
Non	3	10%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Les répondants à cette question par « Oui » (27/30) 90%, représente la grande part des élèves, ils montrent une volonté de participation, s'ils comprennent ce que dit l'enseignant, (3/30) 10% ils disent qu'ils ne vont pas participer.

### Commentaire

Les données de cette question éprouvent que la participation liée à la langue utilisée par l'enseignant, ils ont insisté dans les questions précédentes qu'ils comprennent le message alterné (Français/Arabe), donc l'alternance codique est une stratégie de communication.

## Question n°9

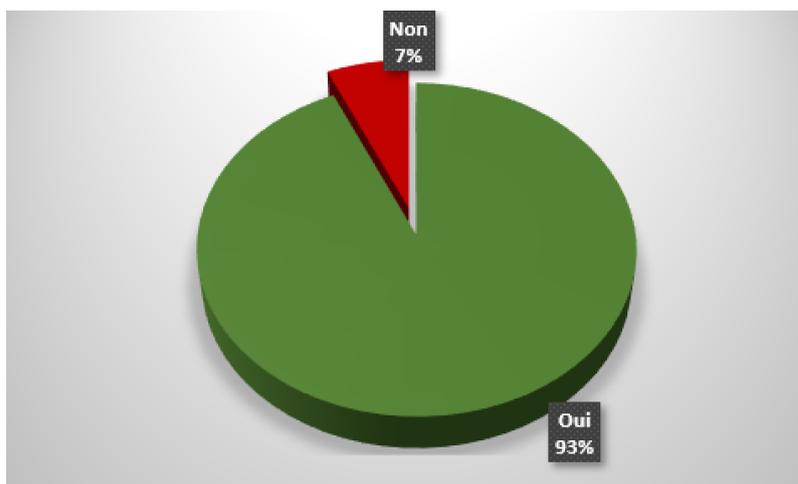
Sentez-vous en sécurité linguistique, si l'enseignant vous parle en utilisant l'alternance codique ?

A) Oui

B) Non

TABLE 3.20 – La sécurité linguistique chez les apprenants.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	28	93.33%
Non	2	6.66%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Ceux qui ont répondu par « Oui » qui consistent 93.33% ou (28/30), ils déclarant que le sentiment de sécurité linguistique réside avec l'utilisation de la langue maternelle, ceux qui ont répondu par « Non » sont en nombre de (2/30) consistent 6.66% des réponses recueillies.

### Commentaire

Les élèves qui répondants par « oui » selon eux, lorsque l'enseignant utilise la langue arabe dans un discours réservé uniquement à la langue française ; ils se sentant qu'il n'est pas étrange

à leur communauté linguistique et qu'il essaye de rapprocher d'eux en utilisant leur langue maternelle, par contre les autres, pour eux l'alternance codique n'engendre pas ce sentiment de sécurité et elle n'est qu'un moyen de communication.

### Question n°10

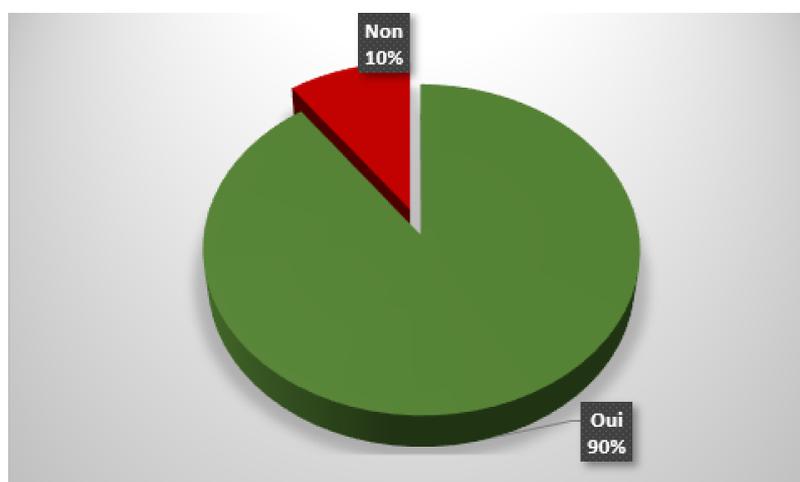
Lorsque l'enseignant utilise l'alternance codique, la communication entre vous et lui est-elle efficace ?

A) Oui

B) Non

TABLE 3.21 – L'efficacité de la communication entre enseignant et apprenants en utilisant l'alternance codique.

	Nombre des élèves	Fréquence %
Oui	27	90%
Non	3	10%
Totale	30	100%



### Présentation des résultats

Les 90% environ (27/30) élèves ont donné des réponses à cette dernière question assurent que l'utilisation l'alternance codique par l'enseignant de français peut rendre la communication efficace.

## **Commentaire**

D'après les résultats nous trouvons que les élèves valident l'alternance codique en donnant des justifications telle qu'ils se sentent à l'aise et proche de l'enseignant, ils disent qu'ils comprennent bien le message transmis, aussi elle les aide à devenir le sens de reste de la phrase dite en français.

### **3.3.1 Synthèse du questionnaire 2**

A la fin de l'analyse du questionnaire destiné aux élèves nous pouvons dire que le niveau majoritaire bas des apprenants en langue française crie un problème de compréhension entre eux et leurs enseignant ce qu'ils poussent de trouver des solutions a cet incompetent, cette solution géniale pour eux est le fait de recourir à leur langue maternelle :

1. Afin de sarmenter le blocage lors de la prise de parole et dépasser la pauvreté de vocabulaire.
2. Pour confirmer et s'assurer la transmission des messages dites en français, en demandant des explications des consignes et tache à réaliser.
3. Le fait d'alterner entre deux codes linguistiques avec leurs enseignant, ils se sentent alaise, cela ce voit à travers la volaté de participer dans les échanges verbaux dans la classe.

## **3.4 Enregistrements.**

### **3.4.1 Condition d'enregistrement.**

Le corpus que nous recueilli été enregistré par un téléphone portable placé sur la table où nous nous assis. Sans attirer l'attention des apprenants pour qu'ils restent alaise. Et sans prévu l'enseignante des objectifs de cette enquête pour qu'on puisse remarquer l'utilisation ou pas de la langue maternelle.

Toutefois, dans le corpus récupéré nous avons remarqué qu'il y'avait une véritable interaction entre l'enseignante et ses apprenants, ils ont l'envie à participer à l'échange nous avons aussi remarqué aussi que lors des interactions verbales l'enseignante et même les apprenants fait le recours à la langue arabe.

### 3.4.2 Analyse de l'enregistrement

Cette analyse nous aide dans notre travail, on va savoir si l'enseignant et les apprenants utilisent l'alternance codique en classe de langue ou non, et nous allons savoir aussi les types et les fonctions les plus utilisées dans la classe.

Alors, nous avons choisi quelques extraits d'un enregistrement d'une séance de : compréhension de l'orale au CEM : LES FRÈRES LOURAK, le 20 février 2019. La classe était jurée par l'enseignante madame BESSAI Wassila, qui a 40ans. Le nombre des élèves était 30.

### 3.4.3 Convention des interlocuteurs

a) Désignation d'un interlocuteur :

Enseignante → **Et.**

Apprenant → **Ap.**

b) Les signes prosodiques :

Intonation interrogative : (?)

Intonation exclamative (?)

#### 3.4.3.1 Enregistrement N°1

**Et** : qui me dire c'est quoi un patrimoine d'un peuple ou d'une région ?

**Ap1** : tous ce qui concerne la tradition.

**Et** : très bien. بارك الله فيك.

**Ap2** : العادات

**Et** : ah ! Mais comment s'appelle en français ? Silence de la part des apprenants.

**Et** : العادات c'est la tradition.

**Analyse 1 :**

**Type de l'alternance codique :**

Selon la typologie de Poplack c'est une alternance codique inter phrastique et extra phrastique.

**Fonction de l'alternance codique :**

De la part de l'enseignant : alternance codique relais (évaluer la réponse) l'enseignante oriente les réponses des apprenants elle donne des remarque donc dans ce cas-là l'enseignante utilise le mot بارك الله فيك pour évaluer la réponse donné par l'apprenant.

Alors elle -tolère le recours à la langue maternelle de ses apprenants.

De la part de l'apprenant : alternance codique utilisée par l'apprenant est pour donner une information. L'apprenant utilise le mot en arabe pour manifester sa compréhension mais il n'a pas assez de bagage en langue étrangère.

### 3.4.3.2 Enregistrement N°2

**Et** : donc le patrimoine c'est un héritage. C'est quoi l'héritage ?

**Ap** : التقاليد؟

**Et** : non, les coutumes. L'héritage c'est. الموروث

**Analyse 2 :**

**Type de l'alternance codique :**

Alternance codique inter phrastique.

**Fonction de l'alternance codique :**

De la part de l'enseignant : L'alternance codique utilisée par l'apprenant est pour s'assurer le sens d'un énoncé. Il essaye de donner le sens du mot héritage sans savoir le sens exact pour vérifier si c'est la bonne réponse ou non.

De la part de l'apprenant : L'alternance codique utilisée par l'enseignante est pour corriger l'incompréhension et éviter le malentendu. Dans le 2ème enregistrement l'enseignante était obligée de faire le recours à la langue arabe pour expliquer le sens du mot héritage et pour qu'elle fixe le mot exact chez l'apprenant et évite le mal entendu.

### 3.4.3.3 Enregistrement N°3

**Et** : aujourd'hui, on va baser sur le patrimoine culinaire, vous avez ramené de différents plats soit sucré ou salé. Chaque groupe va choisir un plat et vous allez parler des ingrédients puis les étapes de préparation de ce plat. Est-ce que vous avez compris ?

**Ap** : madame مفهمتش واش ندير

**Et** : chaque groupe يمدولي المكونات d'un plat par exemple : mbardja et طريقة التحضير dans un paragraphe.

**Ap2** : d'accord madame.

### **Analyse 3 :**

#### **Type de l'alternance codique :**

Alternance codique intra phrastique.

#### **Fonction de l'alternance codique :**

De la part de l'enseignant : l'alternance codique utilisée par l'apprenant est de demander une information l'apprenant n'a pas compris la consigne et la tâche il a utilisé l'arabe pour demander la ré-explication de la part de l'enseignante.

De la part de l'apprenant : la fonction de l'alternance codique utilisée par l'enseignante dans le 3<sup>ème</sup> enregistrement est de réexpliquer la consigne donnée en langue étrangère avec la langue maternelle des apprenants

### **3.4.4 Synthèse de l'enregistrement.**

Après les résultats obtenus nous arrivons à dire que les situations d'interaction (communications), verbales et non verbales (prosodique); doivent permettre aux apprenants de s'ajuster au discours de l'enseignant(e) et cela se fait par l'emploi de la langue maternelle de fait que pour apprendre une langue et le fait d'interagir et d'échanger. Les apprenants qui parlent très peu en arabe et ils hésitent parfois, se trouvent obligés d'alterner afin d'établir un échange efficace et qu'ils lui permettent de comprendre les informations transmises.

Du côté de l'enseignant l'emploi de la langue maternelle se fait dans un but pédagogique (les exemples cités dans l'enregistrement) car l'emploi de la langue maternelle représente l'identité de la classe (l'enseignant et l'apprenant partagent la même langue maternelle). Ce recours affirme sur le plan interactionnel l'autorité de l'enseignant ce qui renforce les rapports interpersonnels entre l'enseignant et les apprenants. Elle est considérée comme une source de confiance et de savoir à travers la communication qui semble être plus personnelle et plus authentique.