

Introduction Générale

L'environnement et le climat scolaire jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage et ont une influence avérée sur la réussite des élèves. En langues vivantes étrangères et régionales (LVER) comme dans toutes les autres disciplines, il est donc important d'accorder la plus grande attention à ces facteurs, de manière à créer les conditions les plus favorables possibles à la construction de compétences culturelles et de communication. (ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, p. 01)

L'école est considérée comme une microstructure, elle est « *un espace à la fois de productions et d'influences* » (Bennacer, M, 2016, p. 23). Elle est également un lieu d'interaction et d'apprentissage qui est donc favorisé ou encore promu. L'enseignement des langues étrangères en Algérie, et partout dans le monde, passe par de diverses méthodes et/ou stratégies dites pédagogiques. Mais, l'école seule ne peut permettre un apprentissage total, parfait et exemplaire de la langue. Selon Meriem STAMBOULI, « (...) l'Ecole seule, avec ses programmes, ses filières et ses horaires ne suffit pas à redonner du sens à l'apprentissage d'une manière générale, et aux langues d'une manière particulière. Une énorme participation est attendue de la part du monde extérieur, en particulier de la part des professeurs, mais pas seulement. Plus qu'une participation, un engagement des deux côtés semblerait bienvenu puisqu'il s'agit de « former des citoyens autonomes et actifs » selon les dires de l'Ecole. » (Le 10 juin 2011, p. 16)

La recherche qui suit et que nous allons mener s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique (socio-didactique). Nous allons nous focaliser sur les pratiques langagières dans les situations d'enseignement/apprentissage du FLE¹, en traitant le cas des classes de troisième année primaire de quelques établissements de la ville de Bejaia. Ainsi on tentera d'étudier et d'analyser le discours des enseignants afin de déterminer les fonctions et les types de l'alternance codique utilisés et produits par l'enseignant lors de la présentation du cours.

L'Algérie a connu une histoire complexe et riche. En raison de sa situation géographique et de ses richesses, elle a été la conquête de tous, cela remontant à des millénaires. Les invasions successives qu'elle avait subies (les romains, les espagnoles, les

¹- FLE : « Français Langue Etrangère » est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non francophones

turcs, les français, etc.) ont permis l'émergence des nouvelles variétés linguistiques dues au contact de langues.

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord (...) (Khaoula Taleb Ibrahimi, 2006, para 1)

On dénombre trois langues en Algérie, arabe, berbère et français, ainsi que des dialectes régionaux de chacune qui sont en usage dans le pays, mais avec un statut différent.

Parmi les phénomènes qui découlent de ce côtoiement des langues, nous citons l'alternance codique qui intervient à tout moment dans les conversations des locuteurs. Ces derniers n'ont pas forcément conscience qu'ils recourent à ce genre de procédé et ne se rendent pas compte du code qu'ils pratiquent dans une situation donnée, vu que leur but à atteindre est de transmettre un message à leurs interlocuteurs.

Nous avons été motivées par diverses raisons, concernant le choix de notre sujet de recherche. L'une d'entre elles est d'abord, d'ordre « didactique ». En démarrant du constat que les enseignants adoptent plusieurs stratégies pédagogiques afin de pouvoir assurer un bon enseignement-apprentissage, nous essayerons de voir quelle est cette langue intermédiaire qui existe entre les apprenants et l'enseignant lors du déroulement du cours.

Ensuite, le choix que nous avons effectué concernant la classe de FLE, le cas des classes de 3^e année primaire, a été motivé par le fait que c'est la première année d'apprentissage du français dans les écoles algériennes, soit l'année où l'apprenant entamera son enseignement/apprentissage, ou du moins pour la majorité des apprenants, avec cette langue. Ce qui nous amène à une autre motivation qui est confuse par rapport au profil de la langue française envers les apprenants. Malgré son statut de langue étrangère en Algérie, pour certains élèves, la langue française est une L2 ou LM². En évoquant brièvement le statut de la langue française par rapport aux apprenants de la 3^{ème} année primaire de la ville de Bejaia, on s'inscrit dans le domaine de la « sociolinguistique ». Pour

²- LM : Langue maternelle, première langue apprise par un sujet parlant (dit alors locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat, LAROUSSE

finir, le bi/plurilinguisme est considéré comme étant une motivation sociolinguistique, pour Morsly (1996) et Taleb-Ibrahimi (1995),

A cet effet, les sociolinguistes s'accordent à présenter la situation linguistique algérienne comme étant une situation plurilingue, dans laquelle différentes langues interagissent, comme l'arabe (aussi bien dans sa forme dite classique que dans sa forme dialectale), le berbère (avec toutes ses variantes), ainsi que le français. (Cité par TATAH.N, p.123).

En nous inscrivant dans le champ de la socio-didactique, nous nous intéresserons dans nos travaux aux pratiques langagières des enseignants de FLE ainsi qu'au rapport existant entre l'apprentissage d'une langue cible et le profil de l'apprenant, qui se distingue de l'un à l'autre. Tout cela nous a amenées à essayer de comprendre, quelles sont les stratégies discursives et linguistiques adoptées par l'enseignant du FLE lors du déroulement de son cours ?

Tout au long de ce travail, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment le phénomène de l'alternance codique est-il structuré dans les pratiques langagières des enseignants de classe du FLE ?
- A quels moments les enseignants de français langue étrangère, dans une situation de classe, recourent-ils à l'alternance codique ?
- Quelles sont les raisons ou les motivations qui les incitent à utiliser ce genre de pratique ?

Afin de pouvoir répondre aux questions posées ci-dessus, et en nous référant aux observations préliminaires que nous avons faites, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'alternance codique est utilisée à des fins pédagogiques, c'est un appui à l'apprentissage.
- Elle facilite le processus d'enseignement/apprentissage pour les enseignants et les apprenants à la fois.
- La fonction de guidage prime l'enseignement.

De multiples travaux ont tenté de décrire, d'analyser et surtout d'expliquer la dynamique des pratiques langagières. La focalisation des chercheurs est mise sur les échanges linguistiques, les faits identitaires et aux différentes représentations et attitudes envers ces parlars.

L'alternance codique ou le code switching est un sujet très récurrent, étudié par un nombre considérable de sociolinguistes, John GUMPERZ a par exemple contribué d'une manière décisive par son ouvrage *Sociolinguistique Interactionnelle* (1989) où il a défini ce phénomène, mettant l'accent sur ses fonctions discursives tout en montrant que l'attention est fixée sur le rôle de l'alternance codique dans les pratiques langagières d'un individu bilingue.

Nous citerons à titre d'exemple, les travaux de Shana POPLACK qui s'est intéressée à étudier l'alternance codique dans son aspect structural. A partir de son analyse des pratiques langagières des portoricains résidant à New York et plus particulièrement sur le code switching, elle a distingué trois types d'alternance codique : intra-phrastique, extra-phrastique et inter-phrastique qu'on définira dans les chapitres suivants.

Ces chercheurs servent de référence pour tous ceux qui se proposent de mener des recherches sociolinguistiques en matière de l'alternance codique dans les différents contextes.

Ces contextes sont abondants, nous citons celui des médias, plus particulièrement les émissions radiophoniques qui visent à analyser les interactions verbales entre animateurs et auditeurs intervenants, ainsi les chercheurs se focalisent sur la manière dont deux langues entrent en contact au sein d'une conversation, à la façon dont la pluralité linguistique dans le parler des inter-actants est structurée. C'est le cas de la thèse d'Imen BOUCHAGHOUR intitulée « Analyses fonctionnelles de l'alternance codique dans l'émission radiophonique NESS NESS ».

De plus elle se manifeste, dans les chansons tel que la recherche qu'a effectuée Samia DEKKAR dont le thème est « Analyse multiparamétrique des alternances codiques dans la chanson kabyle », les publicités télévisées ou radiophoniques, les conversations familiales, les pièces théâtrales.

C'est ma langue le mélange des trois langues, c'est ma langue; c'est ça que je parle naturellement, et elle est comprise naturellement, parce que le public est comme moi, que

ce soit au marché, dans la rue, dans le bus ou dans les milieux scientifiques, les gens parlent comme ça! [...]Moi, je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je pense que c'est comme ça que les langues sont faites, en se mélangeant à d'autres langues. Travailler ces langues, ça m'amuse aussi; c'est riche, on s'adapte tout de suite; un mot qui manque en arabe dialectal, hop! On le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture et on en fait un mot. Mohamed FELLAG.

Notre sujet de recherche se propose d'examiner les interactions qui ont lieu en classe de FLE, cela nous a amené à nous inscrire autour deux approches complémentaires.

D'abord, on fait référence à la sociolinguistique interactionnelle de GUMPERZ ou une approche dite fonctionnelle en démontrant le rôle d'utilisation de l'alternance codique dont l'objet est « d'analyser les effets de contact de langues et d'étudier les fonctions conversationnelles et pragmatiques des alternances codiques comme éléments modulateurs du discours » (THIAM, p. 33-34)

A l'instar des travaux de GUMPERZ, POPLACK propose une approche linguistique en montrant l'aspect structurel de l'alternance codique. Elle est basée sur l'étude des règles formelles régulières dans les différents segments du discours, tout en s'inscrivant dans la lignée de la Sociolinguistique variationniste de William LABOV.

Pour appréhender réellement le phénomène de l'alternance codique, et pouvoir apporter des éléments de réponse à nos questions de recherches et confirmer ou affirmer nos hypothèses, nous estimons qu'il est important d'analyser et de cueillir des données authentiques. Voulant une meilleure organisation de travail, nous avons également opté pour une méthodologie dite « empirico-inductive³ ».

Pour cela, le choix de notre public est porté sur des enseignants pour niveau débutant, le cas des classes du FLE, 3^e année primaire. Les enseignants sont de divers âges et donc de diverses années d'expérience dans l'enseignement. Dans le but d'atteindre les stratégies discursives et linguistiques des enseignants, nous avons opté pour les paramètres méthodologiques suivants:

³« La question à laquelle tente de répondre la démarche inductive est la suivante : comment passe-t-on d'un énoncé singulier des énoncés généraux (...) Les intuitivistes répondent : on passe des énoncés singuliers à un énoncé général par inférence inductive (...) c'est-à-dire par généralisation d'une série d'énoncés d'observations en une loi universelle ... » (Mouchot, 2003, p. 26).

- 1^{er} travail d'investigation que nous avons effectué est une grille d'observation, structurée en plusieurs rubriques distinctes.
- Le 2^e travail d'investigation que nous entamerons est des enregistrements audio, d'interaction pédagogique. A partir de là nous effectuerons une transcription selon Véronique TRAVERSO⁴.
- Enfin, nous introduirons deux questionnaires : un sera destiné aux enseignants en suivant la technique du questionnaire auto administrée, ayant l'avantage de libérer l'informateur en lui offrant l'opportunité de remplir lui-même son questionnaire. Afin de savoir ce que les enquêtés pensent de l'Alternance Codique.

L'autre s'adressera aux apprenants, mais cette fois-ci faisant face à un public qui n'est, ni en mesure de formuler des phrases et de répondre correctement en langue française, ni en mesure de produire et de comprendre oralement les questions posées. Donc nous serons dans l'obligation d'élaborer un questionnaire dans leur langue maternelle (arabe, berbère) et que nous remplirons nous même en fonction des réponses données par les élèves, sauf dans le cas échéant.

Afin de répondre à notre problématique, nous élaborons deux questionnaires quantitatifs. « *Il s'agit principalement de trouver des statistiques et des quantités qui sont importantes dans le domaine de la Didactique, parce que les individus sont l'objet de l'analyse* » (Brinkmann&Taggaard (ed), 2012.11.16). Les questionnaires que nous distribuerons seront sous-forme de Q.C.M, destinés aux enseignants de français du cycle primaire. Ce questionnaire est composé de dix questions à choix multiple et aux différents types (ouvertes/fermées) tout en tenant compte des disponibilités temporelles des enquêtés. C'est-à-dire que le questionnaire est distribué et rempli par les enquêtés chez eux. Ainsi, ces derniers seront plus confiants, plus libres et moins contraints pour atteindre des résultats plus crédibles.

Il y aura également un questionnaire destiné aux apprenants. Ici, il s'agira d'un court questionnaire que nous remplirons au fur et à mesure que nous leur poserons des

⁴ Linguiste Véronique TRAVERSO est directrice de recherche au CNRS, laboratoire ICAR, Lyon. Elle est spécialiste de l'analyse des interactions et poursuit depuis plusieurs années, parallèlement à ses travaux sur le français (*La conversation familiale*, PUL, 1996 ; *L'analyse des interactions*, Nathan, 1999), une série d'études sur différents aspects de l'interaction en arabe (Syrie).

questions en leur langue maternelle ; soit le Kabyle ou l'Arabe, vu leur incapacité à produire et à comprendre facilement une langue, plus au moins maternelle pour quelques-uns et étrangère pour d'autres.

Concernant le plan de notre travail, il a été reparti en quatre chapitres : traitera la question de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que les difficultés que rencontre la langue française en Algérie. Dans cette partie, nous parlerons également de la réalité algérienne et du statut que le français occupe.

Le deuxième chapitre, sera consacré au cadrage théorique et méthodologique, nous évoquerons les théories auxquels nous nous référerons tout au long de notre recherche, nous exposerons également un aperçu sur les démarches et les approches à suivre afin de pouvoir réaliser et assurer une bonne enquête d'investigation.

Le troisième chapitre, sera question d'analyser, de dégager les formes et les fonctions de l'alternance codique utilisées par les enseignants selon les théories de POPLACK et de GUMPERZ, tout en tenant compte des données collectées.

Pour finir, le quatrième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants et aux apprenants.

Chapitre I

La Situation Sociolinguistique et l'Enseignement du français en Algérie

1. Le statut des langues en Algérie :

En Algérie, le système linguistique pratiqué par les algériens pour leur besoin de communication, a des degrés inégaux de maîtrise, en effet comme un nombre considérable des peuples du monde, l'Algérie offre un panorama largement riche en matière de multi ou plurilinguisme. C'est cette richesse linguistique avec sa complexité qui ne cesse pas provoquer, font d'elle une véritable et inépuisable source d'interrogation et de recherche.

La situation de plurilinguisme se définit comme étant une coexistence de deux ou de plusieurs idiomes sur un même territoire. Un locuteur est dit plurilingue lorsqu'il recourt, dans une situation de communication donnée, à l'usage de plusieurs langues. Il en est de même pour les communautés linguistiques dites également plurilingues, et où les membres varient les usages en fonction des contextes.

Dans l'article sur la culture et le plurilinguisme Sabaa.R affirme que, L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilingue sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction (2002. P.39)

La réalité sociolinguistique algérienne compte la présence de quatre langues en usage : le berbère avec ses diverses variétés (kabyle, mozabite, chenoui, chaoui...) en citant en suit la langue arabe (l'arabe dialectale ou l'algérien, l'arabe classique ou dit littéraire), le français qui était comme une langue officielle unique des algériens pour un siècle et trente-deux ans l'ors de la période coloniale est devenue aujourd'hui une langue étrangère, ainsi que l'anglais qui est considéré comme une deuxième langue étrangère.

Comme le constate S.ABDLHAMIDE « *Le problème qui se pose en Algérie ne se réduit à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme* » (2002, 35) cette situation de plurilinguisme non institutionnalisé, apparaît principalement dans les interactions verbales des locuteurs, engendre, dans bien des cas,

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

dans des situations de contacts entre les différents systèmes linguistiques, la création sous ses différentes formes. Car, en Algérie, la plupart des citoyens maîtrise au moins deux langues.

Ce côtoiement et cet emploi de deux ou plusieurs langues d'une manière alternée favorise une création lexicale assez dense et visible surtout dans le cadre que nous envisageons d'analyser (les interactions verbales dans une situation inscrit dans enseignement/apprentissage).

La société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais tout à fait naturels pour ce type de société. Les idiomes s'interpénètrent au gré des relations sociales, des stratégies discursives des locuteurs et de leurs compétences linguistiques et surtout en fonction du caractère formel et/ou informel de la situation de communication. (Queffélec all, 2002 :112).

1.1.Tamazight (la langue berbère)

Le berbère est l'une des branches de la grande famille linguistique chamito-sémitique (ou afro-asiatique), qui comprend, outre le berbère, le sémitique, le couchitique, l'égyptien (ancien) et, avec un degré de parenté plus éloigné, le groupe "tchadique" (haoussa) Le Berbère ou « tamazight » c'est la langue maternelle d'un nombre considérable des algériens, ce qui a permis sa préservation. Cette langue jouissait pendant longtemps d'une pratique orale exclusive, Transmise d'une génération à une autre par le biais d'héritage oral : dictons, contes, chansons, proverbes, elle ne s'est pas laissée mourir et s'enrichit continuellement

▪ Comme le souligne SALEM Chaker qu'en Algérie, la principale région berbérophone est la Kabylie .D'une superficie relativement limitée, significatifs sont mais très densément peuplée, la Kabylie copte à elle seule probablement de deux tiers de berbérophones algériens. Les autres groupes berbérophones significatifs sont : les chaouia de l'Aurès(...).Le Mzab (Ghardaïa et les autres villes Ibadhites) (...).Il existe de nombreux autres groupes berbérophones en Algérie, mais il s'agit toujours de petits ilotes résiduelles, ne dépassant pas dans les meilleures cas quelque dizaines de milliers de locuteurs : Ouargla Nouça, sud Oanais, Djebel bissa, Chnaoua...(p. 1) La langue amazighe est composée de divers dialectes qui, à leur tour, se composent également d'un bouquet de sous-dialectes (13 dialectes)

- Kabyle (taqbaylit) : est parlé principalement en Kabylie au nord du pays (Bejaia, Tiziouzou,Bouira, Bordj Bouarriridj, Sétif et Boumerdès. En effet le nombre de

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

locuteurs est estimé à plus de 5 millions. C'est la première langue au nombre de locuteurs berbérophones dans le pays.

- Chaoui (tachawit) : le chaoui appartient au groupe zénète, cette langue est parlée par les Chaouis, habitants des Aurès et ses régions attenantes en Algérie. C'est la deuxième langue berbère la plus parlée en Algérie.

- Tasahlite se différencie nettement du kabyle de grande Kabyle (kabyle des Igawawen), il forme un continuum linguistique entre le kabyle et le chaoui.

- Le Tagargrent est parlé dans la région de Ouargla et de N'Goussa ainsi que Touggourt et sa région de Oued Ri

- Mozabite (Tumzabt) : c'est la langue vernaculaire dans la vallée du Mzab (au sud de l'Atlas saharien dont la principale ville c'est Ghardaïa), parlé par plus de 200 000 locuteurs.

- La variante algérienne et libyenne du touareg (tamajaq, appelé localement tahaggart dans le Hoggar) : elle est parlé dans l'extrême sud du pays, en particulier dans le massif du Hoggar et le tassili n'Ajjer.

- Les parlés de l'ouest algérien (Chelha) : au mont Asfour ainsi qu'à Beni Snous (tasusnit) dans la wilaya de Tlemcen, et à Boussemgoun, et Assla des villages situés dans la Wilaya d'El-Bayadh.

- Chenoui (tachenwit) : est présent dans la wilaya de Tipaza et le littoral de la wilaya de Chlef à l'ouest d'Alger

- Un tamazight relictuel est parlé dans certains villages de la région de l'Ouarsenis, il

- le Tasehlt de l'Atlas blidéen, région à l'ouest d'Alger.

- les différentes variétés de zénète (Taznatit) parlées dans le Touat, le Gourara

Selon Salem Chaker L'Algérie compte environ 30 % à 40 % de berbérophone

En outre, Ouyahia a signalé « *Tamazight est également langue nationale et officielle L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la langue Amazighe, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de promotion de Tamazight en*

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique »

Pour parler de statut de la langue « tamazight », Il est important de signaler que les locuteurs berbères ont recouru à la revalorisation de leur langue et à l'affirmation de leur identité. « Après de longues années de silence et d'interdit, la question de la langue et de la culture berbère a enfin gagné droit d'être matière à débat » (Louanouci 1998 : 137). Il est le fruit d'une série d'actions de protestation de manifestation, contre certaines décisions étatiques comme : la suppression de la chaire berbère de l'université d'Alger en 1970, ensuite en 1975 qui s'est caractérisé par l'interdiction du groupe de l'Académie berbère construite en 1967. Suite à ces décisions, une succession d'événements s'est déclenché en Kabylie et au niveau national. On dénombre ceux de 1980, le printemps berbère un nombre d'étudiants de l'université de Tizi Ouzou qui protestait contre l'interdiction de la conférence de Mouloud Mammeri par l'Etat. En 1990 la langue berbère a été reconnue semi officiellement, mais cela n'a pas empêché, d'arriver en 1994 un boycott scolaire qui est revendiqué par le MCB (Mouvement Culturel Berbère), réclamant le droit d'instaurer le berbère comme langue d'enseignement. En avril 2001, survenait le printemps noir dont le bilan de dégâts était largement lourd, des actions violentes entraînant la disparition, les blessures et la mort de plusieurs citoyens,(on dénombre 120 morts)c'est le prix payé pour l'acquisition du statut de langue nationale. Aujourd'hui, le berbère occupe une place importante vouée à l'optimisme. Un bon nombre d'étudiants s'inscrit dans les universités pour étudier leur langue, notamment après la création du département de la langue et de la culture berbère. La lutte pour arracher forcément ce droit légitime se fait aussi par le biais d'aspect culturel. Pour réhabiliter nos coutumes, des galas, des expositions artistiques de bijoux, de vestimentaire, ainsi que des ateliers de cuisine du tirroir. Le berbère a également envahit par l'audio-visuel, comme la radio Soummam la chaîne 2 radiophonique ainsi des chaînes télévisées satellitaires TV4 et BRTV (Berbère télévision) en tamazight constitue une victoire, comme AmiroucheChelli 2011 le témoigne

« ... c'est la première fois dans l'histoire de l'humanité que l'enseignement d'une langue maternelle intervient après celui de deux langues étrangères didactiquement parlant :le français et l'arabe classique... »

1.2.L'arabe

En Algérie, il existe deux variétés de l'arabe, une variété *haute* prestigieuse dite arabe classique qui est réservé pour les domaines formels, et une variété *basse*, l'arabe dialectal qui est malgré son usage immense par la plupart des locuteurs, reste minoré par les politiques linguistiques.

▪ L'Arabe dialectal

L'arabe dialectal, algérien, derja, aussi différents que soient les dénominations, ces arabes revoient à une même réalité linguistique au parler en usage par la majorité des locuteurs algériens qui varie entre 70% et 90% (les statistiques sur bases linguistiques étant interdites en Algérie, il est difficile de donner un chiffre plus précis). Mais selon LECLEC 2008 « l'arabe dialectal est la langue maternelle de 72% de la population algérienne », de différentes recherches sociolinguistiques ont été faites pour distinguer les différentes variations linguistique appartenant à chaque région, tels les travaux de DERRADJI 2002, en effet on citera :

- L'arabe bougiote, bjaouiya qui est influencé par le kabyle et le turque liés à des raisons historiques.
- L'arabe oranais présentant des termes ibériques influencés par le Zénète.
- L'arabe telmcénien influencé par l'arabe andalou.
- L'arabe sétifien influencé par l'arabe irakien.
- L'arabe saharien qui désigne le parler des habitants de sud algérien.

Cette répartition se fait paraître afin de reconnaître l'origine régionale du locuteur, (l'arabe rural et l'arabe citadin)

D'autant que l'Arabe dialectal algérien, la langue maternelle de la grande majorité des locuteurs, est devenue depuis 1988 l'outil de communication même du pouvoir qui se plaisait jusque-là dans l'utilisation d'une langue arabe classique, châtiée, très éloignée de la population

Il est utilisé dans les situations de communication informelles intimes, tels que la famille, les lieux publics...etc. dépourvu de toute codification et de toute standardisation. En effet malgré sa pratique volumineuse de ses locuteurs, mais elle ne jouit d'aucune reconnaissance officielle, il reste une langue principalement orale utilisée dans le monde

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

affectif des locuteurs, parfois par les auteurs dans leurs productions culturelles (littéraire et artistiques surtout dans la chanson, les films, la poésie et les pièces théâtrales comme le monologue de M.Fellag).c'est de ce que confirme les propos de R.CHIBANE « *malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans différents formes d'expression culturelles(le théâtre et la chanson)l'arabe dialectale n'a subi aucun processus de codification, ni de normalisation* »

▪ L'arabe classique (langue officielle)

L'arabe classique est la langue officielle en Algérie, il est associé à des valeurs socioculturelles du pays du fait qu'elle est la langue du Coran, langue du l'Islam, et présente une composante de la personnalité nationale authentique c'est un symbole de l'identité et d'unité nationale « l'islam et la langue arabe ont été utilisés comme forces de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien par le colonisateur mais aussi comme facteurs de cohésion et d'union »,c'est la langue de construction ,d'enseignement de domaine administratif ,ainsi les institution de l'Etat, il devient la langue nationale après l'indépendance comme il l'affirme Foudil CHERIGUEN : « c'est la langue que l'Etat s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie(1962).Ayant adhéré depuis cette date à la ligne arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de le faire figurer dans « les principes généraux régissant la société algérienne » CHIRIGUEN 1997. 17

Quoiqu'officielle, pourvu d'un prestige important, l'arabe classique n'est langue maternelle d'aucun individu. Elle ne connaît pas un usage spontané dans la vie quotidienne des communautés linguistiques qui composent la société algérienne.

Dans ce contexte G.GRANDDGUILLAUME 1983 constate que « (...) Sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne(...) derrière cette langue « nationale », il n'y a pas de « communauté nationale »¹⁸ dont elle serait bien la langue tout court, dont elle serait la langue maternelle » par ailleurs, c'est la variété qui rend possible la communication entre les arabes de différentes nationalités. Ainsi, ils évitent les ambiguïtés et les confusions liées aux différences de dialectes en effet elle rend possible la communication entre les arabes de diverses nationalités.

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

« Son espace d'utilisation s'élargit sans cesse et s'ouvre sur multiples domaines, tels l'informatique, l'enseignement des matières scientifiques, univers autrefois réservé uniquement à la langue française »

1.3. La langue française

La langue française est la langue la plus controversée du paysage linguistique algérien. Elle jouit d'un prestige où elle est la langue du savoir et de la science, mais aussi celle des pratiques linguistiques des locuteurs algériens, il est une réalité tangible dans leur vécu; il leur est familier du moment qu'il est présent dans leurs échanges quotidiens avec leur entourage. Il occupe une place prépondérante à tous les niveaux : soit-il social économique et notamment éducatif. Mieux encore, il connaît un développement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Cette forte présence du français dans le territoire algérien pourra se justifier par plusieurs phénomènes et notamment le facteur colonial.

La langue française fut introduite en Algérie par les voies de la colonisation. L'histoire qui lie cette dernière à la France remonte à une dizaine d'années. Elle a été une colonie française pendant un siècle et soixante-douze ans. Rappelons que la France a débarqué en Algérie à la moitié du XIX^{ème} siècle. Il est resté de cette période, entre autres, un héritage culturel dont la langue française fait partie. De quoi redonner à un éclat particulier à la célèbre expression de l'écrivain Kateb Yacine qui disait le français était « le butin de la guerre de l'Algérie »

Pendant la colonisation française (1830-1962), il était introduit en tant qu'une langue officielle par les autorités françaises afin de former un nombre considérable d'indigènes pour occuper l'administration coloniale ce qu'il ajoute G.GRAANDGUILLAUME dont

La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays dans la perspective d'une Algérie française

Lors de toute la période de colonisation la langue française était la seule langue officielle et reconnue par l'Etat français pour la mise en place de toutes ses institutions.

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

1.4. Le statut de la langue française en Algérie :

Juste après l'indépendance, l'Algérie a fait de la révolution éducative l'une de ses priorités les plus importantes contre les conséquences fâcheuses de 132 ans de colonisation. L'Algérie évoquait cette mission en termes de « révolution » parce que les moyens dont elle disposait étaient très minimes face à une situation gravement alarmante : un manque de cadres et un taux de scolarisation qui ne dépasse pas les 12%. L'analphabétisme était le problème majeur contre lequel il fallait lutter et la tentation qu'ont subie la culture et la langue algérienne. En effet toutes les orientations du pays se sont inscrites dans une idéologie contre la langue de l'ancien colonisateur, donc cette dernière a pris une autre tournure à ce sujet T.ZABOOT nous précise « *la langue a connu un changement d'ordre et de ce fait, elle a quelque peu perdu dans le terrain dans certains des secteurs qu'elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée* » l'utilisation du français était généralement réduite dans les institutions de l'Etat tels que les formations professionnelles, les palais de justice et notamment dans l'enseignement. Néanmoins, ça n'a jamais empêché la langue française de s'étaler dans la société algérienne, et prendra une place fondamentale dans tous les domaines c. c'est la langue du savoir, de la communication et de différents secteurs. et pourtant l'Algérie est le seul pays du Maghreb qui n'appartient pas à la francophonie.

De plus, le français est non seulement vu comme la possibilité d'une ascension sociale, mais il demeure aussi un outil d'ouverture vers la connaissance, c'est un instrument de communication, une langue internationale de la culture et de modernité. « *Le français est défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples* »

Il a connu une extension remarquable à tous les domaines mais son statut réel reste ambigu même s'il est qualifié d'une langue étrangère.

Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université.

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. (Sebaa, 2002 : 85)

Il ne faut pas perdre de vue que cette langue est associée à des stéréotypes qui réfèrent à des représentations collectives, c'est ainsi la langue des citoyens cultivés, liée à la promotion sociale, elle reste une langue de prestige culturel et de modernité. Elle est une langue de communication et surtout une médiatrice, une ouverture sur le monde extérieur, car en apprenant une langue, nous apprenons une culture. Ce qu'ajoute G.Mounin (1989 p 35) « *pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation* ». En somme la langue n'est pas un outil d'ordre auxiliaire (Stergiou, 2000) car elle est porteuse de la culture d'un pays

Dans une époque où le terme de « mondialisation » devient un terme universel. De ce fait, le français est omniprésent dans la société algérienne grâce aux nouvelles technologies scientifiques, ce qu'on appelle « l'éclatement de frontières » dont on construit une passerelle d'échange linguistique et culturel entre les francophones en réduisant la distance, cela se fait par le biais d'internet avec tous ses réseaux sociaux de communication (Facebook, Twitter, Instagram...) à côté des chaînes média satellitaires tels que TF1, France 2, ARTE, TV5 Monde...etc. Cette langue trouve un essor non négligeable dans la presse écrite ou la plupart des quotidiens sont produits en langue française un pourcentage qui dépasse 50/ tels que : *Liberté, El Moudjahid, Le soir, El Watan, le Matin, Compétition, Dépêche de Kabylie...*

L'usage de cette langue est visible d'une façon directe dans les différents domaines administratifs, journalisme, media, l'enseignement, mais aussi dans les interactions quotidiennes où les berbères et les arabes parlent la langue française d'une manière inconsciente en empruntant des termes d'origine de cette dernière et on l'arabisant ou berbèrisant au point que les locuteurs ignorent l'origine de ces termes. Comme l'affirme M. Fellag dans ses propos « *un mot qui manque en arabe dialectal, hop! On le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture et on en fait un mot* ». Concernant le champ de la littérature, la langue française continue d'occuper une place considérable. Un nombre d'écrivains francophones consacrent un nombre considérable d'œuvres en thématique variée et une langue commune afin de créer une conscience

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

intellectuelle dans la société algérienne à travers les différentes générations. Dans ce contexte T.BEN JELLOUN précise que : « *même si le français était au début du colonisateur. À l'heure actuelle, il est perçu autrement, puisque poètes et romanciers l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leurs aspirations* »

Dans le domaine éducatif, les modules scientifiques sont enseignés en langue arabe dans les trois cycles : primaire, moyen, secondaire, mais au supérieur c'est le français qui reste la langue qui véhicule le savoir scientifique et technique.

En somme de nombreux facteurs de différents ordres ont en effet contribué à l'existence de la langue française en multiples contextes dans le paysage linguistique algérien, c'est une langue qui véhicule un savoir, une communication, et notamment une culture. Elle joue d'un rôle considérable dans la société algérienne et continue à colorer ses discours.

2. L'enseignement du français en Algérie : historique, réformes et objectifs

La situation sociolinguistique en Algérie est instable ou du moins complexe, « *La langue française en Algérie, à l'instar de la France, vit une situation à la fois paradoxale et ambivalente. Jamais une langue n'a été tant aimée et tant détestée que le français dans ce pays.* » (Bel Abbas NEDDAR, 2013, p 9. L'enseignement-apprentissage du français en Algérie a été très chamboulé et a connu beaucoup de changements dans son système éducatif et pédagogique.

Pour mieux connaître et comprendre le système éducatif Algérien, notamment l'enseignement de la langue française, qui est la première langue étrangère en Algérie, nous devrions d'abord faire un petit récapitulatif et un aperçu historique de son enseignement et des réformes établies. Nous allons également voir qu'elles sont les objectifs de cet enseignement, les approches ainsi que les perspectives utilisées.

La question du statut de la langue française en Algérie n'est toujours pas résolue. Considérée en tant que langue étrangère par l'Etat, elle est langue seconde ou alors maternelle pour certains citoyens.

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

Ce qui nous intéresse dans cette partie c'est comment s'effectue l'enseignement de cette langue en Algérie plus précisément au niveau de 3^{ème} année primaire¹ (AP).

2.1. le français et son enseignement en Algérie postcoloniale.

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. De son histoire, l'Algérie a vu déferler sur son sol une pléiade de langues. Ces langues acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisationnelle ou à une conquête coloniale ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens : l'arabe algérien (Maougal, 2001, p. 37). Cette langue reste, toutefois, une langue orale, populaire et non savante. Son usage est donc très restreint (elle est utilisée dans des situations informelles), tout comme le Tamazight et ses variétés.

Durant le colonialisme, le français a eu son heure de gloire et a pris le monopole sur les autres langues vivantes et régionales du pays. Langue national, dans l'ère colonisatrice, elle a été la langue d'enseignement, la langue des institutions officielles. Elle est le moyen de communication entre les citoyens algériens et l'Etat algérienne-française d'autre fois. Mais il ne faut pas oublier qu'elle était l'outil de lutte contre le colonialisme pour les écrivains Algériens, à l'exemple de Mouloud FERRAOUN, de Mohamed DIB et tant d'autres encore.

Après que l'Algérie fut enfin libre et a eu son indépendance en 1962, elle avait besoin « *d'une langue avec de longues traditions d'écrits.* » (Bel Abbes N, 2013, p.10). Les dirigeants du pays de l'époque ont donc opté pour une autre langue que celle du colonisateur qu'est le français et lui ont donc donné le statut de langue seconde.

Pour Bel Abbes NEDDAR, Le 5 juillet 1962, l'Algérie accéda, dans un climat de guerre civile et de luttes féroces pour le pouvoir, officiellement à l'indépendance. La diversité linguistique dont jouissait le pays— de par son histoire- allait être remise en question par le pouvoir en place. La conviction politique était, dès lors, que l'État unifié ne pouvait être construite qu'avec une religion unique, une langue unique et un parti politique unique. (2013, p. 10). Mais ce n'est qu'à partir de 1963 que le pouvoir affiche réellement son penchant pour une Algérie monolingue et arabophone.

¹ En Algérie, la 3^{ème} année primaire est la première année de l'enseignement —apprentissage du français, elle est donc la première année d'apprentissage et d'acquisition pour certains apprenants n'ayant aucun contact avec cette langue en dehors du contexte institutionnel (école), c'est-à-dire dans la vie du quotidien (à la maison, dans les rues, etc.)

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

C'est donc à partir de là, que l'Algérie est devenue un pays « musulman, arabophone ». La langue Arabe ou l'Arabe classique est donc maintenant langue officielle, langue du peuple, et langue de transmission et d'interaction. Une contradiction par rapport à la réalité ainsi qu'à la situation sociolinguistique de ce pays.

A cet effet, Toutes les réformes scolaires qui suivirent furent conduites par un lobby arabophone affichant une animosité particulière à l'égard de la langue française et visaient, au mépris des considérations pédagogiques, davantage à reléguer la langue française à une position périphérique que de parfaire le niveau d'éducation et le rehausser aux normes internationales (Pour Bel Abbes NEDDAR, p. 11).

La politique d'arabisation a été lancée, Le système éducatif algérien à cette époque ainsi que l'enseignement a donc introduit la langue Arabe dans les écoles algériennes pour 10 h/semaine contre 30 h/semaine de français. En 1964, les responsables de l'enseignement et de l'éducation ont donc opté pour une arabisation totale du Cours préparatoire 1, problème, l'Algérie se retrouve en manque d'effectif. Alors, elle fait appel à des arabophones étrangers plus exactement à 1000 instituteurs égyptiens, tout cela afin de promouvoir la diffusion de la langue arabe (classique) dans tout le pays. D'après les recherches ont été déjà faites (Bel Abbes NEDDAR, 2013), ont montré qu'en 1976, il y a eu abolition des écoles privées, et changement du statut de la langue en tant que langue étrangère (Ordonnance 76-35 du 16.04.76) alors qu'elle était considérée comme langue seconde. Mais aussi et à cette même période, l'Algérie crée 10 collèges d'enseignement général et 5 lycées entièrement arabisés. Bien évidemment après la constitution de 1976 qui proclama la langue arabe comme langue nationale et officielle : « Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel.». Au final en 1989, il y a eu une arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire, le français rejoint donc l'anglais et sont considérés comme langue optionnelle. «L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères.» Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991.

Malgré tous ces efforts effectués, Le français s'est beaucoup plus implanté qu'il ne l'avait fait durant l'ère coloniale. Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

langue française. Le français est aussi omniprésent dans l'environnement et le quotidien des Algériens. 75% des journaux édités au pays sont d'expression française reflétant, ainsi, l'importance du public visé (Goumaïda, 1999, p. 56).

Conséquence le taux d'échecs scolaires en Algérie a donc atteint des proportions alarmantes. Bel Abbes NEDDAR indique que 64% des élèves quittèrent les collèges sans l'obtention du Brevet d'Enseignement Fondamental. Mais on trouve également la non maîtrise des deux langues (arabe, français). «*L'Algérie traverse une crise de langue unique dans le monde arabe.*» L'ancien ambassadeur Américain, David Pearce, décrit dans un câble datant du 16 octobre 2008, l'incompétence et la pauvreté linguistique des Algériens. «*Le groupe 20-40 ans ... parlent un mélange confus de langue française, arabe et berbère ..., inutile. Il ne peuvent se faire comprendre par n'importe qui, sauf par eux-mêmes* »

2.2. L'enseignement du français et les nouvelles réformes

Il faut dire que ce n'est qu'après l'élection de M. Abdelaziz BOUTEFLIKA, que l'enseignement du français en Algérie a pu reprendre son existence telle quel. C'est donc en 1999, que de nouvelles réformes et changements d'attitudes concernant la langue française et son enseignement apparaissent. C'est plus précisément, en Mai 2000, avec l'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) qu'a constitué le premier acte de la Réforme initiée par le président Bouteflika.

Pour ce dernier, (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif (...). (Palais des nations, 2003)

La nouvelle réforme consistait dans un premier temps, à ce que la CNRSE dresse une étude et à aller sur le terrain afin de pouvoir récolter assez d'informations, mais également, pour voir et estimer les degrés de complication et de difficultés que rencontre le système éducatif déjà existant. Puis, dans un second lieu, et une fois tout le travail de terrain fait et regroupé dans des rapports (extraînement) détaillés, «*la Commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les Groupes spécialisés de disciplines (GSD)*

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires »(Fatiha Fatma Ferhani, 2006, p.11). Donc le travail de la CNRSE ne s'arrête pas uniquement dans le domaine de la didactique et du confectionnement des manuels et des programmes.

Comme nous l'a indiqué Fatiha Fatma Ferhani(2006), Contrairement à ce qui en a été souvent retenu, sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc.

Bien avant cette nouvelle réforme les langues étrangères, le français et même les autres langues étrangères tels que l'anglais² par exemple, étaient marginalisées voir « dévalorisées », que ce soit au sein de l'éducation et de l'enseignement ou dans la société algérienne, on se concentrait sur l'enseignement des matières Scientifique, des Sciences exactes, des Sciences humaines et sociales tout en excluant ou du moins en partie les langues étrangères. « *Cela se vérifiait dans les pratiques au sein des établissements où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants les qualifiaient familièrement de « matières bouche-trous* » » (Fatiha Fatma Ferhani, 2006, p. 12). Ce n'est pas seulement les établissements scolaires qui ont été atteint par ce phénomène, mais « *d'autant plus dommageable qu'à l'université, de nombreuses filières dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement en français (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.).* » (Fatiha Fatma Ferhani, 2006, p. 12). Par ailleurs, avec le lancement de cette nouvelle perspective, des écoles privées ont réapparu dispensant des cours bilingues. En 2003, concernant le français toujours, son enseignement en primaire débute à partir de la deuxième année au lieu de la quatrième année, mais n'a duré que deux ans. Nous retrouvons également un changement au niveau des honoraires, désormais les cours de français s'effectuent en trois heures par semaine pour la troisième année primaire, et en quatre heures et demie par semaine en quatrième et cinquième année.

Selon, Fatiha Fatma Ferhani (2006)« *La progressivité de l'accroissement horaire du français au cycle primaire a été essentiellement motivée par la nécessité de gérer la*

² La langue anglaise en Algérie est considérée comme la seconde langue étrangère par la constitution. Elle n'est enseignée qu'à partir du cycle moyen, trois années après l'enseignement de la langue française.

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

transition : recrutement, formation et affectation des enseignants(...).», avant pour la 4AF, 5AF et 6AF l'enseignement du français s'effectuait en 5h/semaine. Donc pour pouvoir assurer le bon fonctionnement et les meilleures chances de succès de la nouvelle réforme, toujours dans la même année (2003) mais dans un autre secteur, à l'université

« nous assistâmes au lancement d'un autre projet « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie ». Ce projet a permis de dispenser 2400 heures de formation en France et en Algérie, 810 journées/homme de formation, et de tenir 70 séminaires de formation avec l'aide d'opérateurs français et algériens : le Centre international d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil, ID2S et E2ID. Par ailleurs, 50 bénéficiaires directs - dont 200 personnes-ressources – issus des trois Ecoles Normales Supérieures (ENS), de l'Université de la Formation Continue (UFC) et de l'Inspection Générale du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ont été impliqués dans des formations sur la didactique du Français Langue Etrangère, la Formation ouverte et à distance (FOAD), l'Ingénierie de formation et la Recherche. Dans ce même cadre, un laboratoire national de recherche endidactique du français langue étrangère en contexte plurilingue a été tenu à l'Université de Ouargla, ainsi que la révision des curricula de formation au sein des départements de français des ENS. » (Bel Abbes N, 2013, pp. 17-18).

Enfin, on ne peut pas parler de changement de réforme et de perspective sans parler de changement de méthode qui n'aboutit pas à de grands résultats. De nouvelles implications didactiques et pédagogiques ont vu le jour en Algérie, on est passé d'une méthode à une autre et d'une relation enseignant-enseigné ; qui est une relation où l'enseignant est le maître, il est le « bosse », un ordonnateur il a une autorité sur son public. Dans cette relation l'élève n'est que récepteur, l'interaction entre l'élève et son enseignant ne se fait que lorsque ce dernier l'autorise. L'élève ne parle pas beaucoup, c'est une relation qu'on peut pratiquement qualifier à « sens unique », à une relation interactionnelle du type enseignant-élève et élève-enseignant ; dans cette relation, et comme le nom interactionnelle l'indique, l'échange de connaissances mais aussi d'idées est mis en avant, le maître ne l'est plus un mais un enseignant qui a pour rôle d'éducateur. L'élève également n'a plus ce statut de récepteur seulement il est avant tout un apprenant

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

l'enseignement est centré sur ce dernier. Comme nous pouvons donc le constater, on est passé d'une méthodologie dite « traditionnelle » ou « Grammaire-traduction » à une méthodologie dite « Approche par compétence ». Cette méthode n'est pas spécifique à l'enseignement des langues, mais s'accroît sur l'apprenant. Elle lui permet d'agir par autonomie et de développer ses connaissances ; ses savoirs et savoir-faire par différents moyens comme l'observation, l'analyse et l'interaction. Mais au jour d'aujourd'hui et malgré les efforts effectués, cette méthode n'est pas appliquée par tous ; la non maîtrise, le manque de connaissances mais aussi le manque de formation et de pratique font que dans nos écoles parfois on retrouve un mélange de toutes les méthodologies qui existent, bien évidemment ce métissage de méthode et de pratique n'est que le résultat des faits sociaux (représentation, rang sociale, sexe, etc.) donc les phénomènes extralinguistiques ont en quelque sorte un impacte sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2.3. le but et l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie :

«L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre I, article 2 ,Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008).L'enseignement du français au primaire en temps que première langue étrangère a été motivée par le facteur historico-linguistique, mais aussi par le fait que le français est plus répandu et donc parlé par plusieurs.

Pour commencer, l'une des finalités et buts de l'enseignement des langues étrangères, tels que le français, en Algérie est de permettre à l'individu Algérien de communiquer et de comprendre le monde ainsi que le fonctionnement de la vie, mais également de pouvoir accéder aux savoirs et d'élargir ses connaissances intellectuelles et culturelles. De plus, au même titre que les autres matières enseignées, dans les cours du français, les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

Ensuite, l'un des principaux objectifs est de procurer aux apprenants un meilleur apprentissage, une meilleure maîtrise de la langue dès leur plus jeune âge. Le but de cet enseignement précoce (vis-à-vis de l'ancien système) est de développer les quatre

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

compétences linguistique qui sont la compréhension orale/écrite ainsi que l'expression orale/écrite. « *L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit* » (nouveau programme de 3AP. p 3). Les trois premières années d'enseignement de la langue au primaire sont donc décisives, vu que c'est de la que l'élève pourra développer et avoir une bonne base.

L'enseignement de la langue française dès la troisième année vise également à développer plusieurs aspects, tout au long du parcours de l'apprenant, il sera amené progressivement à pouvoir s'exprimer et donc à construire des énoncés, il sera quelque part dans l'obligation d'utiliser cette langue pour échanger et de communiquer avec son enseignant. Mais aussi, sur le plan linguistique il sera plus facile pour lui et pourra assimiler le système phonologique, lexical et grammatical de la langue, surtout qu'un enfant dispose d'une plus grande capacité à retenir de nouvelles choses et une meilleure capacité à enregistrer de nouveaux sons de nouveaux phonèmes. Dans cette optique de l'apprentissage d'un nouveau système linguistique, le français ainsi que le Tamazight et l'arabe dialectal ou classique n'ont absolument aucune similitude.

Chaque année au primaire consiste à développer un certain degré de connaissance qui est disposé comme suit :

3e AP : Initiation

4e AP : Renforcement /Développement

5e AP : Consolidation/Certification.

Hormis ces objectifs et ces compétences, nous retrouvons les finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), où la mission de l'école algérienne est :

- « *d'assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la 3e année primaire de langue Française connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active*».

Chapitre I : La Situation Sociolinguistique et l'enseignement du français en Algérie

- «de doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements».

Pour conclure, malgré toutes les « agressions » et les tentatives de rabaissement que le français a dû affronter et a dû subir il a pu s'imposer et garder sa place, il reste une langue pratiquée par de nombreux Algériens. L'Algérie a su l'importance de l'enseignement des langues étrangères, elles ne sont plus considérées comme étant des « bouche-trous » mais des matières appartenant à l'enseignement.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre II
Cadrage théorique et
méthodologique

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Dans ce présent chapitre, nous exposerons le volet théorique et méthodologique de notre travail de recherche, qui nous on guidé et aidé dans notre collecte et analyse de données.

1- Cadrage théorique :

1-1- La Sociodidactique et ses apports :

La sociolinguistique ainsi que la didactique sont deux approches en étroite collaboration, elles ont donné suite à une nouvelle approche dite « sociodidactique ». Cette dernière ne cesse de croître. Elle s'intéresse à l'étude des phénomènes linguistiques qui régissent d'un milieu scolaire et dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues. Elles ont une relation complémentaire qui consiste à décrire, analyser et à dégager les phénomènes sociaux associés au milieu scolaire/universitaire puis à apporter des solutions à des fins pédagogiques. Pour Rispaïl le terme de sociodidactique est une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux » (2005, p. 100). Suivant cette optique, nous citerons à titre d'exemple une de ses études réalisées qui consiste en l'utilisation de la langue maternelle dans les classes du FLE.

La langue maternelle est un concept ambigu « *L'impossibilité d'en arriver à une notion de langue maternelle qui soit univoque et universellement admise* » (Gagné, 1990, p.15), nous essayerons quand même d'expliquer brièvement et de donner un sens proche, notamment de mettre l'accent sur la relation complémentaire qui existe entre elle et la langue cible.

Donc la langue maternelle est la langue qui n'est pas étrangère, celle qui est acquise spontanément au premier, par la mère ou l'environnement dont le sujet parlant vit. Concernant la relation existante entre la langue maternelle et la langue cible, elle suscite la réflexion de nombreux didacticiens et sociolinguistes Christiane Luc affirme que « *la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier* » (Luc, 1992 :29).

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Selon Castellotti (2001, p. 19) Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent...).

Donc l'utilisation la langue maternelle se diffère d'une classe à une autre, car c'est une question associée aux enseignants de l'autoriser ou la refuser. Dans l'apprentissage de toute langue étrangère, l'usage de la langue maternelle en classe doit être présente surtout au début d'apprentissage, mais il faut que les enseignants seront les maitres du jeu (maitriser quand et ou doit être utilisée)

C'est pourquoi, il vaut mieux progressivement l'intégrer à l'apprentissage du français, ainsi, plusieurs travaux présentent que la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage, de même que les séquences dans lesquelles la langue étrangère est utilisée comme code unique ont été observées (castellotti, 1997).

Le premier rôle de l'enseignant en classe de langue est de transmettre le savoir aux apprenants.

La langue maternelle non seulement ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif (*cf.* par exemple les articles dans Castellotti & Moore 1997 ; Castellotti 2001)

La langue maternelle est un atout, un auxiliaire précieux dans la classe d'une langue étrangère, elle est considérée comme étant un point de départ pour entrer à celle-ci y élargir les compétences langagières, ou l'apprenant pourrai s'exprimer et saisir les cours et tous qui est expliqué.

(Cook, 2001 ; Lûdi et Py, 2002 ; Castelloti, 1997; Coste, 1997) Pour eux l'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement est une stratégie efficace qui contribue à certaines activités « pour éviter et réparer les malentendus » (Cambra et Nussbaum, 425) et pour « que les questions puissent être posées, les sens vérifiés, les incertitudes éliminées 42 et que les explications qui ne sont pas accessibles dans L2

puissent être données » (Stern, 1992, p. 298). Atkinson, (1987, p. 247) propose que « *ignorer le rôle de la langue maternelle dans une salle de classe monolingue nous amène à enseigner d'une manière moins efficace* ». (M. Causa, 2002) va jusqu'à suggérer que :

La réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement .

1-2- Les types d'Alternance codique :

Le phénomène de l'Alternance codique qu'on trouve également sous les noms d'alternance des codes, alternance des langues ou encore le code-switching. Ces différents termes désignent tous un seul fait qui apparaissent grâce aux études sur les phénomènes de contact des langues et le bilinguisme. Il s'agit d'un passage d'une langue à une autre de mixer un terme une phrase où carrément une locution d'une langue plus au moins étrangère avec une autre langue dans une production, d'après le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage : « On appelle une alternance des code une stratégie de communication avec laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou dans la même énoncé deux variété nettement distinctes ou deux langues différentes(...) on parle aussi à ce sujet de codes ou de code-switching ». Des travaux indénombrables au sujet d'Alternance codique ont été effectués. Parmi ces recherches l'une des plus innovatrices dans le domaine Sociolinguistique et les plus importantes, nous comptons les travaux de J.J. GUMPERZ et ceux de Shana POPLACK, que nous présentons comme suite et qui nous aiderons dans l'analyse de notre corpus.

1-2-1- La typologie de GUMPERZ

Le code-switching comme était défini par GUMPERZ le principal initiateur qui s'est intéressé à ce phénomène dont il a consacré une part assez volumineuse dans son célèbre ouvrage intitulé « sociolinguistique interactionnelle ; une approche interprétative » ou il a défini « *L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage ou le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (1989 p25)

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

C'est-à-dire il s'agit d'un brassage de deux systèmes linguistiques ou des variétés au cours d'une même interaction. Dans ce contexte Il précise encore « *code-switching* » est « *l'alternance ou le glissement qui a lieu à l'intérieur d'une même conversation d'une manière moins consciente, plus automatique, sans qu'il y ait changement d'interlocuteur, de sujet ou d'autres facteurs majeurs dans l'interaction* ». ce passage d'une langue à une autre se fait d'une manière automatique qui n'est pas soumise à une norme de mélange.

Dans les travaux de GUMPERZ ou son objet d'étude se focalise sur les fonctions pragmatiques et conversationnelles de code switching, c'est à partir d'ici que s'est découlée une approche de recherche dite situationnelle, ainsi l'approche conversationnelle.

Donc GUMPERZ a distingué deux usages d'alternance codique :

- **L'alternance codique *situationnelle* ou *fonctionnelle***

Liée aux variétés, au changement des situations, mais aussi de l'appartenance sociale du locuteur. la langue change par rapport au thème abordé ainsi aux modifications des circonstances de communication (interlocuteur, lieu, sujet, etc.). Dans ce sujet Gumperz affirme, « *cas de compartimentation de l'usage langagier : Les normes de sélection des codes tendent à être relativement stables, correspondent à des étapes où à des épisodes structurellement identifiables.* »²⁹²⁹ Bernard Zango et all, « *le parler ordinaire à Paris : villes et alternance codique* », l'Harmattan, 2004, p.31. L'alternance de type *situationnel*, attachée à des échanges diglossiques en emploi du contexte, du genre d'activité ou encore des interlocuteurs GUMPERZ (1989.3030) : « *L'alternance codique a une force illocutoire certaine et ce glissement d'une langue à l'autre ne se fait pas de façon anodine même s'il ne résulte pas non plus d'un acte conscient. Ce sont, en quelque sorte, des mises en relief du discours, les locuteurs appuient leur propos par cette alternance, ils interpellent l'auditeur dans le but, par exemple, de le convaincre.* »

- **Alternance codique conversationnelle**

Ou dite aussi métaphorique il s'agit de tous les changements qui se produisent spontanément lors d'un même échange verbal sans qu'il y ait ni changement de thème abordé ni d'interlocuteur. Pour certains linguistes considèrent que ce mélange des langues est un fait arbitraire, mais grâce aux travaux de Gumperz. ; Le premier qui le considère comme étant une stratégie discursive ou dite fonctionnelle, c'est-à-dire comme étant un phénomène discursif qui produit des inférences conversationnelles où le choix de langue

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

peut être porteur du sens autant que le contenu du message dont le sujet parlant recourt à l'alternance codique dans ses conversations par de différentes raisons. Ainsi, ce choix du code switching n'est pas fortuit et il répond à des motivations variées. « Une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues » a souligné Gumperz (1989 : 111).

Donc Gumperz s'est intéressé aux différents facteurs qui poussent les locuteurs à utiliser l'alternance codique. Dans son ouvrage de (1989) met en évidence les fonctions discursives du code switching tout en montrant le rôle qu'il joue dans les pratiques langagières d'un individu bilingue. Cette perspective fonctionnelle repose sur une vision interactionnelle de l'échange où les choix linguistiques sont perçus comme des indicateurs saillants de la variété des relations sociales.

- **Les fonctions d'alternance codique**

En effet il a réussi de soulever des fonctions discursives qui se distinguent les unes aux autres et qui sont aussi complémentaires. Que nous exposerons comme suit :

- Les interjections : c'est l'ensemble des sons, des mots ou des phrases qui expriment des émotions. Des réactions spontanées. Ces interjections utilisées à travers le code switching pourraient évoquer une certaine signification si elles sont dites dans une langue que dans une autre (oh ! eh !)

- Répétition: c'est le fait de reformuler un discours, ce sont des passages d'une langue à l'autre ayant une fonction paraphrastique qui peuvent être mieux assurée par l'effet d'un changement de code, c'est des répétitions qui servent à clarifier ce qui a été déjà dit mais aussi d'insister sur une information donnée.

- Les citations: Le code switching, des énoncés du discours rapporté. Cette citation qui se dit dans une langue différente de la langue du départ sert, pour le locuteur, à se distancer du contenu de la citation.

- Désignation d'un interlocuteur : Dans ce cas, la relation de code switching est loin d'être directe avec le contenu de message ni avec l'engagement du locuteur envers ce qui a été dit, mais il sert à sélectionner son interlocuteur à qu'il s'adresse, et d'exclure les autres présents de la conversation, en choisissant la langue dominante de cet interlocuteur afin

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

d'assurer une relation de sécurité et de coopération entre eux ,cette fonction est très intéressante car elle sert à attirer l'attention de l'interlocuteur.

- La modalisation du message : un type d'alternance codique considéré aussi qu'il très important dont le locuteur modalise ou précise le contenu de la phrase principale par le biais de la phrase secondaire, Elle sert à traduire une prise de position du locuteur sur l'importance relative des informations qu'il produit. Gumperz a précisé dans cette situation d'alternance codique qu'elle « consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant une copule. »(1989 : 78).

- Personnalisation versus objectivation: dans ce cas il s'agit de degrés de distance dans le message traduit dont en s'impliquant ou non par rapport à ce contenu, on exprime généralement. Dans le répertoire des locuteurs certaines langues peuvent être utilisées pour exprimer des faits objectifs tandis que d'autres langues sont associées à des faits subjectifs. Pour Gumperz ces fonctions représentent une phase dans l'analyse du code-switching (1989 : 82) « *le fait qu'il soit possible d'isoler dans la conversation des fonctions comme celles que nous avons énumérées constitue une première étape* »

1.2.2- La typologie de POPLACK

S.POPLACK adopte une approche dite linguistique ou structurale. Cette dernière à pour principal objectif et étudie les aspects formels de la langue, elle privilégie de dégager les règles formelles régulières dans les segments mixtes et de déceler les contraintes qui régissent l'alternance codique (POPLACK, SANKOFF, etc.). Elle s'inspire de la sociolinguistique Variationniste de William LABOV, on peut donc dire qu'il existe des variantes d'alternance codique. La sociolinguiste dénombre trois types ou formes d'alternance codique, qu'on exposera comme suit :

- **Alternance codique inter-phrastique**

Elle est également appelé phrastique c'est l'utilisation alternative d'une autre langue dans des segments ou des énoncés les plus longs, la juxtaposition se fait au milieu des énoncés elle est pratiqué par le locuteur afin de faciliter et d'une certaine manière rendre l'échange plus fluide. C'est le passage d'une langue à l'autre à la frontière d'un énoncé ou d'une phrase.

- **Alternance intra-phrastique**

Ce genre de type l'alternance codique se manifeste à l'intérieure d'une même phrase ou d'un même énoncé, en passant d'une langue à une autre. Ici les structures syntaxiques des deux langues alternées subissent des changements, ils doivent donc suivre et prendre la forme qu'il lui faut, assumer les fonctions qu'ils occupent à l'intérieure des structures syntaxiques, pour cela la maîtrise parfaite des éléments des deux langues alternées est souhaitable afin de maintenir une grammaire correcte.

Mais attention de confondre entre cette variation d'alternance codique avec le phénomène dit « emprunt », pour S. POPLACK (1988, p 23) : « *l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconque d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon que leurs grammaires respectives* ». Pour pouvoir faire cette différence on doit tenir compte de la contrainte d'équivalence. Ces dernière reposent sur le fait qu'il ne doit pas y avoir d'élément oublié, ni d'élément répété. Il doit contenir des constituants grammaticaux et aucun croisement n'est permis. Si ces contraintes ont été respectées on parlera d'alternance codique, si dans le cas contraire elles ont été transgressées on parlera d'emprunt.

- **Alternance codique extra-phrastique**

Elle est connue également sous le nom de code switching emblématique. Elle est extra-phrastique lorsque les segments alternés sont souvent court ou des citations, des proverbes ou encore des expressions idiomatiques. C'est aussi l'insertion dans la phrase des formes figées, d'interjection, et des discours rapportés pouvant être insérées à n'importe quel point de la phrase.

En plus des études faites sur les règles formelles de la langue, S.POPLACK distingue l'alternance codique en deux débits : alternance « *Fluide* », lorsque ce passage d'une langue à une autre s'effectue avec spontanéité sans pause ni hésitation. Alternance « *balisée* », lorsqu'elle est non-fluide autrement dit lorsqu'on trouve des pauses une certaine hésitation et des ruptures dans les énoncés produits.

1.3- l'Emprunt et l'alternance codique :

Selon le dictionnaire de linguistique de Jean du Bois (1989.p.188) l'emprunt « *est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien du mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration).le type de rapport entretenu entre*

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

deux communautés pourra être mis en relation avec le nombre d'emprunts d'une part et l'équilibre ou le déséquilibre de ce nombre d'autre part »

L'emprunt est un phénomène issu de contact entre des langues, il favorise le développement d'une langue en la faisant évoluer, Il existe un rapport entre l'emprunt et l'alternance codique que Gumperz précise, qu'il faut séparer l'alternance codique de l'emploi de mots d'emprunt. L'emprunt se définit comme l'introduction d'une variété dans une autre de mots isolés ou d'expressions idiomatiques brèves, figées. Les items en question sont opposés dans le système grammatical de la langue qui les emprunte. Ils sont traités comme appartenant à son lexique en revêtent les caractéristiques morphologiques, en entrent dans ses structures syntaxiques. En revanche, l'alternance codique, repose sur la juxtaposition significative de ce que, consciemment ou non, les locuteurs doivent traiter comme des chaînes formées selon les règles internes de deux systèmes grammaticaux distincts (Gumperz, 1989a, p. 63)

A signaler aussi que si l'emprunt se situe surtout au niveau du mot ou de la proposition, l'alternance, elle est une affaire d'interprétation de la conversation.

Donc nous pouvons dire que ces faits sont le résultat d'un contact des langues dans des situations de bilinguisme qui se distinguent au niveau syntaxique et morphologique.

2- Cadrage méthodologique

Après avoir posé le cadrage théorique de notre recherche, dans cette deuxième partie comme son intitulé l'indique nous allons exposer le volet pratique de notre recherche qui nous a permis d'accueillir les données qui représentent notre corpus. Le moins que l'on puisse attendre d'une enquête sociolinguistique est qu'elle conduit à concrétiser certains faits sous-jacents ayant un rapport avec les pratiques langagières réelles selon le contexte et la situation.

2.1- Description du terrain :

Avant de démarrer toute enquête que ça soit dans les Sciences exactes ou dans les Sciences Humaines et Sociales, un chercheur a besoin de définir son champ de recherche. Mais aussi les échantillons à analyser, le corpus à récolter et surtout le terrain d'enquête.

- Les observations et enregistrement

Nos recherches et observations ont été effectuées du 15 au 30 avril 2017, dans la commune de Bejaia, wilaya de Bejaia au sein de quatre écoles primaires de trois proximités différentes, Essalem et Hammoum sont situés au niveau d'Ighil Ouazzoug, quant à l'école El Maghres (Pépiari), elle se trouve au lieu dit Naceria, pour El Mokranion la trouve à Tobbal.

- Les questionnaires

La distribution de nos questionnaires, contrairement à nos séances d'observations, s'est faite dans la ville de Bejaia certes, mais dans de différents établissements scolaires et dans de différentes régions comme Aokas, melbou, Toudja, Amtik qui sont des établissements existant en dehors de la commune de Bejaia, mais qui font tout de même partie de la même wilaya. On les a également distribués dans des écoles de la ville comme celui de Lala Fatma N'soumer (ancienne ville), (Aamriw), Hitouche (cité sghir), Tiziainsi que quelques enseignants auxquels nous avons assisté à leur séances de travail.

2.2- Description de la population étudiée :

2.2.1- Population des séances d'observation :

- Les enseignants

Dans cette enquête, nous avons participé à des séances de cours dans les établissements susmentionnés nous avons mentionné des observations de six enseignants de la langue française au primaire des classes de la 3^{ème} année. Ces derniers sont de sexe différent (trois femmes et trois hommes), d'expérience professionnelle différente donc de tranche d'âge différente. Quatre de ces enseignants sont des Kabylophones tandis que deux autres sont des arabo-kabylophones (l'arabe dialectal est leur langue maternelle et qui parlent couramment et comprennent parfaitement le Kabyle).

- Les apprenants :

Il ne peut y avoir de séance de cours sans la participation et la présence des apprenants. Dans les présentes observations, ces derniers sont en classe de 3^{ème} AP, composé en tout de 118 garçons et de 121 filles, qui varient entre 7 à 9 ans. Nous avons

aussi comme autre variable, leur langue maternelle puisque nous avons des apprenants arabophones, berbérophones et francophones.

2.2.2- Population des questionnaires :

- Les enseignants

À fin de pouvoir répondre à nos hypothèses et d'aboutir à un résultat, nous avons réalisé un questionnaire que nous avons distribués à 30 enseignants du Français toujours, qui enseignent ou qui ont enseigné auparavant des classes de 3^{ème} AP. nos échantillons sont composés de femmes et hommes qui ont des idiomes distinctes ou encore similaires (arabophone et berbérophone). Les enseignants qui ont participé à notre enquête ont entre 1 et 30 ans d'expérience professionnelle, âgé(e)s de 25 à 58 ans.

- Les apprenants

On a interrogé aussi 22 apprenants de 3AP (36% masculin, 64% féminin) qui ont un âge varié entre 7ans et 9ans, afin de s'informer sur la langue dominante, et le degré d'interaction entre les apprenants et leurs enseignants lors de cours.

2.3. Le déroulement de l'enquête et les outils de travail adopté :

Pour mener à bien notre recherche, nous avons donc opté pour le procédé de l'enquête, une méthode qui nous apparait la plus adéquate pour un travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine des Sciences humaines et Sociale et plus précisément en sociolinguistique. En effet, il existe de nombreux procédés à utiliser pour la réalisation de cette dernière. Ici, concernant notre enquête, les outils de travail que nous avons effectués sont nombreux, on est passé de séances d'observations associés par des grilles, des enregistrements à des questionnaires destinés aux enseignants du FLE de troisième année primaire et aux leurs apprenants.

Pour mieux comprendre la méthode suivie et les outils adoptés, nous allons ci-dessous présenter les différentes étapes par ordre chronologique qui nous ont permis de récolter notre corpus.

2.3.1. L'observation :

Afin d'étudier les changements linguistiques, et la réalité d'interaction entre les étudiants et les enseignants en langue française tout au long du déroulement de cours, on a

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

préférée faire un travail de terrain et d'être en contact direct avec la situation étudiée. On a adopté une observation scientifique participante ou dite micro-sociolinguistique pour une connaissance de l'intérieur de l'objet d'étude (méthode issue de l'ethnologie ou l'ethnographie de la communication) dont on a assisté à huit séances tous en prenant notes au même temps par le fait de remplir notre grille d'observation qu'on a élaboré afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche « *Observer est un processus incluant l'ATTENTION VOLONTAIRE et l'INTELLIGENCE, orienté par un OBJECTIF terminal ou organisateur et dirigé sur un OBJET pour en recueillir des informations* » (Joelle Berrewarets p180)

Ces observations nous ont permis d'appréhender cette réalité linguistique non négligeable vécue au cours de processus d'apprentissage d'une langue étrangère, malgré qu'on a croisé certains problèmes avec notre présence qui a provoqué une influence sur nos enquêtés (enseignants/apprenants) ou ils ne se comportent pas d'une manière spontanée, ce qui a appelé W. LABOV le paradoxe¹ de l'observateur. Le traitement ici est essentiellement qualitatif et donc pas nécessairement représentatif de tous les groupes de même type, notre observation est aussi caractérisée par la variabilité et la fidélité des données à analyser.

2.3.2. L'enregistrement :

Comme nous traitons un phénomène issu de contact de langue celui de « code switching » qui apparaît généralement dans les discours des locuteurs, on a choisi le procédé d'enregistrement afin de mieux situer notre travail, aussi le choix de ce procédé vu toujours à notre thème de recherche dont on analyse une situation d'alternance codique au cours de processus d'enseignement/apprentissage surtout que l'enseignement du français langue étrangère actuellement se focalise sur la production orale et la communication entre l'enseignant et son apprenant.

Pour la réalisation de notre corpus, nous avons effectué des enregistrements audibles par le biais d'un smart phone de deux séances de 58 minutes et 45 minutes chacune, ces séances ont été réalisées en 15 jours pendant le mois d'avril de l'année scolaire 2016/2017 effectuées dans des classes de niveau de 3^{ème} année primaire au sein de trois

¹« Paradoxe de l'observateur » (« observer la façon dont les gens se servent du langage quand on ne les observe pas », Labov, 1976 : 116)

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

établissements suscités dans lesquels l'échange verbal s'est passé entre des enseignants et leurs apprenants de deux sexes qui mélangent plusieurs codes dans leurs discours.

On a posé un enregistreur au milieu de la classe Afin de collecter le maximum d'enregistrement d'interventions des enseignants et des apprenants qui utilisent autres langue que la langue française (une pratique partielle)

2.3.3. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil intermédiaire entre l'enquêteur et l'enquêté, qui sert à interroger la totalité de population à étudier, pour pouvoir exploiter nos acquis théoriques et avoir aussi des réponses convenables à nos questions, afin d'atteindre l'objectif premier de notre enquête, qui est de faire participer les apprenants et surtout les enseignants d'une manière anonyme à notre réflexion sur le recours à la langue maternelle dans les classes de français langue étrangère, tout en posant une série de questions à différents types, des questions ouvertes ou le questionné est totalement libre dans ses réponses, et autres de types fermé à travers lesquelles il répond seulement aux éléments proposés, ou même soumis-ouverts .(9) questions pour les enseignants, et (5) autres destinés aux apprenants qu'on les pose oralement, et on les transcrit avec une fidélité, ou on a essayé le de faire comprendre nos questions en les reformulant ou même on les traduisant tout en gardant un air un peu amusant de faite qu'on s'adresse à un enfant de sept ans(sept mois d'apprentissage cette langue étrangère :le français) dans le but de l'aider, de le motiver, de l'inciter de parler et d'avoir des informations sur leurs situation réelle en classe ou sur leurs profils avec lequel ils veinent au début .

Selon R.GHIGLIONE et B.MATALON (1970), Un questionnaire est instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Toujours pour assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, il est absolument indispensable que chaque question soit pensée à chaque sujet de la même façon, sans adaptation ni explication complémentaire laissée à l'initiative de l'enquêteur .

2.3.4. La transcription du corpus :

L'objectif principal de ce corpus est d'analyser le fonctionnement effectif des échanges et de la dynamique des répertoires verbaux. Notre enquêté en question manifeste tout au long des interactions des alternances de langues propices pour remplir les objectifs de notre recherche.

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

BLANCHET, affirme que « *le rôle du corpus est d'exemplifier un repérage interprétatif de traits saillants proposés comme significatifs d'une situation sociolinguistique particulière, d'une dynamique en hélices ou la fréquentation du terrain éclaire le « corpus » qui à son tour aide à rendre lisible la complexité du terrain* » (PHILIPPE Blanchet, 2003, p. 55) « *guide pour la recherche n didactique des langues et des cultures* »,

Après avoir écouté les enregistrements en plusieurs reprises, afin d'éviter toute sorte de confusion, et malgré certaines difficultés croisées comme les passages verbaux inaudibles, nous avons réussi à transcrire le corpus en entier, d'abord on adoptant le type orthographique de tous qui verbal. En suite pour ce qui concerne les éléments paralinguistique tels que la prosodie les pauses. Nous avons adopté la convention de V. TRAVERSO pour ce qui est des passages en langue maternelle l'arabe ou kabyle, nous avons opté non pas pour une transcription phonétique pure, qui n'aurait été accessible qu'aux spécialistes du domaine mais, pour un modèle largement simplifié d'ordre alphabétique, en mettant les énoncés entre crochets, et en caractère italique pour leurs traductions, ainsi pour les tableaux qui représentent tous les caractères qu'on a utilisés pour la transcription de notre corpus sont mis dans la partie des annexes.

Chapitre III

Analyse Fonctionnelle et formelle du corpus

Dans ce présent chapitre, nous allons nous consacrer en une analyse fonctionnelle et structurale des échanges verbaux des enseignants et des apprenants selon les enregistrements et les prises de notes faite durant les observations.

1. L'analyse fonctionnelle

Sur cette section précise, allons analyser les différentes situations et les différentes fonctions d'alternance codique au sein d'une classe de FLE cas 3^{ème} année primaire, des différentes séances auxquelles nous avons pu assister afin de récolter notre corpus.

L'alternance codique, l'une des stratégies langagières utilisées par les locuteurs plus ou moins bilingue et/ou plurilingue, est caractérisées par ses diverses fonctions que nous pouvons énumérer comme suite :

1.1. Du côté de l'enseignant

La première fonction que peut jouer ce genre d'alternance, du *côté de l'enseignant*, est surtout celui d'être compris par les apprenants, ce que F. Cicurel appelle le « schémaf facilitateur » qui consiste en ce que « le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir »(1994b :103).

D'autre part on notera lors de notre enquête, on analyse un cas de début d'apprentissage (3^{ème} année primaire)et vu l'âge des apprenants (entre 7 à 9ans), l'enseignant se trouve dans une situation où il doit utiliser une autre langue que le français afin d'organiser le cadre dans lequel il leur présentera les savoirs.

1.1.1. Fonction t de traduction lexicale :

Dans ce cas précis, les enseignants font souvent recours à une autre langue que le français afin de pouvoir expliquer et de mieux faire passer le message aux apprenants, mais également de cette manière l'enseignant pourra soulever une certaine ambiguïté que les apprenants ont. A titre d'exemples nous trouverons cette fonction dans les séquences suivantes, des différentes séances et des différents enseignants :

- [Ouvre/فتحة/Houvre]

« Ouvre, *ouvre*, ouvre »

Ici, l'enseignante essaie d'expliquer aux apprenants le sens du mot « ouvre » en recourant à une autre langue que le français. L'enseignant a donc opté pour l'arabe dialectal à fin de faire mieux passer le message et rendre la compréhension plus facile. Sachant qu'elle

Chapitre III : Analyse fonctionnelle et formelle du corpus

aurait bien pu remplacer le terme « *IFTTAH* » par un autre terme mais qui est un peu plus compliqué que le premier.

-[elle est noire, c'est collant, c'est gras, *D ZITH D ZITH*, c'est gras vous comprenez(...)]

« *Elle est noire, c'est collant, c'est gras, c'est de l'huile c'est de l'huile, c'est gras vous comprenez (...)* »

Dans cet extrait par exemple, l'enseignant toujours essayer d'expliquer ce que c'est quelque chose de gras. Lors de l'explication de cette idée, on a observé l'accompagnement de la gestuelle, en frottant ses mains, comme si elle désignait un objet ou une chose collante tout comme l'huile.

Exemple

-E₃ : [TFAHMET ? alors ?]

- « *Tu as compris ? Alors* » ?

-A : en secouant la tête pour dire non

-E₃ : [*ANETQA₃DET, 3ELMA AD CKECME_r TAQVAYLIT. ANETQA₃DETSELON* l'alphabet, la 1^{ère} lettre de l'alphabet]

- *Tu les ranges, je sais que je vais introduire le Kabyle. Tu les ranges selon l'alphabet, la 1^{ère} lettre de l'alphabet.*

-E₃ : [*alors regarde l'ordre alphabétique, andath le 'a' ? Oulacit, regard l'ordre alphabétique*]

- « *Alors regarde l'ordre alphabétique, il est où le « a » ? Il n'y en a pas, regarde l'ordre alphabétique.* »

-E₃ : [*Hatan, hatan, tu les classes selon l'ordre alphabétique, le 'a' OUMBA₃DDACUIYELAN, HATANHATAN, tu vois ?!*]

Voilà, voilà, tu les classes selon l'ordre alphabétique, le « a » après qu'est-ce qu'il y a ? voilà, voilà, tu vois ?

Chapitre III : Analyse fonctionnelle et formelle du corpus

Dans les séquences susmentionnées, on remarque que la montée de tension de l'enseignante vis-à-vis de la classe, des apprenant, ainsi que de leur comportement est un peu plus élevé. L'enseignante le dit elle-même qu'elle devra recourir à la langue maternelle, dans ce cas c'était le « Kabyle » ainsi pour mieux expliquer.

-[la tuile, *QARMUD*, d'accord]

- « la tuile, la tuile, d'accord ?! »

-[l'eau, *maa:* , l'eau]

-[L'environnement, *EL MOḤIT* (...)]

-« l'environnement, *l'environnement* (...) »

Là encore, l'enseignante puise des termes, kabyle «*QARMUD* » et arabe classique « el moḥit », à fin de pouvoir assurer une bonne compréhension. Etant peut-être des termes nouveau ou compliquer pour eux, l'utilisation de ses termes ont facilité le déroulement du cours et la poursuite de ce dernier sans interruption.

[*ATtAKA3UD*, oui retraités]

La retraite, oui les retraités.

Au cours de la séance, la surveillante rentre en classe pour inscrire les apprenants nécessitants de la prime de trois mille dinars, et elle a précisé cependant que c'est pour ceux qui ont leurs pères non fonctionnaires, et non pas les retraités mais, constatant que le niveau des élèves ne leur permet pas d'accrocher le sens d'un tel terme difficile à le comprendre à leurs âges « retraités » malgré une reformulation en LE, l'enseignant n'a qu'à se retourner à une autre langue, ici c'est l'arabe classique en scindant la question et en focalisant l'attention sur le dernier élément de la question (les retraités) parce que cela est estimé très important pour la compréhension du message ; une langue vu que c'est une langue la plus acquise (3ans d'apprentissage) par rapport au français (leur première année) dans ce cas précis offre une garantie plus grande. La non compréhension ici est à cause de ce qu'on appelle la compensation ou ce que appelle GUMPRZ *le déficit lexical*¹ de ces apprenants.

¹Des lacunes linguistiques en langue cible

-[ton cahier ? Ton cahier ? *El Korras*]

- « *TON CAHIER ? TON CAHIER ? Ton cahier.* »

-*E*₂ [Tu écris hein, écris la date tu soulignes, tu prends une règle, *Elmistara*, tu souligne aller (...)]

« *Tu souligne hein, écris la date tu soulignes, tu prends une règle, une règle, tu soulignes aller* ».

-*E*₂ [Donnes-moi ton cahier, *AWID VER DAYI*]

-« *Donnes-moi ton cahier, donnes-lempar-là* ».

-*E*₃« Plus haut, *IVSAWAN MATI 3LMAȳ ILAQ ADSCKCEMAȳTAQBAYLITH* »

- « *je sais que je dois introduire le kabyle* ».

Ce que l'on remarque dans les énoncés suivant, c'est la reproduction des enseignants, des mots plutôt incompréhensibles ou plus au moins compliqué, vis-à-vis des apprenants. La reprise de ces termes s'effectue par une autre langue qu'est l'arabe classique, c'est également des termes dont les apprenants ont l'habitude de voir lors de leurs cours d'arabe avec les enseignants de cette dernière. Surtout qu'ils en sont à leur troisième année d'études et d'apprentissage tandis qu'ils ne sont qu'à leur première année, pour la majorité d'entre eux,

Dans ce genre de cas, nous trouvons parfois, même souvent, des sous-fonctions qu'elle remplit parallèlement dans un énoncé ou dans des énoncés (interactionnel). Elle peut remplir la fonction d'explication, comme nous l'avons déjà vu un peu plus haut, tout comme elle peut remplir plusieurs autres fonctions que nous énumérons comme suite :

1.1.2. Une fonction corrective

Un autre facteur (pour le recours à une langue autre que la langue cible) très fréquenté dans notre corpus. La correction d'une erreur et également enlever une ambiguïté, ici à un apprenant qui a répondu « *ZANFANTS* » comme exemple pour les mots commençant par « z ».

- [Attention!/on dit « enfant»/ les enfants [l'enseignant écrit au tableau]/ « *Tb3AMADqIdI ATTFHMAM* »suivez avec moi vous comprendrez)/ *AYWAK YELLA*« esse » *YAR*deux voyelles / *ITWKRAY*: « *ZEDE*» (lorsque le « s » se trouve entre deux voyelles on le lit « z »]

Chapitre III : Analyse fonctionnelle et formelle du corpus

En effet, lors des nombreuses séances auxquelles nous avons assisté, nous avons pu constater que parmi les stratégies linguistiques utilisées par les enseignants en recourant à cette pratique langagière, est d'aider, de guider l'apprenant et de corriger ses lacunes, qu'elles soient d'ordre phonologiques, syntaxiques ou encore sémantiques.

Exemple :

- A : « »

- E₂ : [*Macisur sous, corrige*]

« *Ce n'est passur sous, corrige* ».

- E₂ : [tu lis comme ça la consonne « F », *umba3d* après]

« Tu lis comme ça la consonne « F », *puis* après ... »

-[Non, *maci el gaz* (...)]

« Non, *ce n'est pas le gaz* »

Dans l'interaction ci-dessus, l'enseignante intervient en recourant au Kabyle « *maci* » et « *umba3d* » pour faire comprendre à l'apprenant, qu'il avait commis une erreur, qu'il aurait dû lire le mot « sous » au lieu de « sur » et « F... » Au lieu de « ... ».

E₂ : [*maci/ji/* devant une voyelle, il se prononce /g/]

E₂ : [*anda ITEZARETbruit, fruit comme bruit*]

A : [la b'oui]

E₂ : [on dit la bouée, *MACI* la bui]

Dans cet énoncé, on trouve pratiquement la même chose. L'apprenant étant influencé par sa langue maternelle sur la prononciation de certains sons du français. L'enseignante devait donc lui corriger ses lacunes et ses imperfections d'ordre linguistique phonologique.

E₂ : [notre planète est malade elle a besoin d'un docteur]

A : [d Tɔlɔ] ; « *docteur* ».

Ici, un apprenant introduit un synonyme du mot docteur en kabyle à fin d'expliquer à son camarade ce que leur enseignante leur a dit auparavant. Cela permet donc d'éclairer ou de soustraire cette incompréhension.

1.1.3. La fonction de clarification (soulever une ambiguïté)

Parfois, les apprenants se retrouvent dans des situations d'ambiguïté, alors l'enseignant n'a pas d'autre choix que de reformuler son idée dans le but de la rendre plus claire qu'elle était au début. Et donc, souvent l'enseignant se retrouve dans une situation de reformulation mais qui a pour fonction de clarifier et de soulever un certain degré d'ambiguïté que rencontre l'apprenant.

Exemple :

-[Beaucoup. Beau coup. *KATHIREN, beaucoup*]

« *Beaucoup. Beau coup. Beaucoup, beaucoup* »

-[c'est un 'z' muet ; *DA3EGUN*]

« C'est un 'z' muet, *muet* ».

- [*le pétrole DABERKAN*]

« *Le pétrole il est noir* »

[OLAC le /a/]

« *Il n'y a pas le /a/* ».

Lors d'une séance de lecture l'apprenant a confondu entre le /a/ et le /in/, l'enseignante recourt directement au kabyle afin de lui corriger l'erreur commise.

1.1.4. Faire passer le message :

Une fonction d'alternance codique que M. T. Vasseur (1992) appelle « une volonté de faire passer malgré tout le message » : elle apparaît dans la question « que fait le fleuriste ? », après un essai de reformulation, *dans le mot fleuriste qu'est on trouve, par exemple dans*

jardinier on trouve jardin ?, un silence s'installe, l'enseignant n'obtenant aucune réponse, dans ce cas il se réfère alors vers la langue maternelle afin que le message passe

[Comment on dit NWAR en français ?]

« *Comment on dit Les fleurs en français ?* »

1.1.5. Gérer la classe et faire des commentaires sur les comportements des apprenants :

Desapprenants, qui ont l'âge autour de 7 ans ne peuvent jamais résister durant toute une séance sans parler entre eux, sans trop bouger

C'est donc à l'enseignant qui doit assumer son entière responsabilité de tous ces divers comportements qu'il remarque dans sa classe, en plus de son rôle de formateur.

[KIMAMTT ICAT CETIHDAYI]

« *Assez-vous, arrêtez de danser ici* »

[ROHAMà vos places] dit à trois reprises

« *Allez-y! A vos places* »

« **NIAMD KONTITH LUKAN TRUHAT Att3ALMTT** la dance **AXIR** »,

« *Pour vous, si vous allez faire la dance serait encore mieux* ».

[AYA vous terminez]

« *Allez-y vous terminez* »

1.1.6. Etablir l'ordre de classe au moment de colère :

Dans le cas où l'enseignant mis en colère, il recourt directement à sa langue maternelle

[AKMUTHAY AKAYI]

« *Je te frapperai ainsi* »

[Pourquoi tu as craché ?, awidyerdayi]

« *Pourquoi tu as craché, donnes-le moi* »

[Croises tes bras, REBA3, croises tes bras]

« *Croises tes bras, croises tes bras, croises tes bras* »

[AYAH ! *WELLAH*, vous m'énervez]

« *Par Dieu, vous m'énervez* »

Souvent l'utilisation d'une brève expression comme celle-ci peut être un lapsus non intentionnel pendant la production spontanée et aussi une référence culturelle ou ethnique. Cette expression qui est associée aussi avec une interjection (d'exclamation **AYAH !**

[*WELLAH AKMOTHAGH AKMSTROY*] « *Par Dieu, je te frappe jusqu'à pleurer* » la fonction surtout c'est la possibilité de créer des ponts entre langue cible et langue maternelle. Causa (2002 : 52)

1.1.7. Guider l'apprenant

Au cours de notre travail effectué, nous avons également pu répertorier une autre raison qui justifie le recours à une autre langue que le français, qui est celle de « guidage »

[AYA]

« *Allez* »

[DWAYI]

« *C'est ça* »

[Ihécrit]

Oui écrit.

[DAYEN c'est bon ? Lis, *AYA ROH EQRA*]

« *C'est bon c'est bon ? Lis, vas-y lis* ».

[KEMMA Là lire tous le tableau] « *Continue à lire tous le tableau* »

[AKAN] « *Voilà* ».

[MA3LIC] « *Pas grave* »

En ce qui concerne l'utilisation des chiffres, Gearon (1998) considère l'utilisation de la LM dans cette situation autant une des stratégies discursives récurrentes de code-switching à ce niveau de l'apprentissage:

-[vous trouvez les vignettes à la page 77 / SAB3A OUA SAB3UN]« *soixante-dix-sept* »en écrivant le chiffre au tableau car les apprenants, n'ont pas encore appris tous les chiffres en français.

1.1.8. Evaluer les réponses des apprenants :

Pour que l'apprenant soit dynamique, et qu'il aime cette séance de français l'enseignant à son tour essaie de l'encourager quand il répond correctement aux différentes questions posées

E₁ [TAYIB!]

« *Bravo!* »E₁ [AKA SAHIT]

« *C'est cela, félicitations, très bien* »

E₂: [A3TIK SAHA]

[Oui, KEMEL]

« *Oui, continue* »

E₃ : [Tiens ouvre, AXXAH FELLAK]

1.1.9. Créer une relation de confiance et Poser des questions d'ordre personnel :

Lors du déroulement de la séance, l'enseignant a remarqué une élève isolée, différente de ses camarades, surtout qui a souvent un air chagrin et ne participe plus au cours pour cela, il a choisi de l'interroger avec la langue la plus proche d'elle sa langue maternelle.

E1: « DACU THETTEXEMIMAT? INIYID! INIYID! IWACU TEHZNAT »

« *Qu'est que tu as ?* » → « *À quoi tu penses ? dit moi ! dit moi ! Pourquoi tu es triste ? Que ce que tu as ?* »SS

Chapitre III : Analyse fonctionnelle et formelle du corpus

Ici, on a observé également un autre cas affectif, ou un apprenant est un peu blessé dans sa main, mais il avait trop peur, ce qui a poussé l'enseignant de recourir à la langue maternelle de cet apprenant (kabyle), pour mieux déceler son chagrin.

E1 : [WICQAMMI, 3LASune compression manuelle, JITHADḤAḐSAN IḐAMEN RUḤ pour laver 3JAL]

« *Ce n'est pas méchant mon fils, met une compression manuelle, laisse le pour que le sang ne s'écoule pas, vas-y pour te laver, fait vite.* »

E1 : [Qu'est-ce qu'il a ton stylo AKḤAL]

« *Qu'est-ce qu'il a ton stylo noir* »

E2 : [pourquoi tu n'écris pas ?]

A : [USINȳARA]

« *Je ne connais pas* »

E2 : [tu ne sais pas ! MA3LIC si tu ne sais pas, MA3LIC, MA3LIC, écris ce que tu sais, MA3LIC, écris un /b/ un /v /d'accord ah ?! ma3lic]

« *tu ne sais pas ! Ce n'est pas grave si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, ce n'est pas grave, écris ce que tu sais, ce n'est pas grave, écris un /b/ un /v /d'accord ah ce n'est pas grave?!* »

[Tu ne sais pas ! MA3LIC]

« *Tu ne sais pas ! Ce n'est pas grave* »

1.1.10. Etablir l'ordre de la classe :

[OTKTIRARA AWAL]

« *Ne parle pas trop* »

[REBA3 IFASNIK TEBL3AT]

« *Croise tes bras, et tais toi* »

[K3AD IMANIK, arrange tes pieds sous la table !]

« *Arranges-toi !* »

[OTTE3AYITARA]

« *Ne crie pas* » !

E₂ : [notre planète est malade, elle a besoin d'un docteur]

A : [D TBIB] ; « *docteur* ».

Ici, un apprenant introduit un synonyme du mot docteur en kabyle à fin d'expliquer à son camarade ce que leur enseignante leur a dit auparavant. Cela permet donc d'éclairer ou de soustraire cette incompréhension.

1.1.11. Installer une atmosphère ludique

Pour changer d'air et faire sortir un peu les apprenants du temps ennuyeux de déroulent de cours, l'enseignant dans ces propos recourt parfois à des tournures amusantes qui ont toujours une fin pédagogique, c'est-à-dire, ils s'intéressent mieux au cours, comme dans l'exemple suivant :

Une élève qui a été désigné pour trouver la bonne réponse au tableau, elle a commencé de faire des vas et viens dans ces réponses proposées sur le tableau, l'enseignant lui a dit :

[DEL AHWAL LJAWIYA ITTEXDMAT]

« Tu es entrain de présenter la météo ? » Et tous les apprenants se sont mis à rire et ont été plus à l'aise.

Donc, on ne doit pas oublier le plaisir procuré par cette alternance des codes et parler seulement des stratégies impliquées. Ce passage d'un code à un autre, est très drôle, dont il favorise la créativité de l'apprenant. Le caractère ludique de l'alternance codique est une stratégie implicite d'acquisition des savoirs linguistiques.

1.2. Du côté de l'apprenant

1.2.1. Donner une information :

[Monsieur OS3IGHARA l'ardoise]

« *Monsieur, je n'ai pas d'ardoise* ».

[DAYN ! FOKAGH TARIKH LYAWM],

« *C'est bon ! J'ai terminé d'écrire la date d'aujourd'hui.* »

[Mignon, NEKI IDINAN]

« *Mignon, c'est moi qui l'ai dit.* »

1.2.2. Dénoncer un camarade :

[*Monsieur regarde* TIHINA]

« *Monsieur regardecelle-ci* »

[DWAYI IYDINAN]

« *C'est celui-ci qui m'a dit.* »

1.2.3. Donner une explication :

L'enseignant a posé une question : [comment on appelle le thon en arabe]

Un apprenant répond : [TUNA BITAMATIM] « *thon à tomate* »,

Un autre : [nonATUNA BIZAYT] « *thon à l'huile* »

Et le dernier a répondu [ATUNA] « *le thon* »

Dans ce cas d'incitation implicite à répondre en arabe classique joue un rôle très intéressant du côté de l'enseignant car, cela lui permet de vérifier la compréhension des termes vus.

1.2.4. Fonction de compensation

Indépendant de la nature de cours, ici, c'est la production orale, donc l'alternance sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant, afin de pallier une insuffisance linguistique, comme dans les exemples suivants :

E : [qu'est qu'on trouve dans la crèmerie ?]

A : [EL ḥALIB], « *du lait* »

Puis, [ZUBDA], « *du beur.* »

C'est une stratégie communicative qui sert à combler les lacunes et les compétences insuffisantes en langue cible, car l'alternance est précédée souvent par des hésitations ou des

pauses, donc la fonction de cette alternance codique ici est de pallier le déficit lexical² de l'apprenant.

1.2.5. Reformuler

[Non pas ZUBDA, c'est du *beur*] ; un autre élève qui a répondu pour corriger une erreur à son camarade.

1.2.6. Demander une autorisation

[Monsieur MA3LICH ADFEɣay]

« *Je peux sortir.* »

1.2.7. S'assurer d'une consigne ou autre :

[ANKTTAḐWAYI ?]

« *On écrit ça ?* »

1.2.8. Préciser

[WINA ZATHAS]

« *Près de celui-là* »

1.2.9. Donner une information :

[OSTTAḐA WADA3A LMISTARA AYNA YAJLIS MOHAMAD]

« *Maitresse il a posé la règle dans la place de Mohamad* ».

1.2.10. Annoncer un problème :

A : [écrit sur ton cahier !]

B : [Maitresse, OTTWALIɣARA]

« *Maitresse je ne vois pas* »

Il a même dit [maitresse je regarde pas] une interférence³ sémantique est effectuée entre kabyle/français, pour dire qu'il ne voit pas. L'enseignante n'a pas réagi envers ce qu'il lui

Chapitre III : Analyse fonctionnelle et formelle du corpus

dit, donc il insiste encore, en utilisant l'arabe classique [OSTADA LA ARA] « *maitresse je ne vois pas* »

[IWITHAYID SU STILU]

« *Il m'a frappé avec un stylo* ».

[DACU IMDIQR FELLI ?]

« *Qu'est qu'il te dit de moi ?* » (Il parle de son camarade)

A : [qu'est qu'il y a ?]

B : [TKSA-S ASTILU]

« *Elle lui a pris son stylo* ».

[IKARIYIDBLA3]

« *Il me dit tais toi* »

[IWITHAYID SU stylo]

« *Il m'a frappé avec un stylo* »

es apprenants recourent au mélange des codes surtout quand ils ont très envie d'exprimer.

1.2.11. Réexpliquer et Reformuler :(à un camarade)

Quelque chose, dans des situations à forte affectivité

[LA NAKTOBO HAKADA, directement ;MOBACHARATTAN]

« *Non, on écrit comme ça, directement* »

[Plus haut, IWSAWEN]

Après avoir dit *plus haut* pour lui montrer un mot au tableau, l'apprenant n'a pas pu comprendre, ce qui a poussé l'enseignant de reformuler en kabyle, afin de lui mieux transmettre le message et par conséquent assurer une compréhension efficace, alors pour faciliter les échanges et éviter les blocages, l'enseignant n'hésite pas à alterner l'arabe et/ou le kabyle et le français.

2. L'analyse formelle

Pour l'étude structurale de notre corpus, on a opté l'approche de Poplack dont elle a distingué entre trois formes qu'on a déjà expliqué dans le chapitre précédant, (inter-phrastique ,intra-phrastique et extra-phrastique ou tag switching) Ces trois dernières peuvent donc se retrouver dans une même conversation et même à l'intérieur d'une seule séquence énonciative, à signaler aussi que ces changements interviennent sans qu'il y ait apparemment de Modification de thème abordé, et sans interférence externe notable.

Dans notre corpus, le type le plus récurrent est celui de switching intra-phrastique dont le locuteur(l'enseignant ou l'apprenant)introduit librement dans ses propos des segments qui appartient à un autre code, sans pour transgresser les normes syntaxiques des langues en présence. Ce type est très intéressant sur le plan linguistique, comme l'a confirmé Poplack (1988 : 23) « *où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase*», cela veut dire celui où les deux codes ont un rapport syntaxique étroit. Cette forme est aussi importante car « *ces dernières années de nombreux chercheurs se sont attaqués au problème de savoir exactement où, dans la phrase, une alternance d'une langue à l'autre peut s'effectuer* » a-t-elle ajouté (1988 : 23). Pour bien appréhender cette alternance utilisée à l'intérieur d'une phrase voici les exemples qu'on a pu collecter lors de nos séances d'observation.

On commence d'abord par :

2.1. Du côté de l'enseignant

2.1.1. inter-phrastique

ce type donc n'apparaît pas souvent dans notre corpus, mais qu'on a tout de même répertorié certains énoncés de ce genre qui illustrent notre partie théorique, les sujets parlants (l'enseignant et l'apprenant) intègrent une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre code. C'est-à-dire entre deux phrases qui se suivent, comme il a noté Gumperz « *comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre* », Gumperz (1989 : 57). voici l'exemple

Exemple 1

A : comment on appelle le thon en arabe ?

B1 : [ATUNA BITAMATIM]

B2 : [ATTUNA BIZAYTT]

En passant de français à l'arabe classique, entre deux énoncés, on pratique le code-switching inter-phrastique.

On parlera de cette dernière, lorsqu'on trouve une alternance des deux codes à l'intérieur d'une longue phrase, un passage des propos dit par le même sujet parlant, ou lors de la prise de parole entre des interlocuteurs comme le cas suivant :

Exemple 2 :

A : [On ne dit pas BLA3 dans la classe].

B : [qu'est qu'il y a ?]

A : [TEKSAS ASTILU], « elle lui prit son stylo ».

2.1.2. Intra-phrastique :

Comme son nom l'indique, le préfixe en latin « intra », qui signifie « à l'intérieur de » il s'agit d'une alternance à l'intérieur d'une même phrase, pour mieux illustrer cette forme on a pu répertorié ces énoncés :

Exemple 1

[Q3AD IMANIM, arranges tes pieds]

« Arranges toi, arranges tes pieds »

Exemple 2

« Plus haut, IWSAWEN »

Exemple 3

[Comment on dit NUWAR en français ?]

Exemple 4

[C'est à la page soixante-dix-sept, SAB3A WA SAB3uN]

Exemple 5

[IWAC TEḤZNAT ?qu'est que tu as ?]

Exemple 6

[WICKA AMMI 3LAS, une compression manuelle.]

Exemple 7

[ROḤ, pour laver, A3JAL]

Exemple 8

[Qu'es qu'il a ton stylo AKHAL?]

Du côté de l'apprenant :

[Monsieur, OS'AIGHARA l'ardoise]

[Monsieur !regarde TIHNA !][Non ce n'est pas ZUBDA, c'est du beur]

[Monsieur, MA3LIC ADFEḡAḡ ?]

2.1.3. Extra-phrastique :

Le troisième et le dernier type. L'extra-phrastique, qui est connu aussi sous les noms le tag-switching ou le code-switching emblématique, consiste à ajouter des petites unités mais pas intégrées avec les unités monolingues de l'autre code. Car ces unités sont des brèves expressions (idiomatiques ou figées), comme dans l'exemple suivant :

[AYAH ! WELLAH, vous m'énervez] « par Dieu », dont on trouve une interjection, une exclamation et surtout le mot WELLAH, (par Dieu) qui reflète tout une culture de locuteur, à l'intérieur d'un même échange verbal, mais il en dehors de la phrase à proprement

parler, on peut le supprimer sans avoir un changement de sens, le but de sa présence est de ponctuer le discours.

Elle désigne tous les segments constitués des discours rapportés, idiomatique, le passage d'une langue à une autre dans ce type se réalise d'une manière fluide sans pause, ni hésitation, on a pu aisément remarquer cette alternance en l'occurrence la langue française et le kabyle. Dans une situation où l'enseignante est sorti pour un instant, les apprenants ont commencé de bavarder, l'enseignante dit : [DAYEN FyAy ! Quand le chat n'est pas là, les souris dansent] « c'est bon je suis sorti! Quand le chat n'est pas là, les souris dansent »

2.2. Du côté de l'apprenant

2.2.1. Intra-phrastique :

Exemple 1

[IWTHATH SUSTILU] « Il lui frappé avec un stylo »

Exemple 2

[TEKSAS ASTILU] « Elle lui prit son stylo »

Exemple3

« Maîtresse, LA ARA » « je ne vois pas »

2.2.2. Extra-phrastique

Pour les discours rapportés par les apprenants(style indirect) nous citerons comme suit :

Exemple 1

[Mignon, NEKI IDINAN] « C'est moi qui l'ai dit »

Exemple 2

[NIyAS BLA3 KMMI] « Je lui dis tais toi »

Conclusion

Maria Causa (2002) prend la position suivante :

« La réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage: elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement. »

Les analyses qu'on a effectuées ont pu montrer les différentes fonctions dans les conversations produites par les enseignants de français ainsi que celles des apprenants ont des fins pédagogiques et communicatives.

Concernant aux formes d'alternance codique, elles sont plus récurrentes dans le type Intra-phrastique que dans les deux autres (inter-phrastique et extra-phrastique).

Chapitre IV

Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Le chapitre suivant est consacré à l'analyse des grilles d'observations récoltées, ainsi que les différents questionnaires distribués aux enseignants et aux apprenants.

1- Analyse des grilles d'observation (apprenant, enseignant)

Ces observations auxquelles on a pu assister, nous ont permis d'appréhender cette réalité linguistique non négligeable présente au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Malgré la rencontre de certains obstacles qui ont quelque part influencé nos enquêtés (enseignants, apprenants), dans le sens où certains d'entre eux ne se comportent pas d'une manière spontanée, ce que W. LABOV appelle « *le paradoxe de l'observateur*¹ », le traitement ici est essentiellement qualitatif et donc pas nécessairement représentatif de tous les groupes de même type, notre observation est aussi caractérisée par la variabilité et la fidélité des données à analyser. Donc on a analysé un phénomène socio-didactique qui ne saurait être compris sans qu'on fasse intervenir la spécificité du savoir ; - d'autre part, il ne pourrait être traité sans étudier leurs pratiques langagières et les différents comportements non verbaux, il s'agit de la prise systématique des informations précises à l'avance, dans le cadre d'une position théorique cohérente et explicite, ou mieux d'une hypothèse suffisamment et sincèrement douteuse, dans cette phase d' « *évaluation et observation* » qui consiste d'établir les grilles d'observation qu'on a utilisé au cours des leçons. Après c'est le dépouillement des résultats et du traitement Immédiat de ces données. Ces grilles constituent de différentes rubriques (5rubriques), dont on répondre par oui ou par non, ou choisir parmi les propositions suggérées consiste comme suit

1.2. Grille d'observation pour enseignants

- 1.2.1. L'intervention de l'enseignant

L'enseignant joue son rôle convenablement, Il n'existe pas d'enseignement sans méthodes. Dans toutes nos observations on constate que l'enseignant choisit des orientations à la fois sur le contenu de son enseignement et la manière de le dispenser.

En effet, on est loin de la méthode traditionnelle, donc la priorité et la proximité est donnée à l'interaction afin d'optimiser l'apprentissage. D'après nos observations, L'enseignant est dynamique dans son cours, il pose des questions, il attend les réponses de ses apprenants, il corrige leurs erreurs, ou les encourage une fois ils répondent

¹ - le paradoxe de l'observateur est un fait réel qui s'effectue inconsciemment, c'est le résultat d'insécurité et d'un complexe qui pousse l'enquêté à changer son comportement.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

correctement, et au même il est chargé d'être responsable de la gestion de sa classe, en critiquant leurs comportements. L'interaction a une influence sur l'apprentissage et à l'inverse est influencée par celui-ci. L'acquisition de la langue selon W. KLEIN (1989) apparaît, « *Comme un processus : soumis à des lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignant* ».

- Le recours à une autre langue que le français

Lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage, la plus part des enseignants recourent à l'utilisation des différents codes que la langue cible. Ils alternent le kabyle, l'arabe dialectal, et parfois l'arabe classique. L'enseignant le plus compétent est celui qui peut présenter ses connaissances linguistiques, d'une façon à ce que leurs apprenants arrivent à les acquérir. Donc, ce choix des codes n'est plus gratuit, mais pour des motivations diverses où on distingue ces variantes stratégies les plus essentielles en classe de FLE.

- Une stratégie pédagogique

Les enseignants recourent à la pratique de ces langues, pour mieux expliquer la leçon ou une consigne, traduire ou reformuler des énoncés, éclaircir une ambiguïté, gérer la situation de la classe et structurer le déroulement de cours .

- Une stratégie discursive

Dans des situations d'ordre personnel, l'enseignant préfère utiliser les autres langues (arabe ou kabyle) pour communiquer son apprenant. Effectivement, à ce niveau d'apprentissage il ne maîtrise pas trop le français (le déficit lexical), « *le passage d'une langue à l'autre est considéré comme l'intégration sociale des individus* » selon, THIAM, 1997.

- Un caractère ludique

Lorsque les enseignants utilisent la langue de ses apprenants on remarque qu'ils s'amusent, en effet ils s'intéressent au cours d'une manière implicite, apprendre en s'amusant.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- Créer une relation de confiance

Lors du recours à l'alternance codique par l'enseignant, on constate une relation de confiance qui s'installe avec ses apprenants. Cela se manifeste par le fait qu'ils se comportent d'une manière très à l'aise en répondant aux questions, suggérer des idées, car ils se sentent en sécurité.

1.2.2. L'enseignant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques :

Au cours de nos séances d'évaluation, (en particulier, à partir de transcription détaillées), il s'est avéré que l'alternance codique (code-switching) se manifeste par trois types, qu'on bien a expliqué dans la partie théorique.

D'abord **intra-phrastique** qui est très récurrente dans les discours des enseignants. Lorsque des structures syntaxiques de deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase.

Ensuite on a découvert, L'alternance **inter-phrastique**, moins récurrente par rapport à la précédente, qui intervient au niveau d'unités plus longues, dans les productions de l'enseignant ou dans les prises de paroles avec ses apprenants.

L'alternance peut être aussi **extra-phrastique**, lorsque l'enseignant a apporté des segments alternés avec des expressions idiomatiques ou des proverbes de deux de ses langues mélangées.

On a constaté, que cette forme d'alternance est la plus moins fréquente dans les discours des enseignants.

1.2.3. L'enseignant autorise ce genre de pratique

On a pu constater que la plupart des enseignants de primaire interrogés au cours de l'élaboration de ce travail de recherche optent et tolèrent même les allés et venus entre les langues maternelles et le français, soit-elle d'une manière explicite en demandant directement de donner la réponse avec leurs langue, ou implicite, comme on a observé que l'enseignant commence de sa part à parler en langue maternelle pour qu'ils continuent dans le même chemin, et l'objectif principal reste le même, c'est d'arriver à passer le message . Ce recours à la langue maternelle tolérée par l'enseignant, l'apprenant va essayer de participer, sinon il ne parlera jamais. D'après COADOU M 1986, le changement de code

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

servirait de « soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter ». En d'autre terme, les apprenants peuvent s'exprimer librement sans angoisse. Car l'alternance codique a une influence très remarquable sur le côté expressif et émotionnel des apprenants

Pour conclure, au cours de nos observations nous pouvons soutenir qu'aujourd'hui ce mélange des langues par les enseignants de la classe de FLE est devenu une réalité non négligeable.

1.3. Grille d'observation pour apprenants

1.3.1. L'Intervention de l'apprenant

Loin des méthodes traditionnelles pédagogiques qui consistent à recevoir les acquis linguistiques par l'apprenant, ici ce dernier est actif, il se comporte d'une manière spontanée, il répond aux questions de l'enseignant comme il propose des autres, il est à l'aise dans ses réactions.

1.3.2. Les apprenants recourent à une autre langue que le français lors de la séance

Il alterne dans ses propos des segments ou des phrases en kabyle, en arabe (dialectal ou classique).

1.3.3. Le cas où l'apprenant recourt à ce genre de pratique

Il passe d'une langue à une autre dans des situations distinctes, pour répondre aux questions posées par l'enseignant, ou demander une information, mais le principal réseau se réside dans le fait que à cet stade d'apprentissage l'apprenant est incompetent de s'exprimer aisément, c'est-à-dire c'est la déficience lexicale dans la langue étrangère.

1.3.4. L'apprenant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques

L'apprenant recourt à une autre langue que le français, en utilisant plusieurs structures syntaxiques, c'est-à-dire il alterne des mots, ou des longs énoncés, ou des expressions idiomatiques ou des interjections d'autre langue.

1.3.5. Les apprenants adhérents à ce genre de pratique

L'alternance codique se manifeste chez l'enseignant, en répondant par une autre langue (kabyle ou arabe), en posant des questions ou même de proposer des exemples pour

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

bien expliquer le cours et alimenter la motivation qui est indispensable pour un processus d'apprentissage efficace.

2. Analyse des questionnaires

2.1. Analyse de questionnaire destiné aux apprenants

Question 01	
Avez-vous fréquenté	
- crèche	<input type="checkbox"/>
- école préscolaire	<input type="checkbox"/>
- non	<input type="checkbox"/>

Tableau 01 : La préscolarisation

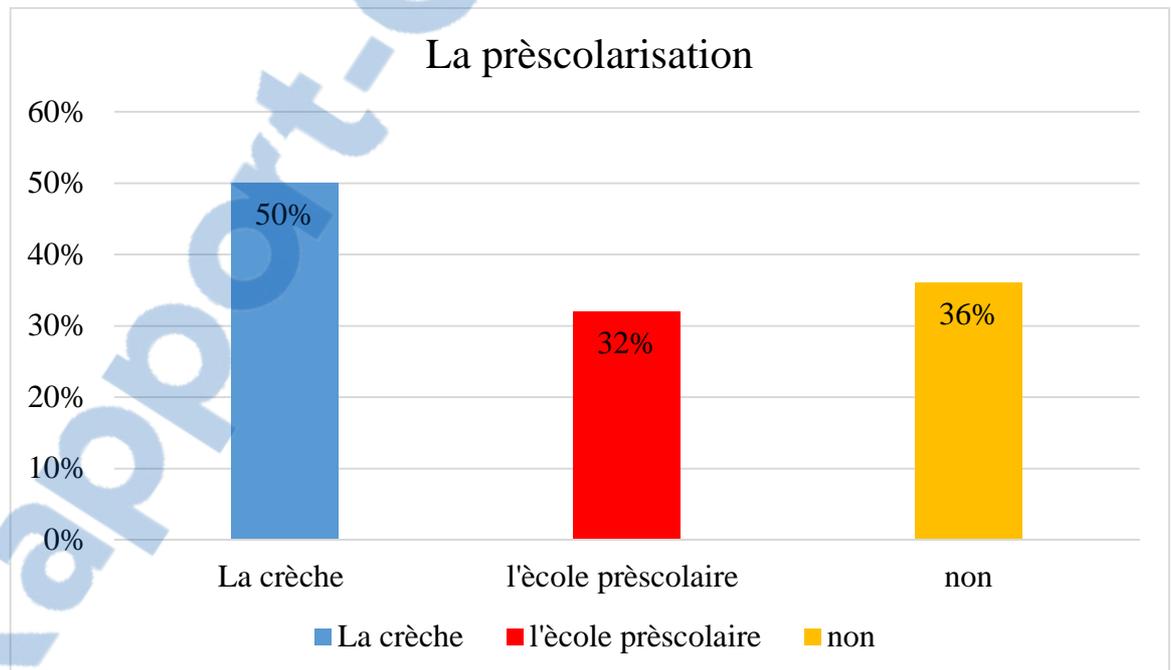


Figure 01.01 : la préscolarisation

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

On constate que la majorité des apprenants, ont rentré au préscolaire, en effet ils sont déjà préparés au monde d'apprentissage, (la première expérience scolaire) ou ils y développent leurs compétences linguistiques plus particulièrement en langue française.

Question 02

Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?

- Le kabyle
- l'arabe dialectal
- le français
- l'arabe classique
- autres

Tableau 02: la langue parlé à la maison

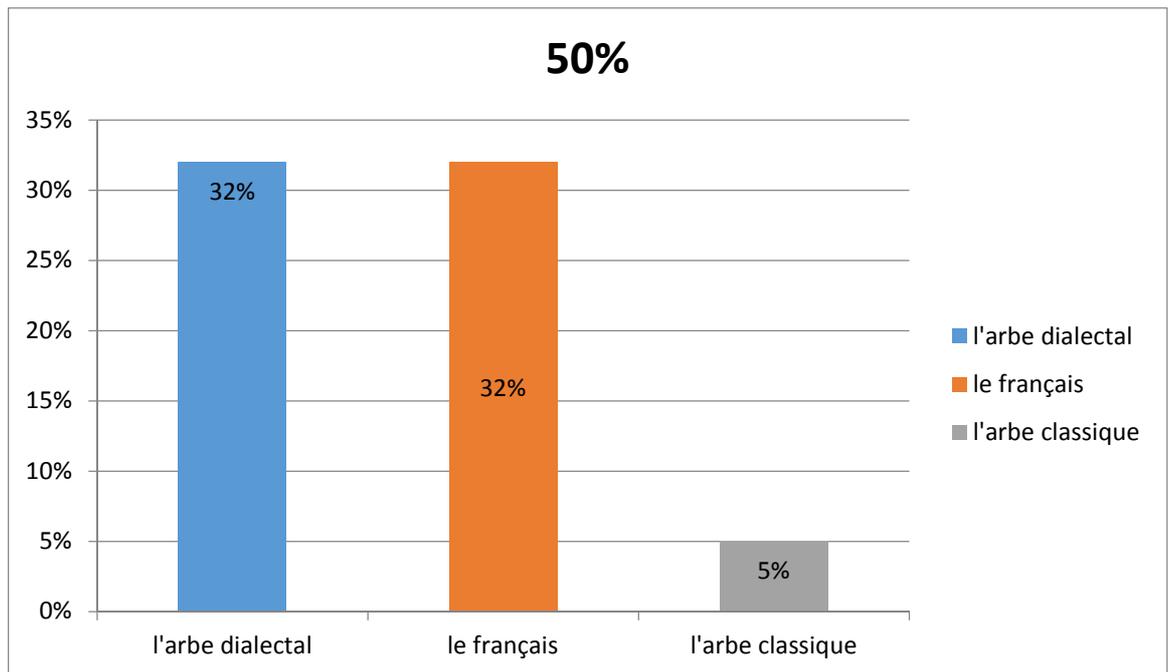


Figure 02.01 : la langue parlée à la maison

Après la lecture des résultats, on observe que la langue la plus pratiqué à la maison est bien le kabyle. En effet, l'enquête s'est réalisée à Bejaia ou la majorité de ces locuteurs sont des kabylo-phones.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Question 03

En classe, lorsque vous ne comprenez pas ce que votre enseignant de français dit ?

-Vous lui demandez à vous réexpliquer en langue maternelle

-Vous demandez à vos camarades de vous réexpliquez

-Vous ne réagissez pas

-autres.....

Tableau 03 :lors d'incompréhension

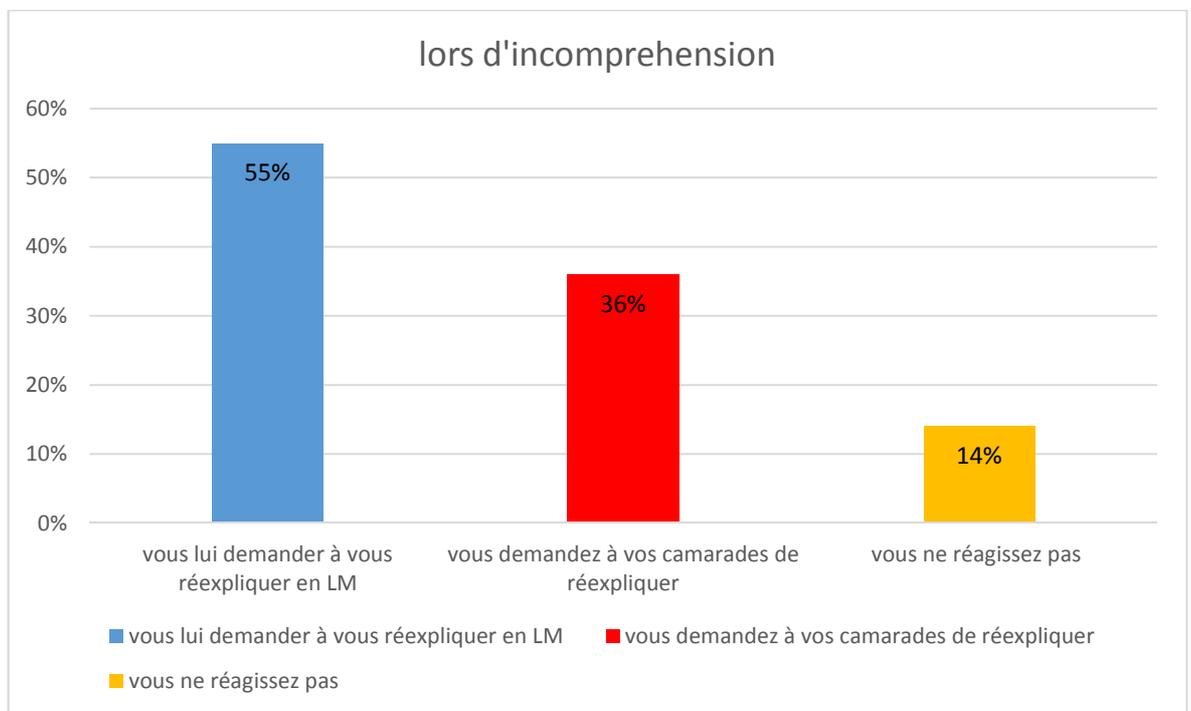


Figure 03. 01 : lors d'incompréhension

	Demander à votre enseignant de vous réexpliquer en LM	Demander à vos camarades de vous réexpliquer	Vous ne réagissez pas
Réponses	12	8	3
Fréquences	55%	36%	14%

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Nb :

Il y a trois autres cas qui ont répondu autrement. Les apprenants demandent à leurs parents de les faire comprendre, à noter aussi que les questions sont à choix multiples, en effet l'enquêté peut crocher sur plus d'une réponse.

comme le montre le tableau et l'Figure au dessous, lors de l' incompréhension de ce qui l'enseignant du français dit, plus de la moitié de notre échantillon demandent à l'enseignant à réexpliquer en LM et une grande partie le demande à leurs camarades. Ou bien même de ne plus réagir, donc ce n'est qu'une minorité (2 apprenants) qui puissent le demander à leurs enseignants à réexpliquer tout en utilisant la langue française.

Question 04

Tableau 04 : la langue utilisée en cours

Lorsque vous répondez aux questions posées au cours, quelle langue utilisez-vous ?	
-Le français	<input type="checkbox"/>
-l'arabe dialectal.	<input type="checkbox"/>
-Le kabyle	<input type="checkbox"/>
-français-arabe dialectal	<input type="checkbox"/>
-français-kabyle	<input type="checkbox"/>
-arabe classique	<input type="checkbox"/>
-autres.....	

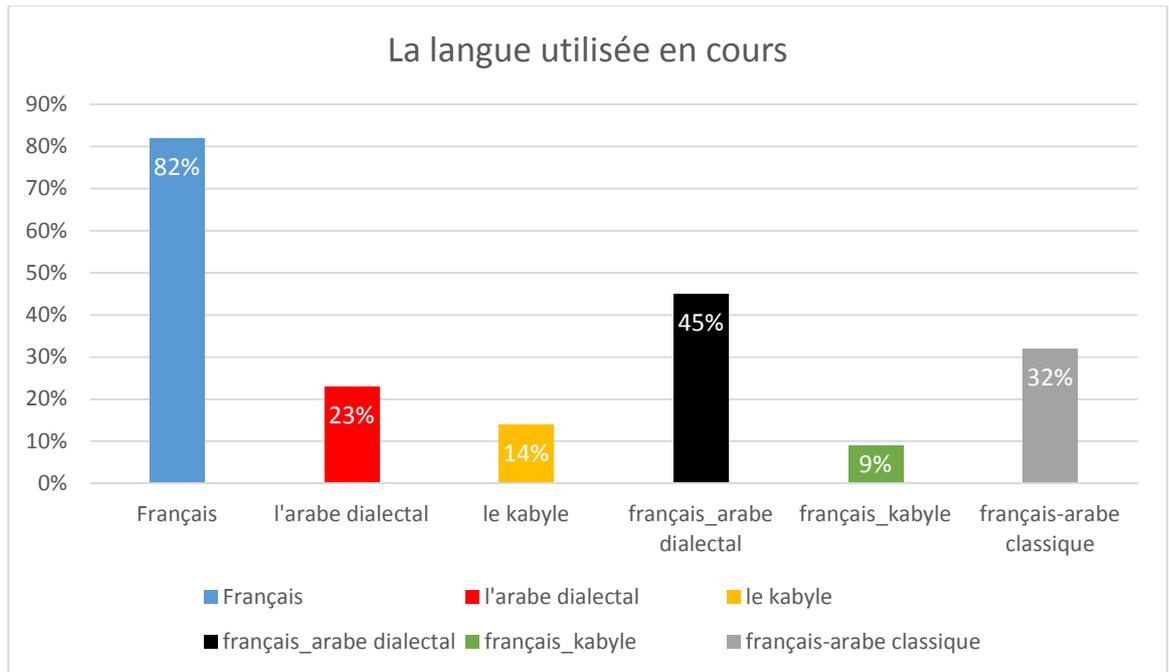


Figure 04. 01 : la langue utilisée en cours

On observe que les francophones répondent au français, et les autres alternent leurs langues maternelles, donc ce dernier est en forte relation avec la langue cible. Elle détermine souvent le niveau de l'apprenant.

Question 05

Dans quel cas mélangez-vous entre ces langues ?

-Demander une information

-Demander une autorisation

-Répondre à une question

-vous ne connaissez pas l'équivalent de ce mot en français (le déficit lexical) ...

Tableau 05 : le cas de mélange de langue

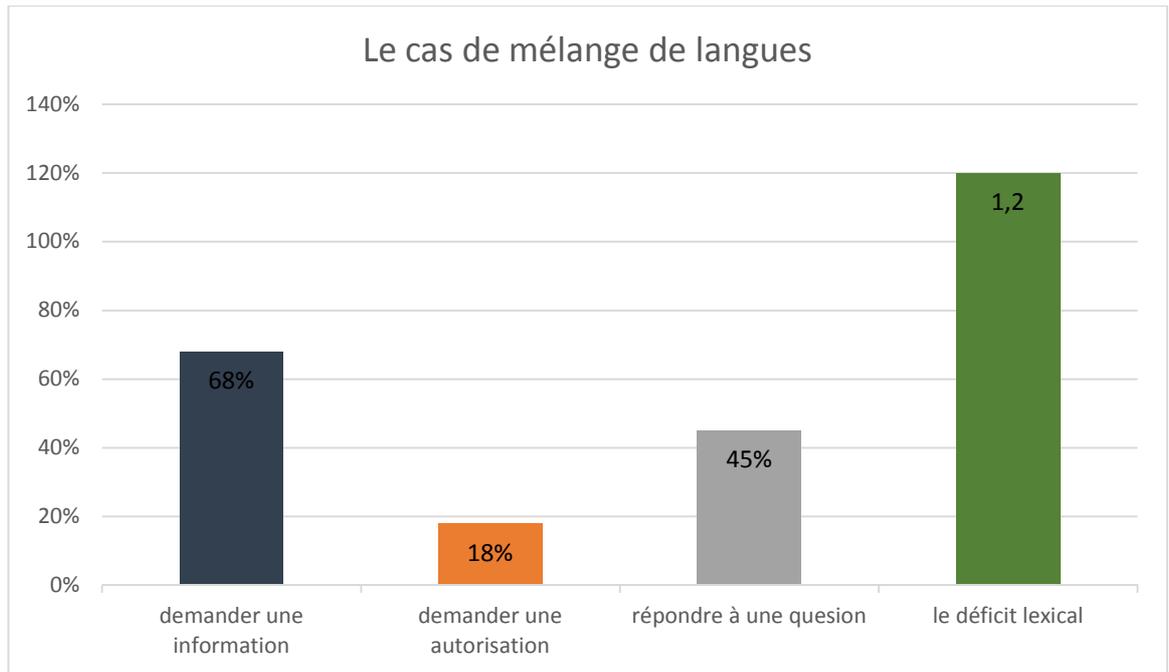


Figure 05 : le cas de mélange de langue

On remarque, qu'un nombre considérable des apprenants recourent à l'alternance codique, à cause d'une déficience lexicale dans la langue française, afin de répondre aussi aux questions posées.

Conclusion

A partir de l'analyse effectuée au questionnaire destiné aux apprenants. Nous pouvons conclure qu'il existe une relation étroite entre la langue maternelle de l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la mesure où elle constitue la base du raisonnement, en effet les apprenants qui ont le français comme langue maternelle ne trouvent pas tant de difficultés pour acquérir des connaissances linguistiques en cette dernière. « Par ailleurs, une détresse incomplète de la langue maternelle rend l'apprentissage d'autres langues plus difficiles. De plus cette alternance pratiquée par ces apprenants n'est plus un recours arbitraire, et le facteur le plus récurrent est dû à l'incompétence linguistique de ces derniers ». Cité par V, Castellotti, 2001. P 119

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

2.2. Analyse des questionnaires destinés aux enseignants

Dans la partie qui suit, nous allons analyser les différents questionnaires distribués. Pour mieux saisir et comprendre la méthodologie d'analyse des résultats recueillis, nous allons les présenter à l'aide des tableaux et des Figures et des Figures qui contiennent le nombre des pourcentages de chaque question suivit d'un commentaire.

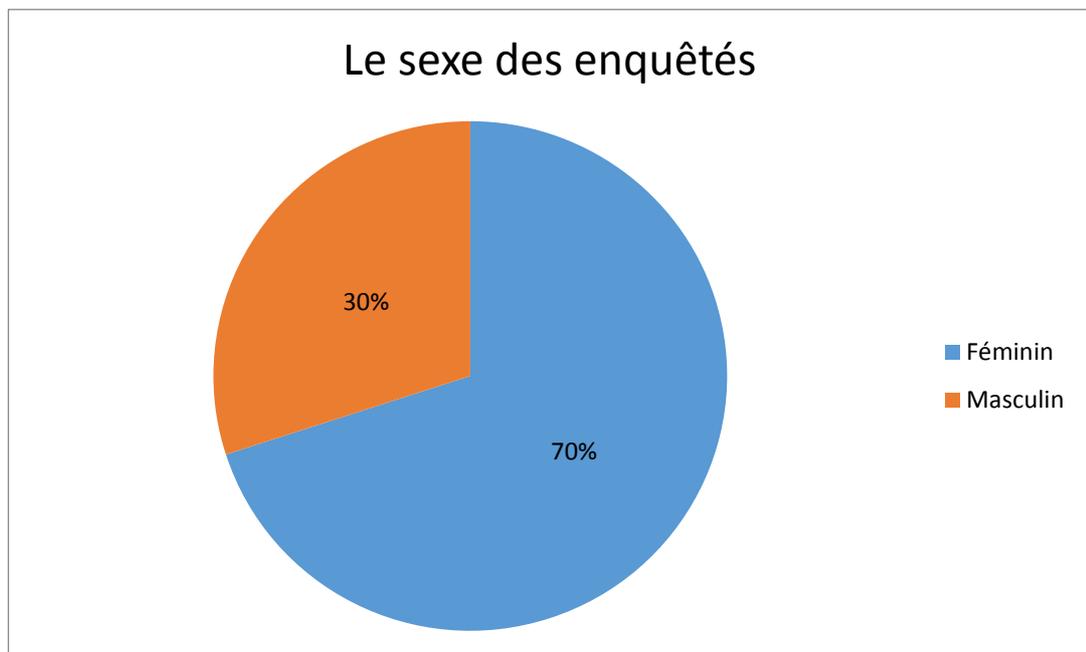
2.2.1. Analyse de l'en-tête du questionnaire (les variables)

Sexe :.....	Age :.....	Expérience professionnelle :..... ans
Etablissement scolaire :.....		
Première langue acquise (langue maternelle).....		

Tableau 01 : Le sexe des enquêtés

Sexe	Nombres de réponses de en chiffre	Nombre de réponses en %
Féminin	21	70%
Masculin	9	30%

Figure 01 : le sexe des enquêtés



Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons donc qu'à partir des 30 questionnaires distribués, le nombre des enquêtés femmes (21) est largement supérieur à celui des hommes (9), pour un pourcentage de 70% contre 9% seulement des hommes.

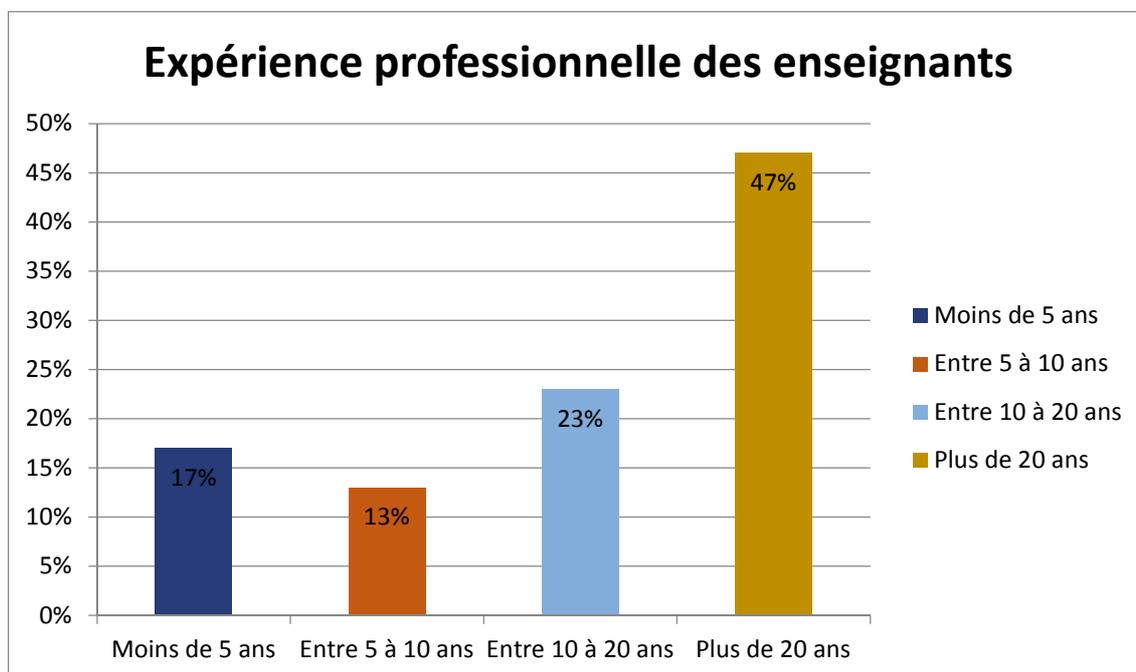
- L'expérience professionnelle des enseignants :

Dans le tableau suivant, nous avons regroupé différents nombres d'années enseignées auparavant dans quatre colonnes à fin de simplifier et de mieux organiser notre analyse.

Tableau 02 : l'expérience professionnelle des enseignants

L'expérience entre Et Ans	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Moins de 5 ans	5	17%
Entre 5 à 10 ans	4	13%
Entre 10 à 20 ans	7	23%
20 ans et plus	14	47%

Figure 01 : l'expérience professionnelle des enseignants



Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

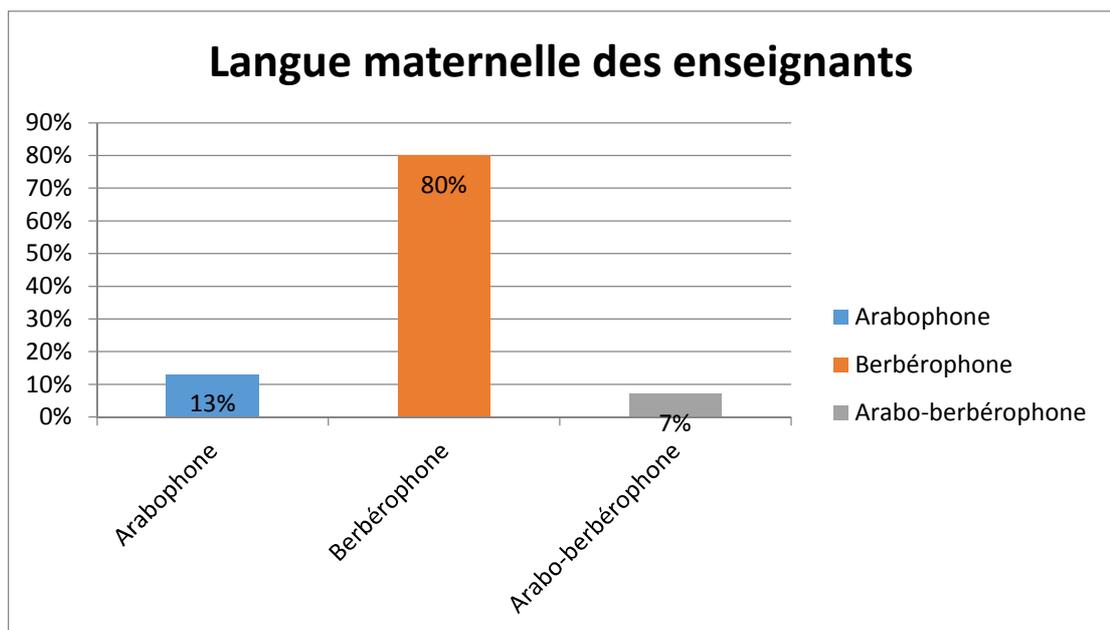
On constate dans le tableau suivant est que le nombre d'année d'enseignement diffère d'une personne à une autre. On remarque surtout que les personnes, ayant une expérience de plus de 20 ans dans le domaine, sont plus nombreuses par rapport aux autres catégories avec un pourcentage de 47 %. Ensuite, viendra la catégorie de 10 à 20 ans d'expérience qui sera classée deuxième dans le podium pour un pourcentage de 23%. Juste après, la catégorie de moins de 5 ans prend la 3^{ème} position avec un taux de 17% ; qui sera suivie par la dernière catégorie (de 5 à 10 ans). On peut donc dire que d'après les données recueillis la majorité des enseignants questionnés ont de l'ancienneté dans le domaine et qui donc nous seront très fortifiant pour la récolte des éventuelles réponses à nos questions. Sans pour autant négliger la partie minoritaire qui par rapport aux grand nombre perçu ; ont un manque d'expérience.

- La langue maternelle des enseignants

Tableau 03 : la Langue maternelle des enseignants

La langue maternelle des enseignants	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Arabophone	4	13%
Berbérophone	24	80
Arabo-berbérophone	2	7%

Figure 02 : la langue maternelle des enseignants :



Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Ce que l'on remarque dans le tableau ci-dessus, est le fait que sur (30) enquêtés, les enseignants ayant pour langue maternelle le Kabyle (Tamazight) sont plus nombreux par rapport aux enseignants arabophone ou encore arabo-berbérophone avec un résultat majoritaire de (24) berbérophones, de (04) arabophones et de (02) enseignants se considérant arabo-berbérophones. Le moins que l'on puisse dire est surtout que malgré le fait que la majorité des enseignants à 80% sont des berbérophones cela n'empêche pas le fait d'avoir une diversification de variable, de données et de corpus ce qui n'exclut donc pas et en aucun cas les enseignants qui ont comme première langue acquise l'arabe dialectal ainsi que l'arabe et le « Kabyle ».

Remarque

Pour l'âge des enseignants ainsi que les établissements scolaires auxquels ils en font partis n'est que facultatif, mais à tout de même une importance puisque ça nous permet de connaître la sphère géographique dans laquelle ils exercent leur métier, ce qui nous permettra également de peut-être (mieux) comprendre les stratégies pédagogiques utilisées par les instituteurs.

2.2.2. Analyse des questions

- Question 01

1. Avez-vous l'impression que vous mélangez différentes langues en séances de cours ?

- Si oui, précisez dans quelles (s) situations ?

.....
.....
.....

- Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

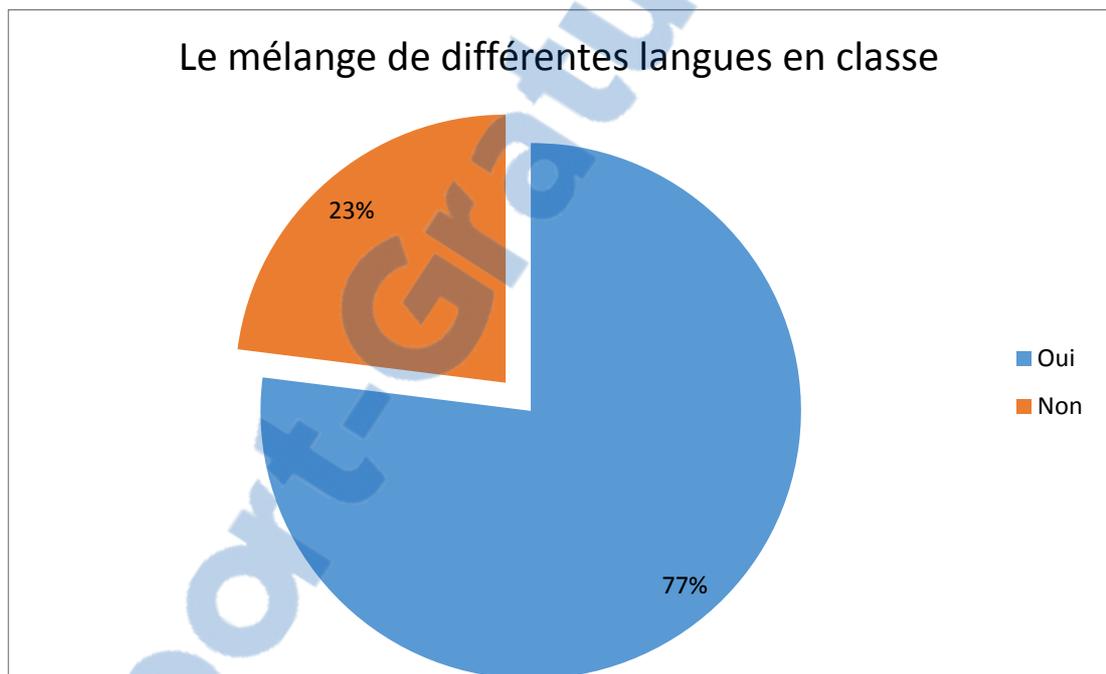
Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Réponses

Tableau 04 : le mélange de différentes langues en classe

	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Oui	23	77%
Non	7	23%

Figure 02 : le mélange de différentes langues en classe de FLE :



D'après les réponses que nous avons obtenues, on remarque une forte utilisation d'un autre code que le français. En effet 77% de nos enquêtés soit 23 /30 ont répondu « oui » pour avoir mélangé différents dialectes tandis que 23% de nos participants, qui est égale à 07 /30, ont répondu n'avoir l'impression de mélanger d'autres langues que le français lors de la séance de cours.

Pour ce qui est de la situation dans laquelle ils recourent à d'autres langues, leurs réponses ont été les suivantes :

- L'explication des mots.
- Faire passer le message aux apprenants pendant la lecture / l'oral.
- Simplifier la compréhension de l'apprenant.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- A l'oral
- Dans des situations de non compréhension d'une consigne d'écriture.
- Dans le cas où l'élève ne comprend pas.
- Dans certaines situations de l'orale compréhension.
- En cas où l'élève ne comprend pas et en situation de colère, je m'exprime mieux en Kabyle.
- Dans la première séance de l'oral- compréhension.
- Parfois pour expliquer une consigne ou ambiguïté.
- Dans le cas où mes apprenants ne trouvent pas l'équivalent d'un mot en français.
- A l'oral et la lecture (compréhension).
- Pour expliquer une consigne ou pour expliquer un mot difficile à comprendre en utilisant la mimique ou les gestes.
- Expliquer des termes difficiles à comprendre.
- Quand les élèves ont du mal à comprendre.
- Dans la plupart des cas surtout en langage.
- Il y a des cas même souvent où l'élève ne comprend pas.
- En absence de compréhension.
- Dans le but d'expliquer une incompréhension ou explication de différentes consignes.
- Expliquer une situation de communication.
- Expliquer une situation de communication.
- Dans le cas du langage compréhension.

Alors que pour les sept autres enseignants explique le fait de ne pas mélanger différentes langue comme suite :

- Le mélange de différentes langues freinent l'aisance de l'apprentissage.
- Cela (le mélange des langues) perturbera l'apprentissage de l'apprenant en faisant la traduction intégrale du Kabyle ou de l'arabe au français.
- Pour mieux apprendre une langue étrangère.
- L'apprenant ne peut apprendre qu'en utilisant une seule langue à la fois.
- L'acquisition et l'appropriation de la langue française sont associées d'une manière étroites à sa pratique en classe.
- L'objectif est d'amener l'élève à écouter, à comprendre et à parler le français.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Dans les deux situations nous remarquons que l'objectif principal, qu'est également leur point en commun, est de pouvoir amener l'apprenant à apprendre, à comprendre et connaître le français telle quelle. Sauf que pour les 77% des enseignants qui recourent à ce genre de pratique pensent que c'est un moyen de compréhension, d'aboutissement à un résultat plus concret et une sorte de déblocage. Pour les 23% restant, pensent et disent de ne recourir à ce genre de pratique puisqu'il ne fait que « freiner » l'apprentissage de langue et a un impacte sur cet apprentissage.

- Question 02 :

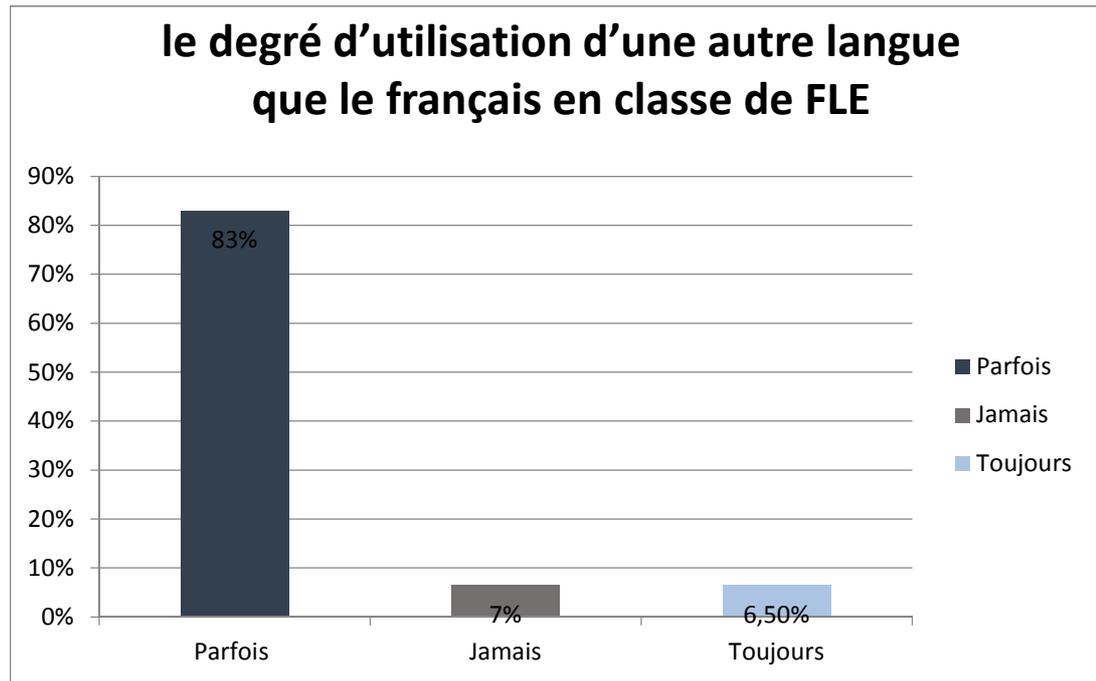
2. A quel degré recourez-vous à l'utilisation d'une autre langue que le français en séances de cours ?

- Parfois
- Jamais
- Souvent

Tableau 05 : le degré d'utilisation d'une autre langue que le français en classe de FLE

Fréquences	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Parfois	26	87%
Jamais	2	6.5%
Toujours	2	6.5%

Figure 03 : le degré d'utilisation d'une autre langue que le français en classe de FLE



Après lecture des résultats sur la deuxième question, on constate que (26) sur les 30 enseignants ne mixent que parfois entre les langues, contrairement à (02) enseignants représentant un pourcentage de 6.5 auprès de qui le degré de l'utilisation d'une autre langue est très rarissime voir même non existible. En revanche, un tau de 6.5% représentant (02) enseignants parmi nos enquêtés, en font une pratique pratiquement quotidienne.

- Question 03

3. Lors de ce recours, vous utilisez :

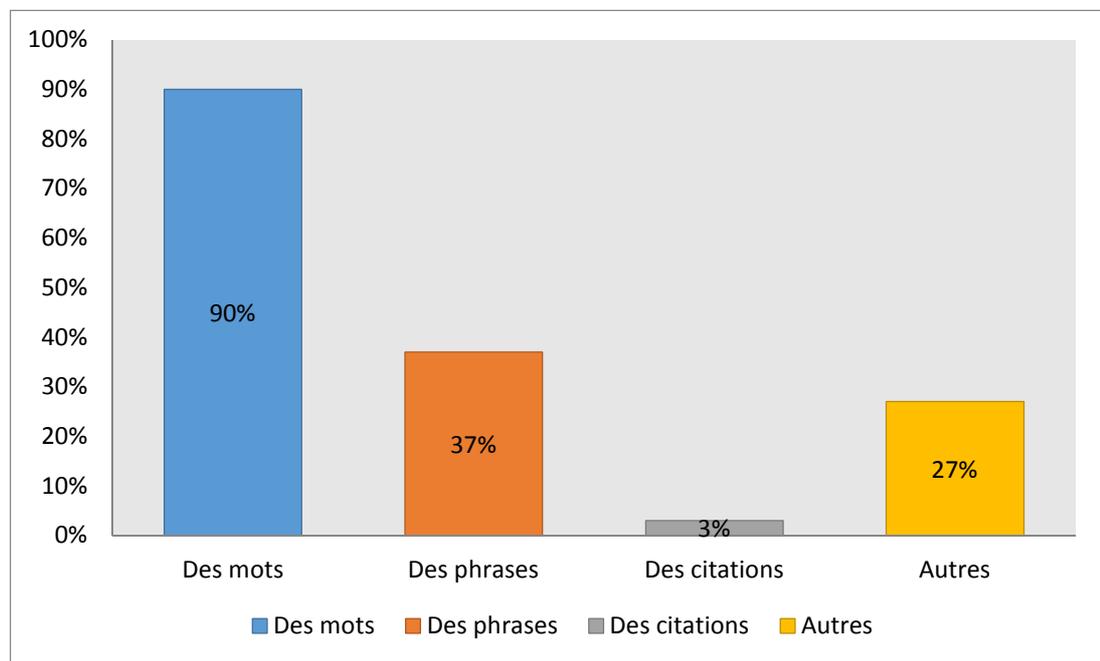
- Des mots
- Des phrases
- Des citations
- Autre.....

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Tableau 06 : le genre de recours utilisé

	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Des mots	27	90%
Des phrases	11	37%
Des citations	1	3%
Autre	8	27%

Figure 03 : le genre de recours utilisé



On observe que 90% des enseignants représentés dans le tableau, 06 disent avoir utilisé des mots lors de leur recours à une autre langue dans une classe de FLE, soit (27) personnes sur les (30) questionnés. Alors que 37% ont répondu qu'ils utilisent des phrases, quant à 3% ont répondu avoir recours à des citations, ainsi que 27% des enseignants font recours à :

- une consigne / situation d'intégration.
- Une consigne.
- La mimique. Langage de gestes.
- Des exemples pour faire la comparaison.
- Parfois des consignes.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- La mimique, les gestes.
- Parfois un mot juste pour faire la comparaison.
- Gestes / photos / mimique.
- **Question 04 :**

4. Quel est le moyen qui vous apparaît le plus adéquat pour une explication d'une consigne ou d'un terme à vos apprenants ?

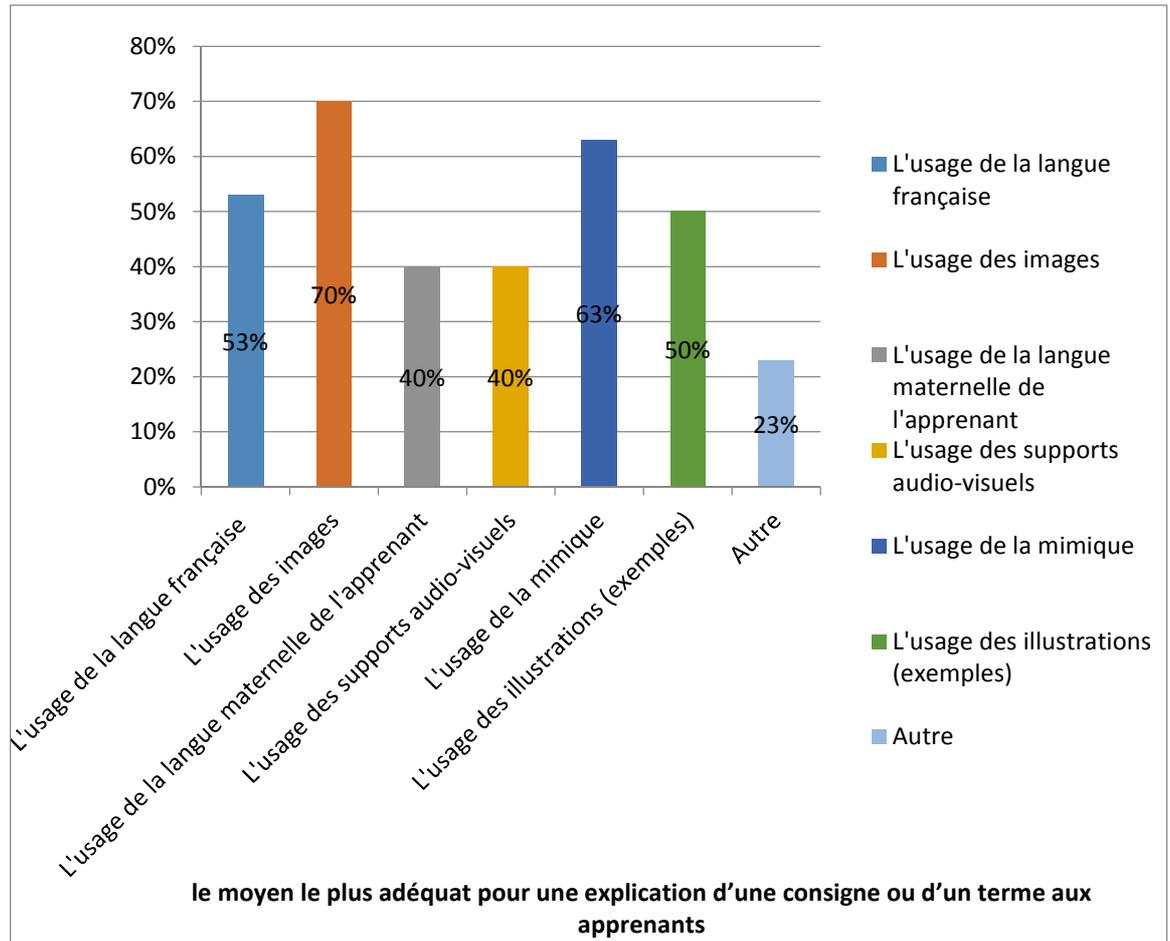
- l'usage de la langue française
- L'usage des images
- L'usage de la langue maternelle de l'apprenant
- L'usage des supports audio-visuels
- L'usage de la mimique
- L'usage des illustrations (exemples)
- Autre.....

Tableau 07 : le moyen le plus adéquat pour une explication d'une consigne ou d'un terme aux apprenants

/	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
L'usage de la langue française	16	53%
L'usage des images	21	70%
L'usage de la langue maternelle de l'apprenant	12	40%
L'usage des supports audio-visuels	12	40%
L'usage de la mimique	19	63%
L'usage des illustrations (exemples)	15	50%
Autre	7	23%

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Figure 04 : le moyen le plus adéquat pour une explication d'une consigne ou d'un terme aux apprenants



Le tableau 07 nous démontre les résultats obtenus lors de ce sondage. On souligne dans ce tableau le fait que l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant est moins élevée avec un total de (12) réponses soit 40% des enseignants interrogés. On peut également dire que cet usage est moins sollicité dans les situations d'apprentissage. Ce que l'on remarque également, c'est qu'un bon nombre d'enseignants représenté par 70% pensent que l'usage des images est le moyen le plus adéquat pour une explication d'une consigne ou d'un terme. Viendra en deuxième position l'usage de la mimique avec 63% de réponses, puis 53% des enseignants enquêtés optent également pour l'usage des illustrations, ainsi que 40% de réponses pensent que l'usage de la langue maternelle de l'apprenant et les supports audio-visuels sont également un bon moyen pour une bonne compréhension. Après lecture des données 23% ont répondu que pour le moyen le plus adéquat est :

- Selon les cas / on peut jumeler l'image à la mimique.
- On peut avoir deux à la fois / image / mimique.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- Tous les moyens sont nécessaires.
- L'usage de la première langue acquise au sein de l'école (arabe classique).
- L'usage l'ordre classique.
- Selon les situations.

- Question n 05

5. Dans quel but utilisez-vous une autre langue que le français en séances de cours ?

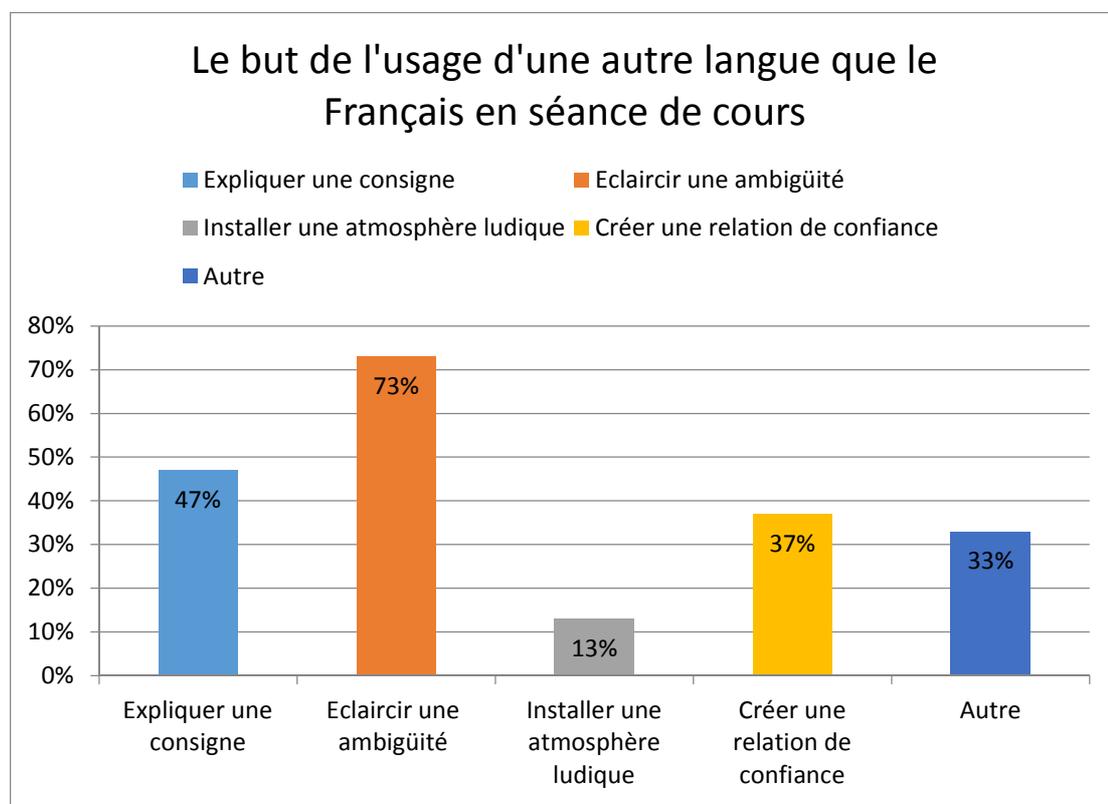
- Expliquer une consigne
- Eclaircir une ambiguïté
- Installer une atmosphère ludique
- Créer une relation de confiance
- Autre.....

Réponse

Tableau 08 : le but de l'usage d'une autre langue que le français en séance de cours.

	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Expliquer une consigne	14	47%
Eclaircir une ambiguïté	22	73%
Installer une atmosphère ludique	4	13%
Créer une relation de confiance	11	37%
Autre	10	33%

Figure 05 : le but de l'usage d'une autre langue que le français en séances de cours



Suivant le tableau ci-dessus, on remarque que l'une des premières raisons principales d'utiliser ce genre de pratique par les enseignants est donc de pouvoir éclaircir une ambiguïté une réponse qui a reçu un résultat de 73%. Mais aussi, 47% des enseignants disent que c'est dans le but d'expliquer une consigne, 37% disent que c'est pour créer une relation de confiance. En effet, un enfant de 7 à 9 ans à besoin d'être rassurer, d'être encourager par ses professeurs, il a besoin qu'on le pousse de l'avant à fin d'avancer dans son processus d'apprentissage mais aussi dans son développement personnelle, ce n'est en aucun cas en le rabaisant et en le laissant de coté qu'un enseignant pourra aider ses élèves à progresser. On ne s'arrêtera pas là seulement, vu que 13% des enseignants ont répondu que pour installer une atmosphère ludique est aussi l'un des buts de son utilisation. Car l'enfant a tendance à se lacer très rapidement, ce qui nous donne des apprenant moins concentrés et surtout moins intéressés à propos du déroulement de la séance et de l'apprentissage de la langue, c'est donc un moyen plutôt fortifiant pour assurer un bon enseignement/apprentissage. 33% disent qu'ils recourent à une autre langue dans le but de :

- Pour faire passer le message (d'ordre personnel)

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- Une courroie de comparaison.
- Diriger la classe
- Faciliter la compréhension.
- La gestion de classe.
- Problème.
- Expliquer une consigne non acquise.
- Une situation problème (situation d'intégration).
- Remettre un peu d'ordre.
- (je l'utilise rarement).

- Question 06 :

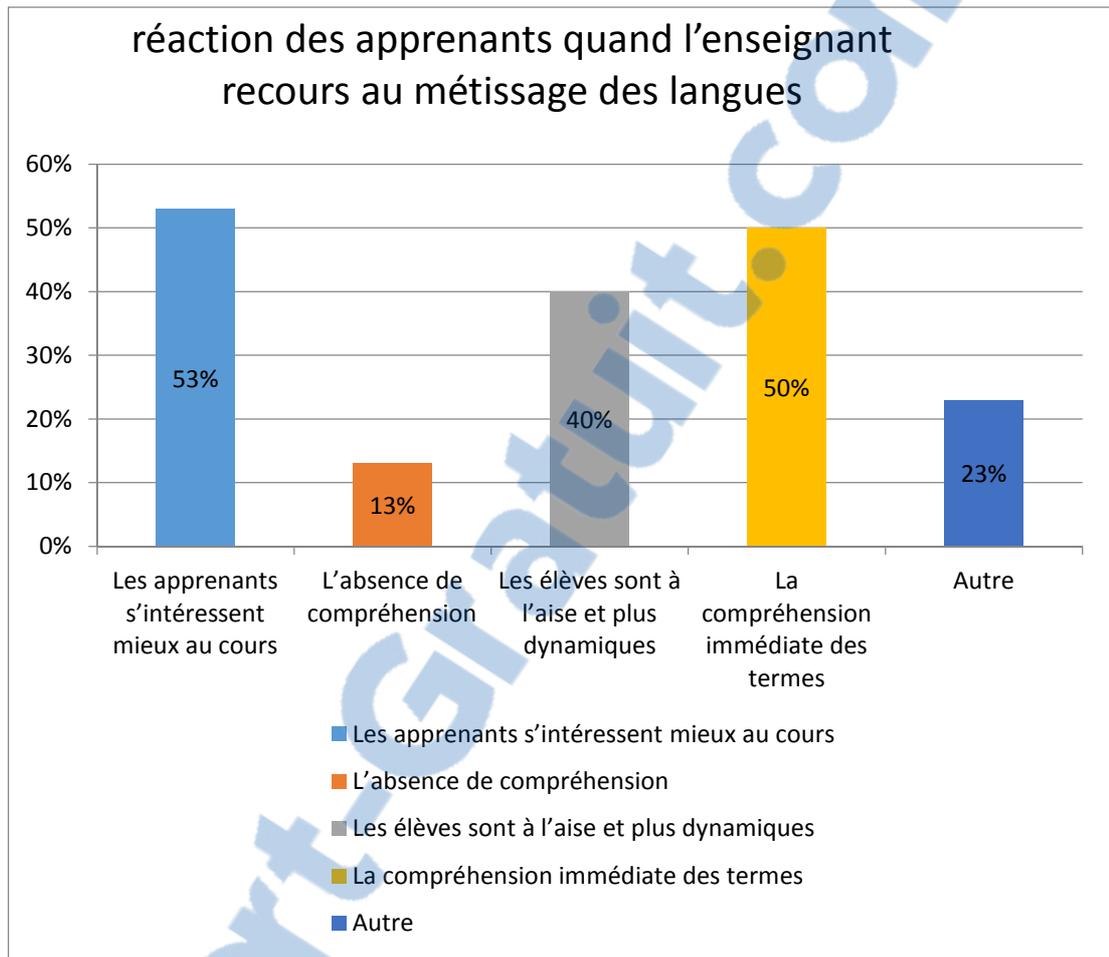
6. Comment trouvez-vous la réaction de vos apprenants quand vous faites le mélange de langues en séances de cours?

- Les apprenants s'intéressent mieux au cours
- L'absence de compréhension
- Les élèves sont à l'aise et plus dynamiques
- La compréhension immédiate des termes
- Autre.....

Tableau 09 : réaction des apprenants quand l'enseignant recours au métissage des langues

/	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Les apprenants s'intéressent mieux au cours	16	53%
L'absence de compréhension	4	13%
Les élèves sont à l'aise et plus dynamiques	12	40%
La compréhension immédiate des termes	15	50%
Autre	7	23%
Sans réponse	1	3%

Figure 06 : réaction des apprenants quand l'enseignant recourt au métissage des langues



Ce tableau, nous présente des statistiques sur les résultats des questionnaires que nous avons récoltés. Ce que l'on voit est que (16) sur (30) questionnés soit 53% trouve que les apprenants s'intéresse mieux au cours, ainsi que 50 % disent qu'il y a une compréhension immédiate des termes. 13% disent qu'ils remarquent l'absence de compréhension. Quand à 40% mentionné dans le tableau, il représente le nombre de réponses comptabilisés concernant le fait que les élèves sont à l'aise et plus dynamique. Enfin, 23% des enseignants trouvent que :

- Ils font une sorte de comparaison.
- (donc je préfère utiliser d'autres moyens pour transmettre l'information).
- Ils sentent un certain soulagement.
- Ils réagissent par un signe de soulagement.
- Acquisition.
- Les apprenants s'expriment et participent au cours.

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- Acquisition.

Ce qui est des 3%, un enseignant n'a pas répondu à cette question.

- **Question 07 :**

7. Acceptez-vous que vos apprenants utilisent leurs langues maternelles en séances de cours ?

- Oui
- Non
- Parfois

Si oui en quelles situations ?

.....
.....
.....

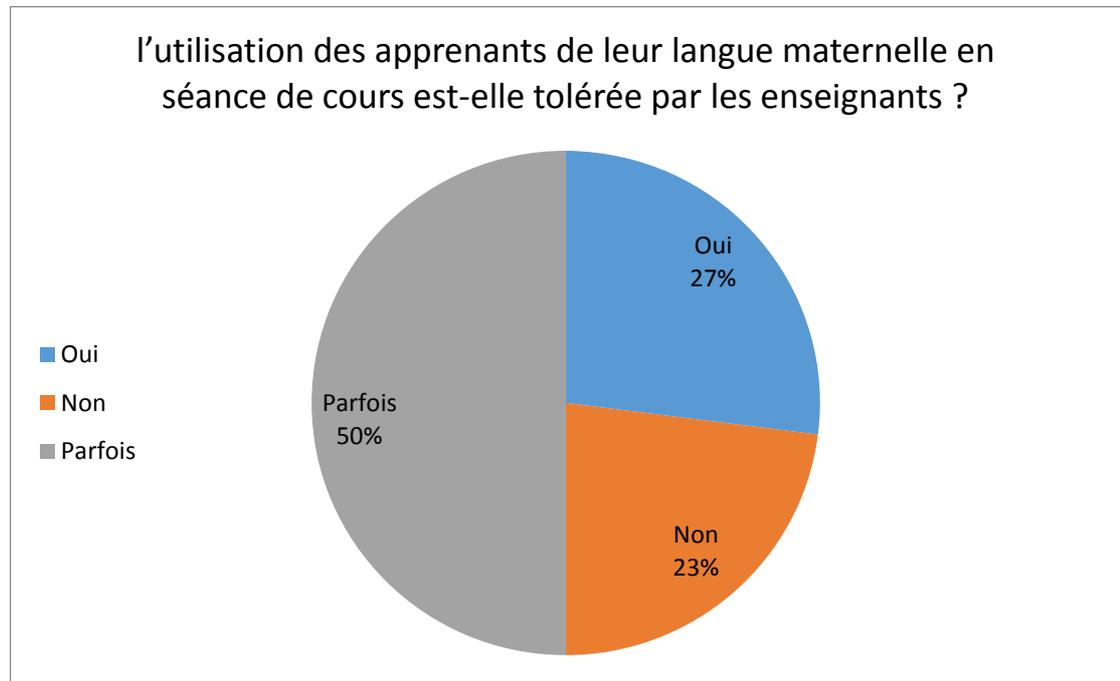
Si non pourquoi ?

.....
.....
.....

Tableau 10 : l'utilisation des apprenants de leur langue maternelle en séance de cours est-elle tolérée par les enseignants ?

	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Oui	8	27%
Non	7	23%
Parfois	15	50%

Figure 05 : l'utilisation des apprenants de leur langue maternelle en séance de cours est-elle tolérée par les enseignants ?



Après le dépouillement des questionnaires et d'après le tableau 10, nous observons que la moitié des instituteurs questionnés (50%) autorisent leurs apprenants à recourir à leur langue maternelle que parfois, ils disent que l'apprenant ne recourt à cette langue que :

- Lors de la séance de l'expression de l'oral.
- Dans des séances de production de l'oral.
- (pour) Eclaircir une ambiguïté. Je sollicite un apprenant pour expliquer en langue maternelle.
- Pour expliquer un mot mais avec mon autorisation.
- Pour poser des questions, ou proposent des idées.
- Quand l'élève n'arrive pas à s'exprimer en langue française.
- En cas où l'élève n'arrive pas à s'exprimer.
- Parfois ; l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer il trouve des difficultés pour répondre une consigne orale.
- Quand il n'arrive pas à s'exprimer une idée ou répondre à une question posée.
- pour mieux expliquer sa réponse et vérifier sa compréhension.
- Lors d'une difficulté au cours d'expression orale.
- Pour expliquer un mot non acquis par l'ensemble de classe.
- Dans des situations de production orales.



Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

- Dans le cas où le maître veut vérifier la compréhension de l'élève.

Nous observons également que presque un quart des réponses obtenues étaient que les enseignants autorisent leurs apprenants l'introduction de leur langue maternelle:

- Selon les situations mais avec l'autorisation du maître ou de maîtresse.

- Parfois l'apprenant ne connaît pas l'équivalent de ces propos en français, donc il n'a aucun autre moyen que de le dire par une autre langue.

- Sur mon autorisation pour traduire un mot du français en Kabyle – pour permettre à l'apprenant d'apprendre cette Langue Etrangère.

- Lorsque l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer dans cette langue et trouve des difficultés à transmettre le message à l'enseignant.

- Pour qu'il prenne l'habitude et la confiance de parler en classe et de participer.

- Si c'est pour expliquer une consigne non acquise par l'ensemble de la classe.

- Dialogue.

- A l'oral surtout.

Ainsi, 23% des enseignants enquêtés n'autorisent en aucun cas l'utilisation d'une autre langue par les apprenants lors du déroulement de la séance de cours, pour eux :

- L'apprenant est en phase d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère que celle de sa Langue Maternelle/ l'apprenant doit s'investir pour la mise en application des connaissances acquises.

- l'utilisation de la langue maternelle freine et bloque le processus de l'apprenant du FLE.

- Parce que quand on veut apprendre une langue et apprendre une langue étrangère il faut l'utiliser dans toutes les situations.

- Pour mieux s'intégrer à la langue et la maîtriser.

- L'apprenant n'apprendra jamais en mélangeant les langues.

- **Question 08**

8. Selon vous quel rôle joue le mélange des langues en séances de cours de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère ?

.....
.....
.....
.....

Réponse

Le rôle que le mélange des langues en séances de cours de l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère.

Concernant le rôle que peut jouer l'alternance des codes en séance de cours de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les trente enseignants participants ont répondu que, ce mélange des langues en classe a plutôt un rôle de complémentarité, qu'il aide à la production oral et la production de phrases. Il permet l'avancement dans la compréhension, l'installation d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'enseigné (l'apprenant). Il permet également à l'apprenant de mieux assimiler, et peut-être dans un premier temps de faire une courroie de complémentarité de compréhension.

En métissant les langues, le message est les connaissances passe mieux. Il aide l'apprenant à comprendre mais également le maître à mieux transmettre son message. On le considère également comme un moyen d'acquisition, il aide à mémoriser des termes, il favorise l'acquisition du savoir, et ainsi il aide l'apprenant à s'intégrer à la langue cible.

Enfin, code mixing a plutôt un rôle facilitateur tant pour les enseignants que pour les apprenants. Il permet un déroulement de séance meilleur, il facilite la compréhension, l'assimilation et la comparaison.

Mais, 05 enseignants parmi les trentes ne partagent pas le même avis. Pour eux, le métissage des codes n'est pas une aussi bonne idée car il risque de compromettre l'avancée de la progression, l'enfant sera perturbé et devra affronter (rencontrer) de nombreuses difficultés. De cette manière l'enseignant créera une déstabilisation chez l'apprenant en l'empêchant de se concentrer sur la langue cible.

- Question 09

9. D'après vous, le recours à une autre langue que le français (la langue maternelle de l'apprenant à titre d'exemple) est-il un moyen facilitateur ou un obstacle pour l'apprentissage du français langue étrangère ? (Merci de justifier votre réponse)

.....
.....
.....
.....

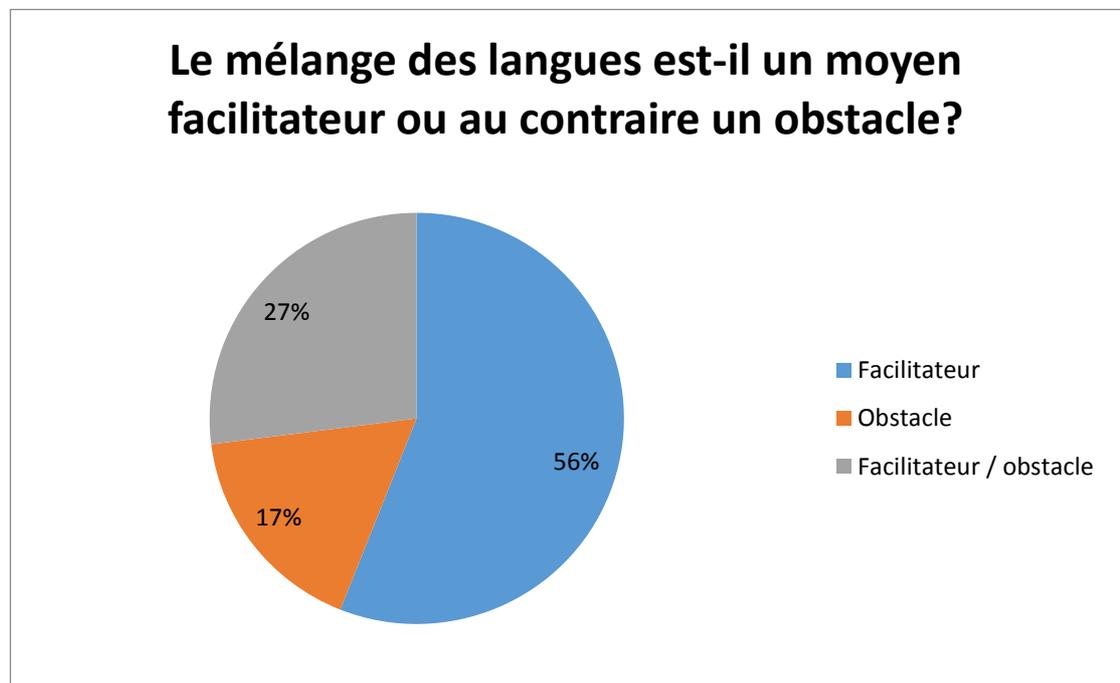
Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

Réponse

Tableau 11 : le mélange des langues est-il un moyen facilitateur ou au contraire un obstacle

	Nombre de réponses en chiffre	Nombre de réponses en %
Facilitateur	17	56%
Obstacle	5	17%
Facilitateur / obstacle	8	27%

Figure 06 : le mélange des langues est-il un moyen facilitateur ou au contraire un obstacle



Ce tableau, indique que le plus grand nombre de nos enseignants, soit 56% d'entre eux, pensent que le recours à une autre langue est un moyen facilitateur. Pour expliquer cela, certains disent que c'est un moyen qui permet à leurs apprenants une meilleure compréhension orale et une meilleure transmission du savoir. L'alternance codique, contribue à mieux consolider les acquis de l'apprenant et à soulever cette ambiguïté que les apprenants rencontrent assez souvent au début de leur apprentissage de la langue. Les enseignants abordent également et implicitement le côté psychologique de l'enfant. Par cette pratique langagière, qu'adoptent les instituteurs en classe, elle donne (en quelque sorte) de

Chapitre IV : Analyse des questionnaires et des grilles d'observation

la confiance aux élèves, elle permet de créer une atmosphère ludique, ainsi l'apprenant sera plus à l'aise et pourra suivre facilement ses cours sans se fatiguer.

Alors que 17% de nos autres enquêtés pensent que bien au contraire, le recours à ce genre de pratique dans un milieu scolaire, et plus précisément lors du cours, est un obstacle pour une bonne acquisition. Elle empêche d'instaurer chez l'apprenant la capacité et la prise de conscience d'apprendre et de s'exprimer dans une nouvelle langue et de cette manière l'esprit des apprenants sera confus. « Parler et exercer la langue, pour mieux la maîtriser et ne pas traduire en langue maternelle. Car traduire c'est trahir » (une réponse de l'un de nos enquêtés).

Pour les 27% restant, l'ensemble de ces enseignants ont répondu que le fait de recourir au métissage de langue en classe de FLE peut être facilitateur du moment où ce genre de procédé favorise la compréhension et le déroulement du cours. Mais qu'il est également considéré comme étant un obstacle en raison de son influence sur, puisqu'il freine l'apprentissage et la progression en langues. Il est un obstacle aussi pour les apprenants dans les cas où il défavorise le côté production orale et écrite.

Conclusion

Pour conclure, après lecture de données analysées, dans cette présente partie, nous constatons que le phénomène d'alternance codique est bien présent dans nos écoles plus particulièrement dans les classes de 3^{ème} année primaire. Cependant, nous ne pouvons dire que sa présence est omni présente où encore utilisé par tous les enseignants du Français langue étrangère. En effet d'après les résultats obtenus, nous avons pu récolter différents avis et différentes réponses à ce sujet.

Conclusion Générale

En guise de conclusion et après les différentes études : analyse formelle et fonctionnelle, analyses des questions et des grilles d'observation, notre modeste travail qui' est étalé sur l'analyse des stratégies linguistiques des enseignants de français utilisées en classe de FLE, cas de la 3^{ème} AP de quelques établissements scolaires de la ville de Bejaia.

En effet, suite à la lecture minutieuse des résultats obtenus à travers les questionnaires distribués destinés aux enseignants de français au niveau des établissements primaires à Bejaia, et aux apprenants : lors des séances d'observation et d'enregistrement, nous avons pu constaté que le recours aux autres langues que la langue cible lors du déroulement de cours, qu'il existe une forte présence d'alternance codique de type intralinguistique, elle remplit aussi pas mal de fonctions au service de la communication et de l'apprentissage du français, elle remplit plusieurs fonctions discursives, elle permet de simplifier l'assimilation du cours, d'instaurer un aire ludique et de mettre de l'ordre en classe ; quant a l'apprenant cet alternance est justifiée par le manque qu'ils possèdent dans la langue cible. Delà nous avons pu confirmer et valider nos hypothèses.

Il est donc important de signaler que très souvent ces alternances ne sont qu'un palliatif à des difficultés d'intercompréhension et de communication. Un recours considéré comme une stratégie d'enseignement/apprentissage vu ses multiples fonctions, ces dernières que tentent d'interpréter les facteurs extralinguistiques qui entraînent ce recours. Autrement dit, la référence aux autres codes n'est plus un choix arbitraire, mais il marque la mise en œuvre d'une stratégie assez importante pour un enseignement enrichissant et efficace.

Par ce présent travail qui est une suite d'une modeste recherche réaliser en Master 01, nous avons pu constater que l'alternance codique est utilisé à des fins pélagiques, c'est un appuie à l'apprentissage. Elle est également, pour l'enseignant, un moyen d'instaurer un certain équilibre et une certaine confiance avec ses apprenants.

L'enseignant de sa part pratique ce code-switching d'une manière assez souvent volontaire afin de faciliter la compréhension et de mieux passer le message à ses apprenants, surtout qu'il s'agit d'un niveau débutant, cela permet d'instaurer un caractère ludique et diriger l'ordre de la classe.

Pour l'apprenant face à la langue étrangère se trouve dans une situation d'insécurité linguistique. Le recours à sa langue maternelle lui permet d'avoir une certaine confiance en soi par conséquent l'encourage à apprendre et comprendre la langue ciblée.

Alors, même si le va-et-vient entre ces codes peut engendrer certaines erreurs de langue telles que les interférences pour les apprenants, mais il reste tout de même un moyen fiable, utile et bénéfique puisqu'il permet à l'apprenant de s'améliorer encore mieux et de construire un savoir linguistique plus solide en acquisition de la langue française.

A la limite de tout ce travail effectué, il est important de souligner que l'utilisation de cette stratégie discursive, ne doit pas être abusive, car le but reste d'amener l'apprenant à apprendre et à communiquer en langue française. En somme le recours à l'alternance codique, doit être maîtrisé et associé à des moments propices afin de favoriser un processus actif d'apprentissage.

Finalement, comme on l'a vu, l'alternance codique est une stratégie langagière utilisée à des fins pédagogiques, pour faciliter d'interaction entre les participants. Par ce modeste travail caractérisé par une exhaustivité scientifique en exploitant d'autres recherches qui aborde notre thème de recherche.

Rapport-Gratuit.com

Bibliographie

Bibliographie et sitographie

- ALI BENCHERIF M.Z, « *l'alternance codique arabe dialectal/français des conversations bilingues des locuteurs algériens immigrés/non immigrés* », Université Abou Blkaïde, Tlemcen.
- Bel Abbes N, 2013, « *L'enseignement du Français en Algérie: Aperçu historique, Etat des lieux et perspectives* » in « la société japonaise de Didactique du Français » p. 9-11
- BLANCHET, « *des archives Contemporaines* », Paris, p. 344.
- CAMBRA, Uk M. & NUSSBAUM, 1997, « *Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant. Etudes de linguistique appliquée* », p108 : 423 – 432
- CASTELLOTTI, V, 2001, « *la langue maternelle en classe de langue étrangère* », Paris : CLE INTERNATIONAL, p. 119
- Causa, M, 2002, « *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère Berne: Peter Lang* » pp 42 -75
- CHACHOU Ibtissem, 2011, « *Aspects des contacts de langues en contexte publicitaire* », Université de Mostaganem.
- COADOU M, 1986, « *les langages de l'inconscient martiniquais, Martinique, diplôme d'étude approfondie de la linguistique créole* », p.63
- COOK, V, 2001, « *Using the first language in the classroom* ». *Canadian Modern Language Review* », 57 (3): 402 – 423.
- COSTE, D, 1997, « *Alternances didactiques. Etudes de linguistique appliquée* », p111 108 : 393 – 400
- DERRADJI Yacine et al, 2002, « *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues* », Ed. Duclot, AUF, p 34
- DUBOIS, J, 1973, dictionnaire de linguistique, Paris, p188.
- GRANDGILLAUME, 1983, « *Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maisonneuve et Larose* », Paris, p.11
- GUIDERE Mathieu, 2005, « *Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales* » France, Ellipses.

- GUMPERZ, J-J, 1989, « *Sociolinguistique interactionnelle, une approche Interprétative.* »
- GHIGLIONE R., MATALON B.1970, "*Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, Paris, Armand Colin, Collection U
- LABOV, W, 1976 : « *Sociolinguistique* », Paris, Minuit.
- LECLERC J, « l'aménagement linguistique dans le monde », cité par Habib Sonia, 2011, mémoire de magistère, « la représentation sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou », sous la direction de Imoune Youcef, p27
- Lüdi. G, &Py, B, 2002, « Être bilingue : Berne, Peter Lang ».
- MOKHTARI -Abdlbasset « *l'alternance codique en classe du FLE : cas de l'école primaire, Université* » Mohammed khider, Biskra.
- POPLACK, S, 1988, « conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », in *Langages et société*
- Poplack. S (1988) : « conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *langage et société*, n° 43, pp. 23-47.
- THIAM Ndiassé, 1997, « *dictionnaire sociolinguistique* »
- THIAM, 1997, « *alternance codique* », sociolinguistique, concepts de base, Belgique, Mardaga, p.285.
- KLEIN W, 1989, « *L'acquisition de langue étrangère* », Paris, Armand Colin.
- CHAKER, S, Imazighenass-a, Algérie, P1.En ligne, [http : www.algérie-dz.com](http://www.algérie-dz.com) consulté, mars 2017
- QUEFFELEC A, DERRADJI Y, DEBOV V, SMALI D, DEKDOUK Y et BENCHEFRA, 2002, « le français en Algérie, lexique dynamique des langues », édition Duc Lot, p33.
- SABEG, Warda, 2010, « Le recours à la langue maternelle dans les cours de français au cycle moyen. Aide ou Obstacle à l'apprentissage? »
- SEBAA, R. 2002, « *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée* », Oran, Edition Dar el Gharb, P138
- Stern, H.H, 1992 : « *Issues and Options in Second Language Teaching, Oxford University Press* », Oxford
- Rispaïl, M. (2005). Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues, Habilitation a Diriger des Recherches en Sciences du

Langage, sous la direction de BLANCHET P., Université de Rennes 2 - Haute-Bretagne, Rennes.

-

- ZABOOT, T 1989, « *Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou* », thèse de doctorat, université de la Sorbonne, p.91

Articles

- AREZKI Abdennour, BENNACER Mahmoud,
- BEN JELOUN, T, 1990, « La langue de feu pour la littérature maghrébine », in *Geo* n°138, Paris, pp89-90
- CHIRIGUEN Foudil, 1997, « Politique linguistique en Algérie », Volume 5, Numéro 01, p62-63, en ligne, <http://www.persee.fr> consulté, mars 2017
- LUC, C, « Approche d'une langue étrangère à l'école ». Vol. 1 : Perspectives sur l'apprentissage, Paris, INRP, 1992, 104.
- Fatiha Fatma Ferhani, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), p. 11-18. DOI 10.3917/lfa.154.0011

Les sites

- Amirouche Chelli, 2011, rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie, consulté en ligne mars 2017 [HTTP//www.persee.fr](http://www.persee.fr)
- Bel Abbes NEDDAR, 2013, « L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives », in *La Société Japonaise de Didactique du Français, Université de Kyoto*, http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20170611114523.pdf?id=ART0010496101
- BENNACER, M, 2016, « *Le discours de quelques parents de la ville de Bejaia sur la transmission familiale des langues aux enfants* », *REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES DU LANGAGE « Langues, discours et espaces »* [En ligne], consulter le 01/02/2017, disponible sur <http://revuealgeriennedessciencesdulangage.e-monsite.com/medias/files/n-2rasdl-5.pdf>
- Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1995, « *Alger plurilingue* », dans *Plurilinguismes*, n°12, 1996, pp. 47-80. Cité par TATAH. Nabila, Université Abderrahman Mira, Bejaia, « *la Compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie* »,

multilingual[En ligne], consulter le 03/02/2017, disponible sur <http://www.univ-bejaia.dz/documents/multilinguales/10%20TATAH%20Nabila.PDF>

- Ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* » [En ligne], consulter sur internet le 03/02/2017, disponible sur <http://cache.media.eduscol.education.fr>
- Stambouli, M, université Besançon, France, 10 juin 2011. Thèse de doctorats [En ligne], <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00983536/document> « *interaction Didactique en classe de français langue non maternelle (enfant de 7-8 ans) en école Algérienne, compétences langagières visées et pratique de classe*
- TALEB IBRAHIMI, Khaoula « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 25 décembre 2016. Disponible sur URL : <https://anneemaghreb.revues.org/305>
- Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>

Annexes

Annexe 01

Grille d'observation de l'enseignant :

Etablissement :

Date :

Durée de l'observation (la séance) :

période de la journée :

Enseignant(e) : F – M

Les indicateurs (y)	Les participants (x)					
	Oui	Non	fréquence			commentaire
			J	P	T	
Intervention de l'enseignant						
Accepte des sentiments, réagit à des aspects affectifs.						
Encourage, fait des compliments, raconte des plaisanteries.						
Accepte des idées, interprète des suggestions,						
Répète les interventions des élèves						
Donner des informations, corrige, fournit des modèles.						
Dirige la classe.						
Critique le comportement des élèves						
L'enseignant(e) recourt à une autre langue que le français lors de la séance.						
- Sans réponses						
- français- kabyle						
- français-arabe populaire						
- français-arabe classique						
- autres						
Les cas où l'enseignant recourt à ce genre de pratique :						
- Traduction						
- Ludique						
- Explication						
- Reformulation						
- Répétition						
- Détente de l'atmosphère						
- Exprimer un mécontentement						
- Mettre l'apprenant à l'aise						
- Designer un interlocuteur						
- Autre (1).....						
- Autre (2).....						
L'enseignant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques						
- Inter-phrastique						
- Intra-phrastique						
- Extra-phrastique						
L'enseignant autorise ce genre de pratique :						
- Implicitement						
- Explicitement						
L'enseignant adhère à ce genre de pratique en :						
- Posant des questions par le choix d'une autre langue que le français						
- Proposant un exemple par le choix d'une autre que le français						
- Racontant des blagues						
- Autre (1).....						
- Autre (2).....						

Annexe 02

**Grille d'observation des apprenants :
L'âge des apprenants : entre à
Profil des apprenants :**

Les indicateurs (y)	Les participants (x)					
	Oui	Non	fréquence			commentaire
			J	P	T	
Intervention de l'apprenant						
- Pose des questions d'une manière spontanée.						
- Réponds aux questions du professeur.						
- Silence						
- rire						
Les apprenants recourent à une autre langue que le français lors de la séance.						
- Sans réponses						
- français- kabyle						
- français-arabe populaire						
- français-arabe classique						
- autres						
Les cas où l'apprenant recourt à ce genre de pratique :						
- Donner une information						
- Demander une information ou quelque chose d'autre						
- Explication						
- Reformulation						
- répétition						
- déficit lexical						
- S'assurer de la signification d'un énoncé ou d'une consigne						
- Autre.....						
L'apprenant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques						
- Inter-phrastique						
- Intra-phrastique						
- Extra-phrastique						
Les apprenants adhèrent à ce genre de pratique en :						
- Répondant par une autre langue que le français						
- Posant des questions par le choix d'une autre langue que le français						
- Proposant un exemple par le choix d'une autre que le français						
- Autre (1).....						
- Autre (2).....						

Annexe 03

Dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche universitaire, nous prions de bien vouloir répondre soigneusement aux questions suivantes.

Sexe : Age : Expérience professionnelle :
ans

Etablissement scolaire :

Première langue acquise (langue maternelle).....

1. Avez-vous l'impression que vous mélangez différentes langues en séances de cours ?

- Si oui, précisez dans quelles (s) situations ?

.....
.....
.....

- Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

2. A quel degré recourez-vous à l'utilisation d'une autre langue que le français en séances de cours ?

- Parfois
- Jamais
- Toujours

3. Lors de ce recours, vous utilisez :

- Des mots
- Des phrases
- Des citations
- Autre.....

4. Quel est le moyen qui vous apparaît le plus adéquat pour une explication d'une consigne ou d'un terme à vos apprenants ?

- L'usage de la langue française
- L'usage des images
- L'usage de la langue maternelle de l'apprenant
- L'usage des supports audio-visuels
- L'usage de la mimique
- L'usage des illustrations (exemples)
- Autre

5. Dans quel but utilisez-vous une autre langue que le français en séances de cours ?

- Expliquer une consigne
- Eclaircir une ambiguïté
- Installer une atmosphère ludique
- Créer une relation de confiance
- Autre.....
-

6. Comment trouvez-vous la réaction de vos apprenants quand vous faites le mélange de langues en séances de cours?

- Les apprenants s'intéressent mieux au cours
- L'absence de compréhension
- Les élèves sont à l'aise et plus dynamiques
- la compréhension immédiate des termes
- Autre.....

7. Acceptez-vous que vos apprenants utilisent leurs langues maternelles en séances de cours ?

- Oui
- Non
- Parfois

Si oui en quelles situations ?

.....
.....
.....

Si non pourquoi ?

.....
.....
.....

8. Selon vous quel rôle joue le mélange des langues en séances de cours de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère ?

.....
.....
.....

9. D'après vous, le recours à une autre langue que le français (la langue maternelle de l'apprenant à titre d'exemple) est-il un moyen facilitateur ou un obstacle pour l'apprentissage du français langue étrangère ? (Merci de justifier votre réponse)

.....
.....
.....

Nous remercions de votre contribution

Annexe 04

Questionnaire destiné aux apprenants

Sexe

Age

Etablissement

Première langue maternelle.....

1. Vous avez fréquenté :

- Une crèche
- une école préscolaire
- Non

2. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?

- Le kabyle
- L'arabe dialectal
- Le français
- L'arabe classique
- Autres

3. En classe, lorsque vous ne comprenez pas ce que votre enseignant du français dit?

- Vous lui demandez à vous réexpliquer en langue maternelle
- Vous demandez à vos camarades de vous réexpliquer
- Vous ne réagissez pas carrément
- Autre.....

Pourquoi ?.....
.....

4. Lorsque vous répondez aux questions posés au cours, quelle langue utilisez-vous ?

- français
- arabe dialectal
- kabyle
- français-arabe dialectal
- français-kabyle
- arabe classique
- Autre.....

5. Dans quel cas mélangez-vous entre ces langues ?

- Demander une information
- Demander une autorisation
- Répondre à une question
- Vous ne connaissez pas l'équivalent de ce mot en français (déficit lexical)
- autre.....

Merci d'avoir répondu à ces questions

Annexe 05

convention de transcription kabyle-français (les consonnes)

Kabyle	Français	Kabyle	Français
B	B	N	N
Ḅ	V	Q	Q
C	Sh	R	R
Č	Tch	Ṛ	RR
D	D	γ	GH
Ḍ	Dh	S	Sa
F	F	Ş	Sα
G	Gu	T	TH
Ğ	Dj	Ṭ	T
H	Ha	TT	TT
Ḥ	Ha	3	Â
J	J	W	W
K	Ke	X / xx	Kh
Ḳ	Kα	Y	Y
L	L	Z	Z
M	M	Ẓ	Zα

Convention Kabyle-Français (les voyelles)

Kabyle	Français	Kabyle	Français
A	A	U	Ou
E	E	I	I

Annexe 06

Convention de transcription arabe – français (les consonnes)

Arabe	Français	Arabe	Français
ب	B	ع	Â
ت	Tt	غ	Gha
ث	Th	ف	Fa
خ	Kh	ق	Qa
ج	Dj	ك	Ka
ح	Ha	ل	La
د	Da	م	Ma
ذ	Dha	ن	Na
ر	Ra	و	Wa
ز	Za	ي	Ya
ش	Cha	ء	A :
س	Sa	ا	A
ص	Sα	هـ	Ha
ض	Dha		
ظ	Ta		
ط	Dhα		

Convention arabe -Français (les voyelles)

arabe	Français
أو	Ou
أ	A
إ	I
إي	I:

Annexe 07

Convention selon Traverso

1	Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.
2	Elision Elision standard Elision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)	Est notée par l'apostrophe « ' » L'élision non standard est notée par une antiquote « ` » Si l'élision non standard se produit en fin de mot, faire suivre l'antiquote d'un espace.
3	Allongement	Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »). Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.
4	Liaison facultative faite (notation facultative)	Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).
5	Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant mais pas après la barre)
6	Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres.
7	Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes)
8	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.
9	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».
10	Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcripateur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.
11	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)

Annexe 07

Convention selon Traverso

12	Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : < ((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION >
13	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». <i>Note</i> : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.
14	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. Les majuscules sont accentuées quand il y a lieu.
15	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre ° °
16	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour, avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».
17	Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit.
18	Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.

Annexe 08

Transcription du corpus

E : alors, qui peux nous

dire la date d'aujourd'hui //

A(s) : moi, moi, moi <((en criant))

E : Doucement, doucement//

A : aujourd'hui nous sommes le mercredi 25 (0 :05) avril 2017

E : on répète

A : le mercredi,...

E : aujourd'hui nous sommes, aujourd'hui nous sommes le/

A : aujourd'hui nous sommes le mercredi 25 avril*

E : voilà la confusion phonétique le /p/ le /b/, le /f/ le /v/, avril, ce n'est pas avril

D'accord on écrit la date, j` commence par une lettre / Ma...ma...ma...

A : la majuscule.

E : regardez ici, on laisse 1, 2, 3,4, 5, 6, combien d` lignes ? Combien d'interligne /

.

E : bien, écoutez bien, c'est moi qui parle. Donc y a une personne qui parle à une autre personne à qui en parle, oui ou non /

A(s) : oui

Maintenant, c'est moi qui parle, comment dire / Levez le doigt /

A : moi

E : ou bien /

A : je

E : bravo, et la personne à qui on parle /

A(s) : moi, moi, moi.....

E : oui

A : Toi

E : ou bien /

A : lui, elle, nous, vous.

E : il au pluriel (s), elle au pluriel (s), maintenant c'est moi qui parle, on dit ?

A : moi, toi.

E : ou bien, on dit toi un bon élève, vous allez comprendre, assez-vous, on dit moi un bon élève, non !moi/je/suis/un/bon/élève/ et toi un bon élève ?

A : tu es un bon élève.

E : oui, on parle d'ABD REHMAN, on dit moi /

A : il est un bon élève.

E : il est un bon élève.

A : maintenant on ne parle pas d'ABD REHMAN, c'est MALEK, on dit il

A(s) : moi, moi, moi.....

A : elle est une bonne élève

E : elle est un bon /

A : elle est une bonne élève

E : va on répète je.... /

A(s) : je, tu, il, elle.....

E : LITISSIA répète /

A(1) : je, tu, il, elle.

A(2) : je, tu, il, elle.

A(3) : je, tu, il, elle.

E : on commence par la première personne d singulier « je », la deuxième personne « t », puis « il/elle », donc attention la troisième c'est la même personne

A : je, tu, il, elle.

E : trouvez-moi un nom masculin ?le bureau, un bureau

A : une bureau

E : on dit une bureau / On dit un ABD REHMAN ou une ABD REHMAN ?

A : un.

A(1) : un tableau.

A(2) :un porte

E : une porte.

A : un raquette.

E : on ne dit pas un raquette, une raquette ! Assez-toi MALEK, j'ai dit des noms masculins !

A(1) : un cartable

E : un cartable.

A(2) : un livre.

E : un livre.

A(3) : un table.

E : une table.

A(4) : un crayon

E : un crayon, sortez-moi de la classe, aya.

A(s) : moi, moi, moi.....monsieur.

A(1) : un tapis.

A(2) : un ballon.

E : un ballon.

A : un stylo.

E : un stylo, on est dans la classe.

A(s) : moi, moi, moi <((en criant))

E : donnez-moi les noms des marchands, vendeurs ?

A : un fleuriste.

E : un fleuriste, voilà.

A(s) : moi, moi, monsieur.

A(1) : un boucherie.

E : un / (0 :20)

A(2) : un boucher.

E : un boucher, ce n'est pas un boucherie, là on dit une boucherie.

A(s) : moi, moi, moi <((en criant)).

A : un vendeur.

E : un vendeur, voilà.

A : un poissonnier.

A(s) : moi, moi, moi <((en criant))

A : un coq.

E : un coq, euh... !Comment on dit la femelle de coq ? Le féminin !

A(s) : moi, moi, moi <((en criant))

A : une poule.

E : voilà, une poule, on dit un fromage ou une fromage ?

A : un fromage.

E : comment on appelle la femelle de chat ?

A(s) : moi, moi, moi.....monsieur....

A : une chatte.

E : voilà, une chatte.

A : un l` chat.

E : un l` chat ! < ((en kabyle)) aka> un plus le.

A(1) : un cheval.

A(2) : un chevalier.

A(3) : un pharmacien.

A(4) : un bain.

E : < ((en kabyle)) aya iy>...croise les bras !donc < ((en kabyle)) ya> celui qui va acheter, et celui qui vends, celui qui vends c'est un ?

A : c'est un vendeur.

E : très bien ! Et celui qui achète c'est un //il va acheter c'est un ? C'est un ? Vous ne connaissez pas / LYNA on écoute LYNA.

A : un acheteur.

E : un acheteur, oui ou bien, je vous donne la première lettre c'est un « c » qui se prononce un « k », un c /Un cl // Un cl ///

A : un clio.

E : ce n'est pas clio, c'est client.et pour le féminin /

A : une cliente.

A : bravo !regardez au tableau, je l'écris au tableau, comment je lis le « en » de client ?

A(s) : monsieur, monsieur, monsieur

A : « on ».

A : < ((en kabyle)) sahit>, qu'est que je vois à la fin de mot, MASSILIA, est que je prononce le « t », regarde je ne prononce pas le « t », un client ; c'est OMAR, c'est RIDHA, c'est mon frère, c'est mon cousin, voisin→

A : un monsieur

E : un monsieur, ici comment on dit /

A : une cliente.

E : donc, je dois changer le déterminant, je dis « une » et je rajoute un « e » à la fin, écoutez (il s'adresse à nous),

((Ici c'est cours de grammaire implicite, on les prépare à la quatrième année)).

E : qui a son papa ne travaille pas //ton papa aussi n` travaille pas,ah travaille / IHH c'est un patron euh !....ceux qui leurs papa ne travaillent pas retraités,<((en arabe classique> ataqa3ud), celui qui son papa ne travaille pas, pas il travaille olb3d....

A : moi<((en kabyle> xati)

E : ton papa travaille ah ?

A : papa travaille deux, maman travaille trois.

Surv : en arabe dialectal<((en arabe dialectal> ih wallah, lah ibark).

Inaudible

A(s) : moi, moi, moi.

<((en kabyle)) Kontith lokan trohamtt att3lamtt la dance axir> ! Qu'est que je dois rajouter à la fin de mot ?

A : le /l/

E : <((en kabyle)) aka> le /l/ !

A : le /e/

E : bravo je mets le /e/. bien regardez, nous avons dit le « e » à la fin de mot, ne se prononce pas, « client » ya combien de syllabes ?

A(s) : deux.

E : et pour « cliente », ya combien /

A(s) : trois.

E : pourquoi //

A : parce que quand je rajoute le /e/ je le lit /te/ au féminin.

E : c'est une femme, une porte.....

A : un (0:15) princesse

E : une princesse, assez-vous par quoi je peux remplacer un client ?
Je, tu, il ?

A(s) : moi, moi, moi

E : assez-toi→, <((en kabyle)) qim>, OMAR, je le remplace par quoi, attends je répète.

((pleurer)) Ah TWABTIYA, <((en kabyle)) dacu ikmiwyan, thehznat, inid, inid>., je vois TWABTIYA toujours triste, ah aya tournez-vous /

Regardez papa achète une voiture, papa gare la voiture dans le garage, ya deux fois papa, oui ou non ? comment on écrit une phrase en évitant la répétition de « papa » /

A : il.

E : oui, il gare la voiture dans le garage, ici par quoi je peux remplacer un client par « je, tu, il, ou bien elle ? »

A : tu

E : tu euh /

A(s) : moi, moi, moi

A : j'écris les phrases au tableau .((un bruit relisez les phrases ! doucement

A : un client achète un gigot.

E : un ... (2 fois), maintenant qu'est qu'il achète un gigot ?

A(s) : moi, moi, moi

E : <((en kabyle)) sousamm, dayn>, toi qu'es qu'il achète un gigot ?
C'est papa ?

E : c'est maman ?

A : non

E : c'est moi ?

A : non.

A(s) : moi, moi, moi.....

A : qu'est qu'achète un gigot ?

E : une cliente.

(0,15)

E : regardez au tableau ! <((en kabyle)) aya> regardez

(0,05)

E : bonjour c'est la maitresse d'arabe.

E_{AR}: <((en kabyle)) l3slama nwantt, akjay asenttrnut azuḥ.>

E : <((en kabyle)) aḍrnuḥ kra>

E_{AR} : <((en kabyle)) ma tḥyit akjay akjay> ah:

(0 :30)

E : la question, Vous remplacez par il ou elle ,écrivez juste c`tte phrase, attention n'oubliez pas la majuscule /

E(s) : oui

(0 :10)

Inaud ...monsieur.

E : LITISSIA <((en kabyle akattaḥ> DACINE YAHIAOUI, je vois le /l/ oui

Bruit

E : travaillez en silence, dépêche-toi, ah coucou.... , n'crivez pas la phrase en rouge, juste cette phrase

(1 :55)

E : ya des élèves qui n'ont meme pas terminés d'`crire la date, <((en kabyle ohh ABDREHMANE kttatḥ wayi omba3d> tu fais ça //

Pause

Le /e/ <((en kabyle)) °ahya°>.

Table des matières

Introduction Générale	5
Chapitre I.....	13
La Situation Sociolinguistique et l'Enseignement du français en Algérie.....	13
1. Le statut des langues en Algérie :	14
1.1. Tamazight (la langue berbère)	15
1.2. L'arabe	18
1.2.1. L'Arabe dialectal.....	18
1.2.2. L'arabe classique (langue officielle)	19
1.3. La langue française	20
1.4. Le statut de la langue française en Algérie :	21
2. L'enseignement du français en Algérie : historique, réformes et objectifs	23
2.1. le français et son enseignement en Algérie postcoloniale.	24
2.2. L'enseignement du français et les nouvelles réformes	26
2.3. le but et l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie : .	29
Chapitre II	32
Cadrage théorique et méthodologique	32
1- Cadrage théorique.....	33
1-1- La Sociodidactique et ses apports.....	32
1-2- Les types d'Alternance codique.....	35
1-2-1- La typologie de GUMPERZ	35
1.2.2- La typologie de POPLACK :.....	37
1.3- l'Emprunt et l'alternance codique.....	39
2- Cadrage méthodologique.....	40
2.1- Description du terrain.....	40
2.2- Description de la population étudiée	41
2.2.1- Population des séances d'observation	41
2.2.2- Population des questionnaires.....	42
2.3. Le déroulement de l'enquête et les outils de travail adopté	42
2.3.1. L'observation	43
2.3.2. L'enregistrement.....	43
2.3.3. Le questionnaire.....	44
2.3.4. La transcription du corpus.....	44



Chapitre III	46
Analyse Fonctionnelle et formelle du corpus	46
1. L’analyse fonctionnelle	47
1.1. Du côté de l’enseignant	47
1.2. Du côté de l’apprenant	57
2. L’analyse formelle	61
2.1. Du côté de l’enseignant	62
2.2. Ducôté de l’apprenant	64
Conclusion	65
Chapitre IV	66
Analyse des questionnaires et des grilles d’observation	66
1- Analyse des grilles d’observation (apprenant, enseignant)	67
1.2. Grille d’observation pour enseignants	68
- 1.2.1. L’intervention de l’enseignant	68
1.2.2. L’enseignant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques :	69
1.2.3. L’enseignant autorise ce genre de pratique	69
1.3. Grille d’observation pour apprenants	70
1.3.1. L’Intervention de l’apprenant	70
1.3.2. Les apprenants recourent à une autre langue que le français lors de la séance	70
1.3.3. Le cas où l’apprenant recourt à ce genre de pratique	70
1.3.4. l’apprenant recourt à plusieurs structures et constructions linguistiques ...	70
1.3.5. Les apprenants adhérents à ce genre de pratique	70
2. Analyse des questionnaires	71
2.1. Analyse de questionnaire destiné aux apprenants	71
Conclusion	76
2.2. Analyse des questionnaires destinés aux enseignants	77
2.2.1. Analyse de l’en-tête du questionnaire (les variables)	77
2.2.2. Analyse des questions	80
Conclusion	97
Conclusion Générale	98
Bibliographie	101
Annexes	

Résumé

Notre sujet de recherche repose sur l'interaction qui existe au sein des classes du français langue étrangère, cas de la 3^{ème} année primaire de quelques établissements scolaire de la ville de Bejaia. L'objectif de cette recherche est d'étudier un phénomène linguistique issu de contact de langue, plus précisément l'alternance codique. Après quelques observations faites lors des séances du cours, l'ensemble des résultats qu'on a obtenu, nous ont permis de déduire et d'arriver à un constat que la mise en œuvre d'alternance codique dans les classes du français langue étrangère est une stratégie pédagogique qui s'impose d'elle-même dans les différentes situations d'interaction didactique pour assurer l'intercompréhension des apprenants. A travers ce travail, nous avons étudié les échanges verbaux des enseignants et leurs apprenants qui consistent à identifier la nature et les fonctions du code-switching.

Les mots clés :

La linguistique, français langue étrangère, les fonctions, l'alternance codique, stratégie pédagogique, interaction didactique, l'intercompréhension, code-switching.

Abstract

Our research topic is based on the interaction that exists within the classes of French as a foreign language, the case of the 3rd primary year of some schools in the city of Bejaia. The objective of this research is to study a linguistic phenomenon resulting from contact of language, more precisely the code-switching. After a few observations made during the sessions of the course, all the results obtained have allowed us to deduce and come to a conclusion that the implementation of coding alternation in the classes of French as a foreign language is A pedagogical strategy which is self-evident in the various situations of didactic interaction in order to ensure the inderstadings of the learners. Through this work, we studied the verbal exchanges of teachers and their learners, which consist in identifying the nature and functions of the coding alternation.

Keywords:

Linguistics, French as a foreign language, functions, code-switching, pedagogical strategy, didactic interaction, understanding, coding alternation.

ملخص

موضوع بحثنا يتمثل في دراسة التفاعل المتواجد في أقسام اللغة الفرنسية لغة أجنبية بالضبط أقسام السنة الثالثة ابتدائي في بعض مؤسسات التعليمية بمدينة بجاية. والهدف المراد من هذا البحث هو دراسة ظاهرة لغوية (لسانية) ناتجة عن احتكاك اللغات وبالتحديد تحويل اللغة. بعد بعض الملاحظات المجرية خلال حصص الدراسة، كل النتائج التي حصلنا عليها قد سمحت لنا أن نستنتج والتوصل إلى نتيجة أن تنفيذ تناوب اللغات في أقسام اللغة الفرنسية إستراتيجية تعليمية التي تفرض نفسها في مختلف حالات التفاعل التعليمي لضمان الفهم المتبادل بين المدرسين والمتعلمين. ومن خلال هذا العمل، درسنا التبادلات اللفظية من المعلمين والمتعلمين في تحديد طبيعة ومهام تحويل اللغة.

الكلمات الرئيسية:

اللسانيات، اللغة الفرنسية لغة أجنبية، وظائف التحويل اللغة، إستراتيجية التدريس، التفاعل التعليمي والتفاهم. تحويل اللغة.