



**Résumé :** Cette contribution traite de la place de la langue maternelle dans la classe de français en deuxième année primaire. Nous avons essayé, sur la base d'une analyse des cours enregistrés et à travers une étude des alternances codiques, de mettre en évidence le rôle et de dégager les fonctions principales de la langue maternelle de l'apprenant lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage.

**Mots-clés :** alternance des langues, langue maternelle, didactique.

**Abstract :** This contribution is devoted to the place of the learner's mother tongue in the French-Language classroom in second year of primary school. We attempted, through an analysis of the recorded lessons and a study of code-switching, to highlight the role and main functions which the learner's mother tongue plays during the implementation of the curricula contents.

**Key-words :** Code-switching, mother tongue, didactics.

**المخلص:** هذا المقال يتطرق لمكانة اللغة الأم أثناء درس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي. لقد حاولنا عبر دراسة ميدانية لتناوب اللغات أثناء درس اللغة الفرنسية إبراز دور اللغة الأم أثناء تطبيق المضامين الدراسية لهذه المادة. كل هذا سمح لنا عبر التحليل الدقيق للدروس المسجلة من إبراز الوظائف الأساسية للغة الأم في عملية تعلم اللغة الفرنسية في هذا المستوي من التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** تناوب اللغات, اللغة الأم, التعليمية.

Nous proposons dans cette contribution de rendre compte d'une recherche sur le rôle de la langue maternelle dans la classe de français en deuxième année primaire. Cette dernière a porté sur l'observation, la description et l'interprétation des conduites langagières des deux locuteurs de l'espace-classe, à savoir l'enseignant et les apprenants, et plus précisément le passage de la langue étrangère à la langue maternelle, c'est à dire l'alternance codique, durant le cours de français.

Ils s'agissait d'apprenants qui n'avaient dans leur immense majorité pratiquement aucune connaissance de la langue française et qui entamaient à peine la deuxième année d'apprentissage de la langue de première scolarisation, ici l'arabe standard, langue complètement nouvelle pour les berbérophones et relevant d'une variété normée qui diffère sensiblement, surtout au niveau morphologique, de celle que les arabophones pratiquent dans leur vie quotidienne.

Bien qu'il n'allait pas de soi, du fait qu'il s'agit de débutants, que la langue de communication du cours soit le français, le guide du maître du manuel en vigueur ne contenait que de vagues indications sur le rôle que devrait jouer la langue maternelle des apprenants dans la classe, à part quelques encouragements pour une démarche contrastive.

Du fait que le programme pour cette première année ne se limitait pas à des activités de découverte de la langue étrangère, il était évident que le recours à la L1, sera plus que probable, pour ne pas dire nécessaire, aussi bien chez l'apprenant lorsqu'il voudra communiquer verbalement avec un pair ou avec l'enseignant, que chez ce dernier pour donner des consignes, faire participer à la vie de la classe, aider un élève en difficulté ou faire réfléchir sur la langue.

Notre objectif était donc d'aller sur le terrain afin de trouver des éléments de réponse aux questionnements suivants:

- Quelle sera la place et le rôle de la « langue maternelle » dans la classe de français en deuxième année primaire ?
- Pourquoi, quand et comment, des alternances codiques apparaîtront en classe chez l'apprenant et l'enseignant? De quelle nature seront-elles, quels seront leur rôle et leur fonction, surtout dans le processus d'apprentissage ?

### **Démarche**

Elle a été de type qualitatif: Nous avons recouru à l'observation en classe, à l'enregistrement de séances de cours accompagnée de prise de notes et enfin à des entretiens libres avec les enseignants.

### **Lieux Observés**

Pour ce qui est des lieux observés : nous avons opté pour quatre établissements : deux dans une grande ville côtière, l'un situé au centre et l'autre à la périphérie de la ville; et deux à l'intérieur du pays, l'un dans un petit village et l'autre à la campagne, dans ce qu'on a coutume d'appeler l'«Algérie Profonde» où le français n'est que très rarement comme langue de communication dans le milieu familial des apprenants et très peu présent dans l'environnement social (aussi bien dans la communication que dans le paysage (affiche, enseignes, etc.).

### **Recueil des données**

Dans un premier temps, nous avons procédé à une pré-enquête afin, d'un côté d'observer la présence effective de l'alternance codique dans la classe et d'avoir une idée sur ses formes et ses fonctions.

Dans un deuxième temps, nous avons systématisé la démarche en fonction des contraintes de temps, des difficultés liées à l'accès au terrain, de la disponibilité et de la fiabilité des moyens techniques.

Nous avons enfin récolté les données. Cette dernière étape a posé des problèmes essentiellement d'ordre pratique comme le choix définitif des moyens techniques pour l'enregistrement ou encore la transcription des données orales.

Nous avons été présente pendant tous les enregistrements que nous avons effectués, ce qui nous a permis de saisir et de noter les contextes des séquences contenant les alternances.

## Corpus

Nous avons constitué un corpus transversal<sup>2</sup>, représentant un total de cinq heures d'enregistrement.

Nous n'avons pas procédé à un « nettoyage » du corpus et nous avons gardé toutes les séquences où la L1 émergeait chez l'apprenant ou l'enseignant, même pour les moments liés à la gestion de classe qu'un « lieu didactique » (début et fin du cours, activités écrites, interaction entre les apprenants, entre l'enseignant et ces derniers sans relation avec l'activité pédagogique proprement dite).

Nous avons ensuite procédé au découpage en séquences<sup>3</sup>. Pour ce qui est de leur délimitation, nous avons opté pour le critère d'apparition de l'alternance codique en gardant une partie de ce qui la précède et de ce qui la suit de manière à avoir le maximum de cohérence thématique et pragmatique. Nous avons retenu en tout 45 séquences.

## Transcription du Corpus<sup>4</sup>

Dans une première étape, qui a coïncidé avec la pré-enquête, nous avons procédé à des essais de transcription et de traduction des passages où émergeait la L1 afin de trouver le modèle qui permettrait le plus de lisibilité.

Pour ce qui est de la transcription proprement dite des données orales, nous avons essayé de construire nos propres conventions en nous appuyant sur des modèles déjà existants comme celui de Pierre Bange et ceux utilisés par d'autres chercheurs comme Véronique Castellotti (2001), Danièle Moore (1996), Maria Causa (1998), etc.

L'objectif était d'arriver à une transcription qui permette le maximum de lisibilité et de détails du fait de l'appartenance des deux langues mises en œuvre dans la classe, ici l'arabe et le français, à des familles éloignées et de l'existence de différence majeures entre elles au niveau phonétique, phonologique, morphologique et graphique.

Pour ce qui est des passages en langue arabe, nous avons opté non pas pour une transcription phonétique pure, qui n'aurait été accessible qu'aux spécialistes, mais pour un modèle simplifié de type alphabétique, qui mette également en évidence la variété utilisée, dialectale ou standard.

La transcription des passages en arabe a été accompagnée d'une traduction à cheval entre la « traduction par correspondance » et la « traduction par équivalence »<sup>5</sup>, une symbiose entre le littéral et le sémantique, c'est à dire en respectant le plus possible la syntaxe de l'original, tout en proposant l'équivalent sémantique le plus adéquat.

## Analyse du Corpus

### Analyse des données par contexte

Après la collecte des données, le découpage en séquences et leur sélection, puis leur transcription, étape qui a permis d'avoir un corpus construit, nous avons procédé à l'analyse des alternances. Pour ce faire, nous avons adopté un modèle qui s'est beaucoup inspiré de celui de Maria Causa (1998 :16)<sup>6</sup>:

Partir des *formes* que l'alternance codique prend dans les discours de la classe, pour dégager ensuite les *fonctions* communicatives et/ou didactiques qu'elle remplit.

Nous avons donc procédé à une analyse par contexte, suivie d'une synthèse générale afin d'essayer de mettre en évidence les principales fonctions de l'alternance codique.

### Ecole du Centre Ville

D'un point de vue volumétrique, pour les deux séances enregistrées et analysées, nous avons un total de 175 tours de paroles, 21 alternances codiques, dont 15 initiées par les apprenants et qui appartiennent dans leur majorité au discours constitutif (10 sur 15) et seulement 7 initiées par l'enseignant et qui dans leur ensemble font partie du discours constitutif (5 sur 7).

Ces chiffres nous donnent une idée sur le style de l'enseignant qui ne fait appel à la L1 que comme ultime recours, c'est-à-dire lorsque tous les autres moyens de faire passer le message et d'atteindre l'objectif didactique échouent.

Il y a moins d'alternances codiques initiées par cet enseignant par rapport au trois autres et leur nombre est largement inférieur à celles initiées par les apprenants ce qui reflète leur niveau et leur profil.

Soumis dans la classe de français à un *input* important qu'ils arrivent cependant à comprendre, les élèves n'ont pas encore le bagage linguistique suffisant pour expliquer et définir. Leurs réponses sont souvent monosyllabiques (oui/non), et quand elles ne le sont pas, elles se limitent à un mot et arrivent très rarement à une courte phrase.

L'analyse fait apparaître que cet enseignant appartient à la catégorie de ceux qui n'acceptent pas le processus de changement de code et qui donnent d'autres règles de communication et d'autres règles d'apprentissage.<sup>7</sup>

### Ecole de Village

Nous avons pour 99 tours de parole, 8 alternances codiques dont 6 initiées par l'enseignant (05 pour le discours constitutif et à 1 pour le régulateur) et 2 initiées par les apprenants (toutes les deux relevant du discours constitutif).

C'est l'enseignant qui prend l'initiative du changement de code pour inciter les élèves à répondre ou bien pour les autoriser à répondre en L1. Comparés à ceux du Centre ville, ils ont un *input* inférieur et une exposition moindre à la langue française dans leur environnement extra-scolaire, ce qui influe sur leur *output*.

L'enseignant initie ou sollicite le processus de changement de code comme aide à la vérification de la compréhension ou comme moyen de communication car il sait que les apprenants n'ont pas le bagage linguistique nécessaire aussi bien pour la compréhension que pour l'expression.

## Ecole de la Campagne

Nous avons compté 37 alternance codiques pour 105 tours de parole, dont 31 initiées par l'enseignant et seulement 6 par les élèves.

Ici aussi c'est toujours l'enseignant qui est l'initiateur du changement de code. Nous constatons chez cet enseignant que le recours à la L1 n'intervient qu'après l'épuisement de toutes les pistes et stratégies qui pourraient guider l'apprenant vers la compréhension.

Cet enseignant refuse au fond l'emploi de la L1 et ne le fait que lorsqu'il se trouve dans une impasse, ce qui arrive souvent vu que les contenus et la nature du manuel ne laissent guère le choix. Mais même dans ce cas, il éprouve des difficultés à le faire, n'étant pas habitué à utiliser la L1 d'où le recours à la simplification, l'explication, la paraphrase en arabe, la plupart du temps dialectal.

## Ecole de la Ville/Périphérie

Nous avons recensé au total 80 alternances pour 207 tours de parole, dont sept chez les élèves et 73 chez l'enseignant, réparties de manière plus ou moins égale entre les deux discours (39 pour le régulateur et 41 pour le constitutif).

L'enseignant est ici l'initiateur du changement de code soit pour gérer la classe ou bien pour assurer l'intercompréhension. Cette distribution des langues répond aussi à un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical, de rendre un *input* compréhensible.

On pourrait classer cet enseignant dans la catégorie de ceux qui acceptent le processus d'alternance des langues dans la classe et qui, à l'opposé total de celui de l'Ecole de Centre-ville, le laissent vivre en tant que règle de communication et règle d'apprentissage.

## Bilan

Les manières dont les recours à la langue maternelle interviennent dans les interactions en classe sont nombreuses et les fonctions variées, mais nous pouvons, en empruntant à la typologie et à la terminologie de Moore (1998), subdiviser les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories : les *alternances tremplins* qui servent et facilitent l'apprentissage et les *alternances relais* qui servent et facilitent la communication.

Les premières « sont souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance [...] alors que les alternances-relais, davantage tournées vers la progression de la communication, se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens [...]».<sup>8</sup>

Selon D. Coste (1998), l'idée d'alterner les langues s'appuie sur différents efforts, comme celui d'économie ou de transfert des compétences, ce que nous avons pu constater lors de l'analyse de notre corpus.

Nous avons pu mettre en évidence d'autres fonctions qui ont une incidence sur l'apprentissage pour « selon le cas, le *faciliter* en permettant de surmonter les obstacles, le *enrichir* en rendant possible la saisie d'un plus grand nombre d'éléments en mémoire, le *améliorer* en autorisant le recours à des opérations

cognitives plus diversifiées »<sup>9</sup>.

Nous allons maintenant voir quelles fonctions ces alternances remplissent dans la classe sur la base de la distinction préliminaire que nous avons retenue (**alternance-relais, alternances-tremplin**) en essayant ensuite sur la base d'une autre subdivision de dégager des catégories plus fines de fonctions afin d'avoir une idée générale sur le rôle et la fonction de la L1 dans le primaire en Algérie étant entendu qu'une généralisation totale sur la base d'un terrain et d'un corpus limité est impossible mais que les résultats obtenus sont dans une large mesure transférables et transposables.

## 1) Alternances au service de la communication ou *Alternances-relais*

### A) Du côté de l'enseignant

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

En outre, et comme nous sommes dans une situation de début d'apprentissage et vu l'âge des apprenants, il revient à l'enseignant d'organiser le cadre dans lequel il leur présentera les savoirs et les savoir-faire, c'est à dire la *gestion de la classe* en tant que micro-communauté sociale.

Pour cela il recourra souvent à la L1 pour :

#### a) Rétablir l'ordre dans la classe et faire des commentaires sur le comportement des élèves :

Indépendamment de la nature du cours (ici de langue), les élèves, vu leur âge (autour de 7 ans) ne peuvent (même s'ils s'efforcent de le faire) rester toute la séance sans bouger, sans communiquer avec un camarade.

Ces comportements seront donc pris en charge par l'enseignant qui doit assumer son entière responsabilité de tout ce qui se passe dans la classe en plus de son rôle de formateur.

Exemples :

- EKTEB OU'SKOUT (*écris et tais-toi*) (S. 15, V/P1)<sup>0</sup>
- OUA' LE:CH TAĐAĤKI ? (*pourquoi tu ris?*) (S. 10, V/P1)
- OUE:CH GAA'DATA'AMLI ?/ l'infirmière ? (*qu'est-ce que tu es en train de faire, l'infirmière ?*) (S. 08, V/P1)
- OUI:N RA:NA! (*où sommes-nous ?*) /MA 'ALA:BALEKCH OUI:N RA:NA? (*tu ne sais pas où nous sommes ?*) (S. 13, V/P)

#### b) Poser des questions d'ordre personnel :

- MA: 'ANDEKCH KOURA:S AOUAŠAKH? (*tu n'as pas de cahier de brouillon ?*) (S. 6, C/V)
- MA 'ANDEKCH français LYOUM? (*tu n'as pas français aujourd'hui?*) (S. 10 V/P)

#### c) Evaluer la réponse d'un élève :

- ŠAĤI:T! (*très bien, félicitations !*) (S. 2, C)
- ĤA:DHI ĤIYA (*c'est cela*) la météo! (S. 4, C)

Il faut ici rappeler que les alternances-relais initiées par l'enseignant, même si elles remplissent principalement une fonction communicative, contribuent également et en même temps à l'appropriation de la L2, ne serait-ce que de manière indirecte.

## B) Du côté de l'apprenant

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

### a) Demander une information :

- *NEKETBOU* la date ? (on écrit la date ?), (S. 1, V/P)
- *NDIROU KHAT* ? (on trace une ligne ?), (C/V, relevée sur cahier de notes)

### b) Donner une information :

- *AY RA:HET LESAHRA* (elle est partie au Sud, au Sahara), (S. 1, C/V1)
- *KEYEN OUAHDA* (Il y en a une ...), (S. 1, V/P1)
- Madame *DAQA AL JARAS* (la cloche sonne), (S. 13, V/P)

### c) Demander quelque chose :

- Madame *CHOU:FI:NI* ! (regarde-moi) [pour indiquer qu'elle a terminé] (S.2, C/V 1)

### d) Dénoncer un camarade :

- Madame ! *GA:AD INA'ATLOU* (il est en train de lui montrer), (S. 2, C/V 1)

## 2) Alternances au service de l'apprentissage ou *Alternances-Tremplin*

### A) Du côté de l'enseignant

Comme l'a constaté Kramsch (1992 : 72) et comme nous avons aussi pu le constater dans notre corpus, le recours à la L1 est inévitable pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre (explication d'un mot, d'une expression, présentation ou rappel d'une règle, consignes, etc.).

### a) Donner une explication

Dans la séquence 1 du corpus de l'école de la campagne : l'enseignant demande aux élèves comment sont les jours et les nuits en hiver.

Devant le silence des élèves malgré une reformulation en L2, l'enseignant recourt à la L1 en scindant la question et en focalisant l'attention sur le premier élément de la question (comment sont les jours?) parce que cela est estimé très important pour le déroulement de la séquence. La langue maternelle offre une garantie plus grande :

- le jour *OUE:CH HQUA YA OULE:D?* (le jour c'est quoi les enfants?) (S.1, C.)

### b) Rappeler ou expliquer une règle

L'enseignant recourt à la L1 pour rappeler la règle, afin de corriger une erreur et réparer un malentendu, à un élève qui a donné « zoiseaux » comme exemple pour les mots commençant par « z ». (S. 5, V/P 2) :

- Attention! / on dit « oiseau » / les oiseaux [P écrit au tableau] / *CHOU:FOU M'A:YA EL QA:'IDA OUE:CH T'GOU:L* (regarde avec moi ce que dit la règle) / *KI 'OU:D* « esse » *BIN* deux voyelles / *YETEQRA*: « zède » (lorsque le « s » se trouve entre deux voyelles on le lit « z »)

Un autre exemple est celui où l'enseignant recourt à la L1 pour rappeler que la lecture en français se fait de la gauche vers la droite et non le contraire :

- MINAL YASSA:R / ILA LYAMI:NE (*de la gauche vers la droite*) / AL KITA:BA MI:CH AL 'AKS (*l'écriture n'est pas dans le sens contraire*).

### c) Donner des consignes

L'enseignant donne une consigne en L2 (« j'entoure la réponse juste »), mais constatant que le niveau des élèves ne leur permet pas d'accrocher le sens d'une telle phrase, il fait une économie de temps et d'attention pour mieux se concentrer sur l'exercice lui-même, et leur donne la traduction de la consigne en L1 :

- Ecoutez bien la question/ j'entoure la réponse juste [P dessine une ellipse au tableau] / NDAOUER 'EL JOUMLA AŞAHI:HA (*j'entoure la phrase juste*) (S. 11, V/P 1)

### d) Faire passer le message :

Une autre raison qui justifie le recours à la L1 est ce que M. T. Vasseur (1992) appelle « une volonté de faire passer malgré tout le message » : par exemple, à la question « quel temps fait-il en hiver ? », l'enseignant, n'obtenant aucune réponse après 9 tours de parole (séquence 4, Ecole/Village), se retourne alors vers la L1 pour faire passer le message :

KIF IKOU:N EL JAOU? / AĦDAR BEL ARBIYA! (*comment est le temps ? Parle en arabe!*) (S. 4, V/3)

### e) Guider l'apprenant

Nous avons également pu répertorier une autre fonction de l'alternance codique, qui est celle de « guidage » :

- zo M 'A: (*avec*) ro / M'AA BA'DH (*ensemble*) / YALAĦ! (S. 4, V/P 1)

- YALAĦ! / « err » / « i » / L' « er » M'AA L' « i » (*le r avec le i*) (S.3, VP/ 1)

Pour ce qui est de l'utilisation des chiffres, Gearon (1998) considère l'utilisation de la LM dans ce cas comme une des stratégies récurrentes de l'alternance codique à ce niveau de l'apprentissage:

- prenez le livre d'exercices à la page 55 / KHAMŞA OUA KHAMŞI:NE (*cinquante cinq*) [elle écrit le chiffre au tableau car les élèves ne savent compter en français que jusqu'à dix]

### f) Clarifier

Une autre fonction qui est très fréquente dans notre corpus est celle de *clarification* ; ce sont des alternances généralement initiées par l'enseignant dans le but de clarifier des aspects formels ou de contenu :

#### - Corriger l'incompréhension :

- za / KHAĦI ZE:D! (*za pas zède!*), ça y est zède la lettre / maintenant c'est la syllabe « za »/aller! / corrige! (S. 2, V/P 1)

- non! / MEĦI « ou » (*ce n'est pas ou*) / u / u/ (S. 9, V/P 1)

#### - Lever une ambiguïté :

- P: février ?/ non pas le suivant!/ le dernier !

- E5: euh....

- P: le dernier mois/A:KHER CHAĦR FIŞANA!/(*le dernier mois de l'année!*) (S.2, V).

**- Eviter un réel malentendu :**

- l'automne /c'est une saison où il fait bon/le printemps et l'automne [bruit] /le printemps/donne-moi la saison/comment on l'appelle le printemps en arabe ? comment on l'appelle ? E5!/[s'adressant à nous : c'est E5, parce qu'il a confondu le printemps]/OUANA FAŞL? (*Quelle saison ?*), (S. 1, C/V 2)

**B) Du côté de l'apprenant**

**a) Fonction de vérification**

S'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne:

- E6: madame! / NEKETBOU ZE:D ? (*on écrit zède?*) (S. 2, V/P 1)
- E: N'DI:ROU HAIZ ? (*nous faisons un cercle ?*) (S. 12, V/P 2)

**b) Fonction d'explication**

Pour répondre aux questions du genre : « Qu'est-ce que c'est ? », « Comment cela s'appelle ? ». Pochard (1997) a constaté cet emploi récurrent de la LM pour répondre à ce type de questions:

- 1) - P: parce qu'il est malade, oui/ qu'est-ce que c'est l'infirmière ?/ E10 !  
E10: AL MOUMARIDHA (*l'infirmière, la soignante*) (S.3, C/V)
- 2) - P: il y a douze mois dans une année / qu'est-ce que c'est une année?  
E: EL 'A:M (*l'année*)  
E7: EŞANA (*l'année*) (S. 5, C/V)

Ici nous constatons que l'incitation indirecte à répondre en LM joue un rôle très important du côté de l'enseignant car cela lui permet de vérifier la compréhension des mots ou énoncés vus.

**c) fonction de compensation**

L'alternance sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant, afin de pallier une insuffisance linguistique :

P: bien / les glands ou.... / comment ça s'appelle aussi ?

E2: EL BALOU:Ď (*les glands*)

P: ça c'est en arabe / mais comment ça s'appelle aussi en français ?

De la part de l'apprenant, on peut considérer cela comme une « stratégie compensatoire ». Du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en L2 et en raison d'une lacune lexicale, l'apprenant a recours à un mot de la L1.

**Synthèse**

Il ressort de ces exemples que les alternances entre la langue cible et la langue maternelle sont dictées par deux raisons principales qui correspondent aux deux fonctions de l'alternance codique en tant que stratégie langagière spécifique mise en œuvre par les apprenants et les enseignants:

La fonction didactique : La classe est alors un lieu de transmission et de construction de savoirs linguistiques dans la langue cible et où l'intention communicative est surtout didactique. Les alternances codiques sont ici en relation avec l'apprentissage de la langue et relèvent de ce qu'on appelle « le discours constitutif ».

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

Nous avons essayé de faire un résumé dans ce tableau en nous basant sur les deux grandes catégories d'alternances codiques mises en évidence par Danièle Moore (1998), les alternances-relais qui favorisent la communication et alternances-tremplin au service de l'apprentissage et que nous avons subdivisées en catégories plus fines. Il est clair que la liste des fonctions que nous avons répertoriées n'est pas exhaustive. En outre, si certaines fonctions de l'alternance codique sont bien différenciées et n'appartiennent qu'à l'apprenant ou l'enseignant, d'autres peuvent être du domaine des deux, comme celle d'explication pour les alternances-tremplin et d'information pour les alternances-relais.

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

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

## Conclusion

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, notre recherche visait en premier lieu à voir quand, où et surtout pourquoi, l'alternance des langues avait lieu dans la classe de français en deuxième année primaire, mais aussi à entrevoir, à travers l'analyse de ces alternances, les possibilités d'interventions didactiques. Il faut noter que très souvent ces alternances ne sont qu'un palliatif à des difficultés de communication et d'intercompréhension, un recours pour sortir d'un blocage et rarement une stratégie d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Des propositions didactiques et des outils pédagogiques existent, comme les travaux de Beacco et Byram (2003), de Blanchet (1998), de Castellotti (1998), Coste (1998), Moore (1998), etc.

L'essentiel reste de les exploiter pleinement, de profiter de ces acquis, ce qui ne va pas sans une volonté de changement dans ce sens au niveau institutionnel pour envisager de nouvelles manières d'enseigner les langues étrangères et sensibiliser les parents d'élèves et la société en général, à la pertinence d'une démarche qui intègre l'enseignement/apprentissages des langues (premières ou étrangères) dans le cadre d'une nouvelle éducation à la pluralité linguistique. Il s'agira aussi de prévoir une formation adaptée des enseignants dans ce sens pour les amener à connaître les avancées de la recherche en didactique des langues sur la question, leur faire prendre conscience des bienfaits de l'utilisation de la langue « maternelle » lors de la mise en œuvre des contenus apprentissages d'une L2, sous réserve que le recours à l'alternance codique soit raisonné, laissant le minimum de place à l'intuition. Il sera nécessaire aussi de les initier à ce genre de pratique.

Il est donc indispensable de s'intéresser aux langues de départ et aux compétences plurilingues des apprenants acquises dans leur contexte familial et social. Ces dernières peuvent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, c'est-à-dire dans l'extension du répertoire linguistique de l'apprenant.

L'enseignant pourra alors s'appuyer sur ce répertoire plurilingue. Il s'agira donc de retenir comme principe l'usage raisonné de l'alternance codique, sachant que celle-ci est une conséquence et un indicateur de la pluralité linguistique. Cette didactique du plurilinguisme doit être cependant accompagnée d'une didactique de l'interculturalité. Porcher souligne que l'école, en plus de sa fonction essentielle qui est celle de la socialisation, « c'est-à-dire la construction chez l'élève d'un sentiment d'appartenance à une communauté dont on lui transmet les valeurs fondatrices et qu'il partage avec tous ses concitoyens »<sup>2</sup>, doit être un lieu d'ouverture sur l'Autre et d'accès à sa culture et ceci ne peut qu'être bénéfique car ils lui permettent d'acquérir cette compétence culturelle, condition *sine qua non* d'une réelle compétence communicative dans la langue étrangère.

Le premier principe à retenir pour une didactique plurilingue et pluriculturelle dans le système éducatif algérien est que les enseignants tiennent compte dans leurs démarches pédagogiques de la classe de langue comme d'un espace virtuellement et potentiellement bi-ou plurilingue.

Asselah (2005) souligne dans ce sens que « ce plurilinguisme est inévitablement

présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable » et qu'« il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de manière raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser plutôt que de l'ignorer ». <sup>3</sup>

## Notes

<sup>1</sup> L'enseignement du français qui commençait jusque-là à partir de la quatrième année primaire a été avancé en 2004-2005 en deuxième année.

<sup>2</sup> Par corpus transversal nous entendons un corpus constitué d'enregistrements de plusieurs enseignants pour un même niveau et pendant la même période.

<sup>3</sup> Kerbrat-Orrecchioni définit la séquence comme « un bloc d'échanges reliés par une forte degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ». Cité M. Causa (1998) : 164-165, note 276.

<sup>4</sup> Voir en annexe les conventions de transcription retenues.

<sup>5</sup> Les deux termes sont de M. Lederer : La traduction par équivalence donne la primauté au sens tandis que celle par correspondance privilégie la fidélité à la forme. Cité par M. Causa. 1998 : 169, notes 281 et 282.

<sup>6</sup> In M. Causa. 1998 : 16.

<sup>7</sup> M. Garabédian, M. Lerasle. 1998 : p. 439.

<sup>8</sup> D. Moore. Ibid, pp. 115-116.

<sup>9</sup> V. Castellotti. 2001 : p. 57.

<sup>10</sup> Abréviations : S. : séquence ; C/V1 ou 2 : Ecole Centre Ville séance 1 ou 2 ; V/P 1 ou 2 : Ecole Ville/périphérie séance 1 ou 2 ; V : Ecole Village ; C : Ecole de la campagne.

<sup>11</sup> M. Cambra et L. Nussbaum (1997 : 427) écrivent à ce sujet : « Plusieurs auteurs, (entre autre, Willis 1992), postulent l'existence de deux types de discours en classe de langue étrangère. Le premier, le discours régulateur (que Willis appelle (*outer*), procure le cadre général des échanges en classe, et sert à maintenir les rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc. les activités d'enseignement/apprentissage. Le second, le discours constitutif (*inner*) contient les formes de la langue cible que l'enseignant a choisies comme contenus d'apprentissage ».

<sup>12</sup> L. Porcher et D. Groux. 1998 : p. 100.

<sup>13</sup> S. Asselah-Rahal. 2005 : p. 5

## Bibliographie

Asselah-Rahal, S. et Blanchet, P. *Le rôle des langues étrangères dans l'apprentissage du français en Algérie*. Compte-rendu, Rapport Projet CMEP à paraître en 2006 aux Editions Modulaires Européennes (Belgique). Consulté le 24-09-2005.

[www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf](http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf)

Billiez, J. et Diana-Lee Simon (éd). 1998. *Alternance des Langues : Enjeux Socio-Culturels et Identitaires*. LIDIL 18, Grenoble.

Boubenider, N. 2000. « La scolarisation de l'enfant algérien : quelle langue, quelle culture, quelle identité ? ». *El Tawassol* 7, Université d'Annaba, Algérie, Juin 2000.

Castellotti, V. 1997. « Langue étrangère-langue maternelle, mariage d'amour ou de raison ? » *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 8, Actes du Colloque *Didactique des langues Etrangères, didactique des langues maternelles, rupture et/ou continuité*, 5-7 Septembre 1996, Université de Toulon, pp. 158-166.

Castellotti, V. et Moore, D. (dir.). 1998. *Alternances des Langues et Apprentissages. Etudes de Linguistique Appliquée* 108, Paris : Didier Erudition.

Castellotti, V. 1998. « Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, 1998, pp. 401-410.

Castellotti, V. 2000. « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues ». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, « Actualité de l'enseignement bilingue », Janvier 2000.

Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Castellotti, Véronique (dir.). 2001. *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*. Rouen : Presse Universitaires de Rouen, Collection « DYALANG ».

Castellotti, V. et Moore, D. 1998. « Alternier pour apprendre, alternier pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, 1998, pp. 389-392.

Causa, M. 1996. « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue ». *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, No spécial, Juillet 96, pp. 85-93.

Causa, M. 1997. « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, pp. 457- 466.

Causa, M., 2002. *L'Alternance Codique dans la Classe de Langue Etrangère, Stratégies d'Enseignement et Transmission de Savoir en Langue Etrangère*. Berne : Peter Lang.

Cicurel, F. 1994. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 103-118.

Coste, D. 1998. « Alternances didactiques ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, pp. 393-400.

Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? ». in V. Castellotti (Ed), pp. 191-202.

Dabène, L. et al. 1990. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris : Hatier-Crédif, LAL.

Denudom, D. 1992. « Alternances codiques en situation pédagogique, I. choix des codes, définitions et typologie ». *LIDIL 5*, pp. 85-95.

Garabedian, M. et Lerasle, M. 1998. « L'alternance codique : la double contrainte ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, 1998, pp. 433-444.

Gearon, M. 1998. « L'Alternance entre l'Anglais et le Français chez les Professeurs de Français Langue Etrangère en Australie ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, pp. 467- 474.

*Guide du Maître, Français, 2<sup>ème</sup> Année Primaire*. Alger : Office National des Publications Scolaire, 2004.

Kramsch, Cl. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier/ Crédif. Langue et Apprentissage des Langues (LAL).

*Le Monde de Didine*. Manuel de Français, Deuxième Année primaire, Tome I, II et Cahier d'Activités, Alger : Office National des Publications Scolaire, 2004.

- Maarfia, Nabila. 2007. *La langue maternelle en classe de langue étrangère en classe de français en deuxième année primaire : contribution à l'étude des alternances codiques*. Mémoire de magister, Université d'Annaba (Algérie), 173 p. Sous la direction de Latifa Kadi et Véronique Castellotti.
- Manaa, G. 2000. « Réflexions sur les motivations des changements ou des combinaisons de langues (Arabe-Chaoui-Français) dans le discours des Professeurs de Français du second degré de la région de Batna. *El Tawassol 7*, Université d'Annaba, Algérie, Juin 2000.
- Moore, D. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *AILE 7*, pp. 95-122.
- Moore, D. (Ed). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Didier, Collection Crédif-Essais.
- Pochard, J.- Ch. 1997. « Une Classe d' Anglais en France : Quelle Langue y Parle-t-on ? ». *ELA 108*, pp. 411-412.
- Porcher, L. et Groux, D. 1998. *L'Apprentissage précoce des langues*. Paris : P.U.F, Collection « Que Sais-je ? ».
- Py, B. 1998. « Pour une perspective bilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, pp. 495-504.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier: CREDIF, « LAL ».
- Roulet, E. 1995. « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? ». *Etudes de linguistique Appliquée, ELA n° 98*, pp. 113-118.
- Simon, D.-L. 1992. « Alternances codiques en situation pédagogique, II. Rôle et fonction dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? ». *LIDIL 5*, pp. 97-107.
- Simon, D.-L. 1998. « L'alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie? ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, 1998, pp. 445-456.
- Vasseur, M.-Th. 1992. « Entre exolinguisme et biliguisme, l'acquisition d'une langue étrangère ». In Bouchard et al. *Acquisition et Enseignement / apprentissage des Langues*, Grenoble, *LIDILEM*, pp. 177-188.
- Wantz-bauer, F. 2000. « Le statut de la langue maternelle en classe de langue étrangère » dans Castellotti, Véronique (dir.). 2000. *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*. Rouen : Presse Universitaires de Rouen, Collection « DYALANG ».

Annexe

Conventions de transcription

ا :	A	P :	Enseignant
ب :	B	E :	Apprenant
ت :	T	EE :	Plusieurs apprenants
ث :	TH	/ :	Pause courte
ج :	J	// :	Pause moyenne
ح :	H	/// :	Pause longue
خ :	KH	(...):	Pause arrêté
د :	D	<b>Gras Majuscule Normal :</b>	Arabe
ذ :	DH	<b>Standard</b>	
ر :	R	<b>Gras Majuscule Italique :</b>	Arabe Dialectal
ز :	Z	<i>(pourquoi tu ris ?)</i> :	Traduction en français
س :	S ou SS	<b>XX :</b>	Mot ou Passage Incompréhensible
ش :	CH	[ ] :	Commentaires ou Indications sur
ص :	Ş		le Non- et le Para-verbal
ض :	DH	↗ :	Intonation montante
ط :	T	↘ :	Intonation descendante
ظ :	D	! :	Intonation Exclamative
ع :	'A / 'I / 'OU	? :	Intonation Interrogative
غ :	GH		
ف :	F		
ق :	Q		
ك :	K		
ل :	L		
م :	M		
ن :	N		
ه :	H		
و :	OUA /OUI/OU ou wa/wi/wou		
ي :	YA /YI /YOU		
ء :	'A / 'I / 'OU		
:	: : voyelle longue ( a: i: ou: )		
_	: double consonne ( <u>t</u> , <u>r</u> , <u>f</u> )		
ثقا :	G		