



Résumé : *Le cours de licence de français incarne une situation de communication privilégiée pour le contact des langues. Le passage de LC à diverses langues (maternelles ou autres), au sein de la classe de langue, fut longtemps stigmatisé par certains courants de la didactique des langues. Actuellement, ce phénomène largement observé en cours de langue étrangère se voit réhabilité par les théoriciens. L'examen de notre corpus montre que, en plus des fonctions habituelles de l'alternance codique (étayage des savoirs, activités métalinguistiques) une autre dimension, celle de l'intraculturel, est introduite grâce à l'usage de la langue maternelle.*

Mots-clés : *alternance codique, activités métalinguistiques, intraculturalité, étayage des savoirs.*

Abstract: *The "licence" French course incorporates a communicative situation favouring language contact. The move from the target language to several languages (mother tongue and others), within the language classroom, has for a long time rejected by some language methodologists. Nowadays, this phenomenon, largely observed in foreign language course has been rehabilitated by theorists. The study of our data shows that, in addition to the usual functions of codeswitching (knowledge reinforcement, metalinguistic activities), the intracultural dimension is also introduced through the mother tongue use.*

Keywords: *codeswitching, metalinguistic activities, intraculturality, knowledge reinforcement.*

المخلص : يمثل درس ليسانس الفرنسية أحسن وضع لتواصل اللغات، فلانتقال من اللغة الهدف إلى لغات أخرى (سواء كانت اللغة الأم أم لغة أخرى) أثناء إلقاء درس تعلم اللغة كثيرا ما همسته بعض اتجاهات تعليمية اللغات. أما حاليا فإن المنظرين أعادوا الاعتبار لهذه الظاهرة المعتمدة في تعليم اللغة الأجنبية. إن تفحص المدونة يبين إضافة إلى الوظائف المعهودة للتسلسل الرمزي لنشر المعارف و النشاطات ما وراء اللسانية بعدا آخر ألا و هي الوظيفة الموجودة داخل الثقافة و ذلك بفضل استعمال اللغة الأم

الكلمات المفتاحية : اللغة الأم - النشاطات ما وراء اللسانية - نشر المعارف داخل الثقافة.

Introduction

Le cours de licence de français constitue une situation de communication propice au contact de diverses langues : la langue cible, la ou les langues maternelles des apprenants, ainsi que d'autres langues apprises à l'école. L'observation des comportements langagiers de l'enseignant et des étudiants durant les interactions verbales, montre explicitement le recours de ces derniers à d'autres langues que la langue enseignée pendant leurs échanges. La réflexion que nous menons ici, s'inscrit dans cette problématique qui s'interroge sur le rôle que peut jouer la langue maternelle ou d'autres langues dans l'interaction verbale en cours de licence de français.

Le passage de la langue cible à diverses langues (maternelles ou autres), au sein de la classe fut longtemps sujet à de multiples débats. Au début du siècle, la méthode directe prônait l'interdiction totale de l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Les méthodes audio-orales autorisent épisodiquement le procédé de traduction, alors que les méthodes dites SGAV permettent le recours à L1 pour tout ce qui relève de l'explication afin d'assurer l'intercompréhension en salle de cours.

Actuellement, ce phénomène, largement observé en cours de langue étrangère, se voit réhabilité par les théoriciens de la didactique des langues étrangères. En effet, désormais en classe de langue étrangère on ne peut faire l'économie de l'emploi de la langue maternelle, car les modes de réflexion menés en LM sont appelés à contribuer à l'apprentissage des langues étrangères. De ce fait, le recours à la LM pour expliquer et décrire le fonctionnement de la langue étrangère, ne figure plus comme entrave et frein à l'apprentissage de la LC. Aussi, tous les apports de la LM s'avèrent utiles et parfois même nécessaires dans l'acquisition de la LC. Dès lors, on concède le passage de la LC à la LM en classe de langue comme processus naturel inhérent à la classe de langue étrangère.

Ainsi, l'éventuel emploi de deux codes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peut, soit représenter l'articulation d'une stratégie d'enseignement adoptée par un enseignant pour transmettre un certain savoir, soit véhiculer une stratégie purement communicative pour générer l'interaction ou la soutenir.

Alternance codique et activités métalinguistiques

Les extraits de cours suivants mettent en relief l'étroite corrélation qui existe entre l'usage de l'alternance codique et le discours métalinguistique. Animés par le souci constant de comprendre et de se faire comprendre, les acteurs de la classe enseignant/apprenants mettent en place des négociations de sens qui interviennent généralement à l'occasion de l'explication d'un mot. Nous notons que lors de ces activités métalinguistiques, l'enseignant recourt à l'arabe dialectal ou scolaire pour fournir une explication, dissiper une ambiguïté, ou traduire une notion.

Cours de littérature, première année

La modernité

33- P : ./.(...) moderne c'est vivre exactement les idées de son temps c'est-à-dire le contemporain d'accord et être impliqué dans le contemporain d'accord ./ en arabe vous direz comment pour la la modernité >

34- Yasmine : [ʔaħadur]

35- P : [much ʔaħadur la] (trad. « ce n'est pas [ʔaħadur] »)

36- Marwa : [el muʕasara]

37- P : [la el ħadaəa] ./ (trad. « non [el ħadaəa] ») c'est pas la même chose du tout attention à ne pas confondre c'est des concepts sociologiques hein si vous voulez un jour on fra tout ʕa./ toute façon on le fra i y a tout un paquet sur ce propos ./

Cette séquence d'échanges ne correspond pas tout à fait à une négociation de sens qui porterait sur l'item « la modernité ». En 33-P, l'enseignante donne la définition de « moderne » puis elle demande aux étudiants de fournir en arabe l'équivalent non pas de « moderne » mais de « modernité ». En somme, ce procédé renvoie à ce que D. Coste désigne comme

« une alternance de répétition, qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a d'abord été posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation ou de résumé. » (1997 : 399).

En enjoignant les étudiants de fournir en arabe l'équivalent du mot « moderne », l'enseignante réussit à vérifier à moindre coût la compréhension de l'input en langue cible. En effet, l'objet du cours n'étant pas « la modernité », en recourant à l'arabe scolaire, l'enseignante évite de nombreux tours de parole qui l'auraient éloignée du contenu de la leçon. À travers cette séquence d'échange, nous constatons que, parfois la nécessité de l'introduction d'une autre langue dans la classe s'impose. Ici, l'enseignante a, fort bien, discerné, la difficulté ; sa décision de puiser dans l'arabe scolaire s'est avérée très judicieuse. Nous remarquons également que la substitution s'opère au sein de l'arabe moderne scolaire car la question porte sur des savoirs et des connaissances dont la transmission s'effectue quasi essentiellement dans cette langue.

Cours de littérature, première année

L'ordre chronologique

75- P : (...) ce n'est pas des poèmes qui ont été placés n'importe comment dans l'œuvre ./ pas n'importe comment et pas par ordre chronologique/

76- Marwa : mais à la fin on a ./.../ on ./ a xxx dit que l'ordre dans la partie/.../ on a dit que./ l'ordre est lié à sa vie ./.../ aux événements de sa vie/.../ euh comment ʕa fait je n'ai pas compris <

77- P: bien d'accord c'est très bien d'intervenir/

78- Nour : madame euh le poème sont euh./ non les poèmes sont euh /antidatés/

79- P : ah ma fille non ils ne sont pas antidatés (rire) [ħaḏa jaʕjtulu trafik ħaḏa (rire) ki ʔnaħi la date ʔntaʕ ħaḏa u ʔqadmifa wala ʔwaʔriħa] (rire) (trad. « cela s'appelle

du trafic (rire) quand tu enlèves la date d'une chose que tu l'avances ou que tu la recules »). non attention c'est pas la date qui change /./ alors votre camarade pose un problème précis j'ai dit que ce n'était pas chronologique on a expliqué ce que c'était chronologique /./ c'est-à-dire l'ordre d'apparition naturelle /./ ce n'est pas cet ordre là pour ce recueil de poèmes /./ les poèmes sont liés aux événements de la vie de Baudelaire /./ et je dis bien événements et pas dates /./ donc dans la vie du poète y a eu des événements /./ qui se sont produits dans le temps /./ donc par ordre chronologique /./ simplement lui quand il en parle il est pas obligé de respecter l'ordre de leur déroulement /./ d'accord /.../

La séquence de négociation est, ici, provoquée par l'intervention de Marwa qui déclare, spontanément, qu'elle n'a pas compris un point du cours précédent. Dans un élan de collaboration horizontale, Nour intercepte la parole pour aider à la fois sa camarade et l'enseignante. Á travers son énoncé, nous pouvons remarquer que les étudiants accordent une grande importance à la compétence linguistique au détriment de la compétence communicationnelle. En effet, prenant conscience de sa « faute » : « *le poème sont euh /./*, l'étudiante se reprend immédiatement et rectifie son premier énoncé par « *non les poèmes sont* ».

Cependant, elle propose le terme « antidatés » révélant ainsi son ignorance d'un autre aspect, péjoratif cette fois ci, que l'usage attribue à ce terme. Ce qui suscite en 79-P la réplique quelque peu ironique mais ferme de l'enseignante qui dans ce cas extrême préfère pour éviter toute situation équivoque, recourir à l'alternance français/arabe dialectal [ħaða jaʃjtulu trafik ħaða (rire) ki tħaħi la date ʔħtaʃ ħaðza u tħadmiħa wala tħaħriħa] (rire)] autrement dit « *cela s'appelle du trafic (rire) quand tu enlèves la date d'une chose que tu l'avances ou que tu la recules* ».

La phrase en arabe dialectal est enchâssée dans l'intervention qui est entièrement réalisée en langue cible. L'énoncé produit dans la langue maternelle des étudiants est un commentaire métalinguistique car l'enseignante fournit à Nour une définition du mot « antidaté ». La définition d'« antidaté » s'effectue en langue maternelle, ceci, afin que l'étudiante puisse parfaitement saisir le sens de ce mot mais également pour atténuer l'impact psychologique de l'évaluation négative et « sauver la face » de Nour auprès de ses camarades. Ne pas perdre la face, dans une classe en Algérie, revient très souvent à prendre l'avantage sur l'autre sexe.

En effet, à la compétition qui existe, habituellement, entre apprenants, car il est important de paraître intelligent devant son enseignant et ses camarades, s'ajoute dans nos classes la rivalité entre les deux sexes. Qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, chercher à prendre l'avantage sur l'autre sexe transforme, parfois, les interventions en véritables conflits. L'enseignant ne doit pas négliger d'intégrer ce paramètre dans la gestion des interactions de sa classe. Sauver la face des étudiants ou simplement la garder signifie, pour l'enseignant, arriver à distinguer entre une prise d'avantage et un investissement pédagogique ordinaire.

Cours de linguistique, deuxième année

La contrefaçon

- 86- Sélma : euh euh madame qu'est ce que c'est contrefaire <
 87- P : d'accord on va d'abord commencer par expliquer ce que c'est que contrefaire
 ././ contrefaire qu'est ce que ça veut dire >
 88- Nour : contre barrer les plans d'une personne <
 89- P : Nour ././ on dit contre carrer ././ carrer > ././ contre carrer les plans d'une
 personne././ non contrefaire ne veut pas dire contre carrer les plans de quelqu'un ././
 contre carrer les plans de quelqu'un veut dire s'opposer à ses plans et les faire échouer
 ././ d'accord ././ contrefaire à un autre sens ././ peut être que vous ne connaissez pas
 le verbe contrefaire ././ mais vous connaissez peut être le mot contrefaçon >
 90- Myriam : c'est quand on fait une copie /
 91- Linda : quand c'est pas vrai ././ c'est pas les produits / / les mêmes././ que les
 vrais/
 92- Mounir : quand c'est pas identique././ madame euh par exemple on a les montres
 ././ y a les vraies et les autres c'est la contrefaçon / elle n'est pas fabriquée en suivant
 les normes././
 93- P : oui d'accord ././ et toi Linda ././ tu disais >
 94- Linda : c'est une imitation ././ une imitation d'un autre produit ././ (rire) les
 vendeurs madame nous disent c'est cher parce que c'est l'original [ʔaw l'original ʔa ʔɛʔi
 l'vrai nʔaʕ la maison] (trad. « c'est l'original ma sœur c'est le vrai produit ramené de
 la maison mère ») ce n'est pas de la triche/
 95- P : imitation ././ en effet ././ c'est le mot qui convient le plus ././
 96- Mounir : on lit dans les journaux des articles sur [ʔiɖʔraʔaʔ mucafahaʔ ʔaʔaqliɖ]
 (trad.« dispositions prises pour combattre la contrefaçon »)
 97- P : en fait la contrefaçon est une reproduction presque identique d'un produit././
 c'est une imitation/
 98-Cherifa : il est fait illégalement ././ ils n'ont pas l'autorisation pour le faire /
 99- Mounir : comme les produits taiwans chez nous ././ c'est des imitations ././ c'est des
 faux pas des vrais ././ on voit les noms des marques ././ mais c'est pas les maisons de ces
 marques qui font le le produit././
 100- P : (rire) l'exemple est assez véridique pour les produits que vous nommez/
 101- Sihem : euh euh c'est aussi la contrebande madame /
 102- P : la contrebande c'est une autre chose ././ c'est faire passer ou faire entrer de la
 marchandise de façon clandestine ././ c'est des marchandises qui sont prohibées dans
 un pays ././ ou alors on les fait rentrer sans payer leurs droits de douane ././ c'est de la
 fraude././ comment on dit contrebande en arabe >
 103- Mounir : [ʔalɖʔarima ʔalmunadama] (trad. « le crime organisé » /)
 104- P : non ça c'est le crime organisé/
 105- P : on entend souvent dans nos informations ou on lit dans nos journaux qu'au sud on
 a démantelé un réseau de contrebande de cigarettes près des frontières avec le Mali/
 106- Salim : a oui c'est [ʔaʔaʔɛʔrib] (trad. « la contrebande » /)
 107- P :oui c'est ça la contrebande c'est [ʔaʔaʔɛʔrib] ././ alors la contrefaçon c'est produire
 quelque chose ././ ou copier une chose ././ mais sans avoir l'autorisation de le faire ././
 on a aussi d'autres exemples comme/
 108- Marwa : les tableaux madame /

109- P : oui parfaitement ././ la peinture ././ d'ailleurs l'imitation est souvent très bien faite que nous les non spécialistes on ne s'apercevrait de rien././ dans ces cas de doute on fait appel à des spécialistes pour expertiser les tableaux /..../ c'est le même nom qu'on donne à la personne qui fabrique de faux billets >

110- Ep : xxxxx/

111- P : oui vous n'arrêtez pas de dire le mot en arabe ././ alors c'est quel mot>

112- Salim : [ʔaʔazwir]/ (trad. « falsification » « contrefaçon »)

113- Sihem : [ʔaʔazwir]/ (trad. « falsification » « contrefaçon »)

114- Linda : [ʔaʔazwir]/ (trad. « falsification » « contrefaçon »)

115- P : [ʔaʔazwir]/ (trad. « falsification » « contrefaçon ») alors comment on appelle la personne qui fait ça mais en français s'il vous plaît >

116- Ep : (silence)

117- P : un faussaire ././ d'accord ././ alors revenons à nos deux mots ././ contrefaire ou contrefaçon

Cette séquence de négociation explicative est amorcée par Selma qui interroge l'enseignante sur le sens de « contrefaire ». S'acquittant de son rôle d'expert qui prend en charge la compréhension au sein du groupe, l'enseignante renvoie la question de Selma à l'ensemble des étudiants afin qu'ils collaborent à la construction du sens du mot « contrefaçon ». Les contributions de Salim et Nawel sont jugées inadéquates par l'enseignante qui le leur signifie de manière assez courtoise. L'intervention de Nour « contre barrer les plans d'une personne », suscite une réaction immédiate de l'enseignante qui corrige son étudiante en effectuant un commentaire métalinguistique descriptif : « on dit contre carrer././ carrer > ././ contre carrer les plans d'une personne. ». L'enseignante identifie le lexème « barrer » comme étant la source du problème, l'isole et le répète, puis l'introduit dans un énoncé pour en démontrer l'usage « correct ». Elle prolonge ce moment par un commentaire métalinguistique expliquant le sens de l'expression : « contre carrer les plans de quelqu'un » qui « veut dire s'opposer à ses plans et les faire échouer ».

Les nombreux refus à l'endroit des étudiants rendent cette interaction particulièrement riche en négociations.

Notant l'enlèvement de ses étudiants, et voulant parer à toute panne communicationnelle, l'enseignante suppose que ces derniers ne connaissent pas le verbe « contrefaire », mais qu'ils ont plus de chance d'en saisir le sens, si elle leur propose un autre mot de la même famille connu pour sa très grande occurrence dans le langage quotidien. Ainsi, elle aide les étudiants en procédant à la substitution de « contrefaire » par « contrefaçon ».

Grâce à sa bonne connaissance de la société dans laquelle évoluent ses étudiants, l'enseignante émet une hypothèse qui s'avère très juste. En remplaçant « contrefaire » par « contrefaçon » elle débloque l'échange, et sa stratégie de commutation semble incontestablement porter ses fruits puisque Myriam, Linda et Mounir lui offrent des réponses qu'elle évalue positivement.

La suite de la négociation jouit d'une dynamique assez surprenante et d'une thématique très féconde. En effet, nous constatons que les étudiants s'approprient totalement l'objet de la négociation en introduisant différentes

dimensions. Ainsi, en 101 Linda, pour expliquer « contrefaçon », se réfère à son vécu, à sa propre expérience et en rend compte dans sa langue maternelle, l'arabe dialectal en citant les propos d'un marchand qui affirme que ses produits ne sont pas contrefaits.

Mounir suit le même cheminement que sa camarade. Il ancre son explication dans la réalité de sa société en évoquant certains produits en vente dans les marchés de sa ville. Pour s'assurer de la compréhension de cet item, l'enseignante tolère l'usage de l'arabe au sein de la classe. Elle s'aperçoit par ailleurs, que lorsque les étudiants passent à la langue arabe, le concept auquel ils font allusion ne correspond absolument pas à « contrefaçon » mais plutôt à « contrebande ». Dès lors, elle décide d'user de l'exemplification en illustrant ses propos par le cas de la reproduction de faux tableaux et fausse monnaie.

Constatant que les étudiants ne parviennent toujours pas à exprimer la réponse en français, l'enseignante autorise ces derniers à la formuler en arabe. Toutefois, l'ensemble du groupe reste silencieux quand l'enseignante demande d'énoncer, en français, le nom de la personne qui produit de faux billets. Devant ce silence, l'enseignante finit par fournir elle-même la réponse.

Cours de linguistique, deuxième année

Le Saint Esprit

71- P : le saint esprit oui en effet ./ donc d'après toi Salim ./ si j'utilise le mot saint tout seul et le mot esprit seul dans des phrases ils seront porteurs de sens > que veut dire saint esprit >

72- Salim : [roʔ el qodos] c'est dans la religion/

73- P : oui ./

Cette négociation correspond au schéma traditionnel des négociations de sens, car sa structure se conforme à la structure IRE. C'est l'enseignante qui se trouve à l'origine de l'échange en posant une question sur la signification de « saint esprit ». Salim contribue à l'accès au sens de l'expression mais en la reproduisant simplement en arabe scolaire. Il revient à la langue française pour contextualiser le domaine de référence et d'usage de cet énoncé. La séquence se clôt par une évaluation positive que formule l'enseignante à l'égard de la réponse de son étudiant. Par ailleurs, nous constatons que la réponse que fournit Salim [roʔ el qodos] est la traduction mot à mot de « saint esprit ». Ce procédé de traduction est largement observé en cours de langue. E. Lavault constate que « *en classe de langue étrangère la traduction s'exerce souvent sur des éléments isolés du langage et qu'elle se réduit fréquemment à une traduction littérale, mot à mot.* » (1998 : 21). Il est pertinent de souligner que la traduction s'effectue ici sur un mot qui renvoie à un référent unique ce qui ne provoque aucune ambiguïté. Cette pratique de la traduction s'explique, ici, par le fait que l'apprentissage s'effectue dans une première autre langue, l'arabe moderne scolaire.

Cette situation pédagogique nous rappelle, au moins, la position chronologique de l'enseignement/apprentissage du français, langue qui n'occupe nullement

la première place, réalité que le théoricien comme le praticien doit intégrer dans ses données ou ses pratiques.

Alternance codique et étayage/gestion du savoir

Les séquences d'échanges suivantes montrent une autre fonction de l'alternance codique. L'enseignant va recourir à ce procédé afin de gérer son propre discours, pour attirer l'attention des étudiants sur les points importants du cours, et mettre en exergue les notions clefs du cours.

Cours de linguistique en première année

Le crash d'un avion

15- Nawal: oui quand un avion se crashe././ sur une montagne euh euh la fumée Madame c'est x un signe/

16-P: parce que tu crois que les gens qui sont dans l'avion ont fait exprès de se crasher pour qu'il y ait de la fumée pour que tu saches toi > [ħaw gulna l'intention de communiquer waʃ bikum >] ././ c'est un indice mais ça peut être un signe ././ vous étiez partis tout à l'heure sur les indiens vous savez que les indiens ont un code././ [jaħadru] la fumée [ffamtu] à ce moment là c'est bien une communication ././ diversifiez les situations ././ un énoncé selon le contexte il peut avoir telle ou telle signification ././ les indiens en allumant un feu la quantité de fumée dégagée veut dire ça ou ça vous comprenez c'est selon la situation ././ d'accord.

Le passage à la langue maternelle dans cet échange, l'arabe dialectal en somme, [ħaw gulna ...waʃ bikum] que l'on peut traduire par « *on a dit ... qu'est ce qui vous arrive* » s'effectue dans le but d'interpeller les étudiants de les faire réagir et de leur rappeler que ce point fut abordé ultérieurement, plus loin dans son intervention l'enseignante opère un autre passage à la langue maternelle « *ffamtu* », « *vous avez compris* », pour s'assurer que ces derniers ont saisi et compris l'explication fournie, l'arabe dialectal remplit ici une fonction phatique.

Cours de littérature en première année

Au mal

23-lmen : madame quoi xxxx comment écrire au mal>

24-P: [ndʒi nakṭablek ʔir ././ ħani ngulek laħwaedʒ sʒab lakan au mal maʒraftiʃ ʔaktbifia ma bqataʃ ʔafra] *tu ne veux pas que j'écrive à ta place ././ je te dis comment écrire les choses compliquées, si maintenant tu ne sais pas écrire au mal c'est sans issue* ». ././ voué au mal ((rire) ././ à la quelque chose ././ au quand c'est masculin singulier donc au a u ././ on l'appelle comment en grammaire > l'au [ħaða] > [kifeħ nʒaytolo] >

25-Nour : préposition.

26-P : [maʒi] préposition ././ je viens de vous le dire au féminin on dit à la ././

Pour exprimer son mécontentement et son désappointement, l'enseignante intervient directement en arabe dialectal en P2, « *tu ne veux pas que j'écrive à*

ta place /./ je te dis comment écrire les choses compliquées, si maintenant tu ne sais pas écrire au mal c'est sans issue ». Ainsi la requête de lmen semble avoir irrité son enseignante, et contre toute attente elle exprime son ressentiment en langue maternelle afin de bien faire comprendre à l'étudiante que sa demande est inadmissible et qu'elle profite jusqu'à l'abus des explications métadéscriptives qu'elle lui fournit. L'enseignante demande aux étudiants de répondre à une partie de la question posée par leur camarade, elle rétorque devant leur incapacité à le faire, par [maʃi] « *ce n'est pas* », qui n'est autre qu'une évaluation négative manifestant une fois encore sa déception et contrariété à leur rencontre.

Cours de linguistique en première année

Les courants linguistiques

4-P: Ferdinand de Saussure fonde sa théorie sur la distinction /.../ c'est un rappel /./ sa théorie est fondée elle repose elle est construite sur la distinction entre langage langue et parole alors c'est juste pour nous souvenir j n vais pas encore faire des phrases et des phrases et encore une fois une leçon mais sachez que le langage avant tout nous l'avons dit c'est une faculté humaine une faculté universelle bien xxx c'est-à-dire surtout pour les êtres humains /./ je rappelle encore une fois [siraʃ wala ʃanafus bajna enadarijaʃ aw el madaris] il y a eu des linguistes qui ont dit attention animaux eux [wala] les mimiques les gestes les grimaces le sourire les larmes ça peut être un langage d'autres ont dit non ça ne peut pas être un langage il y a eu bien entendu débat autour de ça [ʃna nfutuʃ ʃad] le débat [mafuʃ ntaʃna] nous sommes pas des spécialistes[elmuʃim] sachez une chose que pour essayer de d'enlever toute cette dimension du débat [galu ʃna]on parle du langage humain /./l'humain est constitué d'une pensée organisée la logique veut que cette organisation de la pensée elle/

5- Linda : xxxxx< _____

6-P: mademoiselle [rabi ʃʃaʃek ʃalini bark] et puis je vous répondrai même après l'heure././

Dans cette longue intervention l'enseignant use de l'arabe scolaire moderne pour formuler une idée «siraʃ wala ʃanafus bajna enadarijaʃ aw el madaris » qui veut dire « *le conflit ou la concurrence entre les théories ou les écoles* ». Afin d'analyser ce phénomène, émettons l'hypothèse selon laquelle énoncer cette phrase délibérément et exclusivement en arabe standard sans reprise en langue cible, ne peut être fortuit de la part de l'enseignant. Ayant uniquement recours à la première langue d'enseignement/apprentissage de ses étudiants, ce dernier souhaite éluder tout risque d'incompréhension ou d'ambiguïté quant aux savoirs qu'il tente de dispenser. Autrement dit, il expose son propos en arabe scolaire moderne pour faciliter l'accès à l'information et au savoir. Donc, l'origine de l'emploi délibéré de cette langue, réside dans le fait que les étudiants ont thésaurisé toutes leurs connaissances uniquement en arabe scolaire moderne, ainsi son utilisation conférerait plus de chance à l'enseignant d'être compris. Nous pouvons même y discerner une stratégie visant à anticiper et donc à éviter ce qui pourrait être considéré comme un obstacle à l'acquisition de savoir en langue et de langue étrangère.

Cependant, dans la suite de son intervention, l'enseignant use de l'alternance français/arabe dialectal, « il y a eu bien entendu débat autour de ça [ħna nfuṭuħ ħad] le débat [maħuħ ntaħna] nous sommes pas des spécialistes [elmuħim] sachez une chose que pour essayer de dé d'enlever toute cette dimension du débat [galu ħna] on parle du langage humain » ; l'équivalent de « *il y a eu bien entendu débat autour de ça nous on dépasse cela ce débat n'est pas le notre nous sommes pas des spécialistes l'essentiel sachez une chose que pour essayer de dé d'enlever toute cette dimension du débat ils ont dit nous on parle du langage humain* ». Le passage à l'autre langue se fait uniquement dans le but d'organiser le développement des idées de l'enseignant et de structurer son argumentation, il recourt à l'arabe dialectal pour baliser le champ d'étude « ... *on dépasse ce débat* », centrer et adapter le débat « *ce n'est pas le nôtre...* », et enfin pour attirer l'attention des étudiants sur les notions importantes à retenir « *l'essentiel...* ».

L'usage de la langue maternelle des étudiants dans la suite de l'intervention s'opère dans une perspective d'agencement et de cohésion du discours de l'enseignant afin de guider, d'orienter et de conduire les étudiants vers l'acquisition du savoir dans les meilleures conditions qui soient, sans heurts ni difficultés.

Dans son élan explicatif l'enseignant se trouve interrompu par une étudiante ; il n'apprécie guère cette coupure, et la rappelle aussitôt à l'ordre: « mademoiselle [rabi jħafek Ĥalini bark] et puis je vous répondrai même après l'heure ». En français : « *mademoiselle Dieu vous garde en vie laissez moi juste terminer et puis je vous répondrai même après l'heure* ». Une fois encore, nous nous retrouvons face aux marques rituelles du langage : en formulant sa requête de la sorte, l'enseignant est assuré du succès de son effet sur l'étudiante, celui de lui faire garder le silence sans la heurter. Toute personne étant de confession musulmane ou vivant dans une société musulmane, est supposée connaître et comprendre le sens réel véhiculé par ce genre de formule d'adresse dont la dimension religieuse plus que perceptible, joue un rôle primordial. S'il arrive qu'au cours d'un échange elle est négligée ou outrepassée, la conversation risque de tourner court. L'étudiante cédant à son héritage culturel saisit le message de son enseignant et se tait.

Cours de littérature en première année

Souligner les titres

53-P: la mort dernier chapitre la mort est saluée vous comprenez le sens de ce mot hein ./ elle est saluée sans horreur./ horreur deux r s'il vous plaît elle est même d'une étrange douceur./ elle est même d'une étrange douceur point./ le dernier poème intitulé le voyage ./ intitulé le voyage (l'enseignante se penche sur un étudiant) souligne qu'est ce qu'on a dit à propos des titres >

54-Ep : souligner/

55-P: bien > [ħkum ħaħasbu ħliħa kima ma ħsuliniuħ ala Ĥatrak am ħfaħamna ħliħa fi lħisaħ lawline rodu balkum ħani gulħelkum] « *vous serez sanctionnés si vous ne soulignez pas parce que on s'est mis d'accord sur cela durant les premières séances de cours* »/

Toute la deuxième intervention de l'enseignante se fait en arabe dialectal [ʔkum ʔaʔhasbu ʕlifna kima ma ʔsuliniuʃ ala ʔatrak am ʔfaʔamna ʕlifna fi lʔisaʔ lawline rodu balkum ʔani guʔtelkum], c'est-à-dire « *vous serez sanctionnés si vous ne soulignez pas parce qu'on s'est mis d'accord sur cela durant les premières séances de cours* » ; il s'agit clairement d'une mise en garde voir même d'une menace, le passage à la langue maternelle se fait dans le but d'être compris par tout le monde et sans ambiguïté.

Alternance codique et dimension intraculturelle

L'examen des extraits ci-dessous reflète l'étroite relation qui subsiste entre l'usage de l'alternance codique et les aspects culturels que peut véhiculer les différentes langues en présence dans la classe de langue étrangère.

Cours de linguistique en première année

Allumage des feux d'un véhicule

33-Zahra: madame euh euh pour se garer euh lorsqu'on double il y a les feux pour tourner euh changer de direction eh aussi pour prévenir les autres euh euh con conducteurs madame/

34-Cherifa: euh madame eh aussi pour eh pour leur dire euh c'est un un faux barrage par exemple madame/

35-P: (rire) ça y est c'est fini cette période c'est bon [ʔamdu laʔ] «trad. *dieu soit loué* » mais bon l'exemple est bon quand même (rire)/

La formule rituelle « ʔamdu laʔ » est porteuse d'une grande force illocutoire, en plus de son utilisation dans les offices religieux, elle marque systématiquement certains échanges. L'enseignante entame sa réponse par « ʔamdu laʔ » l'équivalent de « *dieu soit loué* ». La période tragique que l'Algérie a traversée durant la dernière décennie est révolue, et elle loue Dieu. Ce genre d'énoncé est difficilement transposable en langue étrangère, vu qu'il véhicule toute une culture, un mode de vie, et des croyances. Ainsi toute tentative de traduction est potentiellement cause de perte sémantique, d'où le retour à l'arabe à chaque fois que la situation l'exige. Ce retour à l'arabe, témoigne d'une appartenance culturelle et d'une expression de l'identité arabo-musulmane.

Cours de linguistique en première année

Roulement de tambour

18- Nawal : euh madame dans euh les mariages euh euh les groupes euh madame les groupes chantent euh euh avec le le roulement de tambour/

P16 : oui oui tout à fait mais [asanaj naʔfaʔimu maʔuʃ tambour qu'ils utilisent chez nous jsawa wala laʔqireʔs jatablu bel bendir wala derbouka] « *attends qu'on se mette d'accord, ce n'est pas le tambour qu'utilisent ʕjsawa ou alors leʔqirʔt ils utilisent plutôt elbendir ou alors la derbouka* », (rire) oui c'est bien/

Si l'on veut appréhender l'échange sous tous ses aspects et mettre en évidence sa portée, il faut le considérer dans sa globalité en notant un certain nombre de détails. Nous pouvons assigner à cet échange une finalité intraculturelle : dans son intervention Nawal postule que certains groupes folkloriques utilisent le tambour comme instrument musical dans la célébration des mariages. L'enseignante partiellement d'accord avec cet avis, exprime cependant sa réserve quant à la nature de l'instrument utilisé par les dits groupes « derbouka ou bendir » « oui oui tout à fait mais [asanaɟ naɟfahmu maɟuɟ tambour qu'ils utilisent chez nous ɟsawa wala lafqireɟ jatablu bel bendir wala derbouka] (rire) oui c'est bien. » en français : « attends qu'on se mette d'accord, ce n'est pas ta tambour qu'utilisent ɟsawa ou alors lefqirtt ils utilisent plutôt elbendir ou alors la derbouka ». Chaque langue a des modes référentiels spécifiques, la langue française se trouve dans l'incapacité de désigner et nommer ces instruments spécifiques de musique, dès lors, le recours à la langue maternelle s'avère nécessaire puisqu'il s'agit de nommer avec précision et exactitude ces instruments musicaux spécifiques à la culture et au folklore algériens.

Cours de littérature, troisième année

Le confiteor

18- P : le temps de dire son confiteor /./ confiteor c o n f i t e o r /./ points de suspension fermez les guillemets /./ c'est une prière par laquelle on se reconnaît pécheur /./ donc c'est là où vous dites pardon seigneur j'ai péché /

46-Marwa : donc c'est se confesser /./

47- P : pas exactement /./ ici vous vous confessez à dieu /./ enfin vous pas vous vous êtes musulmane vous ne dites pas de confiteor /./ mais vous savez les chrétiens en général se confessent auprès d'un homme d'église /./ vous avez dans une église un endroit particulier qui s'appelle confessionnal fait exprès pour ça /./ mais là ils vous /./ enfin eux les chrétiens avec le confiteor /./ ils se confessent à dieu directement /

48- Myriam : pas comme nous nous on dit [ɟaɟaɟada] avant de mourir et quelques prières /./ pour pour éviter [ɟadab ɟalqabr] et pour aller au paradis /

Afin d'expliquer « confiteor » l'enseignante procède à la mise en scène d'une situation fictive dont elle installe le décor : la mort imminente, les dernières pensées et les gestes ultimes avant la fin. Ce qui suscite notre intérêt dans cette séquence, ce sont les multiples méandres empruntés par les négociations dont la dynamique reste exclusivement et entièrement gérée par l'aspect religieux. Pour définir « confiteor » les étudiantes extirpent le mot et l'isolent de son contexte initial qui est une citation d'un écrivain surréaliste. Elles ne l'appréhendent qu'en référence à leur propre religion puis elles tentent des rapprochements afin de saisir le fonctionnement des autres religions. L'enseignante se heurte constamment aux convictions religieuses des étudiantes qui ne cessent d'effectuer des schématisations et des comparaisons entre leur religion et d'autres religions ce qui ralentit considérablement l'interaction et par conséquent la construction du sens de « confiteor ». Cette décontextualisation conduit à un discours sur la différence qui reste « un discours difficile car semé de contradictions et lié à des référents psychologiques et sociologiques pas toujours clairs et conscients. D'une part, des valeurs morales se surajoutent à la perception des différences,

connotent celles-ci de valeurs négatives et introduisent une hiérarchisation préjudiciable à toute compréhension. » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 62).

Le sujet semble précisément être très délicat pour l'enseignante, qui se corrige à maintes reprises dans son intervention en 47-P, même s'il est clair que les pronoms « vous » et « tu » renvoient à une situation fictive qui n'implique nullement les étudiants. « Le prisme culturel déformateur » dont usent les étudiantes afin de comprendre le sens de « confiteur », s'érige en obstacle entre elles et la citation de l'écrivain. L'intervention de Myriam, qui en 48 persiste dans ces procédés comparatifs et déclare que ce n'est pas comme dans sa religion, en est la preuve irréfutable.

Conclusion

L'analyse que nous avons effectuée montre qu'au sein d'une classe de langue étrangère cohabitent tacitement diverses langues autres que la langue cible enseignée. Nous concernant, l'examen de notre corpus témoigne que, en plus du français langue enseignée en cours, l'enseignant recourt souvent à l'arabe dialectal, langue maternelle des apprenants, et à l'arabe scolaire moderne, langue non seulement enseignée, mais également langue dans laquelle l'enseignement est dispensé dans les précédents paliers. Nous remarquons cependant une dichotomie dans l'usage de l'arabe dialectal et de l'arabe scolaire moderne : dans les extraits analysés, l'arabe scolaire est utilisé dans un processus de traduction pour nous semble t-il- prévenir et éviter tout risque de non compréhension au sein du groupe, ou alors comme feedback pour s'assurer de la compréhension. Ainsi, cette enseignante demande aux étudiants la traduction du mot « modernité » pour sonder son degré de compréhension chez les étudiants. Par contre, elle emploie l'arabe dialectal pour exprimer son mécontentement quand une étudiante lui demande comment écrire « au mal » estimant sa requête inappropriée vu la facilité de la chose, l'arabe dialectal sera également utilisé pour mettre en garde les étudiants, qui ne se conforment pas aux normes d'écriture : mettre majuscule, et souligner les titres d'ouvrages.

En cours de linguistique, l'enseignant articule les deux formes d'arabe : scolaire moderne ou dialectal. L'arabe scolaire moderne est utilisé pour traduire des concepts énoncés préalablement en langue cible susceptibles d'obstruer la compréhension des étudiants. L'emploi de l'arabe dialectal, quant à lui, se manifeste dans la gestion du discours même de l'enseignant : en ponctuant ses énoncés par des mots en arabe dialectal, il tente d'attirer et d'orienter l'attention des étudiants vers les notions clefs de la leçon, ce serait une stratégie d'enseignement qui essaie de guider les étudiants vers les éléments essentiels du cours, en maintenant le rythme et la synchronie de la cadence de transmission des savoirs.

Les extraits concernant « roulement de tambour » et « allumage des feux d'un véhicule » attestent que la classe de langue est un espace très particulier qui permet non seulement la rencontre entre des langues différentes, mais il est également le lieu où se côtoient plusieurs cultures. Le passage à la langue maternelle par l'interactant enseignant trahit et met à jour le contenu subjectif

et émotionnel de son intervention. Par cet usage l'enseignant renforce les liens interpersonnels existant entre lui et ses étudiants, en leur faisant explicitement comprendre qu'ils partagent la même culture, les mêmes valeurs, traditions et référents; tout un aspect intraculturel qu'il est impossible à la langue étrangère de véhiculer ou d'expliquer.

Les éléments d'analyse que nous avons obtenus après l'examen de notre corpus montrent que l'emploi d'autres langues que la langue cible en cours de langue étrangère répond à divers besoins, le plus important étant celui d'assurer l'intercompréhension entre l'enseignant et les étudiants. Le passage à d'autres langues accomplit également de multiples fonctions dont la création et le maintien d'une dynamique interactive en cours de langue. Il contribue notamment à établir une relation interpersonnelle entre l'enseignant et les étudiants si ces derniers partagent la même langue maternelle et les mêmes références culturelles. Ainsi loin d'être fortuite l'alternance codique en classe de langue rend compte d'une stratégie adoptée et utilisée afin de garantir une transmission optimum, et une intercompréhension réelle entre les différents interactants de la scène didactique.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Paris, La Sorbonne, INRP.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris, Hachette.
- Causa, M. 1996. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission des connaissances et interaction », in *Les Carnets Du Cediscor* n°4, pp. 111-129, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- Coste, D. 1997. « Alternances didactiques » in *Étude de Linguistique Appliquée* n°108, pp. 393-400, Paris, Didier Érudition.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris, Clé International.
- Lavault, E. 1998. *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Nouvelle édition entièrement remise à jour, Paris, Didier Érudition, Paris.
- Martinez, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ?, Paris, PUF.

Conventions de transcription

1- Les interactants sont indiqués par :

P : Professeur

Les pseudonymes suivants désignent les intervenants :

Nour ; Cherifa ; Linda ; Marwa ; Zahra ; Imen ; Sélma ; Narimane ; Myriam ; Sihem ;
pour les étudiantes.

Mounir ; Nadir ; Salim ; Samir, pour les étudiants.

Ep indique que plusieurs étudiants parlent en même temps.

2- Les pauses et interruptions sont marquées par :

/./ : pause très courte ; /.. / : pause moyenne ; /... / : pause longue, le nombre de points
indiquant la longueur estimée par nous de ces pauses.

xxx : suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

3- Les marques d'intonation :

> indique une intonation montante ; tandis que < une intonation descendante.

4- Autres signes

() : Contient les remarques du transcripteur.

/ : Note la succession rapide des tours de parole.

[] : Contient les énoncés produits en une autre langue que la langue cible.

5- La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par trad.,
elle est notée entre guillemets et en italique.

Pour la transcription des phonèmes particuliers on a recouru aux graphèmes suivants:

ɟ	ج	ʔ	أ
ʙ	خ	j	ى
h	ه	ʃ	ش
ʕ	ع	w	و
ɣ	غ	θ	ث
q	ق		