

L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère

Mouna Lahlah
Doctorante, Université d'Annaba



Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 159-173

Résumé : *Cette contribution porte sur le rôle de L1 au cours de l'apprentissage d'une L2 dans la mesure où ce sujet continue d'alimenter un débat toujours controversé.*

Notre recherche, dans son aspect pratique, tente d'apporter un éclairage à cette problématique. L'enquête de terrain présentée offre une possibilité d'observation de l'interlangue des jeunes apprenants algériens en classe de sixième année primaire. En effet, nous avons concentré notre attention sur les recours à la L1, visibles discursivement sous la forme d'alternances codiques (AC), afin de décrire les rôles de ces alternances dans les processus d'apprentissage. C'est à partir de ces alternances codiques et des interactions observées en salle de classe que nous essayons de vérifier l'idée selon laquelle le recours à la langue première peut à l'évidence servir de dynamique à l'apprentissage. Dans cette perspective, didactiser l'alternance consiste à encourager les stratégies qui permettent de faire avancer la classe de langue vers un espace plurilingue, où les marques transcodiques ne sont plus un indice de facilité ou d'incompétence, mais relèvent plus d'un parler bilingue en devenir.

Mots-clés : *alternance codique - transfert - bilinguisme - diglossie - contact des langues.*

Summary: *This contribution is about the role of L1 in the L2 learning insofar as this subject continues to feed a still controversial debate.*

Our research, in its practical aspect, tries to shed light on this issue. The field survey presented an opportunity for observing the "interlangue" of young Algerian learners. Indeed, we have focused our attention on the use of L1, discursively visible in the form of code-switching (AC,) to describe the roles of this phenomenon in the learning process. It is through these code-switching and interactions observed in the classroom that we have tried to verify the idea that using the first language can clearly serve as dynamic learning. In this perspective, a "didactized" use of code-switching means to encourage strategies which help to move the language class toward a multilingual space, where code-switching is no longer an indicator of ease or incompetence, but a mark of bilingualism in move.

Key words: *code-switching - transfer - bilingualism - diglossy - contact of the languages.*

المخلص: هذه المساهمة تركز على دور اللغة الأولى (L1) في تعلم لغة ثانية (L2) حيث أن هذا الموضوع لا يزال محل خلاف مثير للنقاش. مقالنا هذا يسعى إلى تسليط الضوء على هذه القضية. المسح الميداني كان فرصة لمراقبة تلاميذ من الصف السادس الابتدائي. وفي الواقع، فقد ركزنا اهتمامنا على استخدام اللغة الأولى في شكل التناوب اللغوي لوصف دور كل من هذا التناوب في عملية التعلم. وانطلاقاً من هذا حاولنا التحقق من فكرة استخدام اللغة الأولى كديناميكية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التناوب اللغوي، التحويل، الثانية اللغوية، احتكاك اللغات.

Introduction

Dans le contexte des vestiges des colonisations et de l'émergence de la mondialisation, la place des langues, ainsi que la diversité linguistique sont l'objet de nombreuses réflexions. A partir des années quatre-vingt dix, nous sommes passés progressivement d'une conception de l'enseignement des langues, encore basée sur un idéal monolingue¹ dans lequel l'objectif serait d'atteindre les compétences du locuteur natif, à une conception plus flexible, qui respecte et prend en compte l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles des personnes apprenantes. Les acquisitions antérieures sont devenues inévitables dans la réflexion didactique.

D'autre part, les didacticiens des langues ont contribué à légitimer des usages jusqu'alors minorés, comme l'alternance de langues (Castellotti et Moore, 1999, entre autres), à prendre en compte l'ensemble des compétences plurilingues et pluriculturelles de l'apprenant dans la pratique de classe comme dans la mise en place des curricula ou parcours de formation (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Conseil de l'Europe 2001). L'apprenant est encouragé à explorer socialement et cognitivement les langues en présence dans des dispositifs scolaires, qui rompent avec le dogme hérité de la méthode directe, en l'occurrence l'exclusion de la L1 et favorisent le recours à L1, désormais perçue comme un *pivot de l'apprentissage*. Pour autant, ce corps théorique sociolinguistique et didactique est toujours en train de se constituer et appelle de nouvelles études de terrain pour être affiné.

Dans cette perspective nous n'envisageons pas le répertoire linguistique comme une addition de monolingues (Castellotti, 2001), nous nous inscrivons au contraire dans une « approche plurilingue », définie de la façon suivante :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Suivant cette approche, du fait de leur expérience langagière préalable à leur scolarisation, les enfants algériens scolarisés ont une possibilité toute particulière de réinvestir leurs acquis scolaires et langagiers ainsi que leur répertoire plurilingue.

Nous tenterons à travers cet article, d'apporter quelques éléments d'appréciation sur le phénomène de l'alternance codique. Certains chercheurs reprennent la terminologie anglo-saxonne et utilisent code-switching (terme inventé par E. Haugen dès 1956), code-mixing ou code-changing, d'autres recourent aux concepts de formation française comme alternance codique (employé dans la traduction de Discours stratégies de Gumperz), alternance des codes (Hamers et Blanc), alternance des langues (Gradner-Chloros). Cette pléthore terminologique traduit les difficultés des linguistes à délimiter le discours mixte de l'interférence ou de l'emprunt. Selon Hamers et Blanc (1983) :

« L'alternance de codes (code-switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale »

C'est l'une des stratégies les plus courantes des bilingues entre eux, l'alternance met en œuvre des stratégies verbales qui construisent du sens et elle constitue une ressource communicative complexe au service des bilingues.

1- Spécificité du contexte algérien

Il faut être conscient que le contexte algérien n'est pas celui des écoles bilingues tel qu'on peut les trouver en Amérique du Nord et en Europe ni celui des expériences intégrées telles qu'elles se pratiquent en Suisse ; mais c'est un contexte particulier car l'Algérie connaît, de par son histoire, une situation sociolinguistique bien particulière, car comme beaucoup d'autre pays, elle a été un lieu d'invasions à répétition, et donc un carrefour de civilisations. Une pluralité linguistique y règne depuis l'antiquité : cette pluralité linguistique est cristallisée par les composantes linguistiques diverses de la société algérienne.

Lors des interactions sociales, le locuteur algérien met en usage des variétés langagières diverses, à savoir l'utilisation de l'arabe littéral ou dialectal, de même qu'il recourt à une sorte de langue « hybride » : arabe dialectal / français, arabe / berbère, arabe dialectal / berbère, français / berbère. Ce comportement langagier peut se définir dans le sens de Gumperz de « code switching », traduit sous la formule d'alternance codique. Cette situation sociolinguistique caractérisée par une sorte de cohabitation relative des variétés linguistiques à une incidence sur le comportement verbal des locuteurs Algériens et notamment de nos apprenants.

Tous les chercheurs s'accordent à présenter la réalité linguistique algérienne de situation plurilingue où se côtoient l'arabe aussi bien dans sa forme dite « classique », que moderne ou dialectale, que le berbère et le français.

Nombreux sont les travaux qui, tout en présentant la répartition fonctionnelle de ces variétés, insistent sur la situation de diglossie : arabe classique et/ou moderne d'une part, l'arabe dialectal d'autre part, variétés d'une même langue remplissant des fonctions distinctes et complémentaires, avec cependant un jugement positif vis-à-vis de l'arabe dit classique ou moderne, qualifié de variété de prestige, et un jugement négatif à l'endroit de l'arabe dit dialectal, qualifié de basse variété.

W. Marçais est le premier à avoir attribué le concept de diglossie à la situation de la langue arabe. Pour lui,

« la langue arabe se présente sur deux aspects sensiblement différents. Une langue littéraire, dite arabe écrit, littéral, ou classique, a été toujours écrite dans le passé, dans laquelle seule aujourd'hui encore sont rédigés les ouvrages littéraires ou scientifiques, les articles de presse, les actes judiciaires, les lettres privées bref, tout ce qui est écrit. La langue écrite telle qu'elle se présente dans la littérature n'est en fait jamais parlée. Les idiomes parlés, des patois dont aucun n'a jamais été écrit mais qui, partout et peut être depuis longtemps, (sont) la seule langue de la conversation dans tous les milieux populaires ou cultivés » (1931 : 401).

Mais c'est Ferguson (1959 : 325, 340) qui, en plus de l'explication de ce concept, précise les critères de définition d'une situation diglossique. En effet il s'est intéressé à plusieurs communautés entre autres celles allemande et grecque. Mais il a accordé une place assez importante à celle arabophone.

2- La classe de langue, un espace monolingue ?

Les relations que maintiennent la langue à apprendre (L2) et celle déjà couramment pratiquée (L1) ont longtemps été au centre des préoccupations des différentes méthodologies. Ces relations constituent l'un des principaux points de distinction des différents courants méthodologiques, selon qu'elles s'établissent en termes d'exclusion (MD, SGAV) ou en termes d'appui (MT)².

Entre adeptes du tout en langue étrangère et défenseurs de l'appui sur la langue maternelle, la question du rôle et de la place de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère continue à alimenter un profond débat. D'une part une conception de l'apprentissage facilitée par le contact avec la langue cible ; celle-ci s'argumente sur l'effort d'exposer l'apprenant à la langue étrangère sur le modèle de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. D'autre part celle qui prône le recours à la LM et pour laquelle les décalages entre les apprentissages dans les deux langues sont non seulement pris en compte, mais plus encore, ils servent de voûte dans la construction des nouvelles compétences.

Le refus de l'alternance en classe de langue

Cette position selon Daniel Coste (1997) s'appuie sur des arguments très variés :

1. La référence à l'acquisition naturelle : la langue n'est pas un objet de savoir comme les autres, elle peut s'acquérir « naturellement » par exposition intensive non guidée, « sur le tas » par immersion. Ainsi reproduire des conditions d'apprentissage dites « naturelles ».
2. Le bon usage d'un temps limité : l'enseignement scolaire ne propose que peu de temps d'exposition à la L2. Il convient donc de ne pas réduire encore ce temps de présence et de laisser le plus grand espace à la L2 dans la classe.
3. La sollicitation maximale de l'apprenant : l'effort et le travail de l'élève, mais aussi l'apport du maître. Faire en sorte que la L2 soit tout à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage, c'est la fonctionnaliser et la mettre en œuvre.

4. C'est également s'assurer que la séparation cognitive sera aussi nette que possible entre L1 et L2, évitant les interférences et les risques de constante médiation par la langue maternelle pour comprendre ou s'exprimer en L2.

Le retour de l'alternance codique en classe de langue

Cette position s'appuie sur des arguments variés :

- Repenser les notions telles que L1/ LM et LE hors de toute référence monolingue.
- Etudier l'appropriation d'une L2 comme une langue non distincte de la L1, pour ne pas rater l'occasion de saisir les « alternances » et les « passages ».
- La didactique du plurilinguisme vise à mettre en place une compétence plurilingue ce qui est un objectif d'enseignement distinct de celui de l'éventuelle juxtaposition de compétences monolingues.

En d'autres termes, le but ultime de telles recherches, pour reprendre la formule de Castellotti, est de *didactiser l'alternance*, c'est-à-dire non seulement expliquer ses fonctions pédagogiques, mais aussi aller vers sa pleine intégration à des modèles méthodologiques de l'enseignement/apprentissage.

Les types de recherches sur l'alternance codique

D. Coste (1997 : 396) reconnaît, l'intérêt porté aux phénomènes d'alternance en classe de langue ; il met également en lumière les différents types de recherches:

- Quantitative: décomptes volumétriques des espaces occupés respectivement par l'une et l'autre langue en présence.
- Pragmatique: catégoriser les usages faits de l'une et l'autre en termes de rôles dans les activités de classe.
- Discursive et ethnographique : « une négociation locale entre enseignant et apprenants, une stratégie ponctuelle d'apprenant ou de groupe à des fins de compréhension ou d'expression, qu'il s'agisse d'étayage, de résolution d'une ambiguïté, d'ajustement d'un format, ou encore d'affirmation identitaire ». Notre recherche s'inscrit dans cette perspective que développent de Castellotti et Moore dans plusieurs articles (voir notre bibliographie).
- Acquisitionnelle : des travaux portant sur l'alternance des langues en classe ou, plus généralement, sur l'alternance en contexte d'apprentissage, [...] en quoi est-ce que tel ou tel type d'alternance contribue ou non à quels apprentissages ?

3- Problématique

Nous partons du fait que l'étude de l'acquisition d'une LE ne peut faire abstraction du rôle joué par les langues en présence et en contact, ce qui nous amène à prendre en compte les phénomènes de l'alternance codique ;

autrement dit en acquérant une LE, l'apprenant peut faire appel à des connaissances antérieures.

La recherche que nous nous proposons de mener pose en hypothèse que l'usage de l'alternance codique en classe de langue, loin de représenter une solution de facilité pour l'apprenant ou un simple indice d'incompétence, constitue une aide, en assurant l'efficacité de la communication et en constituant un tremplin pour l'apprentissage (Moore 1996).

Notre recherche s'articule autour des questionnements suivants :

- 1) Quel est l'apport de l'alternance codique dans la prise en charge des difficultés d'expression pouvant survenir lors de la communication orale ?
- 2) Faut-il sanctionner les différents recours à la langue première, ou bien au contraire permettre l'utilisation des AC si nécessaire ? Et que cela provoque-t-il dans chacun des cas ?

La méthodologie retenue pour répondre à ces questions consiste à analyser, à partir d'une grille d'observation (inspirée des travaux de : Diana-Lee Simon 1997, Moore 1996, Castellotti 2001) la place et le rôle du phénomène de l'alternance codique dans la construction des savoirs. Les témoignages auxquels nous ferons référence proviennent d'un corpus d'observation écologique et ont été recueillis dans le cadre d'une enquête plus approfondie³.

Le public concerné est un groupe de 30 apprenants algériens, entre 10 et 12 ans, en 6^{ème} année primaire dans le cours de français, ayant commencé l'apprentissage de la langue française dès l'âge de huit ans. Ils utilisent alternativement dans leurs communications quotidiennes, un parler bilingue⁴ arabe/ français. Dans le but de trouver le sujet témoin de notre étude, nous avons observé trois enseignants, à trois reprises, afin de cerner leurs pratiques pédagogiques. Cette phase exploratoire nous a permis de retenir une enseignante qui présente les particularités suivantes:

- La volonté de coopérer et l'ouverture d'esprit.
- La spécificité de son profil, plus spécialement sa formation initiale, à savoir licence en mécanique. Cette enseignante n'était donc pas destinée initialement à l'enseignement du français.
- Son expérience professionnelle qui est peu commune, car avant d'enseigner le français, elle a déjà enseigné l'arabe et l'anglais. Nous sommes donc face à une enseignante qui a exercé dans les trois langues, nous permettant ainsi d'explorer la pratique d'enseignement des langues et pouvant nous renseigner sur l'aspect des langues en contact.
- Sa pratique pédagogique qui est contre l'utilisation de l'alternance codique en classe.
- La disponibilité des responsables de l'établissement à faciliter la recherche universitaire ainsi que les conditions de travail correctes.

4- Synthèse des travaux ayant contribué à la construction de la grille d'observation

Les travaux ayant contribué à la construction de la grille d'observation sont en particulier les travaux récents portant sur l'analyse conversationnelle dans un contexte d'apprentissage, cette typologie est essentiellement inspirée des travaux de D.-L. Simon 1997, Moore, 1996, V. Castellotti, 1997.

Deux catégories d'alternances ont ainsi été identifiées :

A) Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique :

Ces alternances codiques sont des témoins de l'activité cognitive du sujet apprenant. Elles sont plus efficaces sur le plan de la progression d'apprentissage. Les apprenants rompent le contrat pédagogique en produisant 3 types d'Alternances codiques (désormais AC) en recourant à la langue source (désormais LS).

Cette catégorie se subdivise en trois sous-catégories.

a) Les alternances-tremplin: ce sont les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations.

L'apprenant répond en LS à une sollicitation de l'enseignant en langue cible (désormais LC). Il cherche dans un premier temps à confirmer la validité du contenu de sa réponse avant de s'attacher à la forme (le code linguistique). Une fois sa réponse approuvée, il la reformule en LC. (Vérification préalable, réduction de risques et construction.)

b) Les alternances balises de dysfonctionnement : cela correspond à un élargissement du répertoire verbal.

L'apprenant éprouve une difficulté au moment de la production et bascule vers la LS pour ne pas rompre la chaîne parlée, il utilise ainsi un mot de la langue maternelle ou un terme issu d'un autre code au milieu d'une phrase élaborée en français, et ceci parce qu'il ne dispose pas du terme adéquat dans son répertoire (D. Moore 1996).

c) L'alternance comme support à la compréhension : cette alternance favorise la construction du sens en LC, grâce à plusieurs opérations auxquelles les élèves comme les enseignants ont recours. Dans ce type d'échange la langue dominante peut alors varier très rapidement. Les enseignants pourraient l'utiliser pour attirer l'attention des élèves sur leurs acquis antérieurs ou pour faire référence à des activités menées antérieurement, ce qui a pour fonction de fixer la compréhension. Elle pourrait également servir de moyen d'affirmation et de confirmation de la compréhension tout au long des interactions discursives en classe.

B) Alternances qui favorisent le déroulement de la communication :

Des alternances plus efficaces sur le plan de la progression de la communication, cette catégorie se subdivise en trois sous-catégories :

a. L'alternance entraïde : elle implique une dynamique de groupe : un élève aide en LS un autre élève sollicité en LC par l'enseignant.

b. L'alternance comme pivot des interactions : V. Castellotti reprend la notion de support à la communication déficitaire par l'alternance comme pivot des interactions. Celle-ci souligne en effet que pour maintenir la communication exolingue, il est nécessaire transiter temporairement par la LS. « Outre une fonction de continuation du déroulement de la communication, le recours massif à ces « alternances relais » (Moore, 1996) apparaît comme le moyen de garder les élèves attentifs, en supposant que l'émergence de la LL, ponctuant le discours à intervalles relativement réguliers » V. Castellotti (1997 : 406) Dans le but d'éviter de les plonger dans « le ronronnement d'une L2 trop peu familière en début d'apprentissage, tout particulièrement au cours d'une activité d'expression orale qui exige de gros efforts de leur part. »

Elle correspond aux alternances-relais qui sont davantage centrées sur la poursuite de la communication, elles se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction d'un sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux langues. Le rôle de l'enseignant porte sur l'effort de progression du récit, de guidage étroit les apprenants dans la poursuite de la narration Les alternances-relais comme leur nom l'indique semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message.

c. L'alternance codique, témoin de l'affirmation du sujet-personne dans le discours

Il semble très important que le sujet personne puisse s'exprimer dans la classe de langue. L'alternance codique et le recours à la langue maternelle, surtout lorsque l'apprenant sait être compris de l'enseignant, peuvent être conçus comme un outil privilégié de l'expression de soi, en tant que « je » personne, autonome, caractérisé par des opinions, des appartenances culturelles, des compétences, des savoirs.

Dans cette perspective, il semble important de laisser une place à l'utilisation de sa langue maternelle par l'apprenant lui-même dans la classe de langue, dans chacune des sous catégories d'alternances (tremplin, balises de dysfonctionnement, support à la compréhension, entraïde, pivot des interactions, le « Je » du SP).

5- Interprétation des résultats de l'observation écologique

La classe fonctionne en « grand » groupe. Il s'agit de 30 élèves dont 13 sont actifs. Les élèves de cette classe ont entre 10 et 12 ans : 14 filles et 16 garçons appartenant à des familles dont la langue maternelle est l'arabe dialectal, avec dans certains cas un bilinguisme arabe-berbère (3 cas) ou arabe-français (2 cas). Seuls deux apprenants que nous avons nommés (A1 et A4) sont réputés être francophone. Ainsi, dans cette classe, retrouvons-nous des enfants ayant une expérience personnelle très variable du français.

Robert Bouchard (2005 : 274) explique cette variabilité en termes suivants:

« Pour nous, cette hétérogénéité des rapports à la langue enseignée et des degrés de maîtrise de cette langue nous semble une des caractéristiques fortes du FLS. Il n'existe pas en FLS l'homogénéité que l'on va rencontrer en classe de langue étrangère, où la dite langue est également étrangère pour tous, et en classe de langue maternelle, où les participants l'ont pour l'essentiel en partage même si des écarts sociolinguistiques sont observables. »

Il est clair qu'en Algérie la question du FLS ou FLE, semble être abordée dans la plupart du temps avec beaucoup de passion, pour des raisons de politique linguistique et scolaire, ou historiques, ou encore de politique intérieure et extérieure.

Dans ce contexte Robert Bouchard (2005 : 273) fait remarquer que:

« L'intitulé FLS, un peu ambigu fait encore grincer des dents hors de France dans la mesure où comme dirait Robert Chaudenson (1992) il n'y a pas toujours correspondance entre le corpus et le statut. Dans un pays ou une région donnée, le français peut être effectivement langue seconde dans les faits, parce qu'il est présent à l'école et dans la vie sociale, à des doses différentes éventuellement, mais pour des raisons historiques, il peut ne lui être accordé politiquement qu'un statut de langue étrangère comme les autres. L'Algérie est bien sûr un des pays qui illustrent de la manière la plus caractéristique cette non-concordance, un pays où la question linguistique est une question politiquement épineuse qui connaît des évolutions par à-coups non pas en fonction des faits mais plus en fonction d'enjeux de politique intérieure et extérieure. »

Mais il est à noter que malgré un statut un peu ambigu le français en Algérie a toujours eu une importance particulière dans la formation scolaire et universitaire.

5.1 La participation en classe

Sur l'ensemble des séances observées, nous avons pu constater que le temps de parole de l'enseignante est toujours plus important que celui des élèves. Il représente environ les 4/5 du temps total. L'enseignante constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où elle gère sa dynamique et son organisation. Cette disparité tient au fait que le plus souvent l'enseignante s'exprime pour exposer des contenus, guider le travail et réguler le discours ; elle a le contrôle des prises de paroles et du mode d'intervention des élèves. Les élèves prennent le plus souvent la parole pour répondre aux questions, réagir aux documents proposés et quelque fois pour demander une aide ponctuelle ; or, bien souvent, l'enseignante se contente de la production d'énoncés minimaux ou de phrases courtes. La majorité des élèves en difficulté participe peu en classe, par peur de se tromper mais aussi des réactions de moquerie de leurs camarades.

Faute de temps, l'enseignante évite dans la majorité des cas de travailler avec les élèves de niveau faible et cherche à travailler plutôt avec les meilleurs.

5.2 L'utilisation de l'alternance codique en classe

Les premiers résultats d'observation de classe ont montré que les modes d'utilisation de l'arabe dialectal et du français ne sont pas analogues. Le recours à l'arabe dialectal de la part de l'enseignante est assez rare. Le dialecte est utilisé dans un moment de relâche de la situation de cours, l'enseignante s'adressant à un plus petit groupe ou à un apprenant en particulier. Il est à noter que l'affirmation de l'enseignante au sujet de la non-utilisation de la langue maternelle en classe se trouve ici contredite. Un autre fait a attiré notre attention c'est les prénoms des enfants qui sont généralement prononcés « à la française » par l'enseignante.

Les élèves, quant à eux, alternent l'arabe dialectal et le français pour le travail en groupe, les explications de textes et bien sûr bavarder entre pairs. Les élèves font la différence entre l'aspect formel et informel dans ces situations, qu'il s'agisse de plaisanteries ou d'ironie, ou de changement d'humeur voire d'attitude de la part de l'enseignante. Le tableau suivant résume les modes d'utilisation de l'arabe dialectal et du français en classe.

Tableau V : Modes d'utilisation de l'arabe dialectal et du français

	Exclusivement en FR	Surtout en FR	Exclusivement en AD	Surtout en AD	En alternant FR et AD
a. L'enseignante organise le travail en classe	+				
b. Les élèves participent en cours.		+			
c. L'enseignante donne les consignes d'exercices.	+				
d. Les élèves demandent des explications à l'enseignante.		+			
e. L'enseignante sanctionne les élèves	+				
f. Les élèves communiquent entre eux					+
g. L'enseignante détend l'atmosphère de la classe					+
H. L'enseignante vérifie et / ou confirme la compréhension	+				

Légende : (Arabe Dialectal : AD Français : FR)

Parmi les alternances signalées dans le tableau ci-dessus nous analyserons principalement le fonctionnement de l'alternance codique chez les apprenants, car l'enseignante n'a eu que peu recours au changement de code.

Les apprenants rompent le contrat en produisant 4 types d'AC :

- L'alternance-tremplin
- Les alternances balises de dysfonctionnement
- L'alternance comme support à la compréhension
- L'alternance entraide

A) Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique

a) L'alternance-tremplin

Exemple 1: (Tache d'expression orale visant à vérifier la compréhension) :

E : Enseignante / A° : Apprenant

1. E : combien de continents existe-t-il ?
2. A8 : ... خمسة (geste avec la main)
(cinq)
3. E : oui très bien + dis le en français
4. A8 : il y a cinq continents

Observations

A8 est un garçon de 11ans dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle moyenne (employés - salariés) et sa langue maternelle est l'arabe dialectal. Son résultat à l'examen de français au terme du 2^{ème} trimestre (MG: 14 :20) atteste une supériorité certaine par rapport aux autres élèves. Toutefois, en dépit de son niveau relativement élevé en français, A8 a recours à l'alternance codique.

Malgré son bon niveau en français cet élève a eu recours à l'alternance codique.

Dans cet exemple l'apprenant répond à une question (E : combien de continents existe-t-il ?) et réagit naturellement à la sollicitation par la réponse en LS (A8 : ... خمسة (geste avec la main), Il est intéressant de noter le geste fait avec la main pour dire 5 et l'intonation montante lors de la réponse de l'apprenant, traduisant ainsi une demande implicite d'évaluation.

L'élève A8 souhaite surtout obtenir l'approbation préalable de l'enseignante. Cette dernière accepte le contenu en imposant des régulations pédagogiques (E : oui très bien+mais dis le en français).

Dans cet exemple, la langue source permet à l'élève de vérifier dans un premier temps si le contenu est acceptable avant de s'attacher à la forme en langue cible. La stratégie interlinguale joue ici un rôle de tremplin (Moore, 1996 : 108) car l'accord sur le contenu (E : oui très bien) permet à l'apprenant de procéder à la formulation en langue cible (A8 : il y a cinq continents).

Au niveau de l'interactivité, il est clair qu'il y a volonté de maintien de contact, mais l'enseignante, supporte mal ces interruptions en langue source, car elle sent que le contrat pédagogique est rompu (ne s'exprimer qu'en langue cible).

Cette AC est très fréquente pendant les activités de production orale, elle consiste à vérifier préalablement la réponse en langue source (ici c'est l'arabe dialectal) à une sollicitation de l'enseignant en langue cible, afin de réduire les risques d'erreurs et par la suite construire des savoirs.

b) Les alternances balises de dysfonctionnement

Exemple 2: Activité communicationnelle.

Objectif : décrire le temps qu'il fait aujourd'hui.

1. A6 : aujourd'hui +euh+ bonjour tout le monde + aujourd'hui il fait très beau le ciel est bleu ++ les oiseaux volent+ dans le ciel ++ la mer est هادنة j'ai oublié madame (*calme*)
2. A4 : calme
3. E : Oui très bien
4. A6 : La mère est calme et bleu + j'aime l'été

Observations :

Le recours à la langue source dans cet exemple fonctionne comme « un appel à l'aide » auquel d'autres élèves réagissent en fournissant l'élément manquant (A : calme).

L'élément fourni permet à l'apprenant de construire en collaboration avec les autres élèves l'énoncé recherché apparemment de manière satisfaisante, car la production orale reçoit l'approbation de l'enseignante. (E : Oui très bien)

Cette alternance est déclenchée par une difficulté de langue ressentie lors de l'effort de production, qui pousse l'élève à laisser pour un moment l'utilisation exclusive de la langue-cible, pour mobiliser l'ensemble des moyens linguistiques à sa disposition dans son répertoire et faire face à une difficulté d'expression ponctuelle.

Ainsi, cet apprenant fait appel à l'enseignante pour demander la traduction d'un mot. Il utilise ici en même temps une stratégie de communication : il veut poursuivre son récit et une stratégie d'apprentissage : il élargit son interlangue. (A6 : aujourd'hui +euh+ bonjour tout le monde + aujourd'hui il fait très beau le ciel est bleu ++ les oiseaux volent+ dans le ciel ++ la mer est هادنة j'ai oublié madame). L'alternance fonctionne ici comme une balise du dysfonctionnement. Le recours à la Ll signale le manque, sans l'absolue nécessité d'une réparation.

Ce type d'alternance est très courant dans les interactions en classe de langue étrangère. L'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en ayant recours à sa langue maternelle afin de résoudre un problème. Ces alternances peuvent rester de simples stratégies de résolution de problèmes liés à l'interaction, mais peuvent aussi favoriser l'apprentissage.

c) L'alternance comme support à la compréhension

Exemple 4:

1. E : sortez le cahier de brouillon
2. A11 : **وناهها ؟ (Lequel ?)**
3. E : le cahier bleu

Observations

Dans cet exemple, l'enseignante demande aux élèves de sortir le cahier de brouillon, ce que tous les élèves font. Un élève A11, n'a pas compris de quel cahier il s'agit. Contraint de poser la question en arabe dialectal, l'enseignante lui répond spontanément en français : « le cahier bleu » en signalant la couleur de la couverture du cahier, maintenant ainsi la langue du cours.

B) Des alternances qui favorisent le déroulement de la communication

a) L'alternance entraide

Exemple 3:

1. E : combien de continents existe-t-il ?
2. A6 : six
3. A1 : **خمسة (cinq)**
4. A 4: cinq
5. E: qui peut me les citer?

Observations :

L'alternance entraide implique une dynamique de groupe, un élève aide en LS un autre élève sollicité en LC par l'enseignant. Dans cet exemple, suite à une question formulée par l'enseignante; de son propre gré, l'apprenant A1 souffle à l'apprenant interrogé des informations extra-linguistiques qui fonctionnent comme une aide. L'utilisation de la langue source marque ainsi un phénomène d'entraide, un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une production en langue cible.

Suite à ces observations, Nous avons pu observer, deux grands types d'alternance selon le mode de traitement qui en est fait :

- des alternances plus efficaces sur le plan de la progression de la communication
- des alternances plus efficaces sur le plan de la progression d'apprentissage

Donc, L'ensemble des phénomènes d'alternance de langues en classe contribue à faire apparaître deux propriétés qui remplissent des fonctions essentielles d'un point de vue didactique : leur efficacité communicative et leur potentiel acquisitionnel.

Conclusion

Nous avons retrouvé sur notre corpus aussi bien des alternances qui servent l'apprentissage que des alternances qui servent la communication. Pour reprendre la métaphore nautique utilisée par V. Castellotti (1997 : 406) certains élèves parviennent à se construire des radeaux au moyen de ces alternances qui les transportent, au-delà d'une simple mise à flots, vers l'amorce d'une compétence plurilingue. L'alternance pourrait donc servir de pont vers le bi- puis le plurilinguisme.

Dans ce sens, l'alternance codique ne devrait pas être sanctionnée au cours des interactions en classe. Elle doit au contraire être exploitée comme un outil pédagogique. Donc le répertoire langagier des élèves est une ressource qu'il faut exploiter pour faciliter l'apprentissage de la langue cible et pour ne pas rompre l'échange dans la conversation en classe.

Au regard de ce constat, nous percevons donc la nécessité de rendre ces choix explicites. Pour ce faire, il faut les décrire et les analyser et repérer les conséquences qu'ils ont sur les élèves. Il convient ensuite d'en déduire une démarche pédagogique qui réponde à un certain nombre de questions : à quel moment accepter l'utilisation de la langue maternelle et avec quelle catégories d'élèves ? Quels sont les niveaux scolaires concernés ? quelle est la méthodologie d'approche ? Quelle est la finalité de cette démarche ? De plus, une telle démarche doit s'accompagner d'un travail sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de la place des langues des élèves dans la classe, avec pour objectif de les amener à avoir une attitude positive vis-à-vis de ces langues et de les considérer comme un atout dans l'enseignement et dans l'apprentissage. On peut pour finir, leur présenter des démarches pédagogiques existantes qui s'appuient sur les langues des élèves, comme par exemple « l'éveil aux langues ».

Notes

¹ L'idée que l'humanité était une fois unilingue et que le plurilinguisme, résultat d'une « confusion », pèse sur les hommes depuis la construction de la tour de Babel, cette tradition repose sur le stéréotype selon lequel l'unilinguisme représente l'état originel des êtres humains, voulu par Dieu et/ou politiquement légitime. L'homme 'idéal' serait ainsi unilingue.

² MT (méthodologie traditionnelle), MD (méthodologie directe), MAO (méthodologie audio-orale), SGAV (méthodologie structuro-globale audio-visuelle), AC (approche communicative).

³ Lahlah Mouna. 2006. *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère*. Mémoire de Magistère. Document non publié.

⁴ Nous nous sommes basée sur la définition du bilinguisme de Grosjean (1984) qui définit le locuteur bilingue comme « la personne qui se sert, régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues ».

Bibliographie

Blanc. M et J. Hamers. 1983. *Bilinguisme et bilingualité*, Liège : Mardaga.

Bouchard Robert (2005) « En classe de FLS on « s » apprend (beaucoup) les uns aux autres: interactions de classe et français langue seconde « précoce » en Algérie. » *Mélanges*

Daniel Coste, « plurilinguisme et apprentissage » Lyon, ENS Editions *Cahiers du Français Contemporain*, vol. 5

Castellotti, V. & D. Moore. 1997. « Alternner pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». *Études de linguistique appliquée*, 108, Didier-Érudition, pp. 389-392.

Castellotti, V. & D. Moore (dir.) .1997. *Alternances des langues et apprentissages. Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 108.

Castellotti, V. 1997. « Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 108, pp. 401-410.

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

Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les Langues*.

Coste, D. 1997. « *Alternances didactiques* », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 108.

Dabène, L. 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Coll. F, Paris : Hachette.

Ferguson, C. 1959. "Diglossie", In *Word Journal of the linguistics circle of New York*, pp. 40-410.

Lahlah, Mouna. 2006. « L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère ». Mémoire de Magistère. Université d'Annaba, Sous la direction de Véronique Castellotti et Latifa Kadi. Document non publié.

Marçais, W. 1931. « La langue arabe dans l'Afrique du Nord », in *Revue pédagogique* N° 1, Alger, p. 401.

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

Roulet, E.1980. « *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée* », Paris, Hatier.

Taleb-Ibrahimi, Khaoula. 1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El Hikma, 1995, réédition 1997.