

*Université Abou Bakr Belkaïd : Tlemcen
Faculté des Lettres, et des Langues*

Département des langues étrangères
Section : Français

École Doctorale de français

**MARQUES TRANSCODIQUES EN
CLASSE DE F.L.E :
CHANGEMENT DE CODES &
APPRENTISSAGE**

Cas d'un collège algérien (3^{ème} année moyenne)

*Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option : Didactique*

Présenté par l'étudiante :
M^{elle} Anissa ZERDJEM

Sous la direction du Professeur:
Mr Boumediène BENMOUSSAT

Membres du jury :

Président	Pr Derragui Zoubir	Université de Tlemcen
Rapporteur	Pr Benmoussat Boumediène	Université de Tlemcen
Examinatrice	Mme Chiali Fatema Zohra MCA	Université d'Oran
Examinatrice	Mme Benmansour Sabeha MCA	Université de Tlemcen
Examinatrice	Mme Oudjedi Damerdji Aouicha MCB	Université de Tlemcen

Année Universitaire : 2010-2011

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche Monsieur Boumediène BENMOUSSAT qui a accepté de suivre ce travail. Je le remercie également pour ses conseils et ses encouragements.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci aussi à l'enseignante et au groupe d'élèves qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistrés.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma famille, ainsi qu'à tous ceux qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

Dédicace

A mes parents

INTRODUCTION

L'enseignement des langues étrangères ne cesse d'évoluer avec l'introduction de nouvelles théories et démarches didactiques.

Il faut dire que ces dernières années, l'école algérienne a connu des changements et des réformes profondes concernant l'enseignement des langues étrangères.

Dans notre recherche, nous allons examiner le cas du collège algérien qui a connu une réforme lors de la rentrée scolaire 2003/2004. Signalons que cette réforme annonce la fin de l'école fondamentale et le commencement de l'école moyenne avec « la pédagogie du projet » et donc un espoir d'atteindre de meilleurs résultats concernant l'apprentissage des langues étrangères et toutes autres matières sans exception.

L'objet de notre recherche sera d'analyser la réalité linguistique de la classe de F.L.E dans le 3^e palier (collège) en l'inscrivant dans le domaine de la recherche en didactique et en sociolinguistique.

Il faut savoir que l'élève algérien lors de sa rentrée au collège a acquis des connaissances linguistiques au cours des trois années d'apprentissage de la langue française au primaire. Cela veut dire que le répertoire verbal de l'apprenant à ce stade se compose de l'arabe dialectal, l'arabe classique et du français.

Cette situation très complexe ne va pas simplifier l'apprentissage de la langue française car souvent, l'appropriation de la langue étrangère repose sur les habitudes verbales de la langue maternelle.

Il faut dire qu'au collège, l'apprenant algérien se trouve face à quatre systèmes linguistiques complètement différents :

- 1) L'arabe dialectal comme langue maternelle.
- 2) L'arabe classique comme langue de l'enseignement.
- 3) Le français comme première langue étrangère¹.
- 4) L'anglais comme deuxième langue étrangère².

L'arabe classique fait partie du groupe Chamito-sémitique, tandis que le français appartient au groupe Indo-Européen. L'écart entre ces deux systèmes est flagrant que ce soit sur le plan de la grammaire ou de la phonologie, voire même la phonétique.

L'arabe dialectal, quant à lui, se caractérise par l'utilisation d'un nombre infini d'emprunt au français qui sont intégrés dans la structure phonologique et morphosyntaxique de l'arabe dialectal.

A travers cette diversité des systèmes linguistiques, l'apprenant aura des difficultés d'apprentissage de la langue française. Ainsi, dans de nombreuses situations l'élève transpose en français une structure étrangère (arabe dialectal ou arabe classique). Il effectue des transferts négatifs, c'est ce qu'on appelle des phénomènes d'interférence ou encore les phénomènes transcodiques selon certains linguistes.

¹ - L'attribut « langue étrangère » concerne une situation purement formelle, mais dans la réalité le français est une langue omniprésente et privilégiée dans l'esprit de beaucoup d'algériens.

² - Dans notre recherche nous allons nous intéresser seulement au changement de codes entre le français, l'arabe dialectal et l'arabe classique.

Il est clair que l'apprenant aura régulièrement tendance à projeter sur la langue étrangère la grammaire de sa langue maternelle ou celle de l'arabe classique¹. Il aura également tendance à établir des analogies et des différences. Ces réactions tout-à-fait naturelles, vont conduire l'apprenant à faire un va-et-vient entre le français et l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique.

Ce va-et-vient va entraîner ce que les linguistes appellent « **l'alternance codique** », ce qui implique un recours à la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement.

Notre étude engage, donc, la réflexion sur **les marques transcodiques en classe de F.L.E** d'une manière générale et plus précisément sur **le changement de codes et son impact sur l'apprentissage et le développement de l'interlangue chez l'apprenant**.

L'alternance codique en classe de F.L.E. a suscité beaucoup de débats entre chercheurs et didacticiens. Les méthodologies précommunicatives du dernier siècle ont rejeté toute intrusion à la langue maternelle en cours de langue. Il s'agissait de favoriser l'acquisition en milieu naturel par imprégnation tout en interdisant le recours à la langue maternelle car le contact entre deux langues pendant l'apprentissage peut avoir des conséquences négatives sur l'appropriation de la langue étrangère. C'est pour cela qu'elles ont veillé à bien séparer les deux langues.

D'autres didacticiens accordent un rôle important à la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue française.

¹ - l'alternance français/arabe classique est très rare en Algérie. Elle obéit à certaines causes telles que la nature du sujet et la volonté de se distinguer par rapport à la majorité de l'auditoire qui s'exprime en français.

D'ailleurs c'est ce que nous allons développer tout au long de ce mémoire. Notre travail aura pour but de relever les fonctions de l'alternance codique lors des interactions verbales entre élève/professeur ou élève/élève, car si on se réfère à la réalité de la classe du français en Algérie, l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique ont toujours subsisté.

Dans le chapitre I, nous allons essayer de définir les concepts clés qui vont nous aider à expliquer le comportement verbal de l'apprenant en situation d'apprentissage.

Pour cela, nous allons nous pencher sur la situation sociolinguistique en Algérie, singulièrement sur le statut qu'occupe chaque langue au sein de la société algérienne et sur la spécificité du dialecte algérien.

Puis, on étudiera les conséquences provoquées par le contact des langues sur le parler des algériens, notamment l'alternance codique.

Ensuite, on abordera la notion de « langue maternelle » par opposition à « langue étrangère ». Ces deux notions vont nous permettre de nous interroger sur le vrai statut de la langue française en Algérie.

Enfin, on évoquera les conséquences du plurilinguisme sur l'enseignement de F.L.E. pour ainsi rentrer dans le vif du sujet et aborder notre problématique.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'enquête de terrain et à l'analyse du corpus pour pouvoir donner des réponses à la problématique du départ et déboucher sur les stratégies d'enseignement et/ou d'apprentissage ; plus particulièrement : l'approche contrastive, le transfert et les interférences.

**DESCRIPTIF DU
CORPUS & CHOIX
METHODOLOGIQUES**

1.1 Problématique

Le rôle et la fonction de la première langue dans l'apprentissage d'une langue étrangère ont fait l'objet de nombreux travaux et ont bien connu des développements aux cours des dernières années.

Vu l'importance de ce phénomène, il nous semble intéressant de nous interroger sur l'intérêt de l'alternance codique en classe de la troisième année moyenne.

De là, on arrive aux questions centrales de cette recherche :

- Peut-on considérer l'alternance codique en classe de F.L.E comme stratégie d'enseignement et/ou d'apprentissage ?
- Quel est le rôle et la fonction de l'alternance codique ?

1.2. Hypothèses

Nous voudrions valider à partir d'une enquête de terrain l'hypothèse de départ d'après laquelle le recours à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique joue un rôle facilitateur dans la construction du sens en langue française.

Même si cela entraîne, parfois, des conséquences négatives, il nous paraît impossible qu'un apprenant algérien arrive à apprendre ainsi développer des compétences linguistiques en français sans le recours à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique. Il est tout-à-fait naturel que les apprenants éprouvent le besoin de recourir à l'arabe dialectal ou plus ou moins à l'arabe classique surtout quand ils n'ont pas les moyens de

communiquer réellement dans la langue étrangère qui est totalement différente de celles acquises au préalable.

Par ailleurs, en ce qui concerne le recours à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique, on pourrait supposer que l'apprenant algérien se réfère à l'arabe dialectal plus que l'arabe classique. Cette dernière est utilisée à l'écrit tandis qu'à l'oral c'est l'arabe dialectal qui prime.

1.3. Méthodes d'échantillonnage et recueil de données

Les classes du collège représentent pour nous un corpus tout à fait intéressant car à ce niveau d'apprentissage l'élève connaît un certain nombre de mots qui vont lui permettre de produire des énoncés en langue française.

Cette étude de cas a pour objet un corpus de trois séances de français en classe de troisième année moyenne (3 A.M)' animé par une jeune enseignante.

Les 30 élèves concernés ont tous comme lieu de naissance soit : Bab-El-Assa, Maghnia, Ghazaouet ou Tlemcen. Ils habitent tous la daïra de Bab-El-Assa.

Malgré la particularité des habitants de cette région : présence de nombreux retraités immigrés ; les apprenants qui ont contribué à l'élaboration du corpus sont issus d'un milieu familial où l'on parle très rarement le français à l'exception d'un élève qui communique plus ou moins en français avec ces parents. Certains affirment même qu'ils ont un

complexe envers cette langue. Cette situation implique qu'en dehors de l'école l'apprenant n'a aucun contact avec la langue française.

En premier lieu, nous avons entamé notre recherche par l'observation directe non participante d'une communauté linguistique donnée : la classe, pour pouvoir poursuivre notre enquête par l'enregistrement sonore grâce à un dictaphone.

Cette recherche synchronique vise à analyser des séquences d'oral contenant deux ou trois langues (le français, l'arabe dialectal, et l'arabe classique) et d'en tirer le rôle et la fonction de ces séquences dans l'apprentissage de F.L.E. Nous allons étudier notamment la manière dont la co-présence de plusieurs langues en classe conduit à la construction de stratégies différentes lors de l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, nous pouvons dire que la démarche de recherche adoptée est une démarche qualitative dans la mesure où elle se base pratiquement sur l'interprétation des données.

Les séances analysées sont comme suit :

Séances 1 : activité de grammaire

Objectif : l'étude des pronoms personnels à partir d'un texte (cf annexe 1)

Séance 2 : c'est le début de la séquence 1 du projet 2 et dont l'objectif sera l'étude de l'explication dans le récit. Cette séance a été consacrée à l'activité d'oral à travers une B.D (cf annexe 2)

Séance 3 : le corpus glané durant cette séance est celui de la récapitulation des connaissances acquises durant l'activité d'oral.

1.4. Conditions d'enregistrement

Le corpus recueilli a été enregistré par l'enseignante elle-même qui a été mise au courant des objectifs de cette enquête. Le dictaphone utilisé était placé dans sa poche de façon à ce qu'il soit discret pour ne pas attirer l'attention des élèves. Les cours ont été réalisés dans des conditions normales d'apprentissage.

Le dictaphone situé dans la poche de l'enseignante n'a pas permis un enregistrement sonore très clair d'où la difficulté de la transcription phonétique. En effet, les élèves qui étaient loin du dictaphone ou ceux qui parlaient à voix basse étaient difficilement audibles.

Toutefois, dans le corpus récupéré nous avons remarqué que la communication ou bien les échanges verbaux sont très minimes. On peut l'expliquer par le fait que ces apprenants n'ont ni les moyens linguistique ni l'envie de participer à l'échange. Nous avons observé aussi que lors des interactions verbales l'enseignante ainsi que les élèves ne recourent pas très souvent à l'arabe par peur qu'on porte un jugement négatif sur l'enseignante et l'enseignement lui-même ce qui ne nous a pas donné la possibilité de concevoir un corpus riche en alternance codique arabe dialectal et/ou classique et le français.

1.5. Conventions de transcription

Notre analyse portant principalement sur les échanges verbaux et plus précisément sur le rôle qu'apporte l'utilisation de l'arabe (dialectal ou classique) à l'apprentissage de F.L.E., nous n'avons pas recueilli de données non verbales telles que les gestes.

Le mode de transcription choisi est le mode orthographique pour les répliques en langue française tandis que les passages en arabe ont été transcrits en mode phonétique.

Conventions choisis

a- Signes prosodiques

P : professeur

E : élève non identifié.

E_k : élève identifié (E+ initial du prénom).

E_s : plusieurs élèves parlant simultanément.

= : élision.

(:) : allongement.

+ : courte pause.

++ : longue pause.

XXX : suite de syllabes incompréhensibles.

/ : rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause.

\ : interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur.

[...] : passages non pertinents.

b- Phonétique arabe

Consonnes

أ→>	ض→d
ب→b	ط→ṭ
ت→t	ظ→ẓ
ث→ṭ	ع→<
ج→ǧ	غ→ǧ
ح→ħ	ف→f
خ→ħ	ق→q
د→d	ك→k
ذ→ḍ	ل→l
ر→r	م→m
ز→z	ن→n
س→s	ه→h
ش→š	و→w
ص→ṣ	ي→y

- Les passages produits en arabe dialectal sont écrits en caractère italique gras et les passages en arabe classique en caractère droit gras.

**CADRE THEORIQUE
& APPROCHES
D'ANALYSES**

L'objectif de ce chapitre est de comprendre le contexte linguistique où baigne l'apprenant et qui lui permet de passer d'une langue à l'autre lors des interactions verbales en classe de FLE.

2.1. Plurilinguisme en Algérie

L'Algérie se caractérise par une pluralité séculaire provenant de diverses rencontres et d'un incessant va-et-vient depuis l'antiquité, de plusieurs communautés, chacune porteuse de sa langue et sa culture.

En effet, le paysage linguistique algérien présente une situation complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques : L'arabe algérien ou dialectal, l'arabe classique ou conventionnel, le français et les langues amazighs.

Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établie. Elles sont toujours en contact les unes avec les autres et en mouvance à l'intérieure du territoire.

Le dictionnaire de la linguistique J.Dubois définit le contact de langues comme « La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme où en pose les problèmes »¹.

Le bilinguisme est la situation linguistique où les sujets parlants sont amenés à utiliser deux langues, et c'est le cas le plus courant du plurilinguisme.

¹ – Dubois J., Dictionnaire de linguistique, Larousse, 2002, P115.

Une des stratégies des bilingues entre eux est l'alternance de codes ou code-Switching. Ce phénomène consiste donc pour le locuteur à passer d'une langue à une autre ou d'une variété de langue à une autre.

L'exemple le plus frappant pour illustrer ces phénomènes qui résultent du contact des langues est celui de l'arabe dialectal, la langue maternelle de beaucoup d'Algériens.

Ce qui caractérise l'arabe dialectal, c'est qu'on y trouve beaucoup de particularités.

Dans les énoncés produits par le public algérien, il y a une forte présence de mots « français » qui s'enchâssent dans leurs discours. La prononciation à la française est souvent respectée mais pose souvent problème lorsque le son prononcé s'éloigne plus ou moins de la phonologie de l'arabe dialectal. Cette interpénétration des deux systèmes linguistiques est actuellement très forte dans le parler des jeunes algériens qu'ils soient lettrés ou analphabètes.

Les récents travaux de Morsly D. et Taleb-Ibrahimi Kh. sur le parler des jeunes confirment cette prédisposition du locuteur algérien à l'alternance avec le français dans l'usage qu'il fait de la variété dialectale de l'arabe.

La langue française, en Algérie, jouit d'un prestige qui la valorise, elle est très souvent caractérisée comme langue de promotion sociale, langue du savoir et de la science, c'est-à-dire la langue de la modernité. Ce qui explique son emploi par le public cité dans diverses situations de communications formelles et informelles.

L'arabe classique, quant à lui, a suscité beaucoup de débats entre les arabophones et les francophones, suite à la loi du 5 Juillet 1998¹, Les premiers étant pour l'arabisation totale et les seconds pour le maintien du français comme langue de modernisation.

En réclamant leur indépendance, les Algériens désiraient fortement à un retour de la culture et de la langue arabe. Cette dernière était liée au nationalisme algérien.

L'arabisation du pays n'est pas le fait immédiat de la loi de 1998, mais il s'agit d'un processus progressif mis en place dès l'indépendance pour contrer la langue française, langue de l'ancien colonisateur.

En arabisant progressivement l'environnement et le système éducatif à partir des années 70, les dirigeants n'ont fait que concrétiser la revendication contenue dans l'appel de Novembre.

L'arabisation a été mise en place pour unifier le pays mais aussi pour valoriser la langue arabe comme langue véhiculaire de communication et de modernisation. BENRABAH Affirme : « L'arabisation a également été conçue pour contrer les deux langues du quotidien, l'arabe algérien et la langue amazigh.

On refuse tout statut à ces idiomes parce que les français s'y seraient intéressés pendant la colonisation pour diviser les algériens »². Le but de cette planification linguistique est donc, de rendre l'arabe classique, la langue commune d'usage quotidien.

Mais les Algériens pour qui l'usage oral de l'arabe classique doit devenir quotidien dans dix ou cinquante ans, ne peuvent, dans leur majorité, être précisément définis comme arabophones que parce qu'en attendant, ils pratiquent l'un ou l'autre des dialectes algériens.

¹ - C'est une loi qui mise sur la généralisation de l'arabe classique dans la vie publique

² - Benrabah M., op. Cite, SEGUIER, 1999.P.119.

Or, les planificateurs qui travaillent au développement de l'arabe classique n'ont pas toujours apprécié les multiples conséquences de l'existence de ces dialectes.

En effet, pour certain, le dialecte algérien n'est que du « charabia »¹, un « mélange cocktail »¹, incapable de véhiculer une « culture supérieur »¹.

Tandis que pour la langue amazigh, elle n'a été reconnue qu'après une longue révolte des berbérophones, qui a marqué les années 80 et qui a abouti à la semi officialisation récente de cette langue, son introduction à la télévision et son enseignement dans certaines écoles.

Il faut souligner également les travaux fournis par certains linguistes spécialistes de la langue amazigh, Rabeh KAHLOUCHE, Salem CHAKEUR, etc...De nombreuses publications ont vu le jour depuis plus d'une trentaine d'années, thèses, livres de grammaire, dictionnaires, manuels, etc....

Tant qu'il sera fait abstraction de l'existence des dialectes, on peut supposer que toute la problématique arabe restera ainsi faussée. Entreprendre une planification linguistique en refusant l'évidence qu'est le changement linguistique tient de l'absurde.

« Les Algériens sont arabophones, berbérophones et francisant. Nul ne saurait les priver d'un trésor accumulé à travers l'histoire au prix de multiples souffrances »¹ estime, quant à lui Jamel-Eddine BENCHEIKH, spécialiste de la littérature arabe médiévale.

L'ouverture sur l'extérieur du français, le respect du sacré de l'arabe classique et la particularité identitaire de l'arabe dialectal constitue les différentes facettes de l'Algérie représentées dans le plurilinguisme.

¹ - Benrabah.M , Langue et pouvoir en Algérie, SEGUIER, Paris, 1999

2.2. Contact de langues : quelles conséquences linguistiques

La présence de plusieurs codes sur le paysage linguistique algérien, fait que les locuteurs passent très souvent d'une langue à une autre, mettant en contact dans la linéarité du discours la langue vernaculaire utilisée (l'arabe dialectal et la langue amazigh) en contraste avec les langues véhiculaires (l'arabe classique et le français).

Ce phénomène qui est l'alternance codique, est l'une des conséquences du contact des langues et plus particulièrement du plurilinguisme car « les plurilingues cherchent leur mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer et recommencer »¹ pour trouver le mot juste.

Ainsi selon L.J.Calvet « Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre que l'on appelle mélange des langues (sur l'anglais code mixing) ou l'alternance codique (sur l'anglais code Switching), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase à l'autre »²

Ce phénomène ne peut se produire qu'à la réunion de certaines conditions : présence d'interlocuteurs bilingues en relation de familiarité, échange personnel plutôt que transactionnel, et situation informelle.

¹ - CASTELLOTTI V. et MOORE D. ; « Schéma en coupe du plurilinguisme », in Bulletin suisse de linguistique appliquée, 1999, p. 27

² - Calvet L.J., la sociolinguistique, Paris, P.U.F, 1996 (2^{ème} éd).P.29.

L'alternance codique ou le mélange de langues peut répondre à des stratégies conversationnelles, comme il peut correspondre à une situation de négociation.

L'alternance codique a un statut ambigu, ainsi «pour se sentir en sécurité, il faut s'assurer que l'on se trouve entre pairs, c'est-à-dire entre bilingues parfaitement capables de parler chacune des deux langues (arabe algérien et français, par exemple) en situation monolingue et qui mélangent lorsqu'ils sont entre eux »¹. Il faut signaler aussi que le phénomène de l'alternance codique conversationnelle n'est pas comme le souligne Guemperz spécifique aux locuteurs bilingues, nous remarquons dans le contexte algérien une alternance conversationnelle chez les monolingues (arabe dialectal) analphabètes en français et en arabe standard mais ayant une parfaite maîtrise de l'arabe dialectal.

L'alternance codique implique un mode normal de communication ainsi qu'un sentiment de reconnaissance mutuelle, de complicité et d'intimité ; d'autant plus que l'appareil conceptuel est très important comme le montre fort judicieusement Bernard ZONGO²

L'alternance peut être, selon la structure syntaxique des segments alternés, interphrastiques ou extraphrastiques et selon sa fonction générale dans le discours : balisée ou fluide. « L'alternance intraphrastique est celle « où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ». (Pollack, 1988.23), c'est-à-dire celle où les deux langues ont un rapport syntaxique très étroit. L'alternance interphrastique ou phrastique consiste à alterner des phrases. Enfin, l'alternance extraphrastique consiste à alterner des expériences

¹ - Canut C. et Dominique Caubet, Comment les langues se mélangent ? Code Switching en francophonie, Paris l'Harmattan, 2001. P.22.

² - ZONGO B. ; Le parler ordinaire multilingue à Paris, ville et alternance codique, Paris l'Harmattan, 2004, p.p 19-25.

idiomatiques, des étiquettes, etc. »¹. Dans l'alternance interphrastique et extraphrastique, le locuteur peut produire dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence.

Par ailleurs, l'alternance est fluide lorsqu'elle est produite sans hésitations ni pauses, tandis que l'alternance est balisée quand le locuteur signale au travers de l'alternance une pause, une rupture dans son discours ou une quelconque autre marque de fluidité.

Qu'en est-il exactement dans les pratiques des locuteurs algériens ?

On trouve dans le territoire algérien plusieurs sortes d'alternance codique où toutes les variétés composant le répertoire verbal de la communauté linguistique algérienne sont concernées.

En effet, nous pouvons trouver quatre catégories fondamentales d'alternance codique.

1/ Alternance entre les variétés dialectales (ex : arabe algérien / amazigh²)

2/ Alternance entre : arabe dialectal / arabe classique.

3/ Alternance entre : arabe dialectal / français.

4/ Alternance entre : français / arabe classique.

2.2.1 Alternance entre les variétés dialectales

Le principe d'affirmation identitaire joue un rôle très important dans le passage d'une variété à l'autre. Par ailleurs on peut constater que l'alternance interdialectale obéit essentiellement aux fonctions suivantes :

¹ - Pujol M., « l'alternance de langue comme signe de différenciation générationnelle », In langage et société n°58, décembre 1991, Maison des sciences de l'homme. P.40.

² - Pour cause que la variété amazigh n'existe pas dans la région de Tlemcen, elle va être négligée

- 1- Une fonction métalinguistique qui consiste à expliquer, reformuler, traduire, commenter un message initialement exprimé dans une variété X par une variété Y.
- 2- La volonté d'un locuteur qui maîtrise plusieurs variétés linguistiques, de jongler avec elles en fonction de l'interlocuteur appartenant à une communauté linguistique différente.
- 3- Le lien du locuteur à une communauté, son identification à l'un ou l'autre groupe va favoriser le glissement d'une variété dialectale à une autre.

Il faut noter aussi que l'alternance interdialectale est le fait de locuteurs ou de groupe de locuteurs qui ont des attaches multiples à des variétés quelconques ou du fait de leur appartenance à une communauté qui est autre que celle de leurs origines.

2.2.2. Alternance entre : arabe dialectal / arabe classique

L'alternance arabe dialectal / arabe classique est très fréquente chez les locuteurs algériens, surtout pour ceux ayant une parfaite maîtrise de l'arabe classique. Elle peut aussi dénoter une incompetence des locuteurs, c'est-à-dire leur incapacité à maîtriser l'arabe classique.

Malgré leur volonté de s'exprimer en arabe classique, qui est à leurs yeux « la langue sacrée »¹ ou bien tout simplement « le bien parler »², ne pouvant aller au-delà de certaines expressions, voire certaines phrases, ils

¹ – Benrabah M., Langue et pouvoir en Algérie, SEGUIER, 1999.

² – Taleb Ibrahim Kh., les algériens et leur(s) langue(s), Dar El Hikma, 1997

reviennent rapidement à l'arabe dialectal, la langue où ils se sentent plus à l'aise pour exprimer leurs sentiments, opinions et idées.

Il faut ajouter aussi que l'arabe dialectal qui est la langue maternelle des algériens, même quand il s'agit d'une population arabisante, c'est à dire qui accède à une grande maîtrise de l'arabe classique, interviendra à chaque fois que le locuteur se sentira impliqué ou voudra s'impliquer dans le discours.

D'autre part, l'alternance arabe dialectal / arabe classique se produira d'une manière plus systématique selon le type de situations communicatives. Cette alternance, dite : « situationnelle », « est conditionnée par le changement des circonstances de l'interaction. Elle est associée à des types d'activités, à des situations distinctes »¹.

Par exemple, dans les situations formelles comme les réunions à caractère professionnel, se sera l'arabe classique qui sera dominant et le recours à l'arabe dialectal sera assez rare. Mais dès que les réunions changent de caractère (réunions syndicales, assemblées générales) l'alternance va être la règle du jeu.

Même lors d'une interaction professeur / étudiant dans un cours universitaire par exemple : le professeur n'échappera pas au recours à l'arabe dialectal. Pour interpellier un point ambigu, le professeur aurait une tendance à utiliser l'arabe dialectal.

Et enfin l'utilisation de l'arabe dialectal existe aussi dans le discours politique. En effet, le président Mohamed Boudiaf à été le premier président à avoir utilisé l'arabe dialectal dans son discours, cela peut

¹ - MERABTI N. ; Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication, Université Stendhal GrenobleIII, 1991.

s'expliquer par le taux très élevé d'analphabétisme en Algérie. Donc l'arabe dialectal devient le seul moyen de véhiculer son message.

2.2.3. L'alternance entre : arabe dialectal / français

L'alternance codique arabe dialectal / français est bien présente dans le discours des locuteurs algériens bilingues qui maîtrisent la langue française. Dans ce cas-là, l'alternance s'inscrit surtout en fonction des contraintes de la situation de communication.

Bien évidemment, ce phénomène ne concerne pas que les bilingues car la langue française est présente aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues ne maîtrisant point la langue française. Ce deuxième cas relève de l'emprunt et non pas de l'alternance codique.

L'emprunt au français ne concerne que des unités lexicales et non pas des unités phrastiques supérieurs au mot qui sont le fait de locuteur bilingue.

Les termes « français » se réfèrent souvent à une réalité ou un objet que le locuteur analphabète ne peut désigner par un terme en arabe dialectal.

L'emprunt pour ce public compense un manque dans la variété dialectale de l'arabe. En d'autre terme l'emprunt au français chez les locuteurs analphabètes n'est pas un emprunt dans le sens linguistique du terme car très souvent le terme étranger n'est pas perçu comme tel. Il est intégré phonologiquement et morphosyntaxiquement selon les règles de l'arabe dialectal.

L'emprunt de l'arabe dialectal au français est très fréquent dans toutes les pratiques langagières des sujets parlants, dans toutes les situations de communication de la vie quotidienne. Le français est donc

présent dans l'arabe dialectal, la langue de la communication sociale, la langue de la première socialisation linguistique du locuteur. Les mots français empruntés recouvrent un très large éventail des aspects de la vie quotidienne.

« Ce type d'emprunt est certainement l'expression de l'impact d'une ouverture de la société algérienne aux valeurs « étrangères » qui ont été surimposées d'abord par la colonisation française puis par les médias et la perméabilité de l'Algérie aux apports et échanges avec l'étranger depuis l'indépendance du pays et cela en dépit d'une politique linguistique et culturelle très favorable à l'arabisation. L'emprunt de l'arabe à la langue française est l'expression d'une algérianité structurelle du pays dont l'ouvrage dans l'espace francophone méditerranéen est irréversible. Beaucoup d'indicateurs sociologiques et linguistiques contribuent à préciser l'existence de cette algérianité vécue comme une culture propre dont le mode et le moyen d'expression est l'arabe algérien qui se caractérise par le recours à l'emprunt à la langue française »¹.

2.2.4. L'alternance entre : arabe classique / français

L'alternance arabe classique / français obéit à certaines causes qui vont pousser le locuteur à alterner du français vers l'arabe ou de l'arabe vers le français. Ainsi, le changement d'interlocuteur, le changement de sujet et volonté d'exclure une partie de l'auditoire sont les principales causes de ces changements de code.

¹ - http://www.unice.fr/il.f_CNRS/OF_CAF/13/derraji.html.

En effet l'introduction de citation en arabe classique dans un discours où la langue française est dominante (par exemple : des proverbes, des versets au coran,...) relève d'une volonté de se distinguer par apport à la majorité de l'auditoire qui s'exprime en français.

Par contre l'introduction de quelques mots français ou d'expressions en langue française dans une interaction où la langue arabe est la dominante, « peut signifier, « j'utilise le français, je peux le faire, donc je le maîtrise » »¹.

L'alternance vers le français est très fréquente chez les femmes, elle leur permet de se distinguer, « d'affirmer leur statut de « femme moderne » »².

Aussi, dans les domaines scientifiques et techniques, le locuteur algérien a une tendance à utiliser la langue française (car elle est considérée comme une langue scientifique) tout en revenant sur l'arabe classique pour le maintien de la communication.

Enfin, les résultats médiocres dans l'enseignement des langues, laisse supposer que l'alternance : arabe classique / français relève de l'incompétence des locuteurs à manier l'une des deux langues ou les deux langues en même temps.

¹ - Taleb Ibrahimi Kh., op. cite, p.114

² - Ibid, p. 114

2.3. Le français langue étrangère

2.3.1. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?

La langue maternelle est définie comme telle selon des critères précis. En effet, le premier critère qui vient à l'esprit se fonde sur **l'étymologie** : la langue maternelle est celle qui est parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. C'est du moins ce sens que retiennent la plupart des dictionnaires.

Cependant, ce critère n'est pas valide pour toutes les sociétés. En effet, il n'est pas rare qu'un locuteur utilise une langue différente de celle de ces parents. L'exemple le plus frappant est celui des enfants issus de l'immigration dans les pays européens qui utilisent un parler qui se différencie nettement de celui de leurs parents.

Le deuxième critère repose sur l'ordre **d'acquisition**. La langue maternelle est la première acquise. Elle est acquise au moment le plus proche de la naissance d'où l'expression fréquente « langue native ». Le privilège d'être la première n'est pas suffisante pour la dissocier des autres langues. Le locuteur « natif » est considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue. Ainsi, l'appropriation de la langue maternelle met en jeu des capacités mémorielles plus fortes et bénéficie de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs.

« Un autre critère souvent associé à la définition de la langue maternelle tient de son **mode d'acquisition**. La langue maternelle est souvent

caractérisée, par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle. Ceci signifie trois choses :

- La part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (On apprend sans s'en rendre compte) ;
- Le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (on apprend tout seul) ;
- L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres) »¹.

Ainsi, l'absence de tout appel à la réflexion sera considérée comme une condition idéale vers une appropriation naturelle.

Mais les choses ne sont pas si simples qu'on pourrait le croire. La langue maternelle n'est pas la seule langue dont l'acquisition se déroule de façon « naturelle ». Des millions d'apprenants dans le monde s'approprient une nouvelle langue naturellement et cela par la pratique quotidienne de cette langue.

Donc, ces critères que nous venons d'examiner ne sont pas, aussi, valides pour la définition de la langue maternelle. C'est pour cela que la langue maternelle reste jusqu'à nos jours un concept très ambigu.

2.3.2. Le français : une langue plus ou moins étrangère en Algérie

On peut appeler « langue étrangère », « la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions

¹ - Dabène L., Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, 1994, P.14

d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre »¹. Une telle définition implique que cette langue n'est parlée, dans le territoire où elle est enseignée, que par un nombre significatif de locuteurs. Ainsi, on peut parler d'une langue étrangère lorsque le savoir linguistique de référence est encore ignoré des élèves.

La langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir.

Le français fait partie de la réalité quotidienne des Algériens, vu le grand nombre de mots français intégrés dans le parler quotidien des Algériens et vu aussi son utilisation massive dans les médias, les plaques routières et les études... etc. Il constitue donc, en Algérie, une des composantes du bilinguisme actif.

Ainsi pour BENRABAH « le français fait déjà partie intégrale du paysage linguistique de l'Algérie [...] de plus, en français, les algériens n'ont pas besoins de modèle : ils ont le leur et travaillent cette langue de l'intérieur »².

Cette réalité linguistique très complexe nous amène à poser le problème de la langue française dans la société algérienne. « Oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée, partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne ».³

¹ - Ibid, p. 29.

² - Benrabah M., op. cite, P. 123.

³ -Taleb Ibrahimi Kh., op. cite, P. 42

Vu toutes ces constatations et en se référant à la définition de Louise Dabène qui dit qu'une langue étrangère est une langue qui est complètement ignorée par les élèves, on peut donc dire que la langue française, même si avec la politique d'arabisation est devenue une langue étrangère, elle est belle et bien présente dans le paysage linguistique algérien. Elle fait aussi partie du répertoire verbal des locuteurs algériens qui l'utilisent quotidiennement.

Finalement, on peut suggérer que la langue française n'est pas entièrement étrangère, c'est une langue plus ou moins étrangère.

2.4. Plurilinguisme et Enseignement de F.L.E en Algérie

Certes, le plurilinguisme en Algérie est une bénédiction, un bienfait, c'est aussi une chance d'ouverture sur le monde extérieur. Cependant, ce pluralisme va entraîner des conséquences importantes dans l'enseignement/apprentissage de la langue française aussi bien que de l'arabe classique.

En effet, l'écolier algérien, dès son premier contact avec l'école, se trouve confronter face à deux langues :

-La première, c'est l'arabe dialectal, la langue qu'il utilise quotidiennement dans les rues, avec sa famille etc. bref hors de l'institution scolaire.

-La seconde c'est l'arabe classique, la langue de l'institution. Celle qu'il doit apprendre tout au long de ses études.

Il faut préciser aussi que l'enfant algérien entrant pour la première fois à l'école se trouve immédiatement confronté à un idiome différent de celui qui lui a fourni un espace psychique et culturel dans lequel il a baigné jusqu'ici.

Si on part des quatre principes provenant de la compétence linguistique de Chomsky :

- 1/ Le sujet parle une langue.
- 2/ Le sujet innove en produisant des phrases nouvelles.
- 3/ Le sujet parle sans aucun effort de réflexion.
- 4/ Le sujet utilise la langue de façon créative.

Ces quatre principes sont absents dans l'utilisation de l'arabe classique en Algérie.

- 1/ Aucun enfant ne grandit dans un environnement où l'on parle naturellement l'arabe classique. Il ne peut donc construire un système linguistique sur la base de données recueillie inconsciemment autour de lui.
- 2/ Les phrases étant constamment nouvelles, on ne peut donc pas les apprendre par répétition, imitation ou mémorisation.
- 3/ Chaque sujet locuteur possède une connaissance inconsciente et intériorisée de sa propre langue qui lui épargne de réfléchir constamment sur ce qu'il fait en parlant. Par contre l'usage de l'arabe classique non parlé nécessite un travail de réflexion permanent.
- 4/ Il s'ensuit que l'enfant algérien ne peut utiliser de façon créative l'arabe classique.

Lorsque l'enfant affronte l'univers scolaire dans une situation comme celle de l'Algérie, le problème fondamental réside dans l'écart linguistique entre la langue de l'école et celle de la maison. L'enfant doit s'accoutumer aux règles qui régissent un univers scolaire qui lui est étranger.

Il est donc essentiel que le langage verbal se rapproche le plus souvent du vernaculaire de l'enfant. « Ceci implique de la part de l'enseignant, de faire preuve de tolérance envers les variations et les déviances, et d'abandonner le respect sourcilieux de la norme »¹.

D'après Jean–Charles Pochard, le contexte linguistique de la classe de langue se caractérise par :

- 1/ Le répertoire verbal de l'apprenant.
- 2/ Le répertoire verbal de l'enseignant.
- 3/ La langue enseignée.
- 4/ Le sociolecte de l'institution.
- 5/ Le dialecte dominant de la société où se situe l'institution éducative.

Si on se réfère à ces caractérisants, on peut définir le contexte linguistique de la classe de la troisième année moyenne comme suit :

Des élèves algériens qui ont comme langue de communication hors l'école le dialecte algérien, et comme langue de communication dans l'école l'arabe classique sont confrontés à un enseignant algérien qui leur enseigne le français.

Il est sûr que dans une situation pareille l'élève va rencontrer plusieurs difficultés dans l'apprentissage de la langue française.

¹ –Dabène L., op. cite, P.153

En effet, un des problèmes majeurs de l'éducation plurilingue est celui de « l'interférence » ou bien « l'interlangue ». L'apprenant lorsqu'il s'aventure dans l'apprentissage de la langue française va sûrement transposer le système de l'arabe classique ou bien celui de l'arabe dialectal (d'autant plus qu'il comporte un nombre important de mots français) sur la langue française.

Ce dialecte spécifique à l'apprenant qui est appelé « interlangue » ne peut-être décrit « ni à travers le système de règle de L1, ni à travers le système de règles de la langue cible »¹. D'après CORDER il partage chacun des traits de ces systèmes.

L'interlangue comporte trois systèmes :

- Une partie du système de l'arabe classique et / ou du dialecte algérien.
- Une partie du système de la langue française.
- Un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre.

Certains pensent que « dans une situation pédagogique, les interférences sont considérées comme des déviations par rapport à la langue objet d'apprentissage »².

D'autres linguistes considèrent les erreurs comme des indices d'un processus actif d'acquisition.

Selon Corder « l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques -interlangue- de l'apprenant comme autant de manifestations d'hypothèses fausses. Lorsque l'apprenant aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, soit par

¹ -Gaonach.D, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, L.A.L, Hatier Credif, 1987. P. 127

² - Dabène L., op.cit, p.97-

l'observation directe, soit à l'aide d'explications du professeur, l'interaction entre celle-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible »¹.

Il faut mentionner aussi que les phénomènes d'interférences impliquent un va-et-vient entre l'arabe classique et/ou l'arabe dialectal et la langue française.

En effet, le recours à la langue maternelle dans une situation immersive, d'où le phénomène de l'alternance codique, est aussi considéré comme un danger pour l'appropriation d'une langue étrangère.

Les études de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère considèrent généralement « que la meilleure façon d'éviter les « parasitages » consistait en l'évacuation pure et simple de la langue maternelle du cours de langue étrangère »².

Mais les récents travaux sur ce phénomène montrent que la « L1 n'est plus envisagée comme une menace pour le développement de l'interlangue [...]. L'alternance devient à la fois un outil pour l'appropriation de la langue seconde ainsi que pour le déroulement des discours de la classe »³.

Ainsi, tout au long de cette recherche qui va tourner autour de l'alternance codique, nous allons essayer d'examiner et d'analyser à travers des échanges verbaux le rôle de l'alternance codique en classe de la troisième année moyenne.

¹ - Gaonach.D, op.cit, p.123

² - Serra C.O. et Py B., le bilinguisme, Aile N°7, 1996. P. 96

³ - Porquier R. et Py B., Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris, Didier, 2004. P.28.

Autrement dit est-ce que l'alternance codique est un danger ou un outil d'appropriation de la langue française ?

**ANALYSE &
TRAITEMENT DES
DONNEES**

L'exploration du programme de la troisième année moyenne s'avère nécessaire car il nous permet de saisir les acquis des élèves et d'expliquer leur comportement langagier.

L'analyse du corpus est focalisée sur les types et fonctions de l'alternance codique dans l'apprentissage de FLE pour aboutir à la construction du sens et aux stratégies d'apprentissages.

3.1. Lecture du programme de la troisième année moyenne

L'élève qui arrive en classe de français (3^{ème} A.M.) a déjà acquis des pré-requis au cours de la 2^{ème} A.M. A ce stade d'apprentissage, l'élève est capable de :

- Ecouter et comprendre une séquence narrative.
- Identifier l'objet de la narration dans un texte écouté.
- Reconnaître les passages descriptifs dans les séquences narratives
- Nommer les éléments constitutifs d'un objet.
- Décrire un itinéraire.
- Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image,...)
- Lire à haute voix des textes variés.

En ce qui concerne la troisième année, il s'agit d'étudier des textes explicatifs (documentaires). Les activités sélectionnées s'organisent autour de ce qu'on appelle : projets pédagogiques. En effet le programme est réparti en trois projets :

PROJET 1 : Expliquer dans un texte narratif

Dans ce projet l'élève est amené à :

- Identifier un passage explicatif inséré dans un récit.
- Saisir que :
 - L'explication peut être assumée par le narrateur et constituer un passage tout entier.
 - L'explication peut être formulée par un personnage dans un dialogue.

Expliquer dans un récit, présenter un savoir, des connaissances, réponses à des pourquoi ? Et à des comment ?

L'explication a pour fonction de faire comprendre des phénomènes au destinataire.

PROJET 2 : Expliquer dans un texte descriptif

Les textes explicatifs ont presque toujours recours à la description. Celle-ci prépare ou complète l'explication.

PROJET 3 : Expliquer

Il s'agit d'enrichir les connaissances de l'élève vis-à-vis du domaine de l'explication.

L'élève est amené à repérer :

- La fonction du texte explicatif qui vise à donner des informations.

- La mise en page qui est conçue pour faciliter une lecture rapide (titre, sous-titres, rubrique, sous-parties.) ou la recherche d'informations (notes de bas page, index...).
- La neutralité du locuteur.
- Les procédés de l'explication :
 - définition, illustration (images, exemple...), reformulation, comparaison ...

La pédagogie du projet permet à l'élève « d'apprendre pour de vrai », de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Elle accorde une place importante à la participation active de l'élève dans l'élaboration de son savoir.

Elle fait appel à des situations motivantes dans lesquelles l'enfant se sent directement concerné, telle que les activités ludiques qui favorisent l'interaction et l'échange et qui permettent à l'élève d'apprendre autrement, de solliciter l'imaginaire et la créativité, d'augmenter sa motivation à apprendre et à réaliser le projet.

En effet la pédagogie du projet s'appuie sur l'approche communicative.

L'approche communicative vise à développer les besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de **communication** ou **d'interaction sociale**. Les aspects linguistiques, (sons structures, lexique,...) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : **la compétence de communication**. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence

linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne,...).

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi «conseiller».

Le corpus qui a fait l'objet de notre recherche a été élaboré au cours du déroulement d'un projet pédagogique et dont l'objectif serait d'analyser les changements de codes français/arabe lors des échanges verbaux professeur/élève.

3.2. Description de la classe

On a choisi une classe de 3^{ème} A.M dont le nombre d'élèves est 30 de même âge, de l'ordre de 14 ans à 15 ans, de sexe différents (17 filles et 13 garçons).

Nous tenons à rappeler que ces élèves sont très rarement en contact avec la langue française en dehors de l'école.

L'enregistrement a été élaboré par le professeur de manière très discrète de sorte qu'on obtienne des échanges verbaux authentiques.

3.3. Analyse du corpus (cf annexe 1)

3.3.1. Typologie des alternances codiques

Dans son ouvrage « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues », Louise DABENE distingue plusieurs modes d'insertion de l'alternance dans le discours.

3.3.1.1. Alternance codique inter-intervention

C'est le cas où l'alternance codique se produit à l'intérieur d'un même échange mais entre des interventions différentes.

Exemple :

43.P : Oui / très bien / la goitre / la goitre c'est quoi ? / regardez bien / ici dans ce niveau nous avons la glande ?

44.E : **Lġudda daraqiya** (la glande thyroïde)

45.P : Oui / c'est ça / la glande thyroïde / la glande thyroïde c'est quoi ? + c'est ce que tu viens de dire / la glande thyroïde / regarde (le professeur dessine au tableau) / la glande thyroïde c'est quoi ? / en arabe ? / la glande thyroïde elle se trouve ici / la glande thyroïde est responsable de grandissement / c'est à partir des hormones \

3.3.1.2. Alternance codique intra-intervention

Elle se produit à l'intérieur d'une même intervention.

Exemple :

71.P : Voilà / quand il fait / quand il bouge involontairement ce sont des contractions / **Inqibad** / **yanqabid** / **yahdatlu inqibad** contraction / **ki yanqabid ywalli ybuġi** involontaire **ya<ni fi<l la iradi** / ki ydi :r hadak

lharaka hna našahqu c'est ça / c'est ça le hoquet / d'accord / comment on appelle le diaphragme en arabe en arabe / **Saftuh fi** la science / vous l'avez vu en science / **lhiğab ++ fi** 3^{ème} AM₄ **sabuh** / < **arfu** le mot en arabe exact **lhiğab lhağiz XXX lhiğab lhağiz** / **ysami :wah lhiğab lhağiz** / **ki tkun <andna šahaqa yahdat inqibad** / **ki yanqabad ywalli yatharrak** involontaire / **ki yatharrak yd :r dak sawt** / voilà vous avez compris jusqu'à maintenant /

L'alternance intra-intervention se divise elle-même en plusieurs types :

3.3.1.2.1. Alternance codique inter-actes : c'est le type d'alternance codique qui se produit entre deux actes distincts.

Exemple

40.P : C'est ça [...]Mafahmu walu

41.P : Très bien / alors regardez bien / de quoi parle la bande dessinée ? / vous avez saisi le sujet ?

3.3.1.2.2. Alternance codique intra-acte : qui se produit à l'intérieur d'un même acte. On peut trouver dans cette catégorie l'alternance dite segmental et l'alternance unitaire.

3.3.1.2.2.1. Alternance segmentale

Exemple

75.P : Non **maši mard** / **maši mard** / c'est c'est une action normale / c'est un phénomène qui se passe à tous les êtres humains / tous les êtres humains ont eu le hoquet / comme a dit Susanita même Christophe et Verdic [...] ça dérange **muz<iğ** / **muz<iğ** / **ki tkun <andkum šahaqa mataqadruš tahadru mataqadruš taklu** et vous êtes fatigués / et vous êtes fatigués des fois / **kayan li yqul truh balhal<a**

3.3.1.2.2. Alternance unitaire

L'alternance unitaire est réduite à un seul item soit un terme lexical ou un terme grammatical. Ici encore, on distingue deux types :

- a. **l'alternance « incise »** : Ce type est « syntaxiquement intégré, et se rapproche fortement de l'emprunt »¹

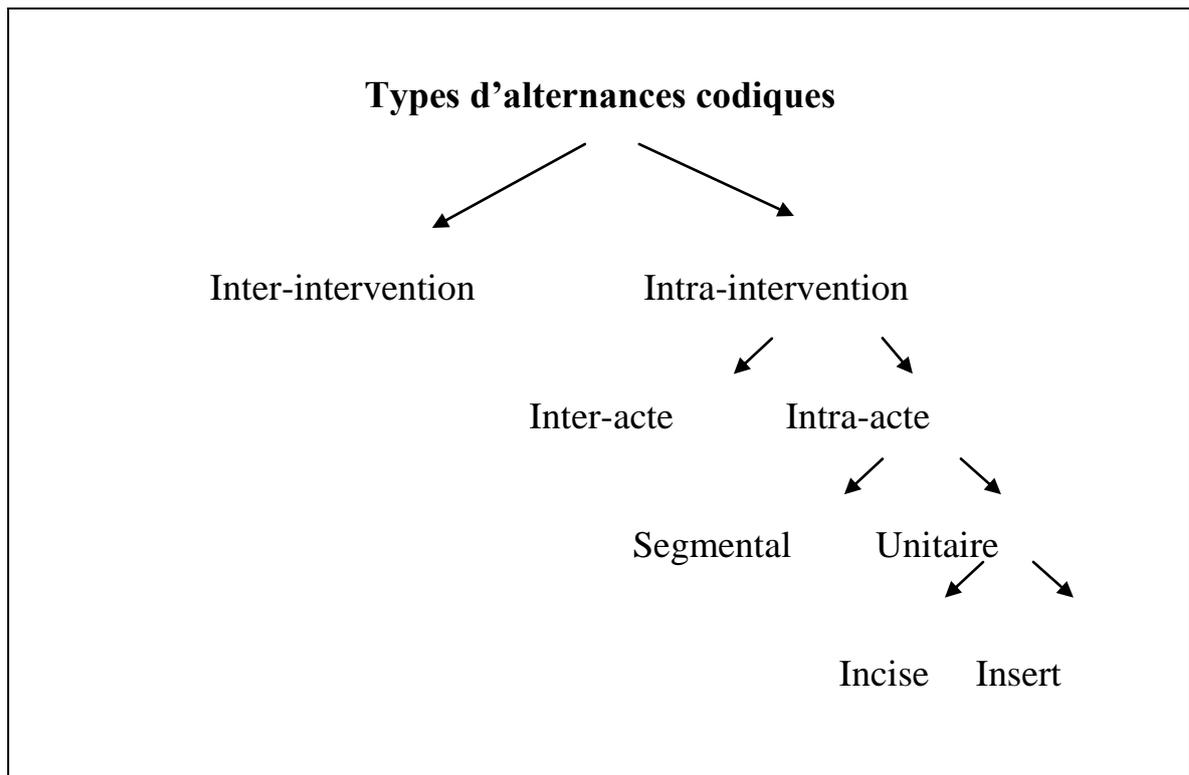
Exemple :

36.P : Très bien [...] je vais choisir quelqu'un pour lire la bande dessinée / qui veut faire Manolito ? / qui veut faire Manolito / oui Khdim Manolito et Susanita ? / qui veut faire Susanita ? [...] alors c'est Yasmina / Yasmina Susanita et le garçon avec les cheveux blonds / **laz<ar** (rires) c'est les cheveux blonds (rires) ++ Naijb Najib **ma<liš** (ce n'est pas grave) ça sera le personnage qui a les cheveux blonds / **z<ar** / et la fille avec un papillon ici (rire) /

- b. **l'alternance « insert »** : cette catégorie est absente de notre corpus. Elle concerne en général, des tournures exclamatives qui ponctuent le discours.

Nous pouvons ainsi schématiser les différents types d'alternance comme suit (d'après Louise DABENE) :

¹ -Dabène L., Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, 1994, P.95



La typologie proposée montre la complexité du discours pédagogique du point de vue de l'utilisation des codes linguistiques.

3.3.2. Fonctions de l'alternance codique

3.3.2.1. Alternance et maintien de la communication

En lisant et en analysant le corpus, on remarque que le professeur ne bannit pas l'utilisation de l'arabe. Cela donne à l'élève l'initiative de s'exprimer en cette langue. Cela dit, à plusieurs reprises le professeur n'hésite pas à rappeler la règle ainsi qu'au contrat didactique¹.

¹ - le contrat didactique signifie les habitudes spécifiques du professeur attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le professeur.

Exemple 1 :

P : Professeur

E : Elève

8.P : Très bien / alors les pays du nord de l'Europe n'avaient pas les mines ou bien les marais salants / pour avoir du sel / ils étaient obligés de ram=ner ce sel des pays du sud / pourquoi ? / parce que tout simplement ils ne possèdent pas les ++ les sources / les sources

9.E_S : De ramener le sel

10.P : De ramener le sel / très bien Yasmina ++ comment on appelle ces sources ? / où est ce qu'on peut trouver ou extraire le sel / c'est dans ++ oui

11.E : Les mines et les \

12.P : Les mines et les marais salants / très bien / les mines et les marais salants / c'est quoi les mines ? / j'avais expliqué hier

13.E : **XXX**

14.P : C'est en arabe / comme vous voulez / très bien / et ++ un marais ou bien marais salants / c'est quoi ? ++ le marais salant c'est quoi ? ++ regardez comment ça s'écrit / marais salant (le professeur écrit au tableau) / un marais c'est masculin ++ c'est quoi le marais salant ? / salant ça vient du sel / quelque chose qui contient le sel / alors / marais salants / c'est quoi ?

15.E : **XXX**

16.P : Très bien / quoi encore ? / j'ai entendu un autre mot

17.E : **XXX**

18.P : Voilà / c'est ça en arabe / les / les deux mots sont justes / mais le marais / on peut le traduire en français / c'est un terrain / regardez bien / c'est un terrain là où il y a l'eau de la mer / qu'est-ce qu'on fait ? / on fait évaporer cet eau / cet eau on va l'évaporer / qu'est-ce qu'il reste ?

19.E_S : Le sel

20.P : Il reste le sel / regardez bien le lac / le marais c'est presque comme un lac / un lac / regardez bien le marais / on fait évaporer l'eau / évaporer qu'est-ce que ça veut dire ?

21.E : **XXX**

22.P : C'est ça / c'est ça en arabe / é-va-porer l'eau (le professeur écrit au tableau) / évaporer l'eau / regardez bien / on évapore l'eau / qu'est-ce qu'il reste ? / il reste le sel [...]

L'apprenant qui doit répondre, réagit spontanément ou volontairement à la sollicitation (il y a maintien de l'interactivité). Cependant il enfreint la règle « de parler en français ».

L'enseignante ne cesse de rappeler que c'est une équivalence en arabe « c'est ça en arabe ». Cette remarque peut avoir un sens implicite : cela veut dire que l'élève a le droit d'utiliser l'arabe, cela dit c'est un cours de français et qu'il vaudrait mieux s'exprimer en français.

Exemple 2

47.P : [...]Bon la glande thyroïde elle est responsable de la croissance / c'est à partir de cette glande que vous grandissez / vous pouvez XXX grossir maigrir à l'aide de cette glande **Lġudda daraqiya** en arabe **Lġudda daraqiya** \

48.E : **Intifah Lġudda daraqiya**

49.P : C'est ça voilà / gonflement de la glande

50.E : **XXX**

51.P : Oui c'est ça / mais tu m= l'avait dit en arabe / il faut l'expliquer en français / il faut s'exprimer en français / d'accord / regardez bien / si vous mangez la nourriture sans sel / vous

Dans cet exemple le professeur incite l'élève explicitement à s'exprimer en français.

Le recours à la langue arabe permet à l'apprenant d'interagir et de maintenir la communication. Lors d'un blocage, il trouve comme seule solution la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement qui va lui permettre la continuité de la communication.

3.3.2.2. Alternance préparée

Exemple 1

32.P : (le sel) Il contient l'iode / cette matière elle est essentielle pour la santé pour quelle raison ? ++ alors pourquoi ? / par exemple si on mange pas ou bien on bois pas les produits laitiers / on aura un manque de calcium / on aura un manque / comme ça nous aurons un problème dans les os / on aura un problème dans les os / alors c'est la même chose / on aura des maladies / donnez-moi un exemple / vous la connaissez pas ? / en arabe ?

33.E_Y : **Lġudda daraqiya** (la glande thyroïde)

34.P : Voi :là / très bien Yasmina / répète le / dit le à haute voix / en arabe c'est pas grave

35.E_Y : **Lġudda daraqiya** (la glande thyroïde)

Exemple 2

45.P : Le hoquet / est ce que vous connaissez le hoquet en arabe

E : Oui

46.P : Oui / dit le ++ en arabe

47.E_K : **šahqa**

48.P : **šahqa**

Exemple 3

106.P : O et k / o / k / c'est quoi ok ? / c'est \

107.E₁ : Yes

108.E₂ : **Na<m**

109.E₃ : **Hasanan**

110.E₁ : **Wah**

111.P : **Hasanan** en arabe et en français c'est ?

112.E₁ : **Wah**

113.E₂ : D'accord

114.P : Très bien c'est d'accord / par exemple quelqu'un qui demande madame je fais l'exercice je vais lui dire ok

On remarque qu'il y a un refus de la part des élèves de coopération qui est dû à un manque de confiance (insécurité linguistique) et aussi aux lacunes linguistiques en F.L.E. Face au blocage, le professeur essaie de provoquer les apprenants explicitement (dit le en arabe).

Cette provocation met l'apprenant en confiance et lui permet de parler avec assurance. L'émergence de l'arabe intervient ici dans un schéma d'interaction qui autorise le changement de codes et protège la face de l'apprenant.

Toutefois, l'alternance préparée donne au professeur l'initiative de vérifier les connaissances de l'élève en arabe ou en français comme c'est le cas dans l'exemple 3.

3.3.2.3. Alternance et approche contrastive

Mis à part la divergence qui existe entre le français et l'arabe classique, une bonne partie du lexique de l'arabe dialectal se rapproche de celui du français et cela ne peut que faciliter l'apprentissage de la langue française.

Exemple 1

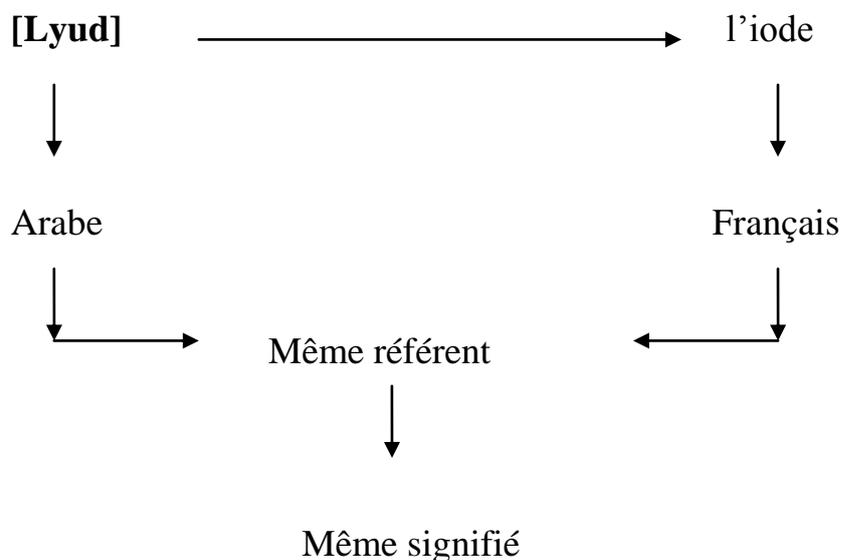
28.P : Oui / bien / les os / il est essentiel pour les os / pour se croître / pour la croissance des petits / des grands / même des vieux il est essentiel / alors quelle est l'importance du sel ? / vous l= connaissez en arabe ? / déjà quand vous ach=tez une boîte du sel / on dit le sel raffiné ++ qui contient quoi ?

29.E : **Lyud** (l'iode)

30.P : Très bien / l'iode / l'iode / c'est quoi l'iode ? / c'est comme en arabe lyud [...]

Le professeur essaie de faire un rapprochement entre la réponse de l'élève qui était en arabe [**Lyud**] et le mot français « l'iode ».

En partant du mot arabe il suffit que le professeur corrige la prononciation pour que l'apprenant arrive à mémoriser le mot en question.



La remarque du professeur en ce qui concerne le rapprochement des deux mots [**Lyud**] et « l'iode » peut amener l'élève à réfléchir sur d'autres mots et à faire le rapprochement tout seul comme l'exemple qui suit :

Exemple 2

45.P : Oui / c'est ça / la glande thyroïde / la glande thyroïde c'est quoi ? + c'est ce que tu viens de dire / la glande thyroïde / regarde (le professeur dessine au tableau) / la glande thyroïde c'est quoi ? / en arabe ? / la glande thyroïde elle se trouve ici / la glande thyroïde est responsable de grandissement / c'est à partir des hormones \

46.E : **Lhormunat** (hormones)

47.P : Oui / c'est ça [...]

Exemple 3

59.P : Oui / très bien Khdime les poumons / ça c'est les poumons / voilà regardez ça c'est quoi ?

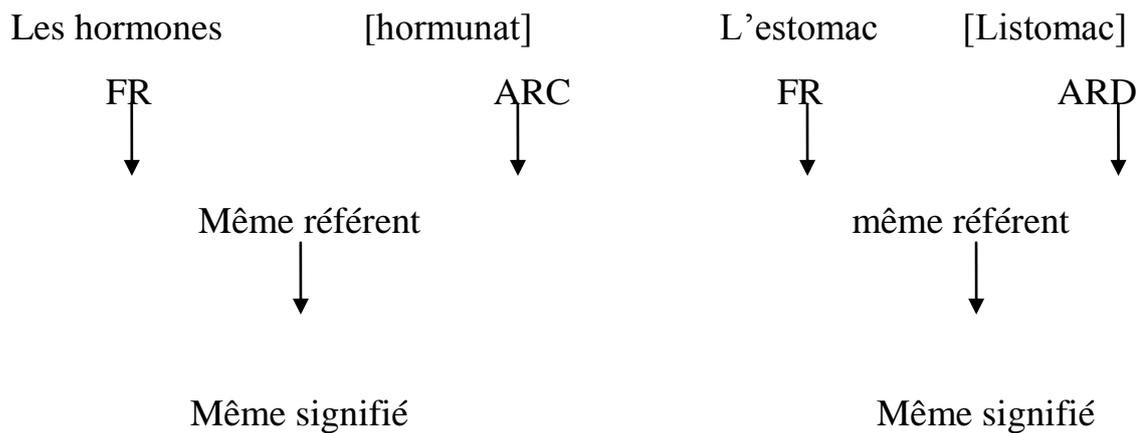
60.E : XXX

61.P : Non c'est ++

62.E_s : **Lma<ida**

63.P : C'est l'estomac

64.E : **Listoma i :h**



L'apprenant a vite fait le rapprochement entre le français et l'arabe. L'élève confirme sa compréhension et à partir de là, on peut dire qu'il y a eu construction du savoir.

La stratégie contrastive est la mise en rapport explicite des systèmes linguistiques en présence dans la classe (arabe dialectal, arabe classique, français) pour relever les points communs et les différences.

Le travail contrastif peut s'appuyer sur deux procédés : l'un tient compte des systèmes linguistiques : dans ce cas l'enseignant procède à la comparaison qui donne : langue française vs arabe dialectal et/ou l'arabe classique et/ou arabe dialectal (ou vice versa).

L'autre procédé demande l'emploi des deux ou trois langues : dans ce second cas, l'enseignant procède à l'exploitation simultanée des langues en présence en classe.

La comparaison d'un système à l'autre et le passage d'une langue à l'autre peut se faire avec ou sans locutions introductives (par exemple : en français on dit vs en arabe on dit), la comparaison peut-être d'ailleurs formulée soit en langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement, soit en langue française soit en alternant les deux ou trois langues.

En effet, la confrontation de deux systèmes surtout lorsqu'il s'agit du dialecte algérien (car il contient beaucoup d'emprunts à la langue française qui sont intégrés dans le système dialectal) et du français peut être une méthode favorable pour la mémorisation, la compréhension et la construction du sens en langue française.

Les trois mots **[Lyud]**, [Lhormunat] et ([Listoma] emprunts exigés par les forces sociales car dans l'esprit de l'apprenant il n'y a que ce type de termes pour désigner un référent : fonction référentielle) peuvent être considérés comme une interlangue car ils contiennent une partie du système de la langue française et une partie du système de l'arabe dialectal.

Cette interlangue ne peut que jouer en faveur de l'apprentissage, car il suffit de corriger la prononciation incorrecte et faire répéter l'apprenant la structure correcte.

On arrive, donc, à en déduire que le rapprochement des deux langues peut être considéré comme une stratégie d'enseignement et/ou d'apprentissage étant donné qu'il facilitera la restructuration du répertoire verbale.

3.3.2.4. Alternance et affirmation du savoir

Exemple 1

47.P : Bon la glande thyroïde elle est responsable de la croissance / c'est à partir de cette glande que vous grandissez / vous pouvez XXX grossir maigrir à l'aide de cette glande **Lġudda daraqiya** en arabe **Lġudda daraqiya** \

48.E : **Intifah Lġudda daraqiya**

49.P : C'est ça voilà / gonflement de la glande

Exemple 2

1.P : [...] alors / aujourd'hui nous allons aborder le 2^{ème} projet / vous devez chercher / vous devez chercher vous-même l'intitulé du 2^{ème} projet / nous commençons aujourd'hui avec l'oral page 62 / alors ++ regardez bien

2.E : Laproji zawaj (le 2^{ème} projet)

3.P : Oui / le projet N°2 / c'est le 2^{ème} projet

Exemple 3

38.P : Ça sera la fille avec les papillons ++ [...] (le professeur fait une lecture magistrale) les deux autres ils ont des points d'interrogation ça veut dire ils comprennent rien (le professeur explique la vignette N° 7 (cf annexe 2))

39.E : **Mafahmu** walu (ils n'ont rien compris)

40.P : C'est ça [...] **Mafahmu** walu (lecture du professeur puis lecture des élèves)

Exemple 4

67.P : [...]le hoquet quand on a le hoquet ça veut dire **ki tkun <andna šahaqa** qu'est-ce qu'il arrive ? / ce diaphragme il commence à bouger / il commence à bouger / involontaire\

68.E : **Yanqabid**

69.P : **Imma** il descend involontaire

70.E : **Inqibad**

71.P : Voilà / quand il fait / quand il bouge involontairement ce sont des contractions [...].

Dans les exemples ci-dessus, il est clair qu'il y a rupture du contrat et non-respect de la règle de s'exprimer en langue étrangère. Le recours à l'arabe est toutefois signe d'implication de l'apprenant. Il a un savoir et il veut le faire partager en affirmant qu'il sait et qu'il suit le déroulement pédagogique.

L'arabe dialectal et/ou l'arabe classique peuvent intervenir lorsque l'apprenant veut affirmer son savoir. Dans ce cas-là l'élève joue le rôle de sujet personne qui a besoin d'affirmer son identité.

3.3.2.5. Alternance et sollicitation du professeur

Exemple 1

73.P : **Lhiġab lhaġiz huwa** le diaphragme d'accord

74.E : **Ustada hada XXX maši mard** (maitresse ça ce n'est pas une maladie)

75.P : Non **maši mard / maši mard** / c'est c'est une action normale [...]

Exemple 2

120.E : M^{elle} ok **ballangli**

121.P : C'est un mot anglais / très bien

122.E : M^{elle} ok **tġi hatta fa lpurtabl**

123.P : Portable ok **ma<naha** d'accord **ya<ni** cliquez

Ce qui attire l'attention dans ces exemples, c'est que l'apprenant essaie de solliciter le professeur pour lui demander si son savoir est juste ou faux.

La sollicitation se fait en arabe dialectal et la réaction de l'apprenant est spontanée. Il cherche à vérifier son savoir et la langue qui lui est plus familière est le dialecte algérien. On peut en déduire que l'utilisation de la langue arabe permet à l'élève de vérifier son savoir et de construire de nouvelles connaissances.

L'élève peut se balancer entre l'arabe classique et/ou l'arabe dialectal et le français pour s'assurer du sens ; et donc il assumera son rôle de sujet apprenant en sollicitant le professeur afin d'enrichir son savoir.

Ce va-et-vient entre les deux ou trois langues peut attester aussi d'un découragement et d'une paresse de la part de l'élève qui refuse de s'impliquer au niveau de la tâche communicative.

3.3.2.6. Alternance codique et diglossie en classe de langue

On est en Algérie, en présence d'une situation sociolinguistique complexe où s'imbriquent des bilinguismes et des diglossies.

Dans notre cas, il s'agit de l'arabe classique, le dialecte et l'anglais.

Exemple1

45.P : Le hoquet / est ce que vous connaissez le hoquet en arabe

46.E : Oui

47.P : Oui / dit le ++ en arabe

48.E_K : **šahqa**

49.P : **šahqa**

50.E : Madame on dit **šahaqa**

60.P : **šahaqa** [...] c'est ça / alors c'est ça [...] alors on le dit en arabe comme il a dit Khdime **šahqa** ou bien **šahaqa** / ici on dit **šahaqa** [...]

A la demande du professeur, l'élève donne un équivalent du mot hoquet en dialecte algérien [šahqa] alors qu'un autre intervient pour le corriger et donner l'équivalent correct selon lui [šahaqa].

Il faut signaler que [šahqa] et [šahaqa] sont deux variétés dialectales. L'apprenant préfère le mot [šahaqa] car c'est le dialecte de sa région.

Exemple 2

104.P : Très bien / au Etats Unis tout le monde fait ok / c'est quoi ok ?

105.E : Yes yes

106.P : O et k / o / k / c'est quoi ok ? / c'est \

107.E₁ : Yes

108.E₂ : **Na<m**

109.E₃ : **Hasanan**

110.E₁ : **Wah**

111.P : **Hasanan** en arabe et en français c'est ?

112.E₁ : **Wah**

113.E₂ : D'accord

114.P : Très bien c'est d'accord / par exemple quelqu'un qui demande madame je fais l'exercice je vais lui dire ok.

On observe qu'il y a un enchaînement entre l'anglais, l'arabe classique et l'arabe dialectal pour arriver au français.

Le recours au mot anglais « yes » peut être expliqué par le fait que « ok » vient de l'anglais. Après, il y a eu enchaînement entre [Na<m] et

[Hasanan] qui font partie de l'arabe classique et [Wah] de l'arabe dialectal. Ce sont tous des réponses justes mais le professeur n'a retenu que [Hasanan].

Ce qui frappe dans cet exemple, c'est que le professeur n'a pas pris en considération l'équivalent en arabe dialectal. Cette attitude est due au fait qu'on est dans un établissement scolaire et que l'arabe classique prime sur l'arabe dialectal.

3.3.2.7. Alternance codique et fonction expressive

Le passage à l'arabe concerne également la manière dont le professeur gère la vie de la classe.

Exemple 1

76.P : [...]Ah **ta<arfu ki tdi :ru ki tkun <andkum šahaqa ? / ġabdu diafragm**

77.E_S : rires

Exemple 2

96.P : **bal<arbiya lhoki ta<arfuha ?**

97.E : **Na<arfuha**

98.P : **Iwa lhamdu lah / <lak lhamd [...]**

Les connivences employées par le professeur sont une manière de garder le contact avec les élèves et de marquer son appartenance à la communauté algérienne. C'est une sorte de rapprochement entre

professeur/élève. L'emploi de l'arabe permet ainsi de mettre en confiance les apprenants.

3.3.2.8. Alternance codique et fonction métalinguistique

Exemple

71.P : Voilà / quand il fait / quand il bouge involontairement ce sont des contractions / **Inqibad** / **yanqabid** / **yahdatlu inqibad** contraction / **ki yanqabid ywalli ybuği** involontaire **ya<ni fi<l la iradi** / ki ydi :r hadak lharaka hna našahqu c'est ça / c'est ça le hoquet / d'accord / comment on appelle le diaphragme en arabe en arabe / **Saftuh fi** la science / vous l'avez vu en science / **lhiğab ++ fi 3^{ème}AM₄ sabuh** / < **arfu** le mot en arabe exact **lhiğab lhağiz XXX lhiğab lhağiz** / **ysami :wah lhiğab lhağiz** / **ki tkun <andna šahaqa yahdat inqibad** / **ki yanqabad ywalli yatharrak** involontaire / **ki yatharrak yd :r dak sawt** / voilà vous avez compris jusqu'à maintenant.

Dans ce corpus, on a pu détecter beaucoup de passages où le professeur recourt à l'arabe. Cette stratégie peut être interprétée par le fait qu'il essaie de fournir une explication scientifique. Le recourt à l'arabe s'avère essentiel pour qu'il puisse y avoir compréhension de la part des élèves.

Toutefois, on a pu relever 41 reprises où les apprenants ont utilisé l'arabe dialectal. L'arabe classique est presque absent car dans les échanges verbaux les apprenants algériens ont plus une habileté à parler en arabe dialectal qu'en arabe classique.

Par ailleurs, on remarque que l'implication des apprenants dans la communication en langue française est très minime.

Tout au long de ces exemples, il s'agit de mélange codique, appuyé par une pédagogie de l'oral (donc de l'interaction) qui permet et à l'enseignant, et à l'enseigné de faire des passages de l'arabe classique et/ou l'arabe dialectal vers la langue étrangère (ou vice versa) afin de simplifier, reformuler, vérifier, concrétiser, se rapprocher des référents déjà connu en l'ange maternelle et/ou en langue étrangère.

Donc l'alternance codique initiée par le professeur surgit, lorsqu'il perçoit que les élèves ne comprennent pas ou ne suivent pas.

Selon, CAMBRA M. et NUSSBAUM L.¹, il y a cinq grandes finalités pour utiliser les langues premières (la langue maternelle et la langue de l'enseignement).

- a- Gagner du temps,
- b- Eviter que les élèves ne se sentent déroutés,
- c- Eviter et réparer les malentendus,
- d- Assurer la compréhension des consignes,
- e- Souligner les idées importantes.

En effet, vue que l'horaire réservé à la classe de la troisième année moyenne est très limité, avec un programme très chargé, le professeur, dans certaines situations, se trouve obligé de recourir à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique pour gagner du temps et ainsi avancer dans le cours.

¹ - CAMBRA et NUSSBAUME L. ; « gestion des langues en classe de L.E ; le poids des représentations de l'enseignant », in Alternance des langues et apprentissages, ELA 108, 1997.

Aussi la langue maternelle et/ou celle de l'enseignement peut intervenir pour concrétiser l'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit des mots abstraits car cela évitera que les élèves ne se sentent déroutés.

En outre, quand il est question d'un énoncé ou d'une idée importante, le professeur peut recourir à la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement pour s'assurer du bon déroulement des activités en classe.

L'apprenant quant à lui recourt à la langue maternelle et/ ou la langue de l'enseignement lorsqu'il y a blocage c'est à dire l'absence de moyens linguistiques en langue française.

L'alternance codique peut être des demandes de précision, des tentatives de traduction ou elle peut surgir inconsciemment.

Le recourt à la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement dénote aussi d'une attitude de refus (devoir faire/ne pas devoir faire) de parler en langue étrangère. Cette attitude s'explique par un minimum de coopération au niveau de la tâche communicative.

Ainsi, on pourrait considérer la classe comme une communauté linguistique où il existe une situation de type diglossique, où la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement servirait à exposer, reformuler, expliciter, bref remplirait essentiellement des fonctions métalangagières, et où la langue étrangère deviendrait le vecteur de la communication courante.

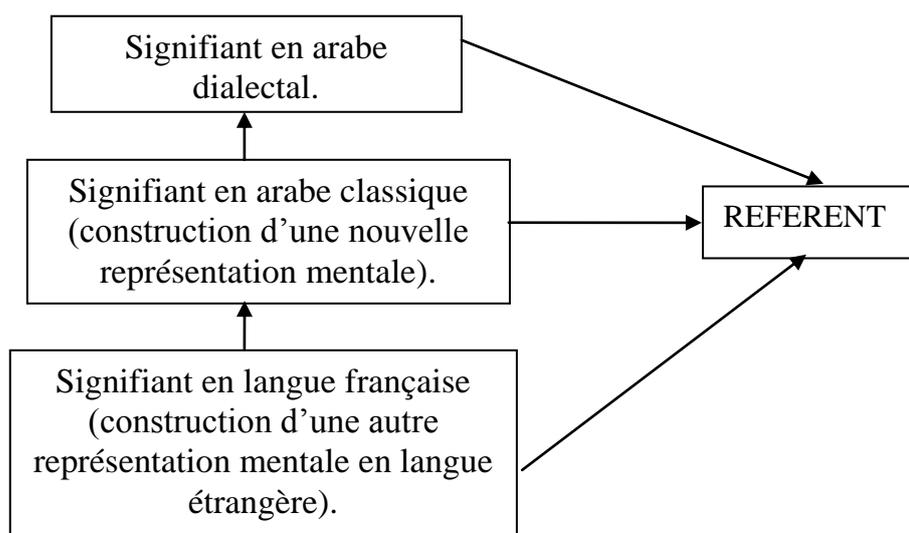
3.3.3. La construction ou l'appropriation des structures linguistiques appartenant à la langue française

L'apprentissage est un processus par lequel le sujet construit des connaissances et élabore des compétences tout en se posant des questions sur le quoi, le pourquoi et le comment apprendre. Il relève de l'activité du sujet car c'est un processus d'appropriation individuelle, de construction de représentation, d'outils, de procédures et de connaissances.

Cette définition s'inscrit dans l'épistémologie constructiviste, dont Piaget est le fondateur, qui se base sur la construction des structures mentales.

En effet, si la construction des structures linguistiques chez un natif se fait directement du référent au signifiant, on suppose que celles d'un apprenant algérien, notamment celui de la troisième année moyenne, se heurte au problème de trois langues qui interviennent car la langue maternelle (l'arabe dialectal) ainsi que la langue de l'enseignement (l'arabe classique) surviennent et donc feront écran.

Toutefois on peut schématiser l'élaboration conceptuelle pour un apprenant du français langue étrangère de la manière suivante :



L'apprenant se représente mentalement le référent et fait appel d'abord au signifiant de l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique, déjà conceptualisé, auquel va se superposer un nouveau signifiant en langue française.

Il y a construction d'un savoir en référence à la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement, donc familière. Ce n'est que plus tard, quand il maîtrisera suffisamment la nouvelle langue qu'il pourra conceptualiser directement sans faire référence aux autres langues déjà acquises.

3.3.4. Transfert et/ou interférences

On sait qu'il y a toujours un rapport entre ce que l'on a appris et ce que l'on est entrain d'apprendre. Ce rapport, dans l'apprentissage des langues, peut produire des transferts, donc des interférences.

Les linguistes contemporains définissent généralement les interférences linguistiques « comme une unité, un ensemble d'unités ou de règles de combinaisons appartenant à une ou plusieurs langues, utilisées dans une autre langue »¹

Pour Galisson et Coste, la notion de l'interférence est définie comme étant « des difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langue étrangère du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement »²

Quant au transfert, selon Jean Pierre Cuq, « il désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans

¹ - KAHLOUCHE R. ; « Diglossie, norme et mélange de langues », in Cahier de linguistique sociale n°22, université de Rouen SULD 1, p.75.

² - Galisson R. et Coste D. ; Dictionnaire de didactique de langue, Hachette, Paris, 1976, p291.

une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive »¹

Effectivement, la langue maternelle a souvent au départ des effets d'interférence sur l'apprentissage d'une deuxième langue et cela se passe lorsque un bilingue utilise une langue plus qu'une autre, comme l'a bien précisé Sonia WEIL².

« La nature des interférences dépend d'une question qu'il faut trancher au départ : L'apprenant parle-t-il la langue ou essaie-t-il tout simplement de comprendre ce qu'il entend et ce qu'il lit ?

S'il apprend à la parler, les schémas qui se sont enracinés au plus profond de lui-même au moment de l'apprentissage de sa langue maternelle feront obstacles à ceux de la langue qu'il apprend.

Dans une situation donnée, les associations de la langue maternelle qui en fait sont les plus fortes entreront inconsciemment en réaction, c'est la cause de bien des difficultés lorsqu'on apprend à parler une langue étrangère.

Par contre si son intérêt se porte surtout sur la compréhension de la langue, plus la similitude entre la langue maternelle et la langue seconde est grande, plus il est facile de comprendre cette dernière »³. Ainsi, sur le plan phonétique, l'élève remplacera les phonèmes qu'il n'a pas l'habitude

¹ - CUQ J. P. ; Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, A.S.D.I.F.L.E., C.L.E. International 2003, p. 240.

² - WEIL S. ; « Choix de langue et alternance codique chez le bilingue en situations de communication diverses : étude expérimentale », in Travaux du laboratoire du traitement du langage et de la parole, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse, Sep. 1994, p. 98.

³ - Mackey W-F., principes de didactique analytique, Paris, Didier, 1972, p.159.

d'utiliser par d'autres qui existent en langue maternelle et qui leur ressemblent relativement ; il pourra utiliser une intonation par exemple arabe avec une phrase syntaxiquement française sur laquelle il plaquera ses habitudes accentuelles.

Sur le plan lexical, le choix des mots adéquats pourra être brouillé et favoriser le recours à des termes impropres, l'élève traduisant dans ces cas une pensée conçue en langue maternelle ou en langue de l'enseignement pour exprime une idée en langue française.

En fin, sur le plan morphosyntaxique des interférences peuvent affecter les marques grammaticales et la structure de l'énoncé ; ainsi l'arabophone qui méconnaît le système triadique temporel français (présent, future, passé), avec sa complexité temporelle le remplace par l'opposition accompli/ inaccompli de l'arabe classique.

Cependant on ne peut pas attribuer toutes les erreurs dans la langue étrangère au système de l'arabe. « Plusieurs de ces erreurs viennent d'un apprentissage incomplet. L'apprenant peut avoir vu la structure étrangère seulement dans la mesure où il réagit au stimulus différent de celui de l'arabe. Mais il ne peut se rappeler en quoi il est différent. Ainsi, plutôt que d'interrompre le flot de sa conversation, il aime mieux se livrer à des conjectures faites au hasard, tout en s'assurant de ne rien dire qui ressemble à sa langue maternelle ».¹

Une autre cause d'erreur est la confusion ou le désarroi. L'apprenant, dans ce cas-là, invente une structure toute nouvelle qui n'appartient ni à l'arabe ni au français. Ce genre d'erreur arrive lorsque l'élève essaie

¹ - MACKEY W-F. ; op. cite, p151.

d'assimiler trop de chose à la fois. En conséquence cela débouche sur un usage alterné des codes acquis auparavant, avec le nouveau code à apprendre en classe.

3.3.5.Stratégies d'enseignement/apprentissage en classe de F.L.E

En classe de F.L.E l'enseignement met en œuvre des stratégies ou des conduites pédagogiques adaptées à son public (apprenants) et à l'image qu'il se fait de celui-ci et de la langue qu'il enseigne.

Ainsi, on peut affirmer que dans toutes situations d'enseignement/apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donnée.

L'ensemble de ces conduites permet à l'enseignant de maximaliser la transmission des savoirs et des savoir-faire en langue française chez les apprenants.

On entend, donc, par stratégie d'enseignement l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par l'enseignant, pour transmettre des données en langue française et pour résoudre les problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les sujets apprenants.

Il existe aussi des stratégies d'apprentissages « qui concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique à apprendre »¹.

¹ - HOLTZER. G, Stratégie d'apprentissage une notion en mouvement, Université de Franche Comté, p.5.

Parmi ces stratégies d'apprentissage, citons celles qui sont les plus utilisées :

Le transfert – les interférences – et l'interlangue.

On parle de **transfert** lorsque le sujet apprenant fait appel à des connaissances antérieures pour traiter les nouvelles situations.

En effet, une structure acquise dans une situation donnée peut également être produite dans une nouvelle situation présentant des caractéristiques proches ou similaires.

Lorsqu'il s'agit de deux situations, deux ou trois langues complètement différentes, on ne parlera plus de transfert mais des **interférences**.

On dit qu'il y a **interférence** quand un sujet bilingue ou plurilingue (arabe dialectal, arabe classique, français) transpose une structure, propre à un système (arabe dialectal et/ou arabe classique) sur la langue qu'il est entrain d'apprendre (français). Donc, l'interférence est la marque d'un certain métissage des langues.

Pour PORQUIER. R. et PY. B. « l'interférence s'apparente à une traduction littérale : tout se passe comme si l'apprenant commençait par formuler un message en L₁ (arabe dialectal et/ou arabe classique), puis en traitait successivement chaque mot de manière isolée en le remplaçant par un mot de L₂ (français) jugé équivalent. L'interférence aboutit à terme à une dépendance formelle plus ou moins marquée de L₂ (français) par rapport à L₁ (arabe dialectal et/ou arabe classique), à une difficulté à entrer dans la logique spécifique de L₂ (français). »¹

¹ - PORQUIER. R. et PY. B., Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, Collection CREDI.F, DIDIER, 2004, P. 25.

L'apprentissage dans un contexte plurilingue peut provoquer aussi ce que les linguistes appellent **l'interlangue**.

L'interlangue se définit comme « un système intermédiaire »¹ propre à l'apprenant, une sorte de correspondance établie par lui entre l'arabe classique et/ou l'arabe dialectal et la langue française : le sujet ne maîtrisant pas encore la nouvelle langue crée son interlangue.

Toutes ces stratégies entraînent un va-et-vient entre la langue maternelle et/ou celle de l'enseignement et la langue française, et donc cela mène à une alternance codique.

Le passage à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique dans la classe du F.L.E. s'explique par le fait que les élèves sont amenés à s'appuyer sur leur langue qu'ils connaissent le mieux pour effectuer le traitement sémantique nécessaire pour comprendre un texte oral en langue française.

Toutefois, dans le cadre du travail de la classe, la traduction en arabe classique et/ou arabe dialectal permet une confirmation réciproque de la compréhension de l'énoncé.

Donc, comme l'ont ainsi précisé CASTELLOTTI et MOORE « les alternances codiques interviennent non seulement comme véhicules mais apparaissent aussi comme constitutives de la construction des savoir et des savoir-faire, à différent niveau. »²

Face à ces phénomènes, l'enseignant doit être très astucieux. Il est donc tenu à mettre en œuvre des **stratégies d'enseignement**.

Une de ces stratégies consiste à faire attirer l'attention des apprenants sur les deux ou trois langues en présence (arabe dialectal, arabe classique

¹ - DUBOIS. J, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2002, P. 253.

² - CASTELLOTTI. V. et MOORE. D, « Alternance des langues et construction des savoirs », *Cahier du français contemporain*, E. N. S. édition, Paris, 1999, P. 15.

et le français) pour pouvoir leur expliquer la différence du raisonnement entre ces langues.

Cet intérêt est double : d'une part prévenir ou corriger les fautes dues aux interférences, d'autre part, et dans une perspective plus large, rendre son enseignement plus étendu.

Cela pourrait aider les élèves à utiliser, progressivement, de nouvelles stratégies adaptées à la nouvelle langue pour construire un savoir du quel dépend leur savoir-faire et sans doute leur savoir-être.

L'analyse menée ci-dessus donne une idée de l'importance du phénomène de d'alternance codique dans la classe de langue étrangère, surtout dans des cas où enseignants et apprenants partagent la même langue maternelle (dans notre cas l'arabe dialectal).

CONCLUSION

Nous avons visé à travers cette recherche d'étudier l'impact de l'alternance codique dans l'appropriation de la langue française.

contrairement aux idées reçues, le recours à l'arabe classique et/ou l'arabe dialectal dans la production d'énoncés en langue française, n'est pas un simple indicateur d'incompétence ou de confusion des langues, mais marque la mise en œuvre de stratégies intéressantes, notamment pour appeler l'attention de l'enseignant et l'amener à répondre à la sollicitation.

En effet, même si le va-et-vient entre les deux ou trois langues peut engendrer des interférences, cela ne peut être qu'une marque d'un processus actif d'apprentissage. Lorsque l'apprenant s'exposera à d'autres données, il pourra développer son interlangue et acquérir une structure correcte en langue française.

Par ailleurs, l'enseignant, par son rôle, exerce un contrôle important sur les activités interactives. Il travaille activement à la facilitation du déroulement des échanges avec les apprenant encore peu compétent. Il doit veiller au maintien de l'intercompréhension, tout en visant un progrès de l'enfant dans la langue française.

Une analyse contrastive serait intéressante pour attirer l'attention des apprenants sur le fonctionnement des langues en présence, sur leurs différences et leurs analogies.

Le rapprochement entre les langues pourrait aider les apprenants à formuler des hypothèses correctes, et de construire un savoir linguistique conforme aux règles de la langue étrangère.

Finalement, on peut dire que le recours à la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement est considéré comme une stratégie d'apprentissage et/ou d'enseignement car c'est en construisant une compétence plurilingue qu'on devient sujet plurilingue.

La question qui attire notre attention dans ce cas là : y a t'il un projet qui tend vers la didactisation de l'alternance codique en classe de F.L.E ? Et si on se rend compte du rôle important qu'elle pourra jouer, pourquoi on s'accroche tant à suivre la méthode traditionnelle qui refuse toute intrusion d'une autre langue en classe de F.L.E ?

L'apprenant face à la langue étrangère se trouve devant une insécurité linguistique. Le recours à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique lui donne une certaine confiance et l'encourage à apprendre et comprendre le français. Cela lui permet aussi de construire un savoir en langue française plus concret et plus solide.

D'un autre côté, l'enseignant utilise la langue maternelle et/ou la langue de l'enseignement volontairement pour faciliter la compréhension à l'apprenant, surtout lorsqu'il s'agit d'un niveau débutant, même si certains inspecteurs n'approuvent pas ce comportement.

Ainsi, des journées pédagogiques consacrées à ce sujet seraient intéressantes pour sensibiliser et informer les enseignants de l'importance de ce phénomène qui peut améliorer l'apprentissage en classe de F.L.E.

Bien sûr, il ne faut pas trop en abuser, puisque l'objectif de l'apprenant est d'apprendre à communiquer en langue française. Cette situation exige un certain dynamisme de la part de l'enseignant pour gérer les activités interactives dans sa classe.

En effet, il doit savoir utiliser l'alternance codique à des moments propices pour permettre à l'apprenant un enseignement enrichissant et efficace.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES THEORIQUES :

BENRABAH M.; Langue et pouvoir en Algérie, Paris, Séguier, 1999, p.191.

BILLIEZ J. ; Contacts de langues, modèles, typologie, intervention, Paris, L'Harmattan, 2003.

BOUTET J. et VERMES G. ; France, pays multilingue, pratique des langues en France, Paris, ed. L'Harmattan.

BOYER H. ; Nouvelle introduction à la didactique du F.L.E, C.L.E International, Paris, 2001, p.239.

CALVET L.J ; La sociolinguistique, Paris, P.U.F, 1996 (2^e ed).

CANUT C. et CAUBET D. ; Comment les langues se mélangent, code switching en francophonie, Paris, L'Harmattan, 2001.

CUQ J.P ; Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, A.S.D.I.F.L.E, C.L.E international, 2003.

DABENE L. ; Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, 1994, p. 191.

DERRADJI Y. ; Alternance codique et français parlé en Afrique, Queffelec A.P.U.P, Aix en Provence, sep. 1995.

DE HEREDIA C ; L'individu bilingue et ses langues ; du bilinguisme au parler bilingue.

DUBOIS J. ; Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 2004.

GAONAC'H D. ; Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, L.A.L, Hatier CREDIF, 1987.

GAJO L. et MONDADA L. ; Interaction et acquisition en contexte, ed. Universitaire Fribourg Suisse, 2000.

GRANDGUILLAUME G. ; Arabisation et politique linguistique au Maghreb, ed. Maisonneuve et Larose, 1983, p. 214.

MACKAY W.F. ; Principe de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues, Paris, Didier, 1972.

MATTHEY M. et MOORE D. ; Alternance des langues en classe : pratique et représentation dans deux situations d'immersion, acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Besançon, sep. 1996.

MOREAU M.L. ; Sociolinguistique, concepts de base, Hayen, Magdaga, Paris, 1997.

PORQUIER R. et PY B. ; Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris, Didier, 2004.

RABATEL A. ; Interactions orales en contexte didactique, Paris, P.U.L, 2004.

TALEB IBRAHIMI Kh. ; Les Algériens et leur (s) langue (s), Alger, ed. Dar El Hikma, 1997, p. 328.

TRANEL ; Travaux du laboratoire du traitement du langage et de la parole, Institut de linguistique, Université Neuchâtel, Suisse, 1994.

ZONGO B. ; Le parler ordinaire multilingue à Paris ; ville et alternance codique, Paris, L'Harmattan, 2004.

REVUES SCIENTIFIQUES :

BILLIEZ J. et SIMON D-L. ; Alternance des langues ; enjeux socioculturels et identitaires, LIDIL N°18, Paris, nov. 1998.

CASTELLOTI V. et MOORE D. ; « Alternance des langues et construction des savoirs », in Cahier du français contemporain, Paris E.N.S édition, 1999.

CASTELLOTI V. et MOORE D. ; « Schéma en coupe du plurilinguisme », in Bulletin suisse de linguistique appliquée, 1999.

CASTELLOTI V. et MOORE D. ; Alternance des langues et apprentissages,

ELA 108, Paris, Didier Erudition, 1997.

CAUSA M. ; « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue », in Le français dans le monde, juillet 1997.

DABENE L. et BILLIEZ J. ; « Autour du multilinguisme », in Revue de linguistique et de didactique des langues n°6, Université Stendhal de Grenoble, juin 1992.

GIANCARLI P.D. ; « Fonction de l'alternance des langues chez les enfants bilingues francophones-anglophones », in Langage et société n°88, Maison des sciences de l'homme, juin 1999.

KAHLOUCHE R. ; « Diglossie, norme et mélange de langues, in Cahier de linguistique sociale n°22, Université de Rouen SUD L₁, 1999.

OESH SERRA C. et PY B. ; Le bilinguisme, AILE n° 7, 1996.

POPLACK S. ; « Conséquences linguistiques du contact de langues : le modèle d'analyse variationniste », in Langage et société n°43, 1988.

PUJOL M. ; « L'alternance de langues comme signe de différenciation générationnelle », in Langage et société n°58, Maison des sciences de l'homme, 1991.

ZABOOT T. ; « Le switching, stratégie communicative au service de locuteur(s) multilingue(s) », in Revue des sciences humaines n°16, Université Mentouri, ed. Dar El Houda, Aïna Mélila, 2001.

ANNEXES

Annexes n° 1 : **CORPUS**

Séance1

Texte support : Autrefois le sel voyageait beaucoup, pourquoi ?

Date : 9 / 11 / 2006

Heure : 10^h :

30 – 11^h : 30

P : Professeur

E : Elève

1. P : Alors Abour oui répète / qu'est ce qu'on a vu hier ?
2. E : On a vu le sel voyageait
3. P : Pourquoi / déjà nous avons étudié le texte qui est intitulé autrefois pourquoi le sel voyageait beaucoup ? + pourquoi le sel voyageait beaucoup ? / c'est-à-dire dans le passé / alors nous avons lu le texte / est ce que vous l'avez compris ? + oui ++ on renouvelle la lecture ou bien ce n'est pas la peine ? / c'est pas \
4. E : Oui
5. P : On relit / d'accord / Yasmina relit le texte et suivez avec elle [...] (Relecture individuelle à haute voix)
6. P : Alors + à votre avis / pourquoi le sel dans le passé voyageait beaucoup ? / pourquoi ?++ pourquoi le sel voyageait beaucoup ? / à votre avis ?++voyageait ça veut dire il était transportait vers d'autres pays / pourquoi ? / oui Yasmina
7. E_Y : Autrefois / le sel voyageait beaucoup parce=que les pays du nord n'avaient ni mines ni marais salants

8. P : Très bien / alors les pays du nord de l'Europe n'avaient pas les mines ou bien les marais salants / pour avoir du sel / ils étaient obligés de ramener ce sel des pays du sud / pourquoi ? / parce que tout simplement ils ne possèdent pas les ++ les sources / les sources
9. E_S : De ramener le sel
- 10.P : De ramener le sel / très bien Yasmina ++ comment on appelle ces sources ? / où est ce qu'on peut trouver ou extraire le sel / c'est dans ++ oui
- 11.E : Les mines et les \
- 12.P : Les mines et les marais salants / très bien / les mines et les marais salants / c'est quoi les mines ? / j'avais expliqué hier
- 13.E : **XXX**
- 14.P : C'est en arabe / comme vous voulez / très bien / et ++ un marais ou bien marais salants / c'est quoi ? ++ le marais salant c'est quoi ? ++ regardez comment ça s'écrit / marais salant (le professeur écrit au tableau) / un marais c'est masculin ++ c'est quoi le marais salant ? / salant ça vient du sel / quelque chose qui contient le sel / alors / marais salants / c'est quoi ?
- 15.E : **XXX**
- 16.P : Très bien / quoi encore ? / j'ai entendu un autre mot
- 17.E : **XXX**
- 18.P : Voilà / c'est ça en arabe / les / les deux mots sont justes / mais le marais / on peut le traduire en français / c'est un terrain / regardez bien / c'est un terrain là où il y a l'eau de la mer / qu'est ce qu'on fait ? / on fait évaporer cet eau / cet eau on va l'évaporer / qu'est ce qu'il reste ?
- 19.E_S : Le sel

20.P : Il reste le sel / regardez bien le lac / le marais c'est presque comme un lac / un lac / regardez bien le marais / on fait évaporer l'eau / évaporer qu'est ce que ça veut dire ?

21.E : **XXX**

22.P : C'est ça / c'est ça en arabe / é-va-porer l'eau (le professeur écrit au tableau) / évaporer l'eau / regardez bien / on évapore l'eau / qu'est ce qu'il reste ? / il reste le sel / comme ça on recueille quoi ? / le sel ++ selon le texte / selon le texte / il dit que le sel est très important et il ramène / ou bien il apporte un plus à notre vie / c'est ça / ça veut dire qu'il est bénéfique / il a des ++ des \

23.E_H : Des avantages

24.P : Des avantages / des bénéfiques / des pro \

25.E_y : Très bien Yasmina / des profits / et ça s'écrit t / t à la fin / profit ça vient de profiter / tu t = souviens / alors pourquoi le sel est essentiel pour notre santé ? / vous l'avez étudié en arabe ? / non / pendant la séance de science / *hissat l<ulum* (séance de science) / non ?++ alors pourquoi le sel est très important pour la santé ? / Najib ? ++ pourquoi ? / à ton avis ? ++ et bein pourquoi ? / nous avons dit l'autrefois que le lait est essentiel pour la santé parc= qu'il contient quoi ? / le / le \

26.E_y : Le calcium / oui Yasmina / très bien / c'est Yasmina qui parle tout l= temps hein ? / les autres vous dormez hein ? / le calcium c'est pour consolider \

27.E_s : Les os

28.P : Oui / bien / les os / il est essentiel pour les os / pour se croître / pour la croissance des petits / des grands / même des vieux il est essentiel / alors quelle est l'importance du sel ? / vous l= connaissez en arabe ? / déjà quand vous ach=tez une boîte du sel / on dit le sel raffiné ++ qui contient quoi ?

29.E : **Lyud** (l'iode)

30.P : Très bien / l'iode / l'iode / c'est quoi l'iode ? / c'est comme en arabe **lyud** / voilà (le professeur écrit au tableau) / **lyud** c'est quoi ? / c'est une matière / matière *ma<naha madda* (veut dire matière) / c'est une matière qui est essentiel à notre santé / pour être sein il faut manger / il faut manger le sel ++ il faut manger le sel / il est essentiel pour la santé pourquoi ?

31.E : Il contient l'iode

32.P : Il contient l'iode / cette matière elle est essentielle pour la santé pour quelle raison ? ++ alors pourquoi ? / par exemple si on mange pas ou bien on bois pas les produits laitiers / on aura un manque de calcium / on aura un manque / comme ça nous aurons un problème dans les os / on aura un problème dans les os / alors c'est la même chose / on aura des maladies / donnez moi un exemple / vous la connaissez pas ? / en arabe ?

33.E_Y : **Lgudda daraqiya** (la glande thyroïde)

34.P : Voi :là / très bien Yasmina / répète le / dit le à haute voix / en arabe c'est pas grave

35.E_Y : **Lgudda daraqiya** (la glande thyroïde)

36.P : [...] alors on aura une maladie / cette maladie elle s'appelle la ++ vous la connaissez / la ++ ça se trouve ici dans le cou / la ++ la g \

37.E : XXX

38.P : Non

39.E_S : Pas la grippe / non / regardez bien la ++

40.E : La grippe

41.P : Non / la goi++ / la goi+tre

42.E : **Lgwatr**

43.P : Oui / très bien / la goitre / la goitre c'est quoi ? / regardez bien / ici dans ce niveau nous avons la glande ?

44.E : **Lġudda daraqiya** (la glande thyroïde)

45.P : Oui / c'est ça / la glande thyroïde / la glande thyroïde c'est quoi ?
+ c'est ce que tu viens de dire / la glande thyroïde / regarde (le professeur dessine au tableau) / la glande thyroïde c'est quoi ? / en arabe ? / la glande thyroïde elle se trouve ici / la glande thyroïde est responsable de grandissement / c'est à partir des hormones \

46.E : **Lhormunat** (hormones)

47.P : Oui / c'est ça / XXX / XXX à l'intérieur du corps que vous grandissez / vous pouvez XXX / grossir / maigrir / rester petit / ne pas grandir / ça arrive à des gens hein / ils restent toujours petit ++ alors ça va nous aider à grandir [...]Bon la glande thyroïde elle est responsable de la croissance / c'est à partir de cette glande que vous grandissez / vous pouvez XXX grossir maigrir à l'aide de cette glande **Lġudda daraqiya** en arabe **Lġudda daraqiya** \

48.E : **Intifah Lġudda daraqiya**

49.P : C'est ça voilà / gonflement de la glande

50.E : **XXX**

51.P : Oui c'est ça / mais tu m= l'avait dit en arabe / il faut l'expliquer en français / il faut s'exprimer en français / d'accord / regardez bien / si vous mangez la nourriture sans sel / vous mangez pas / vous consommez pas l'iode / et bein oui / alors si vous ne consommez pas l'iode qu'est ce que vous aurez ? / une maladie / c'est quoi cette maladie ?

52.E : **Lġudda daraqiya**

53.P : C'est quoi cette maladie ? / c'est un gonflement / il se passe / regardez bien / il se passe un gonflement / elle augmente de volume / il se passe un gonflement de la glande thyroïde / et cette maladie s'appelle la goitre / la goitre / quelqu'un qui souffre de la goitre ça veut dire qu'il a un gonflement de la glande thyroïde / regardez bien /

ça devient ça (le professeur dessine au tableau) / ça peut grandir/
vous avez vu des gens comme ça ?

54.E : Oui

55.P : Oui mais ça arrive / et même les \

56.E : **XXX**

57.P : Oui voila / et même les yeux elle se gonflent / oui

58.E : **XXX**

59.P : Bein oui / c'est une maladie très grave / c'est pour cela le sel est
essentiel pour la santé / est ce que tout le monde a compris ? / est ce
qu'il y a quelqu'un parmi vous qui peut bien me reprendre cette
idée ? ++ [...]

60.E_Y : Le sel est un élément qui est très important pour ++ notre santé
parce qu'il est riche d'une matière qui s'appelle l'iode et qui nous
protège notre glande thyroïde d'un maladie qui s'appelle \

61.P : D'une maladie

62.E_Y : La goitre

63.P : Oui [...]

64.E_M : Le sel est très important pour notre corps / heu pour notre corps
/ heu et qui est et qui est riche / on l'appelle l'iode

65.P : Oui [...]

66.E : Le sel il importe un plus à notre santé / il contient l'iode

67.P : Oui voila / c'est bien [...]

Séance2

Heure : 15^h – 16^h

Date : 12 / 12 / 2006

Projet II : L'explication dans le récit

Séquence I : L'explication dans la légende

Activité I : Oral

Objectifs :

- Identifier le thème général
- Extraire les différentes informations qui constituent l'explication
- L'étude des homonymes

Texte support : Une bande dessinée

1. P : [...] alors / aujourd'hui nous allons aborder le 2^{ème} projet / vous devez chercher / vous devez chercher vous-même l'intitulé du 2^{ème} projet / nous commençons aujourd'hui avec l'oral page 62 / alors ++ regardez bien
2. E : *Laproji zawaj* (le 2^{ème} projet)
3. P : Oui / le projet N°2 / c'est le 2^{ème} projet / alors vous voyez la page 62 / qu'est ce que vous avez sur cette page ? / est ce que vous avez un texte comme d'habitude ? / oui Khdime
4. E_K : On a une bande dessinée
5. P : Très bien / nous avons une bande dessinée / à votre avis c'est quoi la bande dessinée ? / c'est quoi ? / oui
6. E : Des images
7. P : Oui + très bien / encore / uniquement des images / uniquement des photos des dessins / non / qu'est ce qu'il y a à l'intérieur de des images ? / oui
8. E_K : On a des dessins et une et des écritures dans une dans une dans une dans une boule qui exprime les paroles des personnages

9. P : Ce sont des paroles directs / le discours direct / alors regardez bien / la bande dessinée c'est quoi ? [...] c'est un ensemble de vignettes / regardez bien les dessins sont dans des vignettes des carrées ou bien des rectangles / ça c'est une vignette / c'est un ensemble de vignettes / déjà combien de vignettes y a-t-il ici ? / comptez combien de vignettes ?

10.E : 16

11.P : Il y a 16 vignettes / très bien / dans chaque vignette qu'est ce qu'il y a ? / il y a des dessins / et ces dessins présentent quoi ? / le lieu où se trouve les personnages [...] ces personnages ne sont pas passifs / ils font des actions / ils font des actions / ils bougent et ils \

12.E_S : ils parlent

13.P : Très bien / ils parlent / alors leurs paroles / leurs paroles sont exprimées dans des dans des \

14.E_K : Des boules

15.P : Très bien khdim / dans des bulles / chacun dit quelque chose / c'est un discours direct [...] alors + regardez bien les vignettes / il y a / on a dit qu'il y a 16 vignettes avec des personnages / combien de personnes ? / combien de personnes il y a ? / oui

16.E : Il y a trois personnes

17.P : Non

18.E_S : Quatre personnes / quatre / quatre personnes

19.P : Oui

20.E : Quatre personnes

21.P : Il y a quatre personnes / très bien [...] essayez de repérer les noms de ces personnages / les noms de ces personnages / c'est quoi ? / il y a que deux / il y a que deux noms dans cette bande / c'est le héros / comment il s'appelle ? / oui

22.E : [oket]

- 23.P : Non [oke] pas [oket] ok ! / et c'est je sujet de la bande dessinée /
mais les personnages comment ils s'appellent ? / ma oui
- 24.E : Ma-no-loto / Manolito
- 25.P : Manolito il s'appelle Manolito oui / et une femme / il y a deux
garçons et deux filles / le héros s'appelle Manolito et la fille [...]
comment elle s'appelle ? / su ++ su [...]
- 26.E : Susanita
- 27.P : Susanita / elle s'appelle Susanita / alors il y a Manolito et
Susanita / les deux autres ils n'ont pas de noms [...] est ce qu'il y a
quelqu'un parmi vous qui a compris l'histoire ?
- 28.E_M : Oui qui a dit oui ? / Malou oui / allez répond à ma question /
quelle est l'histoire ? / quelle set l'histoire exactement ?
- 29.E_M : Trois heu trois heu trois enfants sont entrain de discuter et un
parmi eux il a le heu le hoquet
- 30.P : Il a eu le hoquet / très bien / alors elle a dit qu'il y avait trois
personnes / trois camarades ils étaient entrain de / il font quoi dans la
première vignette ? / il ++ regardez
- 31.E : Ils lisent
- 32.P : Ils lisent ou bien ils bou \
- 33.E : ils bouquinent
- 34.P : Très bien / ils bouquinent / c'est le verbe bouquiner / regardez /
bouquiner c'est lire / lire des bouquins / bouquiner qui veut dire lire /
bouquiner **ma<naha** le bouquinage **lmutala<a** / **lmutala<a hiya**
l'bouquinage **hiya** la lecture / mais l'habitude / l'habitude **nta<na** le
20^{ème} siècle ils disent le bouquinage / bouquiner / les bouquins / ça /
les livres ça s'appellent les bouquins / les bouquins et le verbe c'est
bouquiner d'accord / alors vous voyez bien ils sont entrain de
bouquiner / d'un seul coup qu'est qu'il dit Manolito ? / qu'est ce
qu'il dit ?

- 35.E_Y : Quand je serai grand j'ai j'aurai une chaîne de super marché à vous couper le hoquet
- 36.P : Très bien [...] je vais choisir quelqu'un pour lire la bande dessinée / qui veut faire Manolito ? / qui veut faire Manolito / oui Khdim Manolito et Susanita ? / qui veut faire Susanita ? [...] alors c'est Yasmina / Yasmina Susanita et le garçon avec les cheveux blonds / *laz<ar* (rires) c'est les cheveux blonds (rires) ++ Najib Najib *ma<liš* (ce n'est pas grave) ça sera le personnage qui a les cheveux blonds / *z<ar* / et la fille avec un papillon ici (rire) / la fille ++ Abrou Abrou toi tu veux l= faire ?
- 37.E_A : Oui
- 38.P : Ça sera la fille avec les papillons ++ [...] (le professeur fait une lecture magistrale) les deux autres ils ont des points d'interrogation ça veut dire ils comprennent rien (le professeur explique la vignette N° 7 (cf annexe 2))
- 39.E : *Mafahmu walu* (ils n'ont rien compris)
- 40.P : C'est ça [...] *Mafahmu walu* (lecture du professeur puis lecture des élèves)
- 41.P : Très bien / alors regardez bien / de quoi parle la bande dessinée ? / vous avez saisi le sujet ?
- 42.E_S : Oui
- 43.P : Alors c'est quoi ? / c'est le ++ oui Khdime
- 44.E_K : Le hoquet
- 45.P : Le hoquet / est ce que vous connaissez le hoquet en arabe
- 46.E : Oui
- 47.P : Oui / dit le ++ en arabe
- 48.E_K : *šahqa*
- 49.P : *šahqa*
- 50.E : Madame on dit *šahaqa*

alors regardez bien/ c'est quoi le diaphragme ? / le diaphragme c'est un tissu **nassi :ğ** / c'est un tissu/ c'est un organe qui sépare les poumons de l'estomac [...] le hoquet quand on a le hoquet ça veut dire *ki tkun <andna šahaqa* qu'est ce qu'il arrive ? / ce diaphragme il commence à bouger / il commence à bouger / involontaire \

68.E : **Yanqabid**

69.P : *Imma* il descend involontaire

70.E : **Inqibad**

71.P : Voilà / quand il fait / quand il bouge involontairement ce sont des contractions / **Inqibad** / **yanqabid** / **yahdatlu inqibad** contraction / **ki yanqabid ywalli ybuği** involontaire **ya<ni fi<l la iradi** / **ki ydi :r hadak lharaka hna našahqu** c'est ça / c'est ça le hoquet / d'accord / comment on appelle le diaphragme en arabe en arabe / **Saftuh fi** la science / vous l'avez vu en science / **lhiğab ++ fi 3^{ème} AM₄ sabuh** / < **arfu** le mot en arabe exact **lhiğab lhağiz XXX lhiğab lhağiz** / **ysami :wah lhiğab lhağiz** / **ki tkun <andna šahaqa yahdat inqibad** / **ki yanqabad ywalli yatharrak** involontaire / **ki yatharrak yd :r dak sawt** / voilà vous avez compris jusqu'à maintenant

72.E_S : Oui

73.P : **Lhiğab lhağiz huwa** le diaphragme d'accord

74.E : *Ustada hada XXX maši mard*

75.P : Non *maši mard* / *maši mard* / c'est c'est une action normale / c'est un phénomène qui se passe à tous les êtres humains / tous les êtres humains ont eu le hoquet / comme a dit Susanita même Christophe et Verdic [...] ça dérange **muz<iğ** / **muz<iğ** / **ki tkun <andkum šahaqa mataqadruš tahadru mataqadruš taklu** et vous êtes fatigués / et vous êtes fatigués dés fois / **kayan li yqul truh balhal<a**

76.E : *Kayan li yqul tašrab lma bla ma tatnaffas [...]* ça dépend chacun ce qu'il dit / alors c'est ça ce qui est étudié dans cette bande dessinée [...]
Ah *ta<arfu ki tdi :ru ki tkun <andkum šahaqa ? / ġabdu diafragm*

77.E_S : rires

78.P : Non vous ne pouvez pas faire ça / alors ++ regardez bien / les deux camarades les deux camarades essayent de comprendre ce phénomène / c'est quoi ? / **raham hawli :n yaffahmu had zahira nhal<u fi :h** tout le temps hic hic / c'est quoi ?

79.E : Hic

80.E_S : Voilà il vient de le faire / exactement / alors et ça devient agaçant et dérangent / ça dérange

81.E : Oui

82.P : Alors ils essayent d'expliquer scientifiquement / ils ont trouver la définition scientifique / **ta<ri :f l<ilmi** du hoquet / mais Susanita regardez bien Susanita c'est elle c'est elle qui a couper le hoquet de Manolito ++ c'est elle qui a coupé le hoquet de Manolito / les deux autres / il y a la fille qu'est ce qu'elle a proposé pour Manolito ? / pour couper son hoquet / oui

83.E : Boire sept gorgées d'eau sans respirer

84.P : Très bien / elle a dit elle a donnée une solution c'est boire de l'eau sept gorgées / c'est quoi la gorgée ?

85.E : **tanafus**

86.P : *lġuġma / maši tnaffas la* respirer [...] alors regardez bien Susanita / regardez bien Susanita elle va donner un autre sens à 'hoquet' à ce mot / elle va donner d'autres sens à ce mot / c'est quoi ces sens ? / elle a donnée deux autres sens / oui

87.E_K : Le premier sens heu elle croyait que le heu le hoquet c'est un sport sur glace/ le hoquet sur glace

88.P : Très bien voilà / elle a donnée un autre sens c'est le hockey sur glace / et c'est quoi le hockey sur glace ? / vous l= connaissez ? / le hockey / toi tu l= connaît et les autres / dites le en arabe c'est pas grave ++ alors dites le en arabe / le hockey sur glace c'est un genre de sport / mais quel sport ? / vous l= connaissez ou non ? / non ! / Yasmina tu connais pas ?/ oui

89.E_Y : C'est un sport américain

90.P : C'est un sport américain oui on peut l= dire / alors le hockey se joue avec quoi ? / on peu jouer le hockey par quoi ?

91.E_K : Par des bâtons qui frappent heu des p=tites heu une p=tite heu balle

92.P : C'est c'est comme une balle on peut l= dire / regardez bien 'le hoquet' / mais ça s'écrit pas le hoquet comme elle le disait / regardez bien est ce que ça existe hoquet sur glace ? **šahaqa <la <la laglas** non ça marche pas / elle a donnée un sens comique à ce mot 'le hoquet' / elle a dit hoquet sur glace + hoquet hoquet sur glace / hoquet sur glace ça veut dire **šahaqa tal<ab heu tazahluq** non ça marche pas / elle voulait dire un autre mot 'le hockey' ça se prononce le [oke] mais ça s'écrit autrement / regardez (le professeur écrit au tableau 'hockey') / **bal<arbiya y<aytula riyadat lhoki / riyadat lhoki ta<arfuha / lhuki ?** ++ vous le connaissez / c'est quoi ? / c'est quoi le hockey ? / en arabe / **nqululha bal<arbiya riyadat lhoki** / ça se joue avec un bâton ou bien une crosse ça s'appelle la crosse crosse / regardez la crosse c'est comme ça (le professeur dessine au tableau)

93.E : I :h XXX

94.P : Vous voyez ? vous connaissez maintenant c'est quoi ? / il y a deux gaules **kayan lmarma** il y a deux gaules / il y a des gens qui glisse sur la glace et jouent / c'est ça le hockey

95.E : *Wah sayi <raftu*

96.P : *bal<arbiya lhoki ta<arfuha ?*

97.E : *Na<arfuha*

98.P : *Iwa lhamdu lah / <lak lhamd / il y a le hockey sur glace / regardez bien il y a le hockey sur glace et sur gazon / kayan li yal<ab <la <la ġli :d wkayan li yal<b <la lgazon / vous connaissez le gazon ? / dak rbi :< lahdar*

99.E : *wah XXX*

100. P : *kima fa stad nta< lfutbul*

101. E : *XXX*

102. P : *Maši lhundbul / j= parle pas du handball / je parle du hockey / alors Susanita elle a dit un autre sens / elle adit un autre sens / elle a dit le hoquet sur glace mais elle veut dire le sport / c'est ça le mot correct pas hoquet šahaqa <la laglas / non ça marche pas / c'est pas le sens / et quel est le troisième sens ? / le troisième sens qu'elle a donné [...] oui*

103. E : Tout le monde fait ok

104. P : Très bien / au Etats Unis tout le monde fait ok / c'est quoi ok ?

105. E : Yes yes

106. P : O et k / o / k / c'est quoi ok ? / c'est \

107. E₁ : Yes

108. E₂ : **Na<m**

109. E₃ : **Hasanan**

110. E₁ : **Wah**

111. P : **Hasanan** en arabe et en français c'est ?

112. E₁ : **Wah**

113. E₂ : D'accord

114. P : Très bien c'est d'accord / par exemple quelqu'un qui demande madame je fait l'exercice je vais lui dire ok
115. E : Ok oui
116. P : Ça veut dire d'accord ou bien oui
117. E : **Na<am**
118. E_N : **nišan**
119. P : (rires) oui Najib **nišan** / alors mais ça s'écrit comment ? / c'est d'est comme ça ok (le professeur écrit au tableau)
120. E : M^{elle} ok **ballangli**
121. P : C'est un mot anglais / très bien
122. E : M^{elle} ok **tği hatta fa lpurtabl**
123. P : Portable ok **ma<naha** d'accord **ya<ni** cliquez [...] si je vais vous dire par exemple / regardez bien cet exemple / regardez bien cette phrase heu j'aime bien jouer j'aime bien jouer le hockey / j'aime bien jouer le hockey / quel hockey ? le 1^{er} le 2^{ème} le 3^{ème} ?
124. E₁ : le 2^{ème}
125. E₂ : Le sport
126. P : Le sport c'est-à-dire le 2^{ème} + quand je mange beaucoup j'ai le hoquet / quand je mange beaucoup j'ai le hoquet
127. E : Première
128. P : Le premier sens / le directeur a dit ok pour les professeurs
129. E : Troisième
130. P : Troisième très bien / alors vous voyez c'est le même sens ? / c'est le même sens ? / est ce que c'est le même sens ? / non mais c'est la même / la même + pro \
131. E : Prononciation
132. P : Très bien c'est la même prononciation / est ce que c'est la même écriture ?
133. E : Non

134. P : Non l'écriture elle est différente / Susanita elle a fait une erreur dans la bande dessinée / quand elle a dit le hoquet sur glace elle a fait une erreur [...]

Séance3

Heure : 10^h : 30 – 11^h : 30

Date : 14 / 12 /2006

Rappel de la séance d'oral

1. P : Hier nous avons fait une séance de l'oral et nous avons étudié une bande dessinée / qui me rappeler qui me rappeler c'est quoi la bande dessinée ? / c'est quoi ? / comment elle est formée la bande dessinée ? / oui
2. E_K : C'est une heu étiquette heu
3. P : Se sont des vignettes
4. E_K : C'est des vignetes heu qui heu / on trouve dans la vignette des persona des personnes
5. P : Oui [...]
6. E_Y : La bande dessinée c'est un ensemble de vignette heu où il y a des personnes qui parlent / son parole est exprimé dans des boules
7. P : Très bien / alors comment on appelle la personne qui fait ou bien qui dessine la bande dessinée ? / un bé \
8. E_S : Bédéiste
9. P : Un bédéiste / très bien un bédéiste / ça s'écrit comme ça (le professeur écrit au tableau) [...] qui peut me faire un résumé de l'histoire ? [...] oui Khdime
10. E_K : Il y a heu heu un garçon qui s'appelle Manolito et qui a le hoquet et qui demande l'aide de ces heu de ces camarades que que ne trouve pas l'aide quand Su quand il a rencontré Susanita

- 11.P : Oui
- 12.E_K : Heu qui lui a expliqué le hoquet d'une autre manière et d'autres sens
- 13.P : Oui très bien / oui Yasmina oui tu peux me répéter l'histoire ? ++
vas y
- 14.E_Y : Un jour heu des amis sont entrain de bouquiner heu un un enfant
heu a eu le hoquet \
- 15.P : Manolito oui
- 16.E_Y : Manolito a eu le hoquet alors ses amis sont ++ heu
- 17.P : Ont essayé de l'aider et ont essayé de chercher la signification
- 18.E_Y : Et ont essayé de chercher la solution pour stop pour arrêter heu
le hoquet heu ++ alors heu la fille heu il lui dit que il faut qu'il faut
boire sept gorgées d'eau sans respirer et Susanita il la donne trois
sens du hoquet
- 19.P : Oui
- 20.E_Y : Le hockey heu
- 21.P : Sur glace
- 22.E_Y : Le hockey qui est cette phénomène \
- 23.P : Ce phénomène
- 24.E_Y : Ce phénomène de heu ++ de mouvement de heu le diag le
diagraphme
- 25.P : Oui des contractions du diaphragme oui
- 26.E_Y : Diaphragme et ok qui heu
- 27.P : Ok qui signifie d'accord / c'est un adverbe
- 28.E_Y : C'est un adverbe qui est d'accord
- 29.P : D'affirmation ++ qui signifie d'accord
- 30.E_Y : Heu enfin heu Mano Manolito il heu \
- 31.P : Il se débarrasse de son hoquet
- 32.E_Y : Il se débarrasse de son hoquet \

- 33.P : Mais avec quoi ? / avec le / c'est Susanita qui aider Manolito avec son \
- 34.E_Y : Son son bavardage
- 35.P : Bavardage / elle parle pas elle bavarde ça veut dire elle parle sans arrêt sans arrêt [...] oui Hammouti
- 36.E_H : Il y a trois personnes qui cherchent la définition du mot hoquet / Manolito il dit le hoquet c'est un mouvement convulsif provoque pour des contractions involont heu involontaires ou heu de heu des heu
- 37.P : Diaphragme
- 38.E_H : Diaphragme heu heu S \
- 39.P : Susanita
- 40.E_H : Susanita heu Susa heu Susa heu Susanita vient de m'en le faire à bavard avec Manolito à bavardage
- 41.P : Avec son bavardage elle aide Manolito à se débarrasser de son hoquet / oui vas y
- 42.E_A : Un jour il y a un personne s'appelle Manolito \
- 43.P : Une personne
- 44.E_A : Une personne s'appelle Manolito et fait le hoquet heu une autre heu une autre personne cherche dans le dictionnaire le mot hoquet heu le hoquet mouvement heu
- 45.P : Convulsif
- 46.E_A : Convulsive provoque pour heu \
- 47.P : Provoqué
- 48.E_A : Provoqué pour des contr des contractions \
- 49.P : Des contractions
- 50.E_A : Des contr \
- 51.P : **taqallusat** / contracter **taqallasa**
- 52.E_A : Des contractions heu involontaire du d. du d. \

- 53.P : Diaphragme
- 54.E_A : Dia. Du diaphragme heu Susanita heu ++
- 55.P : Oui / elle a donné d'autres sens à hoquet à mot au mot hoquet /
oui / et elle aide Manolito à se débarrasser de son heu de son hoquet
avec son bavardage [...] oui pour la dernière fois Drissi
- 56.E_D : Il fut trois personnes pour chercher le mot hoquet et un
- 57.P : Oui
- 58.E_D : Un personne s'appelle \
- 59.P : Une personne / féminin
- 60.E_D : Une personne s'appelle Manolito \
- 61.P : *Walla* un personnage / oui
- 62.E_D : Et Susanita ils cherchent le mot hoquet \
- 63.P : Dans le dictionnaire
- 64.E_D : Dans le dictionnaire et Man. et Susanita ++ et Susanita
- 65.P : Oui / elle donne d'autres sens pour le mot hoquet
- 66.E_D : elle donne d'autres sens pour le mot hoquet
- 67.P : Oui / alors qui peut me rappeler / regardez bien quand je dit
hoquet hockey c'est la même prononciation mais il y a d'autres sens
st d'autres écritures pour hoquet / oui Khdime
- 68.E_K : Il y a heu hockey le hockey que heu le hockey sur glace c'est le
sport et le ok c'est d'accord heu
- 69.P : Un adverbe d'affirmation
- 70.E_K : Un adverbe d'affirmation d'affirmation voilà
- 71.P : Et le hoquet le premier c'est le phénomène que tous les êtres
humains ont voilà [...]

Annexe n° 2

Grammaire pour lire et écrire

Observe

Consommes-tu des produits laitiers ?

Du lait ! Tu en bois sûrement au petit déjeuner et tu le manges aussi. Il existe des milliers de sortes de fromages dans le monde. Certains fromages sont frais comme le fromage blanc et d'autres sont à pâte cuite comme le Gruyère. Il arrive que le fromage ait une pâte très dure comme le fromage de renne.

Il est vrai de dire que le lait est un aliment complet. Il faut le consommer dans l'enfance et pendant l'adolescence : il contient beaucoup de calcium. Il permet aux os de croître et d'être bien solides. Et pour conserver ce capital, il est important d'en boire régulièrement, et cela pendant toute sa vie.

Adapté de Découverte Benjamin, éd. Gallimard.

Découvre

- 1 - Quel est le thème de ce texte ? Quelle en est la partie explicative ?
- 2 - Dans le troisième paragraphe, qu'introduisent les deux points (:) ?
- 3 - Quel mot peut remplacer " il " dans le texte ? Quelle est la valeur de ce pronom ? Comment appelle-t-on cette tournure ?
- 4 - Retrouve les tournures impersonnelles dans le texte suivant :

Autrefois le sel voyageait beaucoup. Pourquoi ? Les pays du Nord de l'Europe n'avaient pas un gramme de sel : ils n'avaient ni mines, ni marais salants ! Il était nécessaire pour eux d'en acheter à la France, à l'Italie ou au Portugal pour bien se nourrir. Il existait un vrai commerce du sel. Il fallait même payer un impôt sur le sel. Après la découverte de nombreuses mines, il devint très bon marché. Aujourd'hui, la grande majorité des pays à travers le monde produisent eux-mêmes leur sel. Ils n'ont plus besoin d'en acheter aux autres.

Il est bon de consommer le sel avec modération. Il apporte un plus à notre santé.

D'après Découverte Benjamin, éd. Gallimard.

Recopie sur ton cahier l'énoncé suivant et complète-le .

Le pronom neutre accompagne l'utilisation d'un verbe. La impersonnelle est fréquente dans les textes à séquences explicatives.

Oral en images/en questions

J'observe



D'après Quino, Mafalda.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
 <u>CHAPITRE I</u>	
<i>Descriptif du corpus et choix méthodologique</i>	
1.1. Problématique.....	7
1.2. Hypothèses.....	7
1.3. Méthode d'échantillonnage et recueil de données.....	8
1.4. Conditions d'enregistrement.....	10
1.5. Convention de transcription.....	10
 <u>CHAPITRE II</u>	
<i>Cadre théorique & approches d'analyse</i>	
2.1. Plurilinguisme en Algérie.. ..	14
2.2. Contact de langues : quelles conséquences linguistiques	18
2.2.1. Alternance entre les variétés dialectales.....	20
2.2.2. Alternance entre arabe dialectal/arabe classique.....	21
2.2.3. Alternance entre arabe dialectal/français.....	23
2.2.4. Alternance entre arabe classique/français.....	24
2.3. Le français langue étrangère ou seconde ?	26
2.3.1. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?	26
2.3.2. Le français : une langue plus ou moins étrangère en Algérie.....	28
2.4. Plurilinguisme et enseignement du F.L.E. en Algérie.....	29

CHAPITRE III

Analyse et traitement de données

3.1. Lecture du programme de la troisième année moyenne.....	36
3.2. Description de la classe.....	39
3.3. Analyse du corpus.....	39
3.3.1. Typologie des alternances codiques.....	39
3.3.1.1. Alternance codique inter-intervention.....	40
3.3.1.2. Alternance codique intra-intervention.....	40
3.3.1.2.1. A.C. inter-acte.....	41
3.3.1.2.2. A.C. intra-acte.....	41
3.3.1.2.2.1. Alternance segmentale.....	41
3.3.1.2.2.2. Alternance unitaire.....	41
 a- Alternance « incise ».....	41
 b- Alternance « insert ».....	42
3.3.2. Fonctions de l'alternance codique.....	43
3.3.2.1. Alternance et maintien de la communication.....	43
3.3.2.2. Alternance préparée.....	45
3.3.2.3. alternance et approche contrastive.....	47
3.3.2.4. Alternance et affirmation du savoir.....	51
3.3.2.5. Alternance et sollicitation du professeur.....	53
3.3.2.6. Alternance codique et diglossie en classe de langue.....	54
3.3.2.7. Alternance codique et fonction expressive.....	55
3.3.2.8. Alternance codique et fonction métalinguistique.....	56
3.3.3_ La construction ou l'appropriation des structures linguistiques appartenant à la langue française.....	59
3.3.4. Transfert et/ou interférences.....	60
3.3.5. Stratégies d'enseignement/apprentissage en classe du F.L.E... 	63

CONCLUSION	68
BIBLIOGRAPHIE.....	72
ANNEXES.....	76

Résumé

La présente étude s'inscrit dans le champ de l'analyse de l'alternance codique lors des interactions verbales en contexte scolaire. Elle a pour objet l'étude du rôle et de l'impact de l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique dans l'apprentissage du français langue étrangère. L'analyse est menée grâce à une approche qualitative, la description et l'interprétation des conduites langagières chez les apprenants de la 3^e année moyenne.

Cette recherche inscrite dans une perspective didactique a pour but de mieux comprendre le recours à l'arabe chez les apprenants du FLE afin d'optimiser cela et de créer des situations favorables à l'apprentissage.

Mots clés : didactique du FLE, apprentissage du FLE, alternance codique, milieu plurilingue, interactions verbales.

ملخص

هذه الدراسة تقع ضمن نطاق تحليل تناوب اللغات خلال التفاعل اللفظي في المدارس. والغرض منه هو دراسة دور وتأثير اللغة العربية العامية و الكلاسيكية في تعلم اللغة الفرنسية. ويجري التحليل من خلال نهج نوعي، و وصف وتفسير السلوك اللغوي بين المتعلمين في السنة الثالثة متوسط. شملت هذه الدراسة وجهة نظر تعليمية تهدف إلى فهم أفضل لاستخدام اللغة العربية بين متعلمي اللغة الفرنسية لتحسين ذلك وخلق الظروف التي تساعد على التعلم.

الكلمات الرئيسية: تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، اكتساب لغة أجنبية، تناوب اللغات، بيئة متعددة اللغات، والتفاعلات اللفظية.

Abstract

This study falls within the scope of the analysis of code switching during verbal interactions in school settings. Its purpose is to study the role and impact of Arabic dialect and / or classical Arabic in learning French language. The analysis is conducted through a qualitative approach, the description and interpretation of linguistic behavior among students of 3rd year average.

This research included an instructional standpoint aims to better understand the use of Arabic among learners of FLE to optimize it and to create situations conducive to learning.

Key words: teaching of FLE, FLE learning, codeswitching, multilingual environment, verbal interactions.