

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid IBN-BADIS-Mostaganem
Faculté des Langues étrangères
Département de langue française



**Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Master de Français Langue
Étrangère**

Spécialité : Sciences du langage

**L'usage de l'alternance codique arabe algérien/français dans
l'enseignement de FLE :**

Cas d'une classe de 5^{ème} AP

Présenté par : BOUCHERIT Fatma-Zahra

Sous la direction de : Mme BENBOUZIANE Hafida

Membres du jury :

- Examineur 1 :** Dr Benhallou amine
- Examineur 2 :** Dr Taibi-Maghraoui Yamina
- Rapporteur :** Dr Benbouziane Hafida

Année universitaire : 2021-2022

Remerciements

Avant tout, je remercie Allah de m'avoir donné le courage et la force d'arriver à ce stade, et d'effectuer ce travail.

Je tiens à remercier mes parents qui m'ont toujours soutenue, et ont fait de moi la femme que je suis devenue aujourd'hui.

Je n'oublie pas mes frères et ma sœur qui m'ont toujours souhaité le meilleur.

Je remercie également mon mari qui m'a soutenue tout au long de la réalisation de ce travail.

Mes plus sincères remerciements vont à ma directrice de recherche Mme Benbouziane Hafida, qui m'a transmis l'amour des «Sciences du langage ». Je voudrais lui exprimer ma gratitude pour avoir accepté de diriger ce mémoire. Qu'elle trouve ici le témoignage de ma reconnaissance.

Dédicace :

Pour vous et grâce à vous

Mes chers parents

Table des matières

Introduction générale :	6
Partie I	10
Cadrage théorique	10
Chapitre I :	11
Situation sociolinguistique de l'Algérie	11
1. Introduction partielle	12
2. La situation sociolinguistique en Algérie	12
3. Les langues en présence en Algérie	13
3.1. L'arabe institutionnel	13
3.3. Le français	18
3.4. Les langues berbères	20
4. La politique linguistique en Algérie	20
La langue française dans le système éducatif algérien	22
5.1. La place de la langue française dans l'enseignement du FLE	22
5.2. L'enseignement de la langue française dans le système éducatif	23
6. L'utilisation de la derija en classe de FLE, est-ce possible ?	26
7. Conclusion partielle	27
Chapitre II : Langues et usages	28
1. Introduction partielle	29
2.1. Histoire du concept théorique	29
2.2. La diglossie en Algérie	33
3. Les phénomènes linguistiques issus du plurilinguisme	36
3.1. L'alternance codique	38
3.2. L'emprunt lexical	43
3.3. L'interférence linguistique	44
4. Conclusion partielle	44
Partie II	45
Chapitre I :	46
1. Introduction partielle	47
5. L'observation non participante	49
5.1. Le déroulement de la séance	50
5.2. Transcription et analyse sociolinguistique	50
1. Présentation de l'enquête	61

1.1. Présentation du corpus	61
5.3. Description et contextualisation du questionnaire	62
i. Profil des enquêtés	64
5. Le déroulement de la collecte des réponses au questionnaire	65
6. Le dépouillement du questionnaire	66
7. Analyse et interprétation	76
Conclusion générale	78
Références bibliographiques.....	81
Bibliographie	82
Sitographie :	85
Annexe (01)	87

Introduction générale

L'histoire de l'Algérie est un sujet gigantesque. Il existe un savoir encyclopédique considérable sur le passé de ce pays, une histoire qui remonte à des millénaires. Parmi les traces indélébiles de ce passé, nous pouvons citer le profil linguistique des locuteurs algériens qui a profondément changé. Aujourd'hui plusieurs langues coexistent dans ce territoire ; de ce fait nous pouvons affirmer que l'Algérie est un pays plurilingue.

Cette pluralité linguistique tourne autour de trois sphères : la sphère arabophone avec l'arabe classique (ou littéraire) et l'arabe dialectal avec ses variantes, la sphère berbérophone avec ses variantes, et la sphère des langues étrangères y compris le français.

La langue française est la langue qui a beaucoup perduré et a occupé une place très importante dans la société algérienne ; aujourd'hui elle bénéficie d'un statut privilégié. Elle est selon de nombreux chercheurs, une partie intégrante de la société algérienne. Cette dernière est enseignée dès la troisième année de la scolarisation de l'enfant.

La coexistence de plusieurs langues dans un pays donné fait sa richesse, son ouverture au monde (avec sa constante évolution) et aux différentes cultures et civilisations. Néanmoins cette coexistence n'implique pas un partage pacifique, stable et régulier entre les langues en présence, mais une coexistence conflictuelle qui implique la valorisation d'une langue et la stigmatisation d'une autre, autrement dit une situation diglossique.

La diglossie en Algérie se voit à travers divers traits dont le statut des langues, leurs usages, les représentations faites à l'égard de ces dernières...La politique linguistique instaurée en contexte algérien privilégie ouvertement l'arabe littéraire au détriment des autres langues en présence.

De nombreuses recherches menées en contexte algérien ont démontré que, la langue la plus utilisée, la plus usuelle est l'arabe algérien ou ce que l'on

appelle aussi l'arabe « dialectal », qui est la langue maternelle de presque tous les Algériens. Cette langue est utilisée partout : dans les familles, dans les rues, dans les hôpitaux (interactions entre médecins et patients), les administrations (interactions entre le citoyen/responsable), aux marchés (commerçant/client), entre étudiants, dans les réseaux sociaux, dans les créations artistiques et parfois même dans les discours officiels.

Malgré son usage, son importance et sa place au sein de la société, cette langue reste toujours marginalisée et non reconnue. Nous pouvons donc dire qu'il y a un creuset (déphasage) entre textes officiels et pratiques quotidiennes (la réalité du terrain).

Pourquoi tourner le dos à une telle réalité ? Pourquoi cette langue n'a pas de statut ? Comment valoriser la langue qui porte en elle toute une algérianité, une identité, une histoire... ? Et Pourquoi ne pas tirer profit de cette dernière ?

Dans le cadre de cette recherche, nous ne tenterons pas de répondre à ces questions, qui sont difficiles à solutionner, mais nous allons nous intéresser à l'usage de « l'arabe algérien » dans le cadre formel, plus précisément dans une classe de 5^{ème} année primaire. Nous tenterons donc de voir la place de cette langue dans l'enseignement de la langue française et la raison pour laquelle l'enseignant recourt à la langue maternelle des élèves pour leur apprendre la langue étrangère.

Après avoir assisté à plusieurs séances, avec notre mère qui enseigne la langue française au primaire, depuis plusieurs années, nous avons constaté qu'en classe de FLE, il n'y a pas que l'utilisation de la langue en question, mais aussi de l'arabe algérien. Cela nous a poussée à nous interroger, d'une part, sur l'usage de l'arabe algérien dans une classe de FLE, et d'autre part, sur l'utilité de cette langue dans ce contexte précis. Ce qui nous amène donc à poser les questions suivantes :

1- Quelle est-elle la place de l'arabe algérien dans une classe de FLE ?

2- Que pensent les enseignants de FLE de l'utilisation de l'arabe algérien dans leurs classes ?

Hypothèses :

1- L'arabe algérien aurait une place importante dans le déroulement des séances de FLE, étant donné qu'il assurerait la compréhension, et permettrait à l'élève, en cas de blocage, de continuer son discours et donc de ne pas tomber dans une insécurité linguistique.

2- Nous supposons que certains enseignants pensent qu'il est indispensable de permettre aux élève de recourir à leur langue maternelle dans des situations particulières, mais qu'il est préférable que l'enseignant parle le plus souvent en français.

Pour vérifier nos hypothèses, nous allons opter pour deux types d'enquête: l'observation participante des pratiques langagières des élèves et de leurs enseignants durant les séances de français et l'enquête directive, qui s'effectuera par le biais d'un questionnaire adressé aux enseignants de primaire.

Notre travail est divisé en deux parties : la première partie représente la partie théorique de ce mémoire, elle est constituée de deux chapitres, le premier s'intitule « la situation sociolinguistique de l'Algérie ». Il est consacré à la définition de la situation sociolinguistique de l'Algérie et aux statuts des langues qui coexistent dans la société, à savoir : arabe classique, arabe algérien, le berbère et la langue française. Nous traitons aussi la politique linguistique algérienne (politique d'arabisation) et la place du français dans le système éducatif algérien.

Le deuxième chapitre, qui s'intitule « langue et usage », traite la situation diglossique en Algérie et les phénomènes issus du plurilinguisme : l'alternance codique et l'emprunt lexical. La deuxième partie quant à elle représente la partie empirique de cette recherche, elle est consacrée à la présentation du corpus, l'analyse et l'interprétation des données recueillies à la lumière des notions théoriques définies précédemment. Enfin, nous clôturerons ce travail par une

conclusion générale dans laquelle nous récapitulerons les résultats de notre investigation et les confronteront aux hypothèses émises dans l'introduction.

Partie I

Cadrage théorique

Chapitre I :

Situation sociolinguistique de l'Algérie

1. Introduction partielle

L'évolution, la richesse et la complexité d'une situation linguistique d'un territoire donné peuvent être s'expliquer par le fait que toute langue vivante est une langue qui connaît systématiquement une évolution à travers le temps, une évolution due à la progression de la société et du monde ; plusieurs mots/expressions apparaissent (néologisme), d'autres disparaissent et ne seront plus utilisés.

La situation sociolinguistique en Algérie est complexe, mais très intéressante aussi et c'est dû à la coexistence de plusieurs langues dans ce pays. Dans le présent chapitre, nous allons discuter de cette situation, en citant les langues qui existent en Algérie, leurs places ainsi que le statut dont elles bénéficient. Nous allons également parler de la politique linguistique en Algérie, du système éducatif algérien et du français langue étrangère dans ce système.

2. La situation sociolinguistique en Algérie

Avant de décrire la situation sociolinguistique de l'Algérie, il serait intéressant de décrire (brièvement) la population algérienne. Il faut savoir que la population algérienne se compose de deux groupes : les arabophones et les berbérophones, aujourd'hui, la majorité des algériens sont arabophones. L'Islam (sunnite) est la religion majoritaire unifie le peuple algérien.

Décrire la situation sociolinguistique de Algérie, c'est parler des langues qui sont en présence dans ce territoire. Le bain linguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : une langue d'institution : arabe institutionnelle, une langue de la communication courante : l'arabe dialectal et le tamazight (avec leurs variétés), une langue étrangère a un statut privilégié : le français et d'autres langues étrangères telles que la langue anglaise et espagnole.

L'Algérie de par son histoire, a subi plusieurs invasions, et ce depuis 814 AV.J.C (les Romains, les Byzantins, les Ottomans, les Français...). La colonisation n'a pas que des conséquences sur le plan politique, économique, ou culturel, mais aussi sur la langue et donc sur le plan linguistique. Ces invasions ont laissé leurs traces sur la langue parlée par la plus grande masse des algériens : la « Derja » ou l'arabe algérien. *« La réalité sociolinguistique algérienne est plurilingue, cette situation est avant tout le fruit des différentes conquêtes qu'a connues cette terre et à la richesse de son histoire ...Afin de décrire les grandes lignes de cette situation, il est nécessaire de rappeler que cette dernière se singularise d'une part, par un bilinguisme institutionnalisé : un bilinguisme arabe classique langue française dans des domaines d'usage formels et administratifs. Et d'autre part, par une situation diglossique : arabe classique/ arabe dialectal. »* (Benbouziane, 2018 :49)

Pour résumer la situation sociolinguistique en Algérie, nous reprenons la citation de K.Taleb Ibrahim: *« Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. »* (Taleb Ibrahim,2004 : 207)

3. Les langues en présence en Algérie

3.1. L'arabe institutionnel

Arabe : « littéraire », « moderne », « littéral », « standard », « coranique », « classique » ou « scolaire », sont les différentes appellations données à l'arabe. Cette langue a été introduite au Maghreb au 7e siècle, avec la première vague d'islamisation, dans les centres urbains, comme langue d'étude du Coran; puis au 11e siècle avec les invasions, dans les campagnes et jusqu'au Sahara.

C'est la langue de l'instruction et de l'enseignement religieux, une langue de civilisation, qui a servi dans les traductions du patrimoine gréco-latin, et dans

les œuvres de nombreux savants, en médecine, en mathématiques, en astronomie ou en grammaire. L'arabe littéraire moderne (en usage à l'école, dans la littérature moderne...) s'est développé au 19e siècle sous l'impulsion des élites modernistes du Moyen-Orient connues sous le nom de "Nahda". Mais cette variété principalement apprise à l'école, n'est en fait pratiquée par aucune communauté linguistique qui composent la société algérienne, pour les besoins de la communication quotidienne ou dans les conversations usuelles de la vie quotidienne.

Voulant effacer l'identité arabo-musulmane, le colonisateur français a tout fait pour implanter et inculquer sa langue et sa culture, en francisant le pays colonisé : imposer la langue française comme langue officielle. Malgré toutes les tentatives et les essais, le colonisateur français n'a pas réussi ; car sa langue était mal vue par les Algériens : langue du colonisateur, du non musulmans... « *C'était la langue du colonialisme, introduite par lui, langue des chrétiens oppresseurs de l'Islam et négateurs de l'identité algérienne.* » (Grandguillaume, 2004 :95).

Après ou disant depuis l'indépendance en 1962, les Algériens voulaient récupérer et défendre leur identité. La politique linguistique et culturelle mise en œuvre par le Front de libération nationale (FLN), le parti socialiste algérien qui contrôle le pouvoir depuis l'indépendance, ainsi que par les différents gouvernements qui se sont succédés, a donc constamment opté pour l'arabisation et l'islamisation de la société algérienne. L'Algérie a développé et imposé une idéologie arabo-islamique, laquelle considère que la diversité linguistique est un danger pour l'unité nationale et un germe de division ; pour elle seule l'unilinguisme arabe peut être garant de cette unité nationale.

Et donc la langue arabe, depuis 1962, est la langue nationale et officielle de la république algérienne. Cette dernière est de certain prestige du fait qu'elle est la langue du Coran « *c'est cette variété choisie par ALLAH pour s'adresser à ses fidèles* » (Taleb Ibrahim, 1995, p.5). Elle est donc la référence et l'outil symbolique de l'identité arabo-musulmane.

3.2. L'arabe algérien

L'arabe dialectal, appelé aussi darija (lié à l'idée de degré) ou derja (« langue courante »), c'est une langue vivante, dynamique et très riche. Avant d'entamer la situation sociolinguistique et le statut de cette langue, nous voudrions donner un petit aperçu sur l'histoire de l'Algérie de l'Antiquité jusqu'aujourd'hui, les différentes civilisations qui ont laissé leurs traces sur la langue parlée (la langue véhiculaire) et donc sur la darija.

De par sa position stratégique au carrefour de l'Afrique et de la Méditerranée, l'Algérie, située au Centre du Maghreb, a connu plusieurs civilisations. Son histoire remonte à la plus haute Antiquité, et elle fut le berceau d'une civilisation berbère, cependant l'histoire ne commence qu'avec l'arrivée des Phéniciens (pénétration phénicienne : 1000-800 AVT.JC) qui fondèrent des comptoirs commerciaux. Ces mêmes comptoirs ont été repris par les Carthaginois (Carthage et civilisation punique : 800-100 AVT.JC), qui développèrent de même diverses activités côtières, laissant l'intérieur des terres aux Berbères. Le punique, une langue sémitique voisine de l'hébreu, était la langue officielle de Carthage (langue des rois numides). Cette langue est restée longtemps en Algérie et ses traces demeurent encore visibles dans le berbère moderne.

Les romains, quant à eux, transmirent leur civilisation aux populations locales. Mais, ils ne purent pas latiniser les populations berbères, les Maures. Tellement attachés à leur langue et à leurs traditions, les Maures demeurèrent d'éternels rebelles. Plus tard, à l'avènement de la chrétienté, les Berbères s'opposèrent même à la christianisation pourtant généralisée dans toute l'Afrique du Nord. Les Berbères résistèrent donc aussi bien à la romanisation qu'à la christianisation.

Suite à tout cela, il y a eu l'arrivée des Vandales avec leur langue germanique et leur écriture gothique (ainsi que le latin dans les domaines de la législation et la diplomatie) mais ils ne purent pas rester longtemps (455-533), il

faut noter que les Vandales ne se mêlèrent jamais aux populations locales. Ils étaient ensuite éliminés par les Byzantins en ne laissant presque aucune trace de leur présence ou de leur langue. Pour les Byzantins, ils n'eurent pas le temps de s'organiser car ils furent face aux Arabes qui s'imposèrent rapidement dans la région.

Ensuite; la conquête musulmane (au Maghreb) : l'islamisation et l'arabisation qui perdurèrent bien longtemps ; elle s'inscrit d'ailleurs dans la continuité des premières conquêtes musulmanes suivant la mort de Mahomet en 632 et vise les territoires contrôlés par les Berbères et les Byzantins en Afrique du Nord. Cependant, la région ne fut définitivement islamisée qu'après 720, y compris l'Algérie associée alors à la Berbérie. Dans l'ensemble, les Berbères adoptèrent très vite l'islam, mais gardèrent leurs langues. Il faut souligner que pendant longtemps, le latin, l'arabe, les langues berbères et le punique coexistèrent. Des inscriptions attestant l'usage du latin écrit ont été retrouvées jusqu'aux XIe et XIIe siècles. L'implantation de la langue arabe et de l'islam s'est effectuée par les mosquées. Puis les Berbères des villes adoptèrent progressivement l'arabe. Quant aux Berbères des montagnes, ils ne subirent que très faiblement l'influence linguistique étrangère et continuèrent à parler leurs langues ancestrales.

Au XVIe siècle, l'Algérie devint une province de l'Empire ottoman. Comme les Vandales avant eux, les Ottomans ne s'assimilèrent pas aux populations arabo-berbères et durant trois siècles, ils ne sympathisèrent pas avec ces peuples parlant l'arabe ou le berbère. Néanmoins, un certain nombre de Turcs, finirent par épouser des femmes indigènes, c'est pour cela qu'aujourd'hui, de nombreux Algériens ont des origines turques et ont conservé leurs patronymes d'origine turque. Par contre, les Ottomans ne favorisèrent pas la diffusion de leur langue (le turc), mais l'arabe qui s'implanta définitivement en Algérie ne fut pas l'arabe du Coran, ce fut plutôt un arabe régionalisé (l'arabe algérien) influencé par le berbère, le latin et le turc. Parallèlement, une langue commerciale (véhiculaire) se développa entre les Turcs, les Algériens et les Européens, à base

de vocabulaire espagnol, d'éléments turcs et de formes syntaxiques inspirées de l'arabe. C'est surtout grâce à cette langue que l'arabe algérien (derdja) acquit ses mots grecs et latins.

Puis, l'Algérie subit la colonisation française de 1830 jusqu'à 1962. La France décida de faire de l'Algérie une véritable colonie de peuplement (« l'Algérie française » ou « l'Algérie est la France »), cette colonisation essaya même par tous moyens de remplacer la langue arabe et la culture arabo-musulmane par la langue française en imposant des lois, construisant des écoles et supprimant toutes écoles arabes ou religieuses. Voilà grosso modo les colonisations par lesquelles l'Algérie est passée.

Quand nous parlons d'arabe algérien, nous ne parlons pas d'une seule langue, mais de plusieurs variétés de langues (dialectes); non codifiées et non écrites ; chaque région en Algérie a sa propre langue régionale qui diffère de la langue régionale de la région qui se trouve juste à côté ; c'est ce qui fait la richesse de cette langue ou de ce dialecte appelé « arabe dialectal » ou plus précisément « arabe dialectal algérien ».

Ce dialecte est perçu comme l'altération ou la dégradation d'une langue pure, mais dans ce travail nous le concevons selon la conception de Monika Langerová, qui a affirmé que : *« Nous utiliserons le plus souvent les termes arabes dialectal ou arabe tunisien, marocain et algérien. Il convient de souligner que le mot « dialectal » n'a pour nous aucune connotation péjorative - nous ne percevons point ces « dialectes » comme usage impropre de la langue arabe. Le mot « dialectal » qui permet la distinction entre les formes orale et écrite d'arabe ne se rapporte qu'aux différences en usage et en statut entre ces deux variantes. À notre sens, il s'agit de langues à part entière qui représentent un moyen majeur de la communication usuelle dans les pays maghrébins, mais qui n'y sont pas reconnues officiellement ».* (Monika, 2012 :28)

Une enquête sur le profil linguistique de l'Algérie indépendante a été effectuée par des chercheurs en linguistique à l'université de Berkeley

(Californie-USA), un groupe de sociolinguistes américains (les plus avancés sur la question à l'époque, il faut le souligner) et qui avaient séjourné en Algérie, en 1963/64. « *Les chercheurs, semble-t-il, se seraient vite rangés à l'avis de promouvoir le "dialecte", car c'était véritablement la langue de l'échange interrégional la plus utilisée et la plus consensuelle* » (Abdou Elimam, 2003 :15).

Malgré son usage répandu, la langue de *la communication effective*, cette langue demeure toujours une variété minorée, marginalisée et stigmatisée par le pouvoir et parfois même par ses propres locuteurs, et « *l'une des stratégies de dévalorisation de l'arabe dialectal au profit de l'arabe classique, consiste à le considérer comme non-scientifique* » (Laroussi2002). Il est donc non instauré et enseigné aux écoles algériennes, et c'est pour cela qu'il n'est pas reconnu comme langue officielle dans le pays.

3.3. Le français

Après l'indépendance, et face à la situation complexe dans laquelle se trouvait l'Algérie, car des décisions déterminantes devaient être prises ; une question s'est posée : conserver ou bannir la langue de l'ex-colonisateur ? Une politique d'arabisation s'est peu à peu imposée afin de remplacer le français, souvent associée à l'occupation par l'arabe. C'est la naissance d'une nouvelle idéologie visant à faire de l'Algérie une nation arabo-musulmane. Cette nouvelle vision va se développer progressivement jusqu'à faire de la langue française une langue étrangère.

Constitution de 1963 :

Article 4 : L'islam est la religion de l'État. La République garantit à chacun le respect de ses opinions et de ses croyances, et le libre exercice des cultes.

Article 5 : La langue arabe est la langue nationale et officielle de l'État.

Article 76 : La réalisation effective de l'arabisation doit avoir lieu dans les meilleurs délais sur le territoire de la République. Toutefois, par dérogation aux

dispositions de la présente loi, la langue française pourra être utilisée provisoirement avec la langue arabe.

Le français est dès lors promulgué au rang des langues étrangères; « *L'état a mis en œuvre une politique d'arabisation dans le but était de supprimer l'usage du français dans la société. Mais en dépit de tous les moyens juridiques et humains mis en place par l'état algérien, l'arabisation échoue et l'arabe standard ne parvient pas à prendre la place du français (...)*le français connaît un épanouissement dans la société algérienne et jouit d'une place importante. En effet le français est utilisé dans tous les secteurs et certains sociolinguistes affirment même que celui-ci jouit d'une certaine co-officialité. » (AID Samia, 2016 : 1)

Cependant, il n'était pas possible de se débarrasser totalement de cette langue car « *la langue française, qui est au service de l'économie, nous permet d'éviter la régression et l'isolement, parce que la science et la technique s'enseignent en langues étrangères auxquelles on refuse de s'ouvrir* ». (Benbouziane, 2018 :54:)

L'ancien président de la république Abdelaziz BOUTEFLIKA avait affirmé, lors d'un discours, que : « *La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (...)* l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne » (Bouteflika ,18octobre 2002). (**Annexe 01**)

Nous pouvons dire qu'en Algérie il y a toute une histoire derrière langue française. Elle est avant tout « *notre butin de guerre* » comme la décrit Kateb Yacine, après un calvaire qui a duré 132 ans. Toutefois, il est important de souligner que cette langue « *possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence* » (Bensekat, 2012 :108) ; c'est une langue que les locuteurs algériens ont la possibilité de confronter et d'utiliser dans la vie de tous les jours au sein de la société.

3.4. Les langues berbères

Les langues amazighes ou berbères sont la langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne (17% à 25% de natifs berbérophones). Ce sont les langues véhiculaires de certaines régions en Algérie et ce sont le prolongement des plus anciennes variétés connues dans le Maghreb, ou plus précisément dans l'aire berbérophone qui s'étend en Afrique, de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Le berbère est donc l'une des plus anciennes langues au Maghreb, il est attesté par des inscriptions "libyques" qui remonteraient au Néolithique.

Le mot "berbère" lui-même viendrait du mot "barbare"; le mot "kabyle" quant à lui est issu de l'arabe et signifie "les tribus". On lui préfère aujourd'hui le mot berbère "tamazigh" qui signifie "homme libre" et qui réfère aux variétés linguistiques régionales chleuh et tamazigh au Maroc, au kabyle de Kabylie, au chenoui des massifs du Chenoua et du Dahra, au chaoui des Aurès, au mozabite du Mزاب, au zenète du Sahara, au tamachek du Hoggar-Tassili ainsi qu'à d'autres foyers de dispersion incomplètement recensés en Algérie.

4. La politique linguistique en Algérie

Parler de la politique linguistique en Algérie, c'est parler essentiellement et particulièrement de la politique d'arabisation. Depuis son indépendance, la politique d'arabisation était l'une des préoccupations majeures du gouvernement algérien. Cette dernière était conçue par opposition à celle du colonisateur qui avait cherché à occulter l'arabité et l'islamité de ce pays. C'était alors question de généraliser l'utilisation de la langue arabe, la promouvoir et l'élever au rang des langues nationales car cette dernière (la langue) constitue « *la face culturelle de l'indépendance* » (Grandguillaume, 1983: 34), c'est aussi l'une des composantes essentielles de la personnalité algérienne. Selon Kahlouche (2007) " *L'islam et la langue arabe ont été des forces de résistances efficaces contre la tentative de*

dépersonnalisation des algériens menée par le régime colonial. L'Algérie se doit d'affirmer que la langue arabe est la langue nationale et officielle et qu'elle tient sa force spirituelle essentiellement de l'islam." (Kahlouche, 2007 :99)

L'arabisation ne s'est pas contentée strictement de l'aspect linguistique ou technique, où il est essentiellement question de l'arabisation des termes étrangers, mais son sens était au-delà, c'était plus large que ça, « *car elle vise à faire tenir à la langue arabe toutes les fonctions exercées par la langue française durant la colonisation...L'arabisation est envisagée aussi comme ressourcement*». (Benbachir, 2014:09)

En réalité, cette dernière a opposé non seulement la langue arabe à la langue française, mais aussi la langue arabe aux dialectes arabes et berbères. Ces conflits de nature politique ont largement fait passer à l'arrière-plan les aspects pédagogiques et culturels de l'opération. (Grandguillaume, 1997: 11). L'Algérie a donc opté pour le monolinguisme en excluant l'arabe dit dialectal et le berbère : « *ces derniers sont considérés et présentés comme autant de facteurs susceptibles de compromettre l'unité nationale. Dès lors, on n'assigne à ces variétés linguistiques qu'un rôle tout à fait marginal, comme véhicule des formes d'expression populaire* » (Benbachir, 2014 :10) ; ceci se voit aussi lorsqu'ils interdisent aux enfants scolarisés d'utiliser leurs langues maternelles à l'école là où « *l'école devient le lieu d'un véritable combat contre les langues parlées* » (Boudalia-Greffou, 1989:23).

Cette restauration a aussi opté pour une autre optique, celle du bilinguisme et qui consiste à développer l'enseignement de la langue arabe tout en maintenant à son côté la langue française, comme langue d'appui et d'ouverture : « *Le substrat de ces confrontations linguistiques, ce sont deux catégories sociales en compétition, s'articulant sur deux systèmes de valeurs : pour l'une, la référence est le Moyen-Orient, l'Islam, l'unité arabe par rapport auxquels on éprouve un complexe d'infériorité lié à la francisation de l'Algérie et à son passé colonial, pour l'autre, la référence est le monde moderne incarné par la France, la langue française* » (Mahiou & Henry, 2001 :274).

Il est aussi à noter qu'à l'aube de l'indépendance, le français était la langue d'enseignement de toutes les disciplines et l'arabe était enseigné comme objet et avait le statut de langue étrangère.

5. La langue française dans le système éducatif algérien

5.1. La place de la langue française dans l'enseignement du FLE

Suite à l'indépendance, le système éducatif algérien a connu différents changements et plusieurs réformes qui ont touché à tous les niveaux d'enseignement : primaire, moyen, secondaire et même supérieure. Ses réformes sont dues aux différents changements politiques, sociaux, économiques et autres qu'a subis le pays ; et selon plusieurs recherches, l'ancien système se manifestait par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons à savoir le chômage, la baisse de qualification, la délinquance et la violence ; et donc le gouvernement a opté pour divers changements afin d'améliorer le rendement scolaire.

(1963-1976) : Tout de suite après l'indépendance, le système éducatif algérien s'est contenté d'être un prolongement de l'ancien système (de la période coloniale), là où le français était la langue d'enseignement de toutes les disciplines et l'arabe était enseigné comme objet et avait le statut de langue étrangère.

Ensuite, il y a eu la politique d'arabisation qui a mis le français au rang des langues étrangères et a donné à l'arabe le statut de langue officielle et nationale. En outre, selon les dirigeants de l'époque, cette politique d'arabisation lancée en 1963 ne pouvait réussir sans l'implication de l'école. Cette période post coloniale est aussi marquée par une situation linguistique à la fois ambivalente et paradoxale, dans la mesure où le pays n'arrivait pas encore à se positionner linguistiquement ; la place attribuée aux langues à savoir la langue française et la langue arabe est instable ; bannir « la langue du colonisateur » ou tirer profit de ce que Kateb Yacine appelait autrefois « un butin de guerre » ? ...

« *La conviction politique était, dès lors, que l'État unifié ne pouvait être construit qu'avec une religion unique, une langue unique et un parti politique unique* » (Neddar, 2013 :10), ceci fait que la langue arabe tient toutes les fonctions exercées par la langue française, et devient la langue de la culture et le français n'est plus une langue d'enseignement mais une matière à enseigner. Le volume horaire de l'enseignement de cette dernière est donc réduit, ces séances « *ne permettent qu'à une frange d'élèves d'acquérir une certaine compétence dans cette langue, parce qu'ils l'auront appris non à l'école ou au lycée, mais plutôt au sein de leur milieu familial* » (Benbouziane, 2018:55).

Toutefois, nous ne pouvons nier qu'en dépit de ces décisions, la langue française s'est beaucoup plus implantée dans la société algérienne, bien plus qu'elle ne l'avait fait durant l'ère coloniale. Sebaa décrit bien ceci en affirmant que : « *Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française.* (2002 : 85)

De surcroît, les instructions officielles parlent de « *l'algérianisation de l'enseignement* », de la création d'une « *méthode nationales d'enseignement* » pour l'arabe et le français ou de l'algérianisation des contenus et des programmes hérités du système colonial. L'enseignement du français avait les mêmes caractéristiques d'un enseignement « *traditionnel* » des langues, notamment des langues maternelles : la progression était élaborée par le professeur et se limitait au cours de lecture et de grammaire.

5.2. L'enseignement de la langue française dans le système éducatif

En ce qui concerne les manuels de français, ils consistent en un triple changement méthodologique passant d'une méthode syllabique du type français langue maternelle, à une méthode structuro-globale de type français langue

étrangère jusqu'à une méthode qui ressemble à la première (« un manuel qui utilise des techniques comme la grammaire de texte utilisée également en France »). Ce changement méthodologique était une menace pour la progression efficace de l'enseignement/apprentissage, fait que l'on est loin de la réalisation d'une pédagogie « nationale » et peut être très bien expliqué par une non réflexion au niveau de la « conceptualisation » et donc l'irréalisation d'objectifs pédagogiques.

Il s'agit en gros de développer des compétences de communication notamment orales dont le principal objectif est le développement des compétences linguistiques permettant aux apprenants d'accéder à la documentation et à l'information scientifique et technique ; c'était simplement un enseignement à finalité technique plutôt que littéraire et culturelle.

Puis, en 1976, un décret présidentiel a profondément modifié le système éducatif en donnant naissance à l'école polytechnique fondamentale ; ce dernier n'a été mis en application qu'en 1980. La première année d'enseignement de la première langue étrangère (sur 6 ans d'enseignement), le français, est à partir de la 4^{ème} année primaire, quant à la deuxième langue étrangère (anglais) c'est au cycle moyen (3 ans d'enseignement), à partir du 8^e AF. Arrivant au cycle secondaire qui compte 3 ans d'étude, les apprenants arrivent au total à neuf ans de français, 6 ans d'anglais, d'allemand ou d'espagnole et 12 ans de scolarisation en arabe comme objet et moyen d'enseignement.

De plus, entre 1993 et 1998 après une conjoncture politique, il y a eu l'introduction de l'anglais au cycle primaire, qui se trouve en compétition avec le français en laissant le choix aux parents de choisir la première langue étrangère pour leurs enfants. Cette démarche n'a pas longtemps duré, et d'après une analyse des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, effectuée par Derradji Yacine (2002), une forte préférence pour le français a fait surface à cause de la réalité sociolinguistique et socioculturelle du pays dans la mesure où l'enfant n'a pas la possibilité de confronté l'anglais dans son environnement alors que le français est omniprésent. Dès lors, le français s'avère indispensable.

Après 25 ans de création de l'école fondamentale et à la sortie du terrorisme (1999-2000), le taux d'échec est remarquablement élevé, ce qui a amené le gouvernement à reformer à nouveau le système éducatif (le Conseil Supérieure de l'Education créé par décret présidentiel du 1996). Cette réforme consiste essentiellement en la refonte des programmes de tous les niveaux, l'enseignement précoce des langues étrangères : le président de la république souligne dans la lettre de mission que « *la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif* ». (Rapport de la commission, 1996 :23) La commission souligne dans un rapport que cette politique de langues étrangères « *aura pour finalité de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, la technologie, et à la culture mondiale* ». (Blanchet, 2006 :34).

En 2003, l'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais à la septième année d'enseignement (1er année du cycle moyen : le cycle qui compte à présent 4 ans au lieu de 3) ; quant au français et à cause de sa forte présence linguistique dans l'environnement de l'élève, il a été introduit à la seconde année d'enseignement (CE1) dès 2004 avec un volume horaire important. Les retombées d'une telle décision n'ont pas été satisfaisantes et donc la rentrée 2006 correspond à l'introduction du français retardée à la troisième année primaire (CE2).

En outre, la commission décide que l'enseignement des disciplines scientifiques (mathématique, physique et chimie) se fait en français. Les nouvelles orientations, les décisions prises et les nouveaux programmes peuvent bien nous expliquer le changement de cap, le passage à une étape plus affirmée et la volonté de l'école algérienne de s'ouvrir sur le monde et de devenir moderne (c'est compris notamment de la revalorisation de l'enseignement des langues) ; bien qu'il ne s'agisse pas encore d'une véritable socio-didactique plurilingue et rien n'affirme que les compétences visées sont celles du

plurilinguisme, mais en comparant les anciens aux nouveaux programmes, nous remarquons la différence.

L'enseignement précoce des langues étrangères est un véritable atout pour une telle société plurilingue, bien que « *cette politique éducative a créé chez les générations postindépendance un malaise linguistique où le plurilinguisme est de plus en plus ressenti non pas comme une richesse mais comme un handicap douloureux* » (Benbouziane : 2018, 57) dans la mesure où « *on a pensé pouvoir résoudre les statuts et rôles des langues nationales et étrangères. Alors que les langues vernaculaires ont été sacrifiées au nom de l'homogénéité linguistique et du nationalisme* » ; quant au français/anglais, « *c'est une bataille acharnée qui est menée en coulisses* » (Abid-Houcine : 2007,156).

6. L'utilisation de la derija en classe de FLE, est-ce possible ?

Dans son ouvrage « le Maghribi, alias ed-darija, la langue consensuelle du Maghreb », Abdou Elimam vise à soutenir la reconnaissance du darija pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une langue à part entière. Pour lui, la notion de locuteur natif permet de mesurer l'importance de la langue maternelle non seulement dans l'évolution psychomotrice de l'enfant mais aussi et surtout dans le développement de sa personnalité ; « *de ce fait que peut-il se passer chez l'enfant à qui l'on tente d'inculquer une langue « sur mesure » en substituant à celle qui a forgé sa personnalité psychique et qui l'a propulsé dans ce monde ? en réalité une telle mission relève de l'impossible... de ce fait, ce n'est qu'à partir de ce support (la langue maternelle) que l'accès au savoir peut se concevoir* ». (Abdou Elimama, 2003 :138).

Il suppose que tout apprentissage d'une langue naturelle s'effectue obligatoirement à partir de la langue support, en l'occurrence la langue maternelle ; et que c'est le refus de voir que tout sujet apprenant est toujours déjà structuré dans sa langue maternelle, qui a généré irrémédiablement, les conditions de l'échec.

Il affirme que vouloir enseigner la langue seconde comme s'il s'agissait de la langue première, revient à vouloir inconsciemment restituer les conditions dans lesquels le petit d'homme a forgé sa personnalité psychique.

Il explique (pour ceux qui trouvent que l'arabe algérien ne peut pas être une langue de la science), que « *la science est l'œuvre des hommes et non pas des langues, les langues ne font que consigner pour l'éternité, ce que les hommes découvrent et formalisent ... le maghribi a le potentiel qu'il faut pour devenir langue de consignation de la science... cette langue est dotée d'un système linguistique homogène très vivace, et ses capacités lexicales sont incommensurable. Il suffit donc d'un petit coup de pouce politique !* » (Abdou E, 2003 :215). D'ailleurs L'Unesco recommande d'entamer tout enseignement primaire dans les langues maternelles, au moins durant les quatre premières années de la scolarité.

7. Conclusion partielle

La situation sociolinguistique de l'Algérie a fait l'objet de nombreuses recherches. Plusieurs langues coexistent dans ce territoire. Cette situation est à la fois complexe et intéressante. Cette complexité est le résultat direct de l'histoire mouvementée qu'a connu le pays.

Il est bien d'œuvrer pour l'enseignement des langues étrangères et de viser le plurilinguisme mais pas au détriment des langues qui représentent une partie intégrante de l'identité algérienne, nous parlons ici de l'arabe algérien et du berbère, comme s'ils n'existent pas, nous parlons d'une situation diglossique. C'est ce que nous allons détailler dans le prochain chapitre.

Chapitre II :

Langues et usages

1. Introduction partielle

Plusieurs recherches ont été consacrées à la situation sociolinguistique de l'Algérie. Ces dernières partent toutes du principe que cette complexité est le résultat de l'histoire mouvementée qu'a connu le pays. Ces différentes invasions et colonisations qu'a subi le pays notamment l'islamisation/arabisation du moyen-âge et la colonisation française, ont profondément changé le profil linguistique algérien. Ce territoire est de nos jours caractérisé par la diversité et la richesse linguistique où plusieurs langues, variétés de langues coexistent. Des langues différentes non seulement en terme de vocabulaire, syntaxe, grammaire... mais aussi en terme de statut attribué à chacune, d'usage, ou de représentations faites à leurs égards. Ceci donne des langues dans une sphère officielle, d'autre dans une sphère non officielle ; des langues appréciées, valorisées ou prestigieuses, d'autres stigmatisées qui ne jouissent d'aucun prestige. Nous pouvons ici donc parler d'une situation diglossique.

Pour mieux comprendre cela, nous allons dans ce présent chapitre, parler de la diglossie en Algérie, de la gestion du plurilinguisme en contexte algérien, du creuset existant entre les textes officiels et les pratiques réelles et aussi des phénomènes issus de ce plurilinguisme.

2. La diglossie en Algérie

2.1. Histoire du concept théorique

Nous voudrions souligner que le concept de « diglossie » a subi divers changements et une importante évolution. Ce concept peut être compris de plusieurs façons et peut avoir plusieurs définitions selon les différentes situations de communications. Il faut aussi noter qu'à un moment donné, faire la distinction entre « diglossie » et « bilinguisme » était difficile vu les nuances entre les deux termes et leurs significations rapprochées. Il nous semble donc intéressant avant

de rentrer dans le vif du sujet d'aborder le cheminement du bilinguisme jusqu'à diglossie.

Commençant par le bilinguisme, ce terme a reçu des définitions très différentes au cours de l'histoire. A la fois terme technique, scientifique et notion linguistique utilisée par des non-spécialistes, il est aussi défini à l'aide de critères divers qui sont souvent non explicités ; nous mentionnons ici quelques définitions. Le trésor de la langue française le définit comme suit : « *fait de pratiquer couramment deux langues ; état ou situation qui en résulte* » (Alberto Varvaro, 2010 :274). Dans son ouvrage *Language*, Bloomfield retient la formule «*native-like control of two languages*» (1933: 56), il insiste sur une maîtrise à haut niveau des langues en question : « *Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues* ». (Bloomfield, 1933: 56).

Grosjean définit le bilinguisme comme étant : « *L'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours* ». (Grosjean, 1982 :1). Ou par métonymie « *ensemble des dispositions officielles qui assurent ou tendent à assurer à chacune des langues parlées dans le pays un statut officiel* ».

Nous remarquons alors dans ces définitions que la préposition « bi » dans « bilinguisme » implique seulement « deux » langues, ce qui n'est pas le cas dans la deuxième partie de la définition, et là nous pouvons utiliser le terme « plurilinguisme » pour souligner le fait qu'il s'agit de plusieurs langues. Ce dernier est défini comme étant la coexistence de deux ou plusieurs idiomes dans un même territoire.

Selon Ibtissem Chachou : « *Un sujet parlant est dit plurilingue lorsqu'il recourt, dans des situations de communication différentes, à l'usage de plusieurs langues. Il en est de même pour les communautés linguistiques dites également plurilingues, et où les membres varient les usages en fonction des contextes et des situations de communication* ». (2013 : 18)

Ce qui nous intéresse ici c'est bien le parcours vers le concept de diglossie. Nous l'aurons donc compris, avant que le terme de diglossie n'ait commencé à s'imposer, le débat scientifique avait souvent été lié à la problématique du bilinguisme. Il convient de mentionner Edward Sapir qui dans son article « Dialect », publié en 1931 dans *Encyclopaedia of Social Sciences*, parle du bilinguisme en relation avec la notion de dialecte. Celui-ci affirme que tous les locuteurs qui utilisent la langue normalisée pour les besoins officiels et le dialecte local dans la vie courante sont bilingues.

Charles Ferguson quant à lui, ajoute dans les années 50 (1950) une dimension sociolinguistique à cette conception en constatant que la version normalisée de la langue est une variété haute, alors que la version dialectale peut être qualifiée de basse. Et là, nous rentrons déjà dans la sociolinguistique.

Joshua Fishman affirme que le bilinguisme est un « *fait individuel qui relève de la psycholinguistique* », tandis que la diglossie est un « *fait social qui rentre dans le domaine de la sociolinguistique* ». (Kremnitz, Georg, 1981 : 64)

Revenant maintenant au concept de diglossie, Jean Psichari, philologue et écrivain français d'origine grecque, fut le premier à proposer le terme diglossie, il a vulgarisé le terme dans un article paru dans « *Mercure* » de France en 1928. Le mot diglossie est emprunté au grec et constitué de deux parties dont la préposition di- signifie « deux fois » et la deuxième partie, issue du mot glôssa, signifie « langue ». Il faut souligner que pour lui et ses contemporains, la diglossie et le bilinguisme sont encore des quasi-synonymes. Il la décrit dans son article de 1928 : « *La diglossie ne consiste pas seulement dans l'usage d'un double vocabulaire [...] ; la diglossie porte sur le système grammatical tout entier. Il y a deux façons de décliner, deux façons de conjuguer, deux façons de prononcer ; en un mot, il y a deux langues, la langue parlée et la langue écrite.* » (Psichari, 1928 :66). Il qualifie de diglossique toute situation où deux variantes (parlée et écrite) d'une même langue sont en usage dans un pays.

La réflexion sur la diglossie fut développée par son élève Hubert Pernot à qui l'on doit une définition approfondie, annonçant déjà l'approche sociolinguistique. Or, Malgré cela, Pernot ne distingue pas la diglossie et le bilinguisme qui restent synonymes pour lui. En 1930, William Marçais écrit un article consacré à la diglossie arabe, et sa première partie consiste à opposer l'arabe littéraire à l'arabe dialectal. En 1959, la publication de l'article Diglossia de Charles Ferguson marque la reprise du concept de diglossie aux États-Unis. Ce dernier a connu un succès immédiat et aujourd'hui il s'agit d'une œuvre classique de la sociolinguistique américaine.

Pour lui : « *La diglossie est une situation linguistique relativement stable où, en plus de la ou des variétés (linguistiques) acquises en premier, on trouve une variété superposée, divergente et hautement codifiée, souvent plus complexe au niveau grammatical, et qui est le support d'une vaste littérature écrite et prestigieuse. Cette variété est généralement acquise dans le système éducatif et utilisée le plus souvent à l'écrit ou dans des situations formelles du discours. Elle n'est cependant utilisée par aucun groupe de la communauté dans la conversation courante.* » (Ferguson, 1959, p. 245)

Les situations de diglossie sont d'après lui caractérisées par un ensemble des traits :

- répartition des domaines fonctionnels des variétés : pour la variété haute, ce domaine est celui de la culture et de la littérature, de la religion et de la communication « formelle » en général; la variété basse, au contraire, est réservée à la conversation « informelle », celle de la vie quotidienne ;
- le prestige social de la variété haute (dont ne jouit pas la variété basse) ;
- la variété haute est une langue de la littérature reconnue et admirée (alors que la variété basse est une langue de la littérature populaire) ;
- la variété basse est une langue première des locuteurs (acquise « naturellement ») tandis que la variété haute est acquise à l'école ;

- la situation de diglossie est stable est peut durer plusieurs siècles ;
- ces deux variétés d'une même langue ont une grammaire, un lexique et une phonologie relativement divergents. (Calvet, 1996)

Un peu plus tard, et malgré le fait que Ferguson ait contribué considérablement à la diffusion du terme diglossie, beaucoup de chercheurs ont remarqué et affirmé que cette conception est rigide ; Ferguson considère la diglossie comme étant un phénomène stable et durable, mais ce raisonnement ne peut pas être valable pour tous les exemples qu'il propose dans son article, et que sa conception est trop restreinte et ne prend pas en considération les situations plus complexes. Ils estiment qu'il faudrait prendre en considération le fait que le statut d'une langue change parfois (sous l'influence de changements de politiques linguistique d'un pays ou à la suite d'une réforme scolaire par exemple).

Henri Boyer trouve qu'un autre aspect n'est pas pris en considération, celui de la variation géographique et sociologique. Il est fort probable que le langage d'un locuteur citadin n'est pas celui d'un locuteur rural, mais le parler d'un locuteur peut aussi varier en fonction de la couche sociale à laquelle il appartient. Ainsi, les **lectes**¹ d'un médecin ou d'un avocat ne sont pas ceux d'un ouvrier bien que ce dernier réside en ville. La diglossie n'étant pas : « *un partage pacifique et stable des fonctions sociales de deux langues (ou variétés de deux langues) en contact, mais plutôt une coexistence conflictuelle (que le conflit soit avéré ou potentiel) et à terme linguicide, au seul profit de la langue dominante* » (Boyer, 2010 :13).

2.2. La diglossie en Algérie

En Algérie, la situation est plus complexe « *car il s'agit d'une polyglossie où les langues sont en concurrence entre elles* » (Chachou, 2013 :18) et ça

¹ Lecte est utilisé pour décrire un dialecte, un langage, propre à des catégories de personnes, que ce soit en fonction de leur origine sociale ou géographique, mais également de leur époque : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/lecte/>

tourne autour des langues dans la sphère officielle, et non officielle et même dans celui des langues étrangères ; il s'agit donc d'un bilinguisme non stable « *dans la mesure où l'une vise à supplanter l'autre* » (Dourari, 2003 : 16). Nous pouvons même parler d'une quadridiglossie chez les berbérophones résultant de l'enseignement de tamazight.

En fait, la diglossie en Algérie a commencé en 1962 après l'indépendance et avec la politique d'arabisation, une politique d'unilinguisme la langue arabe institutionnelle est la seule et unique langue officielle du pays. Puis, après que Mouloud MAMMARI, (célèbre homme de lettres algérien et ancien directeur du Centre de Recherche en Anthropologie, en Préhistoire et en Histoire et ancien président de l'Union Nationale des Écrivains algériens), a été empêché de donner une conférence à l'Université de Tizi-Ouzou sur la poésie kabyle ancienne ; il y a eu le déclenchement du fameux printemps amazigh du 20/04/1980. Quinze ans plus tard, Tamazight entre à l'école après un an de grève du cartable en Kabylie, et donc, la reconnaissance de tamazight comme langue nationale en 2002.

Il faut noter, par ailleurs, que seuls sont les Kabyles qui s'engageaient vraiment dans le combat pour la reconnaissance de cette dernière, ils refusaient l'idée que l'Algérie soit un pays exclusivement arabe. Ils revendiquaient l'égalité entre l'arabe. Bien que parlé par une partie appréciable de la population et qu'il s'agisse d'un véhicule important de la culture berbère, l'une des composantes essentielles de l'identité maghrébine ; son statut de langue nationale reste moins prestigieux que celui de la langue arabe qui a le statut d'une langue officielle dans la mesure où elle ne peut pas avoir les mêmes droits. Il s'agit d'une diglossie berbère \ arabe classique.

D'un autre côté, nous avons la langue française, cette langue étrangère voire seconde qui s'est beaucoup implantée dans la société, et à qui l'on accorde un statut particulier vu sa forte présence et utilisation dans différentes situations de communication (y compris les officielles). Nous pouvons le voir à travers plusieurs domaines y compris le domaine professionnel ; les administrations et les secteurs de travail qui emploient en concurrence le français et l'arabe

algérien. Nous pouvons aussi le voir sur les deux aspects à savoir l'aspect oral et écrit : d'abord, en ce qui concerne l'aspect oral, prenant comme exemple l'environnement médiatique algérien, les deux chaînes de radio nationales et internationale : la chaîne III et Radio Algérie Internationale et la chaîne de télévision « Canal Algérie », s'expriment en langue française (y compris les responsables politiques, le président lui-même). De son côté, la télévision algérienne d'état projette presque chaque soir des films et même des débats en français.

Quant à l'aspect scriptural, nous pouvons mentionner le journal officiel de la République algérienne qui est publié en français et en arabe institutionnel ainsi que les journaux étatiques comme « El Moudjahid », Alger-républicain, Liberté, Alger-soir, Le Matin, El-watan et les sites internet des différents ministères du gouvernement de l'État algérien, qui attestent de son emploi officiel. Comme a dit Dr Benbachir Naziha « *Parler des langues étrangères en usage en Algérie c'est pratiquement parler uniquement de la langue française qui jouit d'un statut particulier* » (Benbachir N, 2014 :4), certains linguistes et sociolinguistes parlent même d'une co-officialité vu son utilisation aux cotés de l'arabe algérien.

Dans les secteurs du travail, les responsables préfèrent ceux qui maîtrisent le français à ceux qui ne la maîtrisent pas. Le francophone est perçu comme cultivé, civilisé et apte à occuper les meilleurs postes, donc nous pouvons comprendre que cette langue ouvre les portes à ses locuteurs.

L'arabe algérien quant à lui, bien qu'il soit la langue utilisée par la majorité des Algériens, la langue qui facilite l'intercompréhension, et par conséquent celle de « *la communication effective* » ; il est victime de marginalisation, et ne jouit ni de statut officiel, ni d'une reconnaissance officielle comme l'affirme DOURARI Abderrezak.

Cette politique nourrie par des causes idéologiques engendre la domination d'une langue sur une autre et la dévalorisation des locuteurs parlant

ces langues dominées. Nous retrouvons dans cette situation une autre diglossie : arabe algérien \ arabe classique.

En plus de toute cette complexité et ce chamboulement, il y a eu récemment un projet du gouvernement qui vise à « remplacer » le français par l'anglais. Pour reprendre l'expression de CHACHOU Ibtissem, « *le projet échoué du gouvernement d'introduire l'anglais comme première langue étrangère en remplacement du français a ajouté un moment à la complexité de la situation polyglossique régnante. Il visait à éliminer le français, et par conséquent toute forme de concurrence. J'y reviendrai car les mêmes raisons qui ont poussé à l'arabisation en 1962 peuvent avoir, en partie, motivé cette option* ». (CHACHOU, 2013 :19)

3. Les phénomènes linguistiques issus du plurilinguisme

Aujourd'hui, les chercheurs se sont mis d'accord pour dire que : « *dans le monde aujourd'hui, le plurilinguisme est le plus souvent la règle que l'exception* » (LÜDI et PY, 2003 : 2-3), Le bilinguisme « *n'est plus vu comme une exception mais comme une règle* (WEINREICH, 1968), il n'est pas spécifique seulement aux pays bilingues mais « *il touche la majorité de la population du globe terrestre* » estime William MACKEY (1976 : 13). Ce plurilinguisme désigne la présence de langues en contact et non en juxtaposition. Dubois et Al définissent le concept de « Contact de langue » 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 ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine (...) les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues

après élimination de l'autre ou par l'amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre. (Duboi, Jeanet al : 2007)

Pour Héliot, le concept de contact de langues est défini comme : « *La présence simultanée de deux ou plusieurs langues à un niveau individuel, interpersonnel ou sociétal. Elle n'ajoute que l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme et généralement le lieu de contact et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés à l'intérieur d'un seul et même individu. (...) c'est à la fois de processus et de résultat dans toute situation où des langues sont en contact. La notion de contact de langues appartient donc à une approche linguistique qui s'intéresse plus aux langues en présence qu'aux locuteurs bilingues eux-mêmes* ». (Héliot, 2007:28)

L'élève algérien (ou l'élève en général) est un enfant qui passe ses premières années de vie avec sa petite famille, puis avec un environnement/entourage social plus grand. Durant cette période l'enfant apprend à parler et donc acquiert un langage dont une ou plusieurs langues. Lorsqu'il rentre à l'école, il rentre déjà avec des connaissances, des vécus, des pré-requis, et des langues dont la/les langue(s) maternelle(s), langue qui sur elle vient s'ajouter, se superposer les langues apprises ultérieurement. Lors de son parcours d'apprentissage du français (langue étrangère), dans une classe de FLE, l'élève et même l'enseignant, comme toute personne bilingue (ou plurilingue) tombent dans des situations où ils font recours à leurs langues maternelles, aux langues présentes dans leurs répertoires langagiers ; le discours ou l'énoncé prononcé contiendra un mélange de langues où les langues sont en contact. Nous parlons donc de l'alternance codique.

Définir le plurilinguisme ou les phénomènes qui lui sont associés n'est pas une chose facile, du fait de la multiplicité et de l'originalité des situations de communication et des raisons qui amènent un locuteur à utiliser deux ou plusieurs langues ou à passer d'une langue à l'autre à un moment donné de l'échange verbal.

3.1. L'alternance codique

Ce terme générique rend compte d'un grand nombre de terminologies telles que alternance de langues, mélange de langues, mélange codique, marques transcodiques, incorporation, bouée transcodique, structures mixtes, et en anglais : code-switching / codeswitching / code switching, code-mixing, language alternation, intra-sentential code switching, inter-sentential code switching, extra-sentential code switching, odd switching, tag-switching, situational switching et metaphorical switching, conversational switching, language mixing, emblematic switching, fluent code-switching (ou skilled code-switching) / flagged switching, etc.

Il s'inscrit dans l'ensemble plus large des marques transcodiques. Par marque transcodique nous voulons dire : « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou une variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* ». (LÜDI et PY, 2003 : 142). Il peut représenter l'une des caractéristiques du comportement des bilingues qui « *exploitent les ressources des langues qu'ils maîtrisent de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques, et accomplissent cela en passant d'une langue à l'autre, ou en les mélangeant de différentes manières* » (Winford, 2003, p. 101).

Dans les recherches anglo-américaines, ce phénomène est relié aux domaines du bilinguisme et de la linguistique du contact, tandis qu'en France, « *ce champ d'analyse est apparu bien plus tardivement [et] s'est développé tant dans des perspectives sociolinguistiques, interculturelles ou didactiques que linguistiques* » (Canut, 2002, p. 9). Le terme « alternance » fait référence à différents phénomènes qu'il peut être difficile de distinguer.

3.3.1. Les approches de l'alternance codique

Le foisonnement et la multiplicité des études portant sur l'alternance codique rendent difficile toute tentative de catégorisation et de classification des

recherches de ce phénomène du contact des langues. La première catégorisation des études de l'alternance codique est la contribution de Ndiassé THIAM; il distingue cinq approches :

a)- L'approche dite fonctionnelle appelée aussi conversationnelle ou situationnelle relative aux travaux de John GUMPERZ. John J GUMPERZ professeur à l'université de Californie à Berkeley, sa contribution principale concerne la notion d'alternance codique dont l'objet était « *d'analyser les effets de contact de langues et d'étudier les fonctions conversationnelles et pragmatiques des alternances codiques comme éléments modulateurs du discours* » (THIAM, 1997 :33-34) ; elle aborde les fonctions conversationnelles et pragmatiques de l'alternance codique.

b)- L'approche linguistique (ou structurale) : elle s'inscrit principalement dans la lignée de la sociolinguistique variationniste de William LABOV. Cette approche privilégie de dégager les règles formelles régulières dans les segments mixtes et de déceler les contraintes qui régissent l'alternance codique ; elle vise donc l'étude des règles qui régissent l'alternance codique.

c)- Les approches de type psycholinguistique notamment celle de Carole MEYERSSCOTTON développée à partir de la thèse de John GUMPERZ, considère l'alternance codique comme un phénomène individuel et idiosyncrasique et stipule que les motivations de l'alternance codique sont occasionnelles, accidentels et idiosyncrasiques dépendantes de l'activité langagière et du sujet parlant lui-même. Ce type d'alternance codique nécessite des capacités linguistiques très développées de la part du locuteur.

d)- L'approche taxinomique cherche essentiellement à lister les fonctions de l'alternance codique en s'appuyant sur des données observables dans différents corpus.

e)- L'approche conceptualiste consiste « à construire un modèle de la façon dont l'alternance codique s'organise » en se basant sur des notions abstraites et des

modèles pré-existants. Ainsi, d'autres modèles ont vu le jour, comme la théorie de « l'accommodation discursive ». (Ndiassé THIAM, 1997 : 35)

3.1.2. Essai de définition

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux phénomènes du contact de langues y compris l'alternance codique. Ce phénomène a tant été étudié dans différents contextes et selon différentes visions ; ceci fait que si l'on cherche à comprendre ce dernier et lui trouver une définition, nous n'en trouvons pas une seule et unique définition mais nous assistons à un grand nombre de travaux, des travaux qui sont caractérisés par une variété étonnante (types d'approches, objectifs visés...); cette multiplicité de définitions montre l'évolution qu'a subi le terme, les différents contextes, données et traits par lesquels il a été défini et la complexité de chaque situation.

Pour Grosjean c'est l'usage alternatif qui se produit entre deux langues, en rejetant ainsi les « sous-systèmes » : « *l'usage alternatif de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou la même conversation* » (Grosjean, 1982)

L'alternance codique dans la conversation est définie par John GUMPERZ (1989) comme : « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre* ». (GUMPERZ, 1989 :57)

À l'instar de John GUMPERZ (1989), Shana POPLACK (1990) le définit comme : « *la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) de sa langue de provenance. L'alternance de codes peut se produire à différents niveaux de la structure linguistique (phrastique, intraphrastique, interjective)* ». (1990 : 37)

Quant à Lüdi et Py, ils proposent la définition la plus simple que l'on puisse trouver : « *l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* ». (2003 : 146)

3.1.3. Les types d'alternances codiques

Nombreux sont les chercheurs qui ont travaillé sur l'alternance codiques, ainsi que sur les modèles et typologies proposées. Pour les types d'alternance codique, nous présenterons les trois qui nous semblent les plus intéressants.

3.1.3.1. La typologie de POPLACK

Shana POPLACK (1988 : 23), distingue trois types d'alternance codique en s'appuyant sur deux contraintes linguistiques : la première concerne la contrainte du morphème libre où l'alternance peut se produire entre un morphème et un lexème. La seconde renvoie à la contrainte d'équivalence des éléments juxtaposés où la régularité syntaxique est fondamentale.

a)- L'alternance codique inter-phrastique (phrastique), renvoie à l'usage alternatif de segments longs de phrases ou de discours où les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un tour de parole. Dans ce type d'alternance codique le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges. Il prend la forme de deux phrases qui se suivent

b)- Dans l'alternance codique intra-phrastique les éléments grammaticaux des deux langues doivent se plier aux positions qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques. L'alternance peut affecter également des mots (par exemple un préfixe ou un suffixe de l'arabe dialectal lié à un lexème du français). La mobilisation des éléments des deux langues implique une maîtrise bilingue.

c) L'alternance codique extra-phrastique, connu aussi sous le nom de tag-switching ou code-switching emblématique, il apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court ou d'une expression figés (stéréotypés) ou des

locutions idiomatiques dans un segment monolingue. Ce type d'alternance codique se réalise en fait sans contraintes syntaxiques.

Ces trois types d'alternance peuvent se retrouver dans une même conversation et même à l'intérieur d'une seule séquence énonciative.

2.1.3.2. La typologie de GUMPERZ

Gumperz distingue ainsi deux types d'alternance codique : une alternance conversationnelle ou métaphorique et une alternance situationnelle. Le premier type correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative. Quant au second, il est lié aux différentes situations de communication. Elle dépend des activités et des réseaux distincts mais également de l'appartenance sociale du locuteur. Les ressources langagières du répertoire sont mobilisées d'une manière séparée selon le thème abordé et le changement d'interlocuteurs.

2.1.3.3. La typologie de DABENE & BILLIEZ

- L'alternance codique inter-intervention surgit entre deux tours de parole d'un même locuteur qui renonce par choix à une langue en recourant à l'autre, ou encore quand il s'agit de changement de langue d'un locuteur à l'autre entre deux interventions.

- Les alternances intra-intervention comprennent l'alternance inter-acte qui se produit entre deux actes de parole, et l'alternance intra-acte qui se produit à l'intérieur d'un même acte de parole.

Il faut souligner qu'aujourd'hui nous ne voyons plus l'alternance codique négativement, mais bien au contraire, il est vu comme un fait positif, un signe de compétence où la personne peut passer de façon fluide, rapidement et sans aucun bégaiement d'une langue à autre

3.2. L'emprunt lexical

Le lexique d'une langue vivante est dynamique et en perpétuel mouvement, il évolue, se renouvelle et voyage d'une langue à une autre, d'où « les mots voyageurs » ; ce fait se réalise par le biais de plusieurs techniques, l'une des plus importantes c'est l'emprunt lexical. Pour s'adapter aux changements, évolutions et aux développements du monde dans tous les domaines, une langue doit aussi s'adapter ; cette adaptation se fait par la création de nouvelles unités linguistiques (néologisme) ou par le recours à l'emprunt.

L'emprunt lexical est un procédé d'enrichissement lexical, un moyen d'épanouissement, il permet aux langues de suivre l'évolution que connaît le monde, c'est un moyen très fiable pour résoudre tout problème de « la pénurie lexicale » lié à la transformation massive comme en témoigne Deroy : « *l'emprunt devient presque une nécessité quand il s'agit de désigner des choses proprement étrangères.* » (1980: 163), Il ajoute que : « *on emprunte raisonnablement que ce dont on manque. L'emprunt se justifie normalement par un besoin* » (1980 :137). Il s'agit de l'apparition d'un mot étranger provenant d'une (langue source) dans le système linguistique d'une autre langue (langue d'accueil) : « *l'emprunt est une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté* » (Deroy 1980: 18).

Dubois et Al proposent la définition suivante : « *Il y'a emprunt quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas : l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts* » (1973 : 188). On distingue quatre types de ce dernier :

a- L'emprunt intégral : c'est un emprunt de la forme ou du sens, et ce, sans adaptation à la langue emprunteuse ou avec une adaptation minimale (week-end, shopping, etc.).

b- L'emprunt hybride : c'est un emprunt de sens, dont la forme est seulement en partie empruntée (dopage, coach de vie, etc).

c- Le faux emprunt : il a l'apparence d'un emprunt intégral, mais on ne trouve toutefois pas d'attestation de ce terme dans la soi-disant langue prêteuse. Autrement dit, il peut s'agir d'un terme utilisé en français et dont la forme semble tout droit issue de l'anglais, mais pour lequel on ne trouve aucune trace en anglais. Par exemple, tennisman est un mot créé en français et qui s'apparente à une forme anglaise alors qu'en anglais, on utilise plutôt tennis player.

d- On distingue trois sous-catégories de calques. Le calque morphologique permet d'intégrer un sens étranger au moyen d'une forme souvent traduite de façon littérale (supermarché, issu de supermarket). Le calque sémantique donne un sens étranger à un mot qui existait déjà dans la langue emprunteuse (gradué, de l'anglais graduate, maintenant utilisé au sens de diplômé). Le calque phraséologique, quant à lui, intègre un sens étranger dans la langue emprunteuse par la traduction d'expressions ou de locutions figées (avoir les bleus/to have the blues, contre la montre/against the watch).

3.3. L'interférence linguistique

L'interférence linguistique est un phénomène causé par le contact des langues. D'après Mackey (1976) : « *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre* », autrement dit, ce phénomène se produit lorsque le locuteur transforme la pratique d'une langue à une autre langue.

4. Conclusion partielle

La politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants ; c'est la norme « standard » qui est largement ancrée et valorisée ; ce qui crée un réel déphasage entre les textes officiels et les pratiques langagières réelles.

Partie II

Chapitre I :

Enquête 1 : L'observation non participante

1. Introduction partielle

Nous voudrions souligner que notre recherche s'appuie sur l'approche sociolinguistique en vue d'analyser le parler des élèves et des enseignants du 5^{ème} AP dans une classe de FLE. Notre enquête quant à elle est réalisée dans le cadre d'un master en Sciences du langage. Le présent chapitre est consacré à une expérimentation menée sur le terrain pour voir la place qu'occupe l'arabe algérien dans une classe de FLE et savoir ce que pensent les enseignants de l'utilisation de l'alternance codique (arabe algérien/français) ou de l'utilisation de l'arabe algérien durant leurs cours.

En vue de réaliser notre recherche, qui consiste à analyser et vérifier le recours à la langue maternelle (l'arabe algérien) dans une classe de 5^{ème} AP, nous avons recouru à une méthode expérimentale. De ce fait, les outils utilisés pour effectuer ce travail sont :

1- Un questionnaire destiné aux enseignants de français de plusieurs établissements.

2- L'observation non participante dans une classe de 5AP.

2. Présentation de la pré-enquête

Avant d'aller sur le terrain, nous avons voulu avoir une idée sur ce que pensent les enseignants de français du primaire de l'utilisation de l'arabe dans leurs classes. C'est pour cette raison que nous avons décidé de poser une question directe aux enseignants algériens de FLE. Cette question a été posée dans un groupe Facebook qui contient 145 124 membres. Nous avons choisi ce réseau car il est très utilisé de nos jours par toutes les catégories de personnes y compris les enseignants, dans la mesure où il leur sert à avoir toutes les nouvelles sur l'éducation en Algérie, les décisions du ministère de l'éducation, et à échanger des fiches pédagogiques, des supports, des sujets de composition etc. C'est également un réseau d'expression permettant à tout le monde de

s'exprimer librement et c'est la raison qui nous a poussé et encouragé à poser notre question qui a un grand rapport avec notre recherche dans un tel réseau social.

3. Objectif de la pré-enquête

L'objectif de cette pré-enquête est d'avoir une idée globale sur la réalité du terrain, les avis sincères et spontanés des enseignants du primaire sur ce qu'ils pensent de l'utilisation de l'alternance codique dans une classe de FLE et d'avoir une idée sur ce que nous pourrions trouver sur le terrain.

4. Analyse des réponses obtenues

« Bonjour professeurs. J'ai une question à vous poser, et je voudrais avoir des réponses sincères. Utilisez-vous l'arabe algérien dans vos cours ? »

Nous avons donc débuté notre enquête avec cette question sur un groupe Facebook de professeurs de français : *« Profs de français au primaire (3-4-5) AP ALGERIE »*. Le statut posté le 19 Mars 2022 a récolté 176 J'aime et 285 commentaires.

Utilisez-vous l'arabe dans vos cours ?		
Oui	Non	Autres
170	13	102

170 enseignants ont donc répondu par « oui », 13 ont dit « jamais », et le reste des commentaires était des émojis, ou des réponses aux commentaires déjà formulés, ou enfin des points de suspension ...

La majorité des enseignants recourent donc à l'arabe algérien, d'autres à l'amazigh (au Kabylie). Ils soulignent que la langue française est une langue étrangère, que l'élève ne peut pas tout comprendre si l'on parle qu'en français et

que l'élève lui-même n'est pas encore capable de s'exprimer librement en cette langue. Et donc, ils considèrent le recours à l'arabe algérien comme un moyen facilitateur et favorable au bon déroulement du cours de langue.

Certains enseignants ont répondu par « jamais » sans expliquer pourquoi. D'autres parlent de l'interdiction de l'utilisation de l'arabe algérien en classe de FLE par les inspecteurs.

Commentaire :

Beaucoup d'enseignants en Algérie se servent de l'arabe algérien afin de faire passer le message aux élèves, d'expliquer les nouveaux termes et d'assurer la compréhension des apprenants. Quant aux élèves, ils l'utilisent beaucoup plus que l'enseignant car le français reste une langue étrangère pour eux.

5. L'observation non participante

Notre étude s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle qui vise essentiellement à analyser la pratique de l'alternance codique dans les échanges verbaux des élèves de 5^{ème} AP avec leur enseignante.

Le corpus que nous avons recueilli été enregistré par un téléphone portable placé sur la table où nous étions assises (dans la dernière table), sans attirer l'attention des apprenants pour qu'ils restent à l'aise, et sans prévenir l'enseignante des objectifs de cette enquête pour ne pas modifier son comportement.

La classe que nous avons observée, contient 22 apprenants dont 10 filles et 12 garçons. Leur âge varie entre 9 et 13 ans (1 élève né en 2012, 18 en 2011, 2 en 2010, 1 en 2009). L'enseignante a 49 ans et 28 ans d'expérience professionnelle.

Nous avons choisi avec l'accord de l'enseignante d'assister à un cours de compréhension de l'oral d'un nouveau projet pour voir la performance et les

réponses des élèves face à un nouveau cours. La séance s'inscrivait dans la séquence 1 : « *pourquoi notre terre est-elle en danger ?* » du projet 4, qui s'intitule « *protégeons la nature !* ». La séance a duré 45 minutes.

5.1. Le déroulement de la séance

L'enseignante a déjà demandé de ses élèves de préparer ce cours lors de la séance précédente. La séance a donc commencé par la présentation des images des pages 80/81 (j'observe et j'écoute : voir annexe), puis l'enseignante a posé des questions à propos de cette image. Ensuite, elle a demandé à ses élèves de fermer les livres pour leur lire un dialogue :3 lectures (annexe). Puis, elle leurs a posé des questions de compréhension à propos du dialogue. La maitresse a demandé à ses élèves par la suite d'expliquer ce qu'ils ont retenu et de construire des phrases.

5.2. Transcription et analyse sociolinguistique

Les tours de paroles de nos participants sont bien transcrits et incluent des indications sur le non verbal qui aident n'importe quel lecteur à comprendre le fond des interactions.

Pour transcrire notre corpus, nous avons opté pour deux systèmes de transcriptions phonétiques, le premier est celui de Véronique TRVERSO (annexe). Tandis que le second concerne les sections en arabe, pour lesquelles nous avons recouru aux copies traditionnelles en A.P.I (Alphabet Phonétique International).

6. Analyse des données collectées

Avant de traiter les langues alternées, nous allons introduire notre analyse avec une grille dans laquelle nous mettrons en valeur le cheminement de notre travail :

- Langues alternées.

- Formes d’alternance codique.
- Fonctions d’alternance codique.

6.1. Les langues alternées

Nous avons remarqué que les extraits qui constituent notre corpus sont essentiellement présentés en langue française, mais d’autres langues alternées sont aussi en présence tels que l’arabe algérien et l’arabe classique. Le tableau ci-dessous nous montre les langues présentes dans notre corpus :

Exemple	Extrait	Qui parle ?	Français	Arabe algérien	Arabe classique
01	« Jaetik esaHa Yacine » (.) « JalaH on commence »	E		+	+
02	« Je vous ai dit de préparer la page 80 ? (.) gut'lkum ?»	E		+	+
03	« madame magutilna □ =madame ana masmaet'k □ gaε »	A		+	+
	« Mohamed tu as ramené ton livre w'la je te donne le mien »	E	+	+	
04	« propre c'est n'Qi madame »	A	+	+	
05	« le quartier nadif »	A	+		+
	« madame ne jette pas c'est manarmu □	A	+	+	

	»				
	« Dangereux Xatir »	A	+		+
	«On met les déchets dans les sacs poubelle Hadouk l'kbar madame »	A	+	+	
	« Ndiru l awsaX f la poubelle	A	+	+	+
	« Narimene qu'es ce que t'as aujourd'hui malki tu dors ou quoi ?	E	+	+	
	« Adam Abdel Djalil a déjà participer quand il joue tji eliH »	E	+	+	
	«madame ngululek les phrases mratbin ? »	A	+	+	
	Madame comment dire lazm bel français ? »	A	+	+	
	Abdel Djalil rak əaj'bn lyum , tu as plus un au devoir »	E	+	+	
	« Faiza ədaHki ədaHki mliH , tu vas regretter le jour d'examen, il vous restent pas	E	+	+	

	beaucoup de temps pour votre examen et vous jouez encore »				
	« au revoir maea salama »	A	+		+
	« au revoir les enfants à la prochaine inJalaH »	E	+	+	

Le tableau ci-dessus met en lumière les langues utilisées dans notre corpus. Nous avons constaté qu'il y a une présence très dominante du français en première position. En second lieu, nous avons remarqué un bon nombre de mots appartenant à l'arabe dialectal. Et dans le troisième positionnement vient l'arabe classique. Nous pouvons donc dire qu'en classe de français langue étrangère, il n'y a pas que l'utilisation de la langue en question, mais de l'arabe algérien et plus rarement de l'arabe classique.

Commentaire :

Après avoir observé les résultats, nous avons constaté que le français est la langue la plus utilisée dans cette classe de FLE car c'est la matière et l'objet de l'enseignement. En second lieu, vient l'arabe dialectal qui représente la première langue des apprenants, puis l'arabe classique qui à son tour représente la première langue apprise à l'école.

6.2. Les formes de l'alternance codique

6.2.1. Alternance intra-phrastique :

Cet type d'alternance consiste à utiliser deux langues, dans la même phrase, avec une maîtrise des règles morphosyntaxiques dans les deux langues.

«Je vous ai dit de préparer la page 80 ? (.) **gut'lkum** ?»

« « madame **magutilna'** »

« madame ana **masmaet^ok^f gaε**»

« Le quartier **nadif** »

« madame ne jette pas c'est **manarmu^f** »

« Dangereux **Xatir** »

« On met les déchets dans les sacs poubelle **Hadouk l^okbar** madame »

« **Ndiru l awsaX f** la poubelle »

« Adam Abdel Djalil a déjà participé quand il joue **tji eliH** »

« Madame **ngouloul^ok** les phrases **mrathbin** ? »

« Madame comment dire **lazmbel** français ? »

« Abdel Djalil **rak ^oajbni lyum**, tu as plus un au devoir » (tu me plais aujourd'hui)

« **Faiza ^odahki ^odahki mlih**, tu vas regretter le jour d'examen, il vous reste pas beaucoup de temps pour votre examen et vous jouez encore » (ris ris bien)

Dans les exemples cités ci-dessus, les éléments en gras représentent des sections de phrases d'arabe algérien. Nous avons remarqué que c'est le type d'alternance le plus utilisé dans notre corpus. Parmi 13 énoncés, 4 ont été dit par l'enseignante ; ce type d'alternance est donc très utilisé par les élèves.

6.2.2. Alternance inter-phrastique

Ce type d'alternance consiste en l'introduction d'une longue section ou d'une phrase du langage B dans un morceau ou une phrase de A. La plupart des extraits de notre collection contiennent le type de l'alternance que nous expliquerons dans les exemples suivants:

- «**JalaH** on commence »
- «Mohamed tu as ramené ton livre **w^ola** je te donne le mien »
- « Propre c'est **n^oQi** madame »
- « Narimane qu'es ce que t'as aujourd'hui **malki** tu dors ou quoi ? »

Les exemples ci- dessus représentent la forme inter-phrastique. Nous avons constaté que cette dernière est moins utilisée en classe par rapport au type précédent. Pour la plupart des cas, nous avons remarqué l’insertion d’un segment en arabe dialectal dans un énoncé en français. Ce type est souvent utilisé par l’enseignante qui jette parfois des mots que nous retrouvons dans la vie quotidienne du parler algérien comme « w^{la} » qui signifie « ou bien », « Jalah » qui veut dire « allez-y », « malki » qui signifie « qu’est- ce- que t’as ? ».

6.2.3. Alternance codique extra-phrastique

Ce type d’alternance renvoie à l’insertion d’expressions figées ou de proverbes. Ce type est très peu utilisé dans notre corpus, il se limite aux passages suivants :

- « **Jaetik esaHa** »
- « Au revoir **ma^a salama** »
- « Au revoir les enfants à la prochaine **in^falah** »

Nous tenons à signaler que les éléments contenant les sections de mots venant de l’arabe algérien sont signalés en gras dans les exemples ci-dessus. Ce type est selon nos observations, beaucoup moins utilisé par rapport aux deux types précédents. « Jaetik esaHa » est une expression qui vient de l’arabe algérien et c’est une formule de remerciement. « ma^a salama » est une expression qui vient de l’arabe classique pour dire au revoir ; « in^falah » est une formule figée du discours religieux qui signifie « si Dieu le veut ». Ces expressions bien qu’elles n’appartiennent pas au même langue/discours (religieux, arabe algérien, arabe classique), elles font toutes parties de la culture algérienne.

Forme d’alternance	Intra-phrastique	Inter-phrastique	Extra-phrastique
Nombre d’unité	13	4	3
Enseignante	4	3	2
Elève	9	1	1

6.3. Fonctions de l'alternance codique

D'après les données que nous avons recueillies, nous allons essayer de voir les fonctions que peut remplir l'alternance codique dans une classe de FLE, du côté de l'enseignant et de l'apprenant. Vu le manque de données que nous avons collectées, nous allons nous contenter des fonctions suivantes :

6.3.1. Du côté de l'enseignant

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

En plus de son rôle de formateur, l'enseignant joue aussi un rôle d'éducateur face aux mauvais comportements des élèves. Il représente l'autorité au sein de la classe pour parvenir à organiser le bon déroulement de la séance et surtout le respect du temps imparti à chaque activité. Par ailleurs, l'âge des apprenants fait qu'ils ne peuvent pas rester sans bouger pendant toute la séance, l'enseignant doit faire preuve de créativité et de savoir-faire pour atteindre les objectifs assignés et gérer la classe sans démotiver ses apprenants ou les brusquer. Pour cela, l'enseignant fait appel, par moments, à la langue maternelle pour rétablir l'ordre dans la classe et faire de petits commentaires sur le comportement des élèves pour les remettre dans le droit chemin.

Exemple :

« Halima **w^{al}ah la ^{al}ama**, tourne-toi et suis avec moi »

« Faiza **^{al}dahki ^{al}dahki mlih**, tu vas regretter le jour d'examen, il vous reste pas beaucoup de temps pour votre examen et vous jouez encore »

-« Narimane qu'es ce que t'as aujourd'hui **malki** tu dors ou quoi ? »

- Maintenir les relations personnelles et chercher la proximité et la chaleur humaine avec les élèves :

Pour encourager ses élèves, être proche d'eux, l'enseignant peut de temps à autre faire des compliments, rigoler, faire des leçons de morale et détendre l'atmosphère de la classe en racontant une blague par exemple ; cette technique s'avère très efficace pour que le petit apprenant aime la matière et fournisse des efforts, surtout dans le cas là où l'enseignant est face à des enfants. Et c'est dans cette situation que l'enseignant recourt à la langue maternelle.

Exemple : « Abdel Djalil **rak 3ajbni lyoum**, tu as plus un au devoir »

« **Jaetik esaHa** Yacine »

6.3.2. Du côté de l'apprenant

-Demander une information :

L'apprenant a toujours besoin de son maître, celui qui lui transmet des savoirs ; en cas de non compréhension ou en cas de besoin de traduction par exemple, il fait recours à sa langue première qui est pour lui la langue la plus facile pour s'exprimer.

Exemple :

*Demander une chose : «madame **ngululek** les phrases **mratbin** ? »

*Demander une traduction : « Madame comment dire **lazm bel** français ? »

-Fonction de vérification (Vérifier ou confirmer la compréhension) :

En plein apprentissage d'une langue étrangère, l'élève peut parfois être en confusion, et pour confirmer ou infirmer ses informations, il se réfère à son maître pour être rassuré.

Exemple :

*« propre c'est **nadif** ?»

*« madame ne jette pas c'est **manarmu** »

-Une stratégie compensatoire

Cette stratégie résulte de la pauvreté de son répertoire langagier ; et donc pour remédier à son insuffisance linguistique, l'apprenant utilise l'alternance comme une stratégie de secours :

Exemple :

*« Les sacs poubelle noirs **hadouk lekbar** madame »

*« **Ndirou l awsaX** dans la poubelle ».

6.4. Interprétation des résultats

Les productions verbales observées dans cette classe nous révèlent l'identité du groupe social auquel appartiennent ses locuteurs et la situation sociolinguistique dans laquelle ils évoluent : situation endogène, bi/ plurilingue. Cela peut dans une vision didactique nous montrer la présence du social, du contexte, et de l'interculturel... dans la classe ; des éléments extralinguistiques que nous ne pouvons pas ignorer dans la mesure où ils restent malgré tout une partie intégrante du locuteur qui est un représentant social. Lorsqu'un élève rentre en classe, il ne va pas laisser sa langue maternelle et ses pré-requis en hors de la classe. Il demeure cet être qui possède une langue maternelle, d'autres langues, des connaissances... puisqu' « *il est presque impossible d'éliminer totalement une langue de son répertoire bilingue, surtout la langue dominante dans l'environnement dans lequel on vit.* » (Hélot,1988)

Les performances que produisent les élèves et leur professeure se traduisent par une compétence communicative bi/plurilingue ; cette compétence permet au locuteur d'exploiter toutes les ressources de son répertoire, là où il n'y a pas de frontières entre les langues et là où les langues sont en contact, en juxtaposition et en interaction. Cela nous mène à mettre en relation l'alternance codique et la compétence bilingue et/ ou plurilingue. Il faut noter que quand

nous disons « plurilinguisme », nous ne parlons pas de langues en juxtaposition ou en superposition, mais de langues en contact, en corrélation et en complémentarité. Selon le Cadre Européen de Référence : « *l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe sociale puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » . (CECRL, 2003 :11)

Pour rejoindre l'idée de Marielle Respail, il n'est pas possible de cadencasser l'apprenant en lui imposant de parler dans une seule langue, une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement, ou pour mieux dire, qu'il commence à peine à apprendre (dès la 3^{ème} année d'enseignement avec le volume horaire insuffisant)

Nous avons remarqué que même s'ils connaissent tel terme en français ils font toujours le transfère, la traduction à leur langue maternelle car c'est la langue la plus maîtrisée et la langue par laquelle ils s'expriment le plus aisément ; cela peut nous montrer que le degré de compréhensibilité est beaucoup plus élevé lorsqu'ils entendent le mot en arabe et surtout en arabe algérien. Ce transfert signifie que les élèves utilisent cette technique pour être rassurés qu'ils n'ont pas tort, que leurs idées sont justes et donc confirmer ou infirmer un savoir.

7. Conclusion

Par le biais de cette enquête, nous avons pu recueillir des données importantes, des pratiques réelles des élèves et de leur enseignant dans une classe de FLE, d'interactions entre ses deux pôles qui nous ont permis de voir l'usage de l'arabe algérien dans un cadre formel ce qui va nous aider à trouver une réponse à notre problématique.

Chapitre II

L'enquête directive

1. Présentation de l'enquête

Cette enquête a pour objectif de collecter les données sur lesquelles va se reposer notre analyse et par lesquels nous allons pouvoir arriver aux résultats de notre problématique de départ.

1.1. Présentation du corpus

Pour répondre à notre problématique et vérifier les hypothèses, nous avons opté pour deux enquêtes. Une observation non participante et une enquête directive réalisée par le biais d'un questionnaire adressé aux enseignants de langue française au primaire.

Nous avons choisi l'observation non participante dans le but de côtoyer nos enquêtés et de collecter un maximum d'informations sur leurs pratiques langagières, leur niveau en langue française. Cette méthode de recherche qui provient principalement du champ de l'ethnologie, est très largement pratiquée en sociologie interactionniste, en ethnographie et bien sûr en ethno sociolinguistique car elle est très précieuse pour la méthodologie d'enquête de terrain.

Par ailleurs, l'enquête par questionnaire est un autre outil méthodologique d'observation qui comprend un ensemble de questions s'enchaînant de manière structurée et logique ; elle fait partie des méthodes quantitatives de recherche. Nous avons choisi cet outil car il contribue à la fiabilité en favorisant une meilleure uniformité.

5.2. Difficulté rencontrée lors de la collecte des données

Entre le départ et l'arrivée au but, il y a une route pleine d'obstacles ; entre ce qui a été prévu et ce que nous avons rencontré, il y a une différence. Dans le but d'arriver à des résultats pertinents et de voir l'usage de l'arabe algérien en classe de FLE, il était convenu d'assister à 3 cours et donc de faire 3 enregistrements : le premier sur Alger, le second à Mostaganem et un dernier à

Relizane. Or, ça n'a pas été le cas car nous n'avons pas pu avoir l'autorisation des enseignants pour les enregistrer.

Nous avons été bienveillant, nous avons gentiment accepté le refus mais nous avons essayé de discuter amicalement avec les enseignants en essayant de comprendre le pourquoi du refus. Leurs réponses étaient presque identiques : ils nous ont expliqué que l'utilisation de l'arabe algérien dans un cours de FLE est strictement interdite (ordre d'inspecteurs) de la part de l'enseignant et même de l'apprenant, et qu'ils avaient peur que nos enregistrements leurs posent problème.

5.3. Description et contextualisation du questionnaire

Notre corpus se compose d'abord de 15 questionnaires (annexe). Le questionnaire, destiné aux enseignants de primaire, tourne autour de l'utilisation de la langue maternelle (arabe algérien) dans une classe de FLE. Nous avons choisi de le distribuer dans 3 différentes régions en Algérie : Alger, Relizane et Mostaganem. Il contient 14 questions dont huit fermées (des questions à choix multiples), et 6 ouvertes, exigeant des justifications des réponses pour donner plus de crédibilité au questionnaire.

Le questionnaire contient alors des questions se rapportant au contenu. On y retrouve des questions de fait, des questions d'opinion, des questions à choix multiples avec la possibilité de donner une réponse non proposée grâce à la case : Autre.

Avant de poser les questions, nous avons essayé de présenter notre recherche en précisant que le questionnaire s'inscrivait dans le cadre d'une recherche scientifique visant l'obtention du diplôme de Master.

5.3.1. La variable sexe

Afin d'avoir des points de vue différents, et des conceptions divergentes de l'enseignement /apprentissage du FLE, notamment la manière de voir l'alternance codique, ses modalités et ses objectifs, notre questionnaire a été

soumis à 4 enseignants et 11 enseignantes ? Nous n'avons pas pu avoir un échantillon équilibré car la majorité des enseignants de primaires que nous avons rencontrés sont des femmes.

5.3.2. La variable expérience professionnelle

Afin de varier les résultats, nous avons cherché des enseignants qui ont des expériences professionnelles diversifiées. L'expérience professionnelle de nos enquêtés varie entre 5 et 33 ans.

5.3.3. Le choix du lieu

Pour que nos résultats soient fiables, nous avons choisi de mener nos enquêtes en différentes régions où nous avons la possibilité d'y aller, à savoir la wilaya de Mostaganem (lieu où nous étudions), de Relizane (lieu où habitent nos parents) et d'Alger : la capitale de l'Algérie (lieu où nous habitons).

i. Profil des enquêtés

Le questionnaire est destiné aux enseignants du FLE de primaire de différentes régions :

Wilaya	Etablissement	Sexe d'enquêté	Expérience professionnelle	Diplôme
ALGER	Ibn zouloun	Femme	7ans	Diplôme de français ENS
	Omar lagha	Femme	18 ans	Master 2 journalisme
	Assous dahmane	Femme	15 ans	Licence en traduction
	Omar lagha	Femme	12 ans	ENS BOUZAREA H
	Omar Bouchakour	Femme	30 ans	ITE
MOSTAGANE M	Abdelhamid Ben Azzouz	Homme	5ans	Licence en didactique
	Bengala Ahmed	Femme	5ans	Master2 en didactique
	Mohamed Boualem	Homme	6ans	Master 2 en français
	Bahar Abdel Kader	Femme	10 ans	Licence en didactique
	/ (n'a pas accepté de mettre l'établissement)	Femme	8 ans	ENS

RELIZANE	Khanes Adelkader	Femme	28 ans	ITE
	Yaakoub abdelkader	Femme	7ans	Licence en français
	Khanes Abdelkader	Femme	34ans	PEF
	Zemmouchi garçons	Homme	33 ans	PEF
	Aoued Bendjelou	Homme	30 ans	ITE

5. Le déroulement de la collecte des réponses au questionnaire

La collecte des réponses au questionnaire s'est faite en milieu scolaire, dans lequel nous nous sommes rendus à plusieurs reprises. Dans un premier temps, il a fallu aller aux primaires pour obtenir la permission et donc nous nous sommes adressés aux directeurs des établissements pour nous permettre de rencontrer les enseignants du FLE (les enseignants les classes de 5^{ème}AP). Une fois l'autorisation obtenue, nous avons rencontré les professeurs ; puis nous avons négocié avec eux pour assister à une séance, mais ils ont refusé comme nous l'avons signalé plus haut. Nous leurs avons donc donné les questionnaires.

Nous n'avons eu aucun problème, aucun refus de répondre car nous leur avons précisé qu'il s'agissait d'un questionnaire destiné à un travail de recherche universitaire et que leurs réponses seront anonymes, dans la mesure où nous avons demandé leurs prénoms seulement pour saisir le sexe des répondants. Nous avons donc insisté sur l'anonymat qui était de rigueur dans ce genre d'enquête.

6. Le dépouillement du questionnaire

Afin d'arriver à confirmer ou infirmer les hypothèses avancées dans l'introduction, nous allons procéder à l'analyse des réponses obtenues à l'issue de notre enquête directive.

Question n°1 :

Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?		
réponses proposées	Nombre de réponses/15	Pourcentage%
Bon	00	00
Moyen	15	100
Faible	00	00

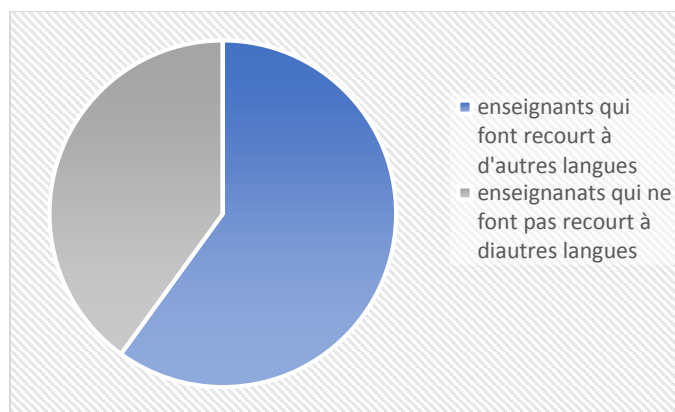
Le tableau ci-dessus nous montre que les 15 enseignants trouvent que le niveau de leurs élèves en français est moyen. Tous les résultats sont donc identiques dans les différentes (trois) Wilayas.

Commentaire :

Les réponses à notre première question ont démontré que nos enquêtés jugent comme « moyen » le niveau de leurs élèves en français. Bien que nous ayons distribué notre questionnaire aux enseignants n'ayant pas le même profil (expérience professionnelle, diplôme, établissement, région), nous avons obtenu des résultats similaires : un niveau moyen.

Question n°2 :

2- Recourez-vous à d'autres langues que le français dans votre classe ?		
Réponses proposées	Oui	Non
Nombre de réponses/15	09	06
Pourcentage	60	40



Pour notre deuxième question qui vise à savoir si les enseignants font recours à d'autres langues (que le français) dans leurs classes de FLE ou non, nous avons remarqué que 09 de nos enquêtés recourent à d'autres langues dans leurs classes, alors que 06 d'entre eux ne font pas recours à d'autres langues.

Commentaire :

Cette question nous a indiqué que 60% de nos enseignants enquêtés font recours à d'autres langues que le français dans leurs cours, alors que 40% se suffisent au français et ne font pas recours à d'autres langues.

Question n°3 :

Utilisez-vous :			
Réponses proposées	Arabe dialectal	Arabe classique	Berbère
Nombre de réponses	10	03	
Pourcentage	66.6	13.3	

Nous avons opté pour cette question dans le but de savoir quelles sont les langues utilisées en dehors du français dans une classe de FLE. « 10 » enseignants ont choisi l'arabe dialectal, « 3 » l'arabe classique, et « 2 » autres enquêtés n'ont rien choisi.

Commentaire :

Cette question nous a permis de savoir que dans une classe de FLE, les enseignants utilisent d'autres langues ; la langue la plus utilisée de plus que le français est l'arabe dialectale, puis l'arabe classique en deuxième position.

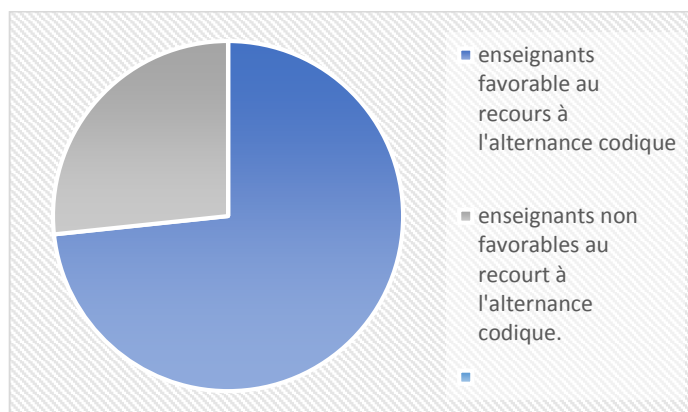
Remarque : Le décalage entre les réponses obtenues entre la deuxième et la troisième question (09 VS 13 enseignants), peut-être expliqué par la non compréhension de la troisième question, ou par le peu d'utilisation de la langue.

Commentaire :

Les résultats obtenus démontrent que la majorité des enseignants recourent à d'autres langues dans leurs classes de FLE. La langue la plus alternée et utilisée est l'arabe dialectal, qui arrive en première position, puis vient l'arabe classique.

Question n°4 :

Etes-vous favorable au recours à l'alternance codique dans une classe de FLE?		
Réponses proposées	Oui	Non
Nombre de réponses	11	4
Pourcentage	73.3	26.7



Cette question, qui a pour but de voir si les enseignants sont-ils favorables au recours à l'alternance codique dans leurs classes ou non, nous a indiqué que 11 enseignants sur 15 sont favorables à l'utilisation des autres langues dans leurs classes.

Commentaire :

D'après les réponses de nos enquêtés, nous avons constaté que la grande majorité d'enseignants (11/15) est favorable au recours à l'alternance codique. En revanche, une minorité ne l'est pas.

• **Question n°5-**

-Pensez-vous que le mélange des codes dans le cours du français est :	
Une aide précieuse à l'apprentissage	Un obstacle majeur à l'apprentissage
10	5
66.6	33.3

Cette question, quant à elle, a un grand rapport avec la question précédente, elle nous a affirmé que 10 de ses enseignants trouvent que le mélange des codes dans le cours du français est une aide précieuse à l'apprentissage, tandis que 5 d'entre eux pensent que c'est un obstacle majeur à l'apprentissage.

Commentaire :

Le phénomène d'alternance codique est pour certains un outil facilitateur à l'apprentissage, contrairement à d'autres qui trouvent que c'est un obstacle majeur à l'apprentissage. Les pourcentages obtenus nous démontrent que la majorité des enseignants considèrent ce phénomène comme une aide précieuse à l'apprentissage.

Question n°06 :

L'utilisation de l'alternance codique se fait-elle de manière :
--

Réponses proposées	Spontanée	Réfléchie
Nombre de réponses	10	5
Pourcentage	66.6	33.3

La sixième question a pour objectif de savoir si les enseignants font spontanément recours à d'autres langues dans leurs cours, ou le font-ils exprès, c'est-à-dire de façon réfléchie. Ce que nous avons obtenu comme résultat nous a indiqué que « 10 » de nos enquêtés recourent spontanément à l'alternance codique, alors que 5 autres le font de façon réfléchie.

Commentaire :

Les réponses à cette question nous ont permis de savoir que la plupart de nos enquêtés ont tendance à utiliser spontanément le mélange de codes, tandis que pour une minorité l'utilisation de l'alternance codique se fait de manière préméditée et réfléchie.

Les enseignants expliquent l'utilisation spontanée de cette procédure par le fait que la langue à laquelle ils recourent (arabe dialectal) est leur langue maternelle et celle des élèves aussi. L'utilisation réfléchie de l'alternance codique est expliquée par « une stratégie de communication », une stratégie sur laquelle repose l'enseignant dans des situations où il est difficile de faire passer le message en langue étrangère, et donc ils puisent un mot, une phrase ou une expression de l'arabe pour débloquer la situation.

Question n°7 : quelles sont selon vous les fonctions que l'alternance codique peut remplir au sein d'une classe de FLE ?

Les réponses à cette dernière sont presque identiques : faciliter la compréhension, assurer la compréhension, comprendre les mots difficiles, pour que l'élève assimile, aider l'élève à participer...

Commentaire :

Selon les réponses recueillies, les enseignants de FLE trouvent que l'alternance codique est un outil qui assure la compréhension des élèves, un moyen pour faciliter l'explication et une méthode utilisée lors de l'explication d'un nouveau cours, là où certains mots semblent difficiles.

Question 08 :

est-ce qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants :		
Réponses proposées	Oui	Non
Nombre de réponses	12	3
Pourcentage	80	20

A partir de ce tableau, nous constatons que 12 enseignants confirment qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants (en dehors du recours à la langue maternelle), en revanche trois ont infirmé qu'il n'y a pas d'autres méthodes.

Commentaire :

Un pourcentage de 80% de nos enquêtés trouvent qu'en dehors du recours à la langue maternelle, il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignants et ses apprenants. Parmi ces méthodes, les enseignants ont proposé les illustrations, la gestuelle, les mimiques, les supports audio-visuels. Ils ont également proposé de faire participer les parents par exemple en préparant le cours prochain à la maison, et de parler avec les enfants en français, ou bien leurs proposer des dessins animés en français...

Question 09 :

pensez-vous que l'alternance codique est un symptôme de la confusion mentale et linguistique (signe d'incompétence) chez les apprenants ?
--

Oui	Non
03	12
20	80

La neuvième question de notre questionnaire cherche à voir si les enseignants pensent que l’alternance codique est un signe d’incompétence chez les apprenants ou non. Les résultats obtenus nous ont indiqué que 12 de nos enquêtés trouvent que ce n’est pas un signe d’incompétence, contrairement aux 3 autres enquêtés.

Commentaire

Nous pouvons comprendre d’après les résultats obtenus que pour la majorité des enseignants interrogés, un élève qui recourt à l’alternance codique n’est pas forcément incompétent ou qu’il manifeste des difficultés lexicales. Le fait d’aller puiser dans son répertoire langagier maternel ne veut pas dire que l’élève est en confusion mentale mais qu’il s’agit d’un comportement naturel car l’apprenant se réfère toujours à la première langue apprise.

Question 10 :

Considérez-vous l’alternance codique comme étant une stratégie d’apprentissage des langues étrangères :		
Réponses proposées	Oui	Non
Nombre de réponses	12	03
Pourcentage	80	20

D’après le tableau, nous pouvons voir que 12 enseignants sur 15 considèrent l’alternance codique comme étant une stratégie d’apprentissage des langues étrangères, contrairement à 3 autres enseignants.

Commentaire :

Parmi plusieurs stratégies d'apprentissage des langues étrangères, un grand nombre de nos enquêtés se reposent sur l'alternance codique lors de la transmission d'un savoir dans leurs classes de FLE.

Question 11 :

permettez-vous à vos élèves de recourir à la darija pour s'exprimer en classe :		
Réponses proposées	Oui	Non
Nombre de réponses	10	05
Pourcentage	66.6	33.3

Selon les réponses des enseignants interrogés, « 10 » enquêtés sur 15 permettent à leurs élèves de recourir à leur langue maternelle afin de s'exprimer et de participer en classe.

Commentaire

Il est à retenir que la grande majorité des enseignants de FLE autorise les apprenants à recourir à l'arabe dialectal qui, est sa langue maternelle, pour s'exprimer, participer et faire passer un message en classe. Néanmoins 5/15 enseignants interdisent le recours à la darija.

Ceux qui permettent aux apprenants d'alterner la langue maternelle avec le français en plein cours de français ont expliqué leur choix par le fait que l'élève en 5^{ème} année primaire n'est pas encore capable de parler couramment cette langue étrangère. S'ils interdisent l'utilisation de l'arabe, l'élève ne va pas participer en classe, même s'il a la réponse, car il lui manquerait le mot adéquat en français. Il ne va pas verbaliser ses idées, qui sont parfois fausses, et donc il ne va jamais apprendre. Pour les autres enseignants qui interdisent l'utilisation de

l'alternance codique en classe de FLE, ils préfèrent que l'apprenant fasse un effort et tente de trouver les mots dans la langue étrangère, ils croient que s'ils autorisent le recours à l'arabe, l'élève s'habitue à la facilité et ne fera jamais l'effort de trouver les mots en français.

Question 12 : dans quelle (s) situation (s) vos élèves interviennent-ils en arabe ?

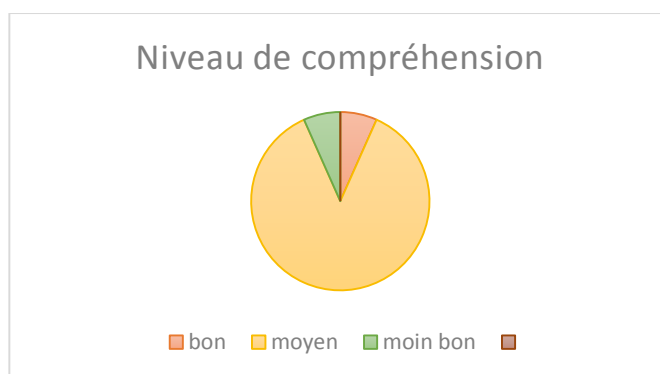
Les réponses à cette question ont été presque identiques : les enseignants remarquent que leurs apprenants interviennent en arabe en expression écrite et orale pour demander quelque chose qui n'est pas en rapport avec le cours (le fait qu'il n'a pas ramené son livre par exemple ou pour demander un stylo...) ou pour traduire un mot.

Commentaire :

Les séances d'expression orale et écrite sont les séances où l'apprenant est sensé s'exprimer et produire en langue française, contrairement à une séance de conjugaison par exemple où il est sensé suivre les règles que son maître va lui expliquer, et les appliquer. Pour verbaliser ses pensées, l'apprenant peut parfois utiliser sa langue maternelle lorsqu'il n'a pas le mot en français (insuffisance linguistique).

Question 13 : quel est le niveau de compréhension de vos élèves dans les situations où vous utilisez uniquement la langue française durant le cours ?

- **Bon**
- **Moyen**
- **Moins bon**



Nous voulions savoir comment trouvent ses enseignants le niveau de compréhension de leurs élèves lorsqu'ils n'utilisent que le français dans le cours. « 13 » enseignants trouvent que le niveau est moyen, un enseignant le trouve bon et l'autre trouve que c'est moins bon.

Commentaire :

La plupart de nos enquêtés trouvent que le niveau de compréhension de leurs élèves, quant ils utilisent que le français dans leurs cours, est moyen.

Question n°14 : pensez-vous que le fait d'interdire aux élèves d'utiliser leur langue maternelle est une façon de la dévaloriser ?

Réponses proposés	Oui, tout à fait	Non pas du tout	Autre
Nombre de réponses	03	12	/
Pourcentage	20	80	0

Notre dernière question vise à savoir si le fait d'interdire l'utilisation de l'arabe algérien est une façon de dévalorisation de cette langue ou pas du tout. 3 enseignants ont répondu par « oui » tant que 12 enseignants ont répondu par « non, pas du tout ».

Commentaire

Les résultats que nous avons obtenus, nous ont démontré que 20% d'enseignants trouvent que l'interdiction de l'utilisation de l'arabe algérien en classe de FLE est une façon de dévalorisation de cette langue, alors que 80% de nos enquêtés trouvent que ce n'est pas du tout le cas.

7. Analyse et interprétation

D'après l'analyse des résultats de notre étude, nous avons constaté que la majorité d'enseignants (100% de nos enquêtés) affirment que le niveau de leurs élèves en français est moyen. La langue française est considérée comme une langue étrangère en Algérie, mais elle jouit d'un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères telles que l'Anglais, l'Allemand ou l'Espagnol. Cette langue est aussi omniprésente dans le milieu familial et social de l'élève, c'est pourquoi beaucoup de sociolinguistes la considèrent comme langue seconde.

Lorsque l'apprenant rentre en classe de FLE, il peut saisir et comprendre facilement des mots qu'il a l'habitude d'entendre à l'extérieur, c'est ce qui pourrait expliquer le niveau moyen des élèves. Mais si nous allons dans les zones rurales, nous pouvons trouver un niveau moins bon en français puisque cette langue n'est pas aussi présente dans leur milieu familial et social qu'en contexte urbain.

Beaucoup d'enseignants de primaire font recours à l'alternance codique en alternant le français avec le plus souvent l'arabe dialectal, car ce dernier est la langue des conversations quotidiennes. Malgré le fait que nous soyons dans une classe de FLE, nous ne pouvons guère nier et ignorer la présence de cette première langue dans le répertoire langagier des apprenants et du professeur. Nous ne nous pouvons pas aussi nier le fait que l'être humain peut tomber dans des situations où il manque d'attention, de concentration, de mot. Dans ces cas précis, il recourt à d'autres langues qu'il maîtrise pour débloquer la situation.

La plupart des enseignants enquêtés sont favorables au recours à l'alternance codique, et trouvent que c'est une aide précieuse à l'apprentissage et la considèrent comme étant une stratégie d'apprentissage des langues étrangères. Son utilisation se fait pour certains de manière spontanée, dans la mesure où la langue à laquelle ils se réfèrent souvent est l'arabe algérien qui est la langue maternelle des élèves ; pour d'autre elle se fait de manière réfléchie comme stratégie de communication afin de débloquer une situation problème. Cette technique d'alternance codique aide les enseignants d'une part, à assurer et à faciliter la compréhension de certains termes et d'autre part, elle aide l'élève qui a un manque lexical ou une insuffisance linguistique de s'exprimer et de verbaliser ses idées.

De plus, un grand nombre d'enseignants affirme que le fait d'aller puiser dans son répertoire langagier pour participer en classe n'est pas un signe d'incompétence de l'élève.

D'après les réponses obtenues, la majorité des enseignants permet aux élèves d'utiliser l'arabe en cas de blocage. Ils estiment que les situations dans lesquelles interviennent les élèves en arabes sont les séances d'expression orale et écrite, ou dans le cas où ils demandent une traduction.

Enfin, nous estimons que les enseignants peuvent utiliser des supports numériques, audio-visuelles, ou iconiques afin de stimuler les apprenants et d'éviter l'échec de l'interaction. Toutefois, le recours à l'alternance codique pourrait constituer également un bon procédé pour amener l'élève à prendre la parole en classe de FLE et à exprimer sa pensée.

Conclusion générale

La première partie de cette recherche nous a permis de voir le panorama assez riche qu'offre l'Algérie en matière de plurilinguisme ; un pays dans lequel plusieurs langues coexistent mais avec différents usages, places et statuts. Ce travail s'intéressait essentiellement à l'arabe dialectal algérien, langue maternelle de presque tous les Algériens. Nous avons constaté que cette diversité, cette complexité linguistique et ce plurilinguisme ont donné naissance à une société diglossique là où la langue de la communication effective ne jouit d'aucun statut officiel, et que la politique linguistique instaurée en contexte algérien privilégie ouvertement l'arabe classique au détriment de toutes les autres langues en présence.

Nous voulions donc, dans le cadre de cette étude, vérifier la présence de cette langue dénigrée, et voir son usage et sa place au sein d'une classe de FLE. C'est pourquoi nous nous sommes penchée sur l'utilisation de l'alternance codique arabe algérien/français dans une classe de FLE dans le but de savoir ce que pensent les enseignants de ce recours au code switching.

Pour ce faire, nous avons opté pour deux types d'enquête : une observation non participante et une enquête par questionnaire qui nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ. L'observation non participante nous a démontré que l'arabe algérien a une place importante dans les séances de FLE, étant donné qu'il assure la compréhension, et permet à l'élève de s'exprimer plus facilement. Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête nous ont amené à valider notre première hypothèse, à savoir que l'arabe algérien occupe une place importante dans le déroulement des séances de FLE, étant donné qu'il assure la compréhension, et permet à l'élève, en cas de blocage, de continuer son discours et donc de ne pas tomber dans une insécurité linguistique.

Quant à l'enquête par questionnaire, elle nous a permis de déduire que les enseignants trouvent qu'il est indispensable de permettre aux élèves de recourir à leur langue maternelle dans des situations particulières, mais qu'il est préférable que l'enseignant parle souvent en français, ce qui valide notre deuxième hypothèse.

Nous l'aurons donc compris, l'arabe algérien est une aide précieuse à l'apprentissage, un outil facilitateur et une stratégie d'apprentissage. Cette langue considérée comme « non scientifique » et « non officiel », est utilisée même dans le cadre formel.

Toutefois, les résultats que nous avons obtenus ne sont pas et ne peuvent pas être exhaustifs ou définitifs et ne peuvent pas être généralisés parce que le sujet traité est très vaste par conséquent, on ne peut pas le traiter d'une manière définitive, il continuera toujours à interpeler les chercheurs.

Enfin, nous pouvons dire que la réflexion sur l'alternance codique dans la classe de français langue étrangère n'est pas encore terminée, nous avons essayé à partir du présent travail de recherche d'apporter une modeste contribution à l'étude des pratiques langagières des apprenants et des enseignants de FLE au primaire. Nous pourrions dans une étude ultérieure, amplifier le corpus et aborder le sujet à nouveau, en effectuant une analyse du phénomène à partir d'un corpus beaucoup plus volumineux et représentatif

Références bibliographiques

Bibliographie

Les ouvrages :

- Alberto, V, 2010, *Linguistique romane, cours d'introduction*, Presse universitaire de NAMUR.
- Boyer, 2010, *Les politiques linguistiques*.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2003, Apprendre, Enseigner, Evaluer ; chapitre 1 : CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE DANS SON CONTEXTE POLITIQUE ET EDUCATIF.
- CHACHOU, I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie ; Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*.
- Deroy, L., 1956, *L'emprunt linguistique*. Paris : Les Belles Lettres 1980.
- Dourari. A., 2003, *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah.
- Dubois, J, 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse 2001.
- Elimam, A., 2003, *Le maghribi alias "ed-darija" la langue consensuelle du Maghreb* –Edition dar El gharb-.
- Grandguillaume, G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed Maisonneuve et Larose, Paris.
- Grosjean, 1982, *Bilingualism—the regular use of two or more languages*.
- Gumperz, J., 1989, *Engager la conversation*, Minuit, Paris.
- Gumperz, J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*.
- KAHLOUCHE, R., 2007, *Les incidences de la reconnaissance officielle de la langue tamazight et de la réhabilitation du français sur la situation sociolinguistique algérienne*, in Gisèle Chevalier (Dir.), *Les actions sur les langues*, Editions des archives Contemporaines.

- LÜDI, G. & PY, B., 2003, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MACKEY, W., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*, Paris, Klincksieck.
- TALEB IBRAHIMI, K., 1995, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, El hikma, Alger.
- THIAM, N., 1997, *Alternance codique* in, Marie-Louise MOREAU (éd.), *Sociolinguistique : Concepts de base*, Hayen, Mardaga.
- WEINREICH, U, 1953, *Languages in contact*, La Haye, Mouton ?.
- WINFORD, D, 2003, *An introduction to contact linguistics*, Massachussets, Basil Blackwell.

Les articles :

- Abid-Houcine, S., 2007, *L'anglais et les cultures : carrefour ou frontière ?*, *Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais*.
- Bel Abbes, N., 2013, *L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives*.
- Benbachir, N., 2014, *Analyse des besoins langagiers en milieu professionnelle, cas de la SONATRACH*, revue EL MAWROUTH n°3.
- BENMAYOUF, Y., 2002, *La diglossie en Algérie et son évolution*.
- Boudalia-Greffou, M., 1989, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Éd. Laphomi.
- Bloomfield, L., 1933, *Native-like control of two languages*.
- CANUT, C, 2002, « *Introduction* », *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie..*
- Grandguillaume, G., 2004, *Langues au Maghreb: des corps en peine de voix*.
- Grandguillaume, G., 1997, *L'oralité comme dévalorisation linguistique. Peuples Méditerranées, Langues et stigmatisation sociale au Maghreb* n°79
- Grojean, F., 1984, *Le bilinguisme : Vivre avec deux langues*, Tranel n° 7

- Kremnitz, G., 1981, *Du « bilinguisme » au « conflit linguistique »*. *Cheminement de termes et de concepts*. In : *Langages*, 15e année, n° 61.
- Laroussi, F., 2002, *La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation*, *Langues et société - Langues et discours*.
- Miled, M., 2010, *Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe?* In : *Langue française*, n° 167
- POPLACK, S., 1988, *Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste*, in, *Langage et société*, n° 43.
- Psichari, J., 1981, *Un pays qui ne veut pas de sa langue*. *Mercure de France*, tome 207.
- Sapir, E., 1931, *Dialect. Encyclopaedia of Social Sciences*, 5. Cité par Andrée Tabouret-Keller.
- Taleb Ibrahim, Kh., 2006, *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*.

Les thèses et mémoire :

- AID, S, 2016, *Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde)*
- BENBOUZIANE, H, 2018/2019, *Particularités de l'usage du français dans le parler des lycéens mostaganémois*
- Monika Langerová Magisterská diplomová práce , 2012, *Diglossie au Maghreb – Histoire et situation actuelle*

Dictionnaire

- Dubois, Jean et al, 1973, *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.

Sitographie :

- <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- <https://esprit.presse.fr/article/gilbert-grandguillaume/les-langues-au-maghreb-des-corps-en-peine-de-voix-8085>
- https://is.muni.cz/th/uvydf/magisterska_diplomova_prace.pdf
- <http://ebiblio.univmosta.dz/bitstream/handle/123456789/15408/Th%20c3%a8se.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/13/2/91018>
- https://books.google.dz/books?id=qwF9ZPr5hC4C&printsec=frontcover&dq=%20C3%B9+va+1%27alg%20C3%A9rie&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=%20C3%B9%20va%20alg%20C3%A9rie&f=false
- https://www.persee.fr/docAsPDF/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691.pdf

Résumé :

Cette recherche s'intéresse principalement à l'usage de l'arabe algérien dans une classe de FLE et donc à l'utilisation de cette langue de la communication courante dans le cadre formel. Bien qu'elle ne jouit ni de statut ni de reconnaissance officielle, la dareja occupe une place très importante partout dans la société algérienne.

Abstract :

This research is mainly interested in the use of Algerian Arabic in a French as a foreign language class and therefore in the use of this language of everyday communication in the formal setting. Although it has neither status nor official recognition, the dareja occupies a very important place throughout Algerian society.

1 Annexe :

Annexe (01)

(A) Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement par nous-mêmes. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (...) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité (...), sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (...) Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français ».

(B) Discours tenu devant l'Assemblée Nationale le 14 juin 2005

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français à l'instar d'autres langues modernes et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe aucun ressentiment ni aucune conjoncture ne sauraient lui disputer ».

Annexe (02) :

Transcription de CALVER

-++++ désigne plusieurs interlocuteurs en même temps.

- = enchaînement immédiat entre deux tours de parole.

-(.) Pause dans le tour d'un locuteur inférieur à une seconde.

-[: désigne interruption et chevauchement de voix.

-(silence) Les pauses entre les prises de paroles de deux locuteurs successifs.

-//Pause moyenne.

-///Longue pause.

-/ Intonation légèrement montante.

-↑ Intonation fortement montante.

- \ Intonation légèrement descendante.

-↓ Intonation fortement descendante.

- : Allongement d'un son.

- ::: Un allongement très important.
- (Rire) : les caractéristiques vocales sont notées en petites capitales entre parenthèses.
- (il se retourne) : les gestes et les actions sont notés entre parenthèses en italique.
- (asp.) note une aspiration.
- (sp) un soupir (rire).

Annexe (03)

Quelques captures d'écran des réponses obtenues lors de la pré-enquête :

Annexe (04) :

Questionnaire

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête, qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour l'obtention d'un master en « Sciences du langage », et qui porte sur : « Le recours à la derija dans l'enseignement du FLE »

Prénom :

Expérience professionnelle :

Diplôme :

Établissement :

1- Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?

- Bon
- Moyen
- Faible
-

2- Recourez-vous à d'autres langues que le français dans votre classe ?

- Oui
- Non

3- Utilisez-vous :

- L'arabe dialectal (Darija)?

- L'arabe classique ?
- Le berbère ?
- Autre ?.....

4- Etes-vous favorable au recours à l'alternance codique dans une classe de FLE?

- Oui
- Non

5- Pensez-vous que le mélange des codes dans le cours du français est :

- Une aide précieuse à l'apprentissage ?
- Un obstacle majeur à l'apprentissage ?

6- L'utilisation de l'alternance codique se fait-elle de manière :

- Spontanée ?
- Réfléchie (une stratégie de communication)?

-Expliquez votre réponse :

.....

7- Quelles sont, selon vous, les fonctions que l'alternance codique peut remplir au sein d'une classe de FLE?

.....

.....

.....

.....

8- Est-ce- qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants (en dehors du recours à la langue maternelle)?

- Oui
- Non

-Si oui, lesquelles?

.....

.....

.....
.....
9- Pensez-vous que l’alternance codique est un symptôme de la confusion mentale et linguistique (signe d’incompétence) chez les apprenants ?

- Oui
- Non

10- Considérez-vous l’alternance codique comme étant une stratégie d’apprentissage des langues étrangères?

- Oui
- Non

-Justifiez votre réponse?

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

11- Permettez-vous à vos élèves de recourir à la derija pour s’exprimer en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

12-Dans quelle(s) situation (s) vos élèves interviennent-ils en arabe ?

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

13- Quel est le niveau de compréhension de vos élèves dans les situations où vous utilisez uniquement la langue française durant le cours ?

- Bon
- Moyen
- Moins bon

14- Pensez-vous que le fait d’interdire aux élèves d’utiliser leur langue maternelle est une façon de la dévaloriser ?

- Oui, tout à fait
- Non, pas du tout
- Autre

Merci pour votre collaboration

Annexe 05

Quelque copie du questionnaire :

Questionnaire

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête, qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour l'obtention d'un master en « Sciences du langage », et qui porte sur : « Le recours à la derija dans l'enseignement du FLE »

Prénom : *Rasmi Temmi*

Expérience professionnelle : *Maître en journalisme / Université*

Diplôme : *Master en journalisme*

Établissement : *Omar Lagha / Tunisie*

1- Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?

- Bon
- Moyen
- Faible
-

2- Recourez-vous à d'autres langues que le français dans votre classe ?

- Oui
- Non

3- Utilisez-vous :

- *L'arabe dialectal (Darija)?
- *L'arabe classique ?
- *Le berbère ?
- Autre ?.....

4- Etes-vous favorable au recours à l'alternance codique dans une classe de FLE?

- Oui
- Non

5- Pensez-vous que le mélange des codes dans le cours du français est :

- Une aide précieuse à l'apprentissage ?
- Un obstacle majeur à l'apprentissage ?

6- L'utilisation de l'alternance codique se fait-elle de manière :

- Spontanée ?
- Réfléchie (une stratégie de communication)?

-Expliquez votre réponse :
..... Stratégie de communication

7- Quelles sont, selon vous, les fonctions que l'alternance codique peut remplir au sein d'une classe de FLE?

..... Pour l'élève assimiler et comprendre bien.....
.....

8- Est-ce qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants (en dehors du recours à la langue maternelle)?

Oui

Non

-Si lesquelles? faire participer les parents oui,
.....

..... responsabiliser les enfants
.....

9- Pensez-vous que l'alternance codique est un symptôme de la confusion mentale et linguistique (signe d'incompétence) chez les apprenants ?

Oui

Non

10- Considérez-vous l'alternance codique comme étant une stratégie d'apprentissage des langues étrangères?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse?

..... chercher pour le faire mieux.....

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

11- Permettez-vous à vos élèves de recourir à la derija pour s'exprimer en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? - pour faire passer son information et participer en classe

12-Dans quelle(s) situation (s) vos élèves interviennent-ils en arabe ?

..... quand l'élève obtient une information précise
..... manque de vocabulaire
.....

13- Quel est le niveau de compréhension de vos élèves dans les situations où vous utilisez uniquement la langue française durant le cours ?

- Bon
- Moyen ✗
- Moins bon

14-Pensez-vous que le fait d'interdire aux élèves d'utiliser leur langue maternelle est une façon de la dévaloriser ?

- Oui, tout à fait
- Non, pas du tout
- Autre

Merci pour votre collaboration

Questionnaire

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête, qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour l'obtention d'un master en « Sciences du langage », et qui porte sur : « Le recours à la derija dans l'enseignement du FLE »

Prénom : *Yasmine*

Expérience professionnelle : *7 ans*

Diplôme : *ENS diplôme de français pep*

Établissement : *St. Zoulu*

1- Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?

- Bon
- Moyen
- Faible
-

2- Recourez-vous à d'autres langues que le français dans votre classe ?

- Oui
- Non

3- Utilisez-vous :

- *L'arabe dialectal (Darija)?
- *L'arabe classique ?
- *Le berbère ?
- Autre ?...../.....

4- Etes-vous favorable au recours à l'alternance codique dans une classe de FLE?

- Oui
- Non

5- Pensez-vous que le mélange des codes dans le cours du français est :

- Une aide précieuse à l'apprentissage ?
- Un obstacle majeur à l'apprentissage ?

6- L'utilisation de l'alternance codique se fait-elle de manière :

- Spontanée ?
- Réfléchie (une stratégie de communication)?

-Expliquez votre réponse : ... parler dans une langue (français) et basculer brusquement par un mot ou une phrase peut faciliter la compréhension chez l'élève

7- Quelles sont, selon vous, les fonctions que l'alternance codique peut remplir au sein d'une classe de FLE?

peut parfois aider à mieux comprendre un mot, une idée, une phrase

8- Est-ce qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants (en dehors du recours à la langue maternelle)?

- Oui
- Non

-Si oui, lesquelles? ... les illustrations

l'utilisation du dictionnaire

9- Pensez-vous que l'alternance codique est un symptôme de la confusion mentale et linguistique (signe d'incompétence) chez les apprenants ?

- Oui
- Non

10- Considérez-vous l'alternance codique comme étant une stratégie d'apprentissage des langues étrangères?

- Oui
- Non

-Justifiez votre réponse?

parfois le mélange entre deux langues peut faciliter la communication et la compréhension

.....
.....
.....
11- Permettez-vous à vos élèves de recourir à la derija pour s'exprimer en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? *car au primaire l'enfant doit faire des efforts sinon il ne va pas apprendre*

12-Dans quelle(s) situation (s) vos élèves interviennent-ils en arabe ?

.....
beaucoup plus à l'oral pour participer
.....
.....

13- Quel est le niveau de compréhension de vos élèves dans les situations où vous utilisez uniquement la langue française durant le cours ?

- Bon
- Moyen
- Moins bon

14-Pensez-vous que le fait d'interdire aux élèves d'utiliser leur langue maternelle est une façon de la dévaloriser ?

- Oui, tout à fait
- Non, pas du tout
- Autre

Merci pour votre collaboration

Questionnaire

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête, qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour l'obtention d'un master en « Sciences du langage », et qui porte sur : « Le recours à la derija dans l'enseignement du FLE »

Prénom : *Haména*

Expérience professionnelle : *7 ans*

Diplôme : *français langue étrangère et innovation pédagogique*

Établissement : *U.A. Koubba Abdel Kader*

1- Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?

- Bon
- Moyen
- Faible

2- Recourez-vous à d'autres langues que le français dans votre classe ?

- Oui
- Non

3- Utilisez-vous :

- *L'arabe dialectal (Darja) ?
- *L'arabe classique ?
- *Le berbère ?
- Autre ?

4- Êtes-vous favorable au recours à l'alternance codique dans une classe de FLE ?

- Oui
- Non

5- Pensez-vous que le mélange des codes dans le cours du français est :

- Une aide précieuse à l'apprentissage ?
- Un obstacle majeur à l'apprentissage ?

6- L'utilisation de l'alternance codique se fait-elle de manière :

- Spontanée ?
- Réfléchie (une stratégie de communication) ?

- Expliquez votre réponse : *alternance spontanée, application de l'usage spontané, l'alternance dans les tâches difficiles*

7- Quelles sont, selon vous, les fonctions que l'alternance codique peut remplir au sein d'une classe de FLE ?

l'alternance codique sert à aider l'apprenant à comprendre quels sont les mots difficiles.

8- Est-ce qu'il y a d'autres méthodes pour éviter l'échec de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants (en dehors du recours à la langue maternelle) ?

- Oui
- Non

- Si lesquelles ? *oui,*

9- Pensez-vous que l'alternance codique est un symptôme de la confusion mentale et linguistique (signe d'incompétence) chez les apprenants ?

- Oui
- Non

10- Considérez-vous l'alternance codique comme étant une stratégie d'apprentissage des langues étrangères ?

- Oui
- Non

Justifiez votre réponse : *C'est une stratégie d'apprentissage puisque l'arabe dialectal est considéré comme une langue maternelle.*

11- Permettez-vous à vos élèves de recourir à la derija pour s'exprimer en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? *seulement la compréhension et non pas l'explication*

12-Dans quelle(s) situation (s) vos élèves interviennent-ils en arabe ?

Surtout dans les activités de production.

13- Quel est le niveau de compréhension de vos élèves dans les situations où vous utilisez uniquement la langue française durant le cours ?

- Bon
- Moyen
- Moins bon

14-Pensez-vous que le fait d'interdire aux élèves d'utiliser leur langue maternelle est une façon de la dévaloriser ?

- Oui, tout à fait
- Non, pas du tout
- Autre

Merci pour votre collaboration

Annexe

API

ك	K	ف	F	ع	ε
ت	T	د	D	ه	H
ا	A	س	S	ك	S
ب	B	م	M	ن	N
د	D	خ	X	ر	R
ق	Q	ح	H	ل	L
ط	T	ث	Θ	و	W
ذ	D	ز	Z	ي	J
ج	3	غ	γ		

Transcription de la séance enregistrée

Transcription :

Les élèves et l'enseignante rentrent en classe

Un bruit

E : bonjour les enfants (.) assez-vous !

E : silence //

Un élève a effacé le tableau

E : Jaetik esaHa Yacine (.) JalaH on commence

E : on écrit la date d'aujourd'hui

E : je vous ai dit de préparer la page 80, gut^lkum ?

A : oui madame= Madame oui = non Madame = « madame magutilna □ =madame ana masmaet^k □ gae » Ils parlent tous à la fois

+++++

Bruit

E : uuuuy silence(.) ouvrez les livres sur la page 80

E : Mohamed tu as ramené ton livre w^ola je te donne le mien

E : bien // la page 81 regardez bien. Qu'es ce que vous voyez sur l'image // vous voyez quoi ? // qu'est ce que c'est ?

A : la poubelle

E : la poubelle, bien

A : ballet

E : ballet (.) très bien

A : les gants

E : oui très bien // ici qu'est-ce que je vois ?

A : la poubelle

E : la poubelle ou on dit les déchets

A : madame les déchets

E oui ; mais est ce que les déchets sont dans la poubelle ?

A : no:::n

E : très bien (.) les déchets ne sont pas dans la poubelle (.) ils sont // ils sont /// ils sont o::r la poubelle (.) regardez

(illustration, l'enseignante prend une feuille et la jette or la poubelle de la classe)

E : alors ? je jette cette feuille dans la poubelle (.) ou or la poubelle ?

A : or la poubelle ++

E : est-ce que c'est juste ?

A : non

E : non//, je mis les déchets dans la poubelle // on continue (.)qu'est-ce que vous voyez aussi sur l'image ?

E : qu'est-ce que c'est regardez bien ?

A : les animaux

E : plus exactement c'est quoi ?

A : les vaches

E : les vaches très bien // les vaches sont dans la classe ?

A : no:::n

E : dans la cour ?

A : no ::n

E : alors ?

A : dans la foret

E : n-on (.) exactement ?

A : la ferme

E : très bien les vaches sont dans la ferme // et la ferme est-ce qu'elle est propre ou salle ?

A : propre ; madame

A : « propre c'est n°Qi madame »

E : oui

E : regardez-moi cette image est ce que c'est propre ?

A : non (.) il y a les déchets

E : très bien il y a les ordures //les // ordures

E : Mohamed, abdeldjalil a déjà paticipé plusieurs fois, il a fait un effort quand il joue tji 3lih

E : dans cette photo, l'endroit est sale, les ordures sont or la poubelle

A : oui

E : c'est où ? la classe ? l'hopital ?

A : no—n c'est les quartiers

E : très bien ; ce cartier est donc non propre, il est plein d'ordure comme c'est le cas de beaucoup de quartiers, de cités, de routes

E : bien alors revenant à la page 80. Qui peut me dire qu'es ce qu'elle représente cette image ?

A : jardin

E : oui encore

A : A: les enfants jouent

E: et les enfants vont seuls au jardin ?

A: silence

E: les enfants vont avec qui au jardin ?

A: avec les parents

E: très bien avec leurs parents

E: encore qu'es ce que vous voyez ?

A: silence

E: es ce que ce jardin est propre ?

A: oui madame

A: madame propre c'est ne9i

E: oui

E : « Narimene qu'es ce que t'as aujourd'hui malki tu dors ou quoi ?

E: et le garçon qui met des lunettes, Youcef, qu'es ce qu'il a trouvé par terre?

A: une boîte

E: bien une boîte de thon. Alors quand on va au jardin, à la mer, au parc, au forêt etc es ce qu'on jette nos déchets par terre ? Es ce qu'on jette le restz de ce qu'on a mangé par terre ?

A: non madame

E: on fait quoi alors

A: je jette dans la poubelle

A: je ne jette pas par terre

A : « Ndiru l awsaX f la poubelle

A : on met les déchets dans Les sac poubelle Hadouk l'kbar madame »

E: très bien. Pour quoi ne doit on pas faire ça ?

Silence

A : « madame ne jette pas c'est manarmu□ »

E : oui

E: pourquoi nous ne devons pas jeter nos déchets par terre ? Pourquoi on met les déchets dans une poubelle ?

Silence

« Faiza edahki edahki mlih, tu vas regretter le jour d'examen, il vous reste pas beaucoup de temps pour votre examen et vous jouez encore »

E: alors ? Si tout le monde jette ses déchets par terre. Es ce que la terre reste propre

A: non

E: alors c'est pour

Silence

E: c'est pour protéger la terre, pour que le jardin reste propre, la terre reste propre, pour protéger la nature . C'est clair ?

A: oui madame

E: Halima tourne toi et suis avec moi

E: suivez bien parceque vous allez me dire ce que vous avez retenu.

Fermer les livres, suivez avec moi, je vais vous lire le dialogue deux fois et puis je vous pose des questions, écoutez bien

L'enseignante lis le dialogue et pose des questions (voir annexe suivant)

Les dialogues qui suivent ne contiennent aucune alternance codique

E : allez les enfants maintenant qui peut me redire ce qu'on a fait aujourd'hui ? des phrases complètes sujet verbe et complément

A : madame ngululek les phrases mratbin ?

E : non pas forcément

-

A : Madame comment dire lazmi bel français ?

E : il faut

-

-

-

-

L'enseignante s'adresse à un élève qui n'a pas l'habitude de participer et qui a bien participé ce jour-là : Abdel Djalil rak eaj^obni lyum, tu as plus un au devoir

-

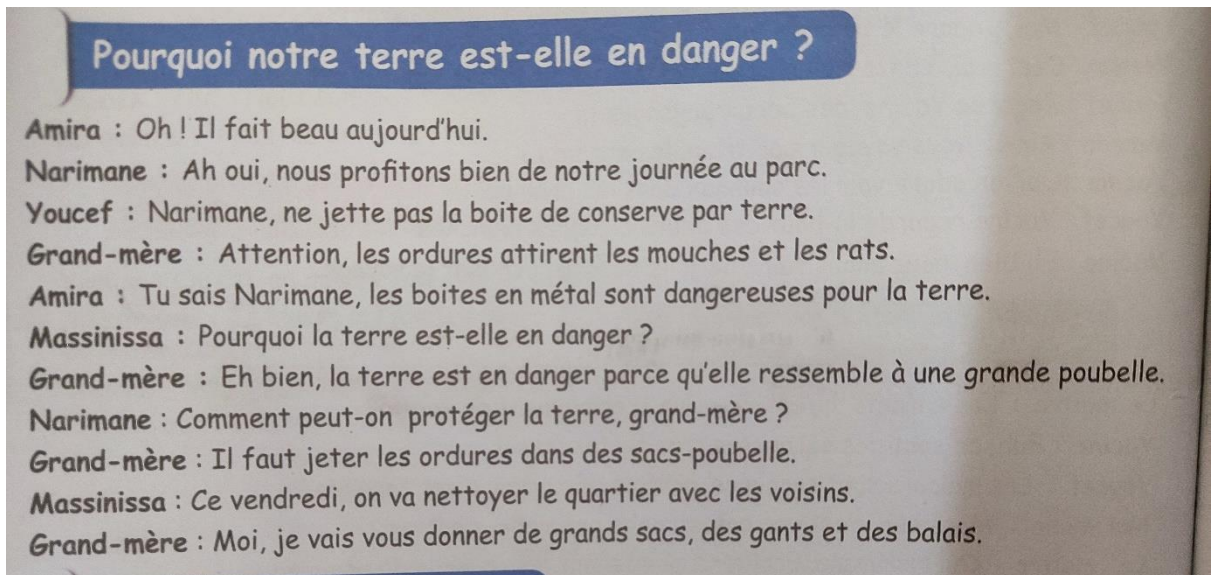
-

-
Fin de séance

E : allez les enfants au revoir à la prochaine inshaalah

A : au revoir maa salama

Le dialogue :



Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

Amira : Oh ! Il fait beau aujourd'hui.

Narimane : Ah oui, nous profitons bien de notre journée au parc.

Youcef : Narimane, ne jette pas la boîte de conserve par terre.

Grand-mère : Attention, les ordures attirent les mouches et les rats.

Amira : Tu sais Narimane, les boîtes en métal sont dangereuses pour la terre.

Massinissa : Pourquoi la terre est-elle en danger ?

Grand-mère : Eh bien, la terre est en danger parce qu'elle ressemble à une grande poubelle.

Narimane : Comment peut-on protéger la terre, grand-mère ?

Grand-mère : Il faut jeter les ordures dans des sacs-poubelle.

Massinissa : Ce vendredi, on va nettoyer le quartier avec les voisins.

Grand-mère : Moi, je vais vous donner de grands sacs, des gants et des balais.

Séquence 1

J'observe et j'écoute

Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

1. Écoute et réponds.

Où sont les enfants ?

Que font-ils ?

Quel temps fait-il ?



J'écoute et je réponds

1. Écoute le texte et réponds aux questions.

- a) Que jette Narimane par terre ?
- b) Pourquoi ne doit-elle pas faire cela ?



2. Réécoute le dialogue avec tes camarades. Puis, dis la bonne réponse.
Pourquoi la terre est-elle en danger ?

- a) parce qu'elle ressemble à une grande poubelle.
- b) parce que les quartiers sont nettoyés.

3. Réécoute encore le dialogue pour répondre.

- a) Comment peut-on protéger la terre ?
- b) Que vont faire les enfants ?
- c) Que va donner grand-mère à Narimane et Massinissa ?



Je m'exprime

J'écoute et je répète le dialogue avec mes camarades.

À toi maintenant ! 😊

1. En petits groupes, dites ce que vous remarquez dans les quatre images.
2. Avec ta/ton camarade, explique pourquoi les déchets sont dangereux. Utilise «parce que»

