

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Dr Moulay Tahar de Saïda

Faculté des Lettres, des Langues, et des Arts

Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Thème

**L'alternance codique dans l'enseignement du FLE
Cas des élèves de 1ère et 2ème année secondaire du lycée « Touhami
Mustapha » Saïda**

Dirigé par : M. Meskine Mohammed Yacine

Réalisé et présenté par :

- M^{me} SAIDI Imene

Devant le jury composé de :

- Pr OUARDI Brahim, Université de Saïda, Président

- Pr MARIF Miloud, Université de Saïda, Examineur

- Pr MESKINE Mohammed Yacine, Université de Saïda, Directeur de mémoire

Année universitaire
2022-2023

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Dr Moulay Tahar de Saïda

Faculté des Lettres, des Langues, et des Arts

Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Thème

«L'alternance codique dans l'enseignement du FLE : cas des
élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année secondaire du lycée Touhami
Mustapha»

Dirigé par :

Présenté par :

- ...

Devant le jury composé de :

-
-
-

Année universitaire
2022-2023

Remerciements

Je voudrais, dans un premier temps, remercier le bon dieu, tout puissant, de m'avoir donné la force et la santé pour accomplir ce travail, car, sans sa Providence rien de tout cela ne serait possible.

Je remercie également mon encadrant : Monsieur Mohammed Yacine Meskine, pour ses précieux conseils, son aide et son encouragement.

Ma profonde gratitude va à tous les enseignants de département de français, auprès desquels j'ai trouvé l'accueil chaleureux et l'aide dont j'avais besoin. J'ai eu l'honneur d'être parmi vos étudiantes et de bénéficier de votre riche enseignement.

Afin de n'oublier personne, mes vifs remerciements vont à tous ceux qui ont contribué à faire de ce mémoire un travail riche et utile.

Dédicaces

Je dédie ce travail

A mes chers Parents, pour leurs sacrifices, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études, quoi que je fasse ou que je dise, je n'arriverais jamais à exprimer mon amour et ma profonde reconnaissance, que Dieu vous procure le bonheur et la santé ...

A mes chères sœurs Aicha, Nawal, Fatima, Khadidja et Nour el Houda : votre présence à mes côtés a toujours été pour moi une source de force et d'encouragement, je vous souhaite une vie pleine de réussite...

A mes frères Mohamed et Anes. Puissent nos liens fraternels se consolider et pérenniser encore plus...

A mon neveu Nizar et à ma nièce Lilyane ...

A mon oncle monsieur Madkour Abdelkader,

A toutes mes aimables amis, tout particulièrement Ahlem et Soumiya ...

A tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé et supporté dans les moments difficiles ...

Table des matières

Introduction	1
Chapitre I : Le FLE en Algérie	5
1. L'histoire de la langue française en Algérie	6
1.1 La langue française durant la période coloniale	6
1.2 La langue française durant la période postcoloniale.....	8
2. Le FLE dans le système éducatif algérien.....	9
3. Présentation des principaux concepts	11
3.1 Enseignement.....	11
3.2 Apprentissage.....	12
3.3 Langue maternelle	13
3.4 Langue étrangère	14
3.5 La didactique du FLE.....	15
4. L'enseignement-apprentissage du FLE au cycle secondaire algérien.....	16
Chapitre II : L'alternance codique en classe de FLE	20
1. Présentation de quelques concepts sociolinguistiques.....	21
1.1 Plurilinguisme.....	21
1.2 Bilinguisme.....	22
1.3 Définition de l'alternance codique (code switching).....	23
1.3.1 Les types de l'alternance codique	24
1.4 L'interférence	26
2. L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement-apprentissage du FLE	28
2.1 La place de l'alternance codique en classe du FLE.....	28
2.2 L'utilisation de la langue maternelle comme langue médiatrice en classe de FLE	30
2.3 Les problèmes liés à l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE.....	31
3. L'enseignement/apprentissage du FLE en langue cible seulement : avantages et limites	32
3.1 Le français « langue cible » : langue enseignée/ langue d'enseignement	32
3.2 Les difficultés liées à l'usage de la langue cible comme langue d'enseignement	34
Chapitre III : Présentation et analyse du corpus	37
Introduction.....	37
1. Notre enquête.....	37

2. Description des outils de recherche.....	38
2.1 Le questionnaire.....	38
2.1.1 Analyse du questionnaire adressé aux enseignants du FLE au cycle secondaire.....	39
2.1.2 Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants	55
2.1.3 Analyse du questionnaire adressé aux apprenants (1 ^{ère} année, 2 ^{ème} année secondaire)	58
2.1.4 Interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants.....	76
2.2 L'observation	79
2.2.1 L'observation d'une séance pédagogique (cours présenté en utilisant l'arabe)	80
2.2.2 L'observation d'une séance pédagogique (cours présenté uniquement en français)	81
2.3 L'expérimentation	84
2.3.1 Cadre descriptif de l'échantillon.....	84
2.3.2 Déroulement de l'expérimentation.....	84
2.3.3 Analyse des résultats donnés par l'expérimentation	85
2.3.4 Interprétation des résultats donnés par l'expérimentation	91
Conclusion	95
Bibliographie.....	98
Annexes	102

Introduction

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus une nécessité incontournable. En effet, parler plusieurs langues représente de multiples avantages sur différents plans : personnel, culturel, cognitif, économique, sociétal, etc.

Au niveau individuel, la connaissance de diverses langues contribue à l'épanouissement de l'esprit humain, c'est un vecteur au service de l'échange des cultures, des civilisations entre les peuples. Sous un autre angle, les plurilingues, autrement dit, ceux qui sont capables de s'exprimer dans plusieurs langues, peuvent s'ouvrir aisément de nombreux horizons professionnels.

Il s'avère judicieux de souligner que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à acquérir des savoirs académiques, par exemple des règles de grammaire ou de syntaxe, le but principal réside dans l'utilisation de cette langue comme outil de communication dans des situations concrètes.

Il est à noter que les responsables des systèmes éducatifs dans plusieurs pays accordent à l'enseignement des langues étrangères une place prépondérante dans le but de promouvoir la diversité culturelle voire linguistique. Le système éducatif algérien à son tour met l'accent sur l'apprentissage précoce des langues à titre d'exemple, le français qui est enseigné comme discipline scolaire dès la troisième année primaire.

Les objectifs d'insérer la matière « français » dans le secondaire algérien visent à installer chez l'apprenant des compétences langagières autant à l'oral qu'à l'écrit qui lui permettent d'utiliser cette langue d'une manière autonome dans les diverses situations de communication.

Cependant, communiquer en langue étrangère notamment le français semble parfois difficile et même un défi non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant qui souhaite enseigner la langue de Molière. Les difficultés de l'enseignement du FLE sont liées à plusieurs facteurs:

- La nature de la langue française qui est considérée fréquemment comme difficile à apprendre en raison de la complexité de son système grammatical, phonologique, syntaxique, lexical et sémantique.

Introduction

- La réalité du niveau de certains apprenants qui arrivent au secondaire avec un bagage linguistique médiocre.

L'enseignant est appelé à réfléchir à des stratégies propices afin d'accomplir décentement sa mission pédagogique, en ce sens, lorsque l'apprenant ne parvient pas à comprendre un mot ou une expression dans un cours de FLE, l'enseignant peut utiliser la gestuelle, les mimiques, les images, mais souvent l'élève réclame l'utilisation de la langue maternelle « Dardja » ou l'arabe classique.

On entend souvent que pour enseigner le FLE, il faut mettre l'apprenant dans un bain linguistique purement français, c'est-à-dire, il est préconisé de n'utiliser que cette langue en classe. Or, plusieurs didacticiens considèrent le recours à langue maternelle dans un cours de français comme tout à fait admissible, voire utile, en d'autres termes, l'enseignant peut passer d'une langue à l'autre dans certaines situations d'apprentissage. Ce phénomène langagière est appelé « l'alternance codique ». L'origine de cette appellation provient des travaux de la sociolinguistique, une branche qui fait partie de la linguistique.

Notre travail relève de la didactique du FLE en Algérie, basé sur des concepts, des théories qui s'inscrivent dans le cadre de la sociolinguistique, nous nous intéressons plus particulièrement à l'étude des pratiques langagières du couple enseignant/apprenant au cycle secondaire, de ce fait, notre recherche vise à :

- Etudier le phénomène de l'alternance codique sur différents aspects : sociolinguistique, didactique et pédagogique.
- Identifier les fonctions que remplit l'usage de plusieurs langues dans un cours de FLE.
- Mettre en exergue les situations dans lesquelles l'alternance codique serait tolérable et favorable.
- Déterminer les facteurs qui conduisent les deux acteurs enseignant/apprenant à alterner entre la langue maternelle et la langue française dite « la langue cible ».

Au cours de ce modeste travail, on va essayer de répondre à la problématique suivante : quel rôle joue l'alternance codique dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle secondaire ?

Introduction

De cette problématique découlent plusieurs questionnements auxquels nous tenterons d'apporter des réponses :

- Pourquoi faire recours à une autre langue dans un cours de FLE ?
- Peut-on considérer l'alternance codique comme une stratégie efficace lorsqu'il s'agit d'enseigner la matière « français » ?
- Existe-t-il un autre moyen plus favorable que l'alternance codique ?
- L'alternance codique a-t-elle des conséquences positives ou négatives sur l'enseignement du FLE ?
- Mis à part l'arabe dialectal et l'arabe classique, existe-t-il d'autres langues médiatrices que l'enseignant pourrait utiliser en classe ?

A partir de ces questions, nous proposons les hypothèses suivantes :

- L'usage alternatif de deux ou plusieurs langues à la fois en classe est dû au niveau faible du public visé.
- L'alternance codique dans un cours de FLE montre une incompetence linguistique de l'enseignant quant à la maîtrise de cette langue.
- L'enseignant adopte l'alternance codique comme un procédé pédagogique afin d'optimiser le temps, de faciliter la communication avec l'apprenant et lui aider dans son apprentissage.

En tant qu'enseignante de français langue étrangère au cycle secondaire, j'ai opté pour ce thème pour vérifier si le changement entre les différents codes linguistiques lors de ma prestation pédagogique est vraiment efficace car dans plusieurs situations j'étais obligée de faire recours à d'autres langues, outre la langue cible, pour expliquer une notion de cours mal comprise par l'apprenant. Par ailleurs, le choix de cette problématique me permet de voir l'avis d'un grand nombre d'enseignants, surtout ceux qui sont plus expérimentés que moi, concernant l'efficacité de l'alternance codique dans l'enseignement du FLE.

Notre travail est subdivisé en trois chapitres. Les deux premiers chapitres seront consacrés à l'explication du cadre théorique de notre étude, nous allons commencer par aborder l'évolution de la langue française en Algérie au fil du temps ainsi que son enseignement comme langue étrangère dans le système éducatif algérien. Ensuite, on va se pencher sur l'alternance codique en classe de langue étrangère tout en mettant l'accent d'abord sur quelques concepts en relation avec la sociolinguistique. Le dernier chapitre sera dédié à l'exposition et l'analyse des résultats obtenus par le moyen de l'enquête que

Introduction

nous avons effectuée sur le terrain, c'est le fruit d'un travail d'investigation mené auprès des enseignants et des apprenants au cycle secondaire.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion qui va synthétiser les éléments les plus importants de notre étude.

Chapitre I : Le FLE en Algérie

1. L'histoire de la langue française en Algérie

1.1 La langue française durant la période coloniale

L'Algérie est un pays qui se caractérise par sa richesse en matière de la coexistence de plusieurs langues, en ce contexte, on ne peut pas parler de cette diversité linguistique sans évoquer la place de la langue française. Pour qu'on puisse appréhender convenablement l'évolution de cette langue dans la société algérienne, il nous semble judicieux de mettre en évidence quelques aspects d'histoire de l'Algérie pendant l'époque coloniale étant donné que l'apparition de la langue française sur le territoire algérien est indéniablement liée à des facteurs historiques.

Avant que l'Algérie soit une colonie française, la seule langue qui s'est imposée à l'écrit était l'arabe classique. La propagation de cette langue est venue avec l'islamisation du Maghreb, de ce fait, l'Algérie a connu une arabisation qui s'est effectuée sur plusieurs étapes. L'arabe dite classique avait un statut non seulement religieux (la langue du coran) mais aussi un statut officiel car il était utilisé à l'administration et à l'école. A l'oral, cette langue n'était pas pratiquée dans la vie quotidienne, G. GrandGuillaume affirme que :

« [...] sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne [...] derrière cette langue « nationale », il n'y a pas de « communauté nationale » dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sur la langue maternelle » (GrandGuillaume, 1983 : 11)

En effet, c'est l'arabe dialectal qui a envahi la réalité linguistique du peuple algérien à côté de la langue amazighe considérée comme la plus ancienne langue maternelle des Algériens.

Mais, depuis l'arrivée des conquérants français en Algérie, la situation linguistique dans ce pays s'est bouleversée. Les autorités françaises ont décidé d'installer leur langue à la place de la langue arabe dans les différentes institutions algériennes afin d'instaurer l'administration coloniale, elles adoptent une politique qui consiste à enseigner le français dans les écoles : « La langue française a été introduite par les colonisations. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française » (cité par Demmouche .K et Nessah. Z, 2016 : 20)

L'implantation du français était toujours vue par le colonisateur comme élément primordial au service de la domination de la société algérienne comme le précise Alfred Rambaud :

« La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux » (Rambaud, 1897, cité par F. Colonna, 1967/69 :24)

Il est à rappeler que l'évolution de la langue française tout au long de la période coloniale est marquée par des étapes :

1830-1883, durant cette période, les français sont confrontés à un système d'enseignement à base religieuse, de ce fait, ils se fixent pour objectif d'assimiler la société algérienne à la culture française par le biais de l'école, c'est pourquoi, on assiste pendant cette phase à l'élaboration des écoles arabes –français c'est-à-dire un enseignement en français avec un maître français et en arabe avec un maître arabe. La population autochtone n'accepte pas cette assimilation, elle refuse de renoncer à son statut culturel voire religieux :

« Les réticences des parents indigènes à l'égard de l'école coloniale française de l'époque s'expliquent par le manque de confiance qu'ils manifestent face aux enseignants, parmi lesquels figuraient des militaires, accusés de procéder à des lavages du cerveau, incitant de la sorte leurs élèves à renier leur origine, leur culture, leur langue. » (Zaboot, 1988 : 57)

1883-1962, la situation scolaire en Algérie se diffère de celle dont on a parlé précédemment, pendant cette étape, l'école primaire devient obligatoire pour tous les enfants. Les colons adoptent une nouvelle politique scolaire qui consiste à éliminer toutes les écoles bilingues où l'arabe et le français sont enseignés, en ce sens, seule la langue française qui est instaurée dans les milieux scolaires, en outre, les français mettent en place leur système éducatif en Algérie tel qu'il est établi en France.

Comme nous avons mentionné auparavant, les indigènes refusent complètement de fréquenter les écoles françaises, mais durant cette période, ils renoncent à leur hostilité envers le français et décident d'apprendre cette langue pour plusieurs raisons, parmi eux, l'accès à certains postes administratifs qui nécessitent la maîtrise de la langue française.

L'apprentissage de la langue française, dans le cadre de la francisation de l'école, fait naître des auteurs algériens à l'image de : Kateb Yacine, Malek Haddad, Mouloud Mammeri, Chukri Khodja et d'autres qui ont écrit des œuvres littéraires en français :

« La langue d'expression des écrivains n'est alors ni l'arabe classique, ni le dialecte algérien, mais la langue du colonisateur apprise à l'école, instrument de cette « culture de nécessité ». La langue française est, d'abord, apprise sous la contrainte, puis devient un choix plus réfléchi d'offensive sur le terrain même du conquérant. Cette appropriation de la langue française et de la forme romanesque avec les représentations du monde qu'elles impliquent nécessairement, n'est pas toute négativité ou toute positivité. Certains y perçoivent surtout un procès d'aliénation à l'œuvre, tandis que d'autres y appréhendent une conquête enrichissante, « un butin de guerre » selon l'expression de Kateb Yacine » (Kharchi, 2020 : 45-54)

Il serait important de rajouter que l'émergence de la littérature algérienne d'expression française est au service de la libération de l'Algérie colonisée, dans cette perspective, les écrivains utilisent le français dans leurs écrits comme arme afin de décrire les conditions lamentables du peuple algérien et ses douleurs ressenties à cause de la colonisation.

1.2 La langue française durant la période postcoloniale

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, un des objectifs fixés par les responsables de l'état est d'éradiquer l'usage de langue française dans la société algérienne, l'arabe est la seule langue qui doit être passée au premier rang, dès lors ils procèdent à une politique d'arabisation, derrière cette politique se trouve une volonté de restaurer une langue correspondante à une identité arabo-islamique, de se reconstruire une identité enterrée par

L'envahisseur français, de ce fait :

« L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même » (Ibrahimi K.T , 1995 : 186)

La diffusion de l'arabe comme langue nationale officielle de l'état Algérien fait du français une langue seconde, cette dernière a perdu sa place reconnue pendant la période coloniale :

« La langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée ». (Demmouche .K et Nessah. Z, 2016 : 20)

En dépit des efforts consentis au profit de l'arabisation de l'Algérie, le français garde toujours une place prépondérante dans cette patrie ; c'est la première langue étrangère qui domine plusieurs domaines, elle est privilégiée dans certains espaces : économique, administratif, médiatique, politique, éducatif et même artistique.

En prenant comme exemple la sphère des médias, de nombreux journaux assurent leur fonction en utilisant le français. D'après certains spécialistes, les tirages des journaux francophones ne sont pas très différents de ceux qui ont été publiés pendant la présence des colons en Algérie. Autrement dit, les journaux francophones ont une place importante dans le domaine médiatique algérien. En outre, seulement à Alger la capitale, il existe six journaux francophones : El-Moudjahid, Alger-républicain, Liberté, Alger-soir, Le Matin, El-Watan.

Par ailleurs, le français apparaît vigoureusement dans la communication quotidienne du peuple algérien, il est utilisé dans la rue, à la maison, à l'école, son usage varie d'une région à l'autre, d'un autre côté, de nombreux jeunes algériens manifestent de l'intérêt quant à l'apprentissage de cette langue, ils fréquentent des centres privés qui offrent une formation en français.

2. Le FLE dans le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien assure un enseignement qui s'effectue sur plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire et moyen), secondaire, professionnel et enfin l'enseignement supérieur pris en charge par l'université qui s'applique à la formation continue des étudiants afin de leur jeter dans monde de la recherche. Ce système a subi diverses réformes depuis l'indépendance (la réforme de 1976, puis celle de 2003 jusqu'à la dernière de 2008) dans le but d'améliorer l'opération éducative. Les trois niveaux primaire, moyen, secondaire sont associés au ministère de l'Education nationale, le niveau professionnel est géré par le ministère de la formation et de l'enseignement professionnels et enfin l'enseignement supérieur qui est assuré par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

A partir de ce qu'on a dit précédemment, on peut présenter l'organisation du système éducatif algérien comme suit :

- L'enseignement préscolaire qui est facultatif ;

- L'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit, il s'étend sur une période de neuf (09) ans (cinq ans pour le primaire et trois ans pour le moyen) ;
- L'enseignement secondaire qui s'inscrit dans une durée de trois(03) ans ;
- La formation professionnelle ;
- L'enseignement supérieur.

Il est vrai que la langue française est généralement considérée comme «langue de colonisateur par la majorité des algériens mais on ne peut pas occulter sa présence dans plusieurs domaines. Le domaine de l'enseignement réserve à la langue de Molière une place particulière pour plusieurs raisons :

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur, à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde ». (Kanoua. S, 2008 : 88)

Selon la réalité linguistique qui se manifeste en Algérie, le français jouit d'un statut de première langue étrangère, il est intégré dans les programmes scolaires comme matière à enseigner à partir de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire.

M. Achouche affirme que : « Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (Lamri.L, 2022 :3)

Il est à rappeler que l'une des décisions majeures du pouvoir algérien après l'indépendance était d'arabiser le système éducatif. En fait, les trois cycles d'enseignement (primaire, moyen, secondaire) adoptent l'arabe comme langue pour enseigner les différentes matières scolaires, mais le processus de l'arabisation n'a pas réussi quant à l'enseignement supérieur. A l'université algérienne, la langue française est omniprésente, elle s'impose comme langue d'enseignement et langue utilisée pour la rédaction des travaux académiques dans les filières scientifiques et techniques (mathématique, physique, chimie, informatique, médecine, biologie, pharmacie, mécanique, génie civil ...). C'est ce que confirme N. Mérouani :

« L'arabisation du secteur de l'éducation n'est toujours pas complétée au niveau universitaire, notamment en médecine, en technologie, en électronique, en sciences de terre et même dans d'autres facultés où l'enseignement se fait encore en français. » (Yessad .A, 2014 :17)

3. Présentation des principaux concepts

3.1 Enseignement

On associe le terme « enseignement » à l'ensemble des connaissances, des savoirs qui appartiennent à une discipline scolaire bien déterminée, transmis par une personne appelé enseignant ou maître. Ces connaissances sont destinées à être reçues voire assimilées par un public précis.

Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances .Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire /supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.) (J.P. Cuq, 2003 :83)

Selon Marguerite Altet :

« L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, domaine de la pédagogie. La pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe. » (Altet, 1994 :6).

On entend souvent parler d'éducation lorsque qu'il s'agit d'aborder la notion « enseignement », sur le plan sémantique, le mot « éducation » signifie l'élévation des personnes sur divers aspects : intellectuel, religieux, psychologique, social, etc. ; donc on peut dire que l'enseignement fait partie de l'éducation.

En résumé, le terme « enseignement » peut être compris comme le processus qui consiste à diffuser des savoirs par l'enseignant, celui-ci doit faire preuve de plusieurs qualités professionnelles et comportementales afin de réussir dans sa mission en tant que partenaire dans l'acte éducatif.

3.2 Apprentissage

Plusieurs définitions ont été fournies afin de mieux saisir la notion de l'apprentissage telle qu'elle apparaît en réalité. Apprendre renvoie à l'acte par lequel l'individu met en œuvre un ensemble de méthodes dans le but d'acquérir des savoirs, des valeurs, des compétences pour exercer par exemple une profession, etc. Celui qui s'engage dans ce processus est appelé « apprenant », ce mot est un calque de l'anglais learner, apparu pour la première fois dans le discours didactique des langues étrangères autour de 1970, et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant(...). L'apprentissage est un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : école, enseignant, apprenant, emploi du temps. L'apprenant serait donc une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet. (J. P. Cuq, 2003 :20)

D'après les définitions et les explications citées au-dessus, il est indéniable que les deux termes enseignement et apprentissage sont indissociables, le lien qui unit les deux notions est celui de la complémentarité, c'est la raison pour laquelle, on trouve dans les discours didactiques la fameuse expression « processus d'enseignement et d'apprentissage ». Il est indispensable de rajouter que l'enseignement-apprentissage actuellement cherche à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Il s'agit non seulement de transmettre des contenus théoriques mais aussi de susciter le rôle actif de l'apprenant, dans cette optique, il se penche davantage sur les compétences à intégrer que sur le savoir, l'apprenant est devenu l'acteur principal dans ce processus, toutes les études menées visent à rendre l'élève actif en le poussant à participer dans la conception de son savoir, il doit d'abord apprendre à apprendre, et à interagir avec l'enseignant, le savoir qui était jadis théorisé est devenu un champ plus vaste comprenant ainsi non seulement les connaissances mais aussi un ensemble d'attitudes, de compétences, de stratégies, de manière d'être et d'agir, ce que le résume la didactique en trois éléments essentiels « le savoir », « le savoir -faire » et « le savoir-être ». On remarque bien qu'il ne s'agit plus d'acquérir des connaissances mais de développer des compétences, ce terme de « compétences » est plus vaste et riche, de ce fait

, installer des compétences chez l'apprenant en classe s'effectue à travers des situations d'apprentissage, le savoir n'est plus détaché de la réalité mais la représente à travers ses situations, par ailleurs, dans ce processus, l'enseignant devient en deuxième position après l'apprenant, il a un rôle de facilitateur, médiateur, il guide l'apprenant dans son chemin d'apprentissage, à côté des connaissances qu'il fournit, il aide l'apprenant à choisir une stratégie d'apprentissage et lui apprend de développer une certaine autonomie lui permettant ainsi d'agir et interagir en classe.

3.3 Langue maternelle

Le concept de la langue maternelle fait l'objet d'étude de plusieurs recherches réalisées dans plusieurs disciplines à l'image de la didactique et la sociolinguistique. Il est connu par son ambiguïté surtout lorsqu'il s'agit de parler de la réalité linguistique complexe dans certaines sociétés.

Au sens plus large, la langue maternelle est la première langue avec laquelle se familiarise un individu. C'est le premier idiome appris, pratiqué quotidiennement par un groupe social ou les membres qui partagent le même territoire, le même espace géographique.

Selon Jean Pierre Cuq :

« ...la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répand, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication » (J. P. Cuq, 2003 :150-151)

Sous un autre angle, plusieurs spécialistes appellent langue maternelle une langue qui est appris en premier par l'enfant lors de son développement langagier. Cet apprentissage se fait à l'aide d'une interaction verbale avec les membres de la société :

« Une autre caractéristiques de la langue maternelle est son mode d'appropriation, qu'on qualifie souvent de nature. Pour le sens commun, cela veut dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. En réalité, il est clair que le rôle de l'entourage est très important : ses demandes d'explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente (métalinguistiques) ou inconsciente (épilinguistique) » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 :91)

Souvent, pour désigner le concept de la langue maternelle, les linguistiques utilisent la lexie « langue source » qui signifie selon eux le code linguistique initial du sujet parlant. Quant aux didacticiens, ils optent pour la lexie de langue de départ ou langue de référence à laquelle l'apprenant fait appel au fur et à mesure de son apprentissage linguistique :

« En fin de compte, plus que des raisons totalement objectives, c'est l'ensemble des valeurs symboliques qu'il lui accorde qui définit pour un individu ou pour un groupe sa langue maternelle. On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 :93)

3.4 Langue étrangère

Le terme de langue étrangère s'oppose à celui de langue maternelle défini précédemment. Il désigne la langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, en d'autres mots, elle est étrangère à son appartenance géographique, sociale culturelle et linguistique :

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après l'indépendance et bien qu'il fut la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère ». (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 :93)

Il serait opportun de prendre en considération la vision didactique à propos de notion « langue étrangère ». Cette discipline considère la langue étrangère comme toute langue dont le système linguistique et son acquisition sont différents de ceux de la langue maternelle. La maîtrise de la langue dite étrangère se fait consciemment et volontairement, elle implique un processus qu'on nomme enseignement-apprentissage. La mise en œuvre de ce processus dépend des critères bien déterminés.

D'après Jean Pierre Cuq :

« En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré » (J.P. Cuq, 2003 :150)

3.5 La didactique du FLE

La didactique est la science qui étudie les aspects relatifs à l'enseignement des différentes disciplines scolaires, c'est pourquoi on entend parler de la didactique de mathématiques, la didactique de la mécanique, la didactique des langues étrangères(DLE) ...Elle prend en charge la sélection des contenus, des savoirs, des programmes à enseigner propres à chaque discipline. Cette science se centre sur tous les pôles de l'acte éducatif : enseignant -apprenant- savoir.

La didactique du français comme langue étrangère fait partie de la DLE, on parle de ce type de didactique pour faire référence à l'ensemble des mécanismes, des méthodes, des principes liés à l'enseignement-apprentissage du français.

Au début, l'enseignement des langues étrangères est confié à la linguistique appliquée, sous-ensemble de la linguistique, cette dernière, vers les années 1970, est remplacée par didactique des langues étrangères. La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet, pendant une bonne partie du XX^e siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette qu'on appelée celle de la linguistique appliquée. (J.P. Cuq, 2003 :70)

Au fil du temps, l'enseignement du FLE est passé par plusieurs méthodologies (méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie audio-orale méthodologie audio-visuelle...), le terme « méthodologie » est remplacé par la suite par celui de « approche » pour désigner une certaine souplesse.

L'apprentissage d'une langue étrangère est en effet un processus complexe. Il ne s'agit plus d'apprendre par cœur des leçons de grammaire, de syntaxe ou de lexique comme vise les méthodes anciennes mais plutôt de savoir fonctionner la langue lors des situations de communication tout en prenant en compte certains paramètres. Selon Cuq et Gruca :

« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 :197)

4. L'enseignement-apprentissage du FLE au cycle secondaire algérien

Le français est enseigné comme une discipline scolaire au cycle secondaire algérien dès la première année jusqu'à la troisième année. Il se considère comme une matière essentielle pour les filières littéraires (Langues étrangère et Lettres et philosophie) et secondaire pour les filières scientifiques (Science de la nature, Gestion et économie, Mathématique, Génie civil, Génie mécanique, Génie électrique, Génie des procédés).

L'enseignement du FLE dans ce palier s'inscrit dans le cadre des changements que connaît le système éducatif en Algérie. Ces changements dans le domaine éducatif, résultent des multiples transformations à lesquelles assiste le monde (mondialisation, développement des nouvelles technologies et des outils de communication...). Ce constat nous amène à dire que l'école, pour l'apprenant, n'est pas le seul moyen pour accéder au savoir.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. (Curriculum de français de deuxième année secondaire, 2006 : 2). Pour atteindre cet objectif, il est recommandé de :

- Se centrer beaucoup plus sur le processus de l'apprentissage que sur celui de l'enseignement, dans cette optique, l'apprenant est le centre d'intérêt dans toute sa formation scolaire, il doit participer aux différentes tâches qui se font en classe et en dehors de la classe.
- Développer chez l'apprenant des compétences liées à la discipline scolaire enseignée et des compétences transversales et interdisciplinaires.
- Installer chez l'apprenant une compétence linguistique en prenant en compte certaines dimensions socioculturelles. Cette compétence est facteur primordial qui contribue à la réussite universitaire et celle de la vie professionnelle.
- Entraîner la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir être à travers la mise en place de ce que l'on appelle aujourd'hui l'approche par compétence. Cette dernière vise à relier les acquis de l'apprenant avec des situations réelles et significatives comme indique Roegiers : « certifier les acquis de l'élève en terme de résolution des situations concrètes (...) il s'agit de l'évaluation en termes de savoir-

agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel » (X. Roegiers ,2006 :04)

- Amener l'apprenant à adopter une attitude responsable et sociale à travers la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Cette dernière est l'une des méthodologies de l'enseignement/apprentissage qui vise l'implication effective et coopérative des apprenants dans la réalisation des projets. Elle promeut l'importance de l'apprentissage par l'expérience qui donne un sens réel à ce processus.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (Programme de 1^{ère} année secondaire, 2005 :5).

A l'issue de l'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire, l'apprenant aura capable de :

- Comprendre et produire des discours de types différents : informatif, argumentatif, explicatif, narratif, exhortatif.
- Maîtriser les techniques d'expression à l'instar de résumé, compte rendu objectif/critique, prise de note, synthèse afin de savoir exploiter les différents documents.
- S'exprimer et prendre position par rapport à des sujets d'actualité.
- Utiliser la langue comme un instrument de communication d'une manière conforme aux conditions sociales et culturelles.

Le programme pour enseigner le FLE dans tous les niveaux scolaires qui forment le cycle secondaire est élaboré par la mise en place des projets. Chaque projet est présenté sous forme d'un intitulé et se compose généralement de deux séquences. Chaque séquence comporte un ensemble d'activités pédagogiques qui doivent être planifiées au préalable par l'enseignement pour les réaliser en classe. « On nomme séquence une série d'activités

regroupées dans la même unité de temps par les enseignements en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique » (J.P. Cuq, 2003 :220).

Le déroulement de la séquence est présenté sous forme de séances qui se succèdent, chaque séance a un volume horaire précis selon les objectifs à atteindre. Cette organisation est fixée par les progressions annuelles de chaque niveau scolaire et apparaît comme suit :

- Lancement du projet : cette séance est consacrée à la mise en place du projet sous forme d'une situation-problème. L'enseignant doit susciter l'intérêt de l'apprenant en lui poussant à la réalisation des travaux en groupe qui doivent être présentés à la fin du projet.
- Evaluation diagnostique : cette séance vise à évaluer les connaissances antérieures de l'apprenant par rapport à l'objet d'étude de la séquence.
- Mise en place de la séquence : pendant cette séance, l'enseignant est appelé à expliquer aux apprenants le contenu de la séquence, il lance également le sujet de la production écrite comme une étape initiale.
- Compréhension de l'oral, au cours de cette activité, l'enseignant doit amener l'apprenant à comprendre et interpréter un discours oral en relation avec la séquence.
- Production de l'oral : au terme de cette séance, l'apprenant doit prendre la position de locuteur, il est guidé par l'enseignant pour s'exprimer sur les différents sujets (jeux de rôle, monologue, etc.).
- Compréhension de l'écrit : durant cette activité, l'apprenant doit comprendre un texte écrit dans toute sa globalité et sur différents plans : sémantique, lexicale, grammatical, énonciatif, etc. .Il est à noter que cette séance accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation, c'est-à-dire, on se centre sur l'énonciateur (le locuteur), l'énoncé(le texte étudié), l'énonciataire (le récepteur) et la visée communicative de l'énonciateur. Il ne s'agit plus de consacrer des cours pour enseigner la grammaire comme on fait dans le cycle moyen, les notions et les règles de grammaire sont abordées lors de l'analyse du texte. Cette démarche est appelée la grammaire textuelle.
- Production de l'écrit, dans cette activité l'apprenant fait appel à sa compétence linguistique à l'écrit. Cette séance vise à exploiter, à insérer tous les savoirs acquis pendant la séquence dans le texte rédigé par l'apprenant.

- Remédiation : cette séance a pour objectif de remédier aux lacunes de l'apprenant recensées pendant la formation. L'enseignant doit préparer des activités pour atteindre ce but.

Les progressions annuelles consacrent des séances pour la présentation des projets réalisés par les apprenants, une autre séance est dédiée au fait poétique à travers des chansons, des poèmes, des images, afin de sensibiliser l'apprenant à l'aspect esthétique de la langue française.

Chapitre II : L'alternance codique en classe de FLE

1. Présentation de quelques concepts sociolinguistiques

1.1 Plurilinguisme

Le plurilinguisme a fait l'objet de plusieurs études et connaît plusieurs définitions abordées dans le cadre de la sociolinguistique, une science qui s'intéresse à l'étude du fonctionnement de la langue selon des paramètres sociaux. Nombreux sont les chercheurs qui ont traité du plurilinguisme sur différents plans.

Le terme "plurilinguisme" signifie littéralement "plusieurs langues", donc on peut le définir comme la capacité de l'individu à parler plusieurs langues, généralement trois ou plus.

Selon Jean Pierre CUQ :

« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôle, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalité : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc.) (J.P. Cuq, 2003 :195)

En somme, on peut dire que le concept de plurilinguisme réfère à la situation linguistique dans laquelle l'individu fait preuve d'un bon locuteur en fonction de la maîtrise de plusieurs systèmes linguistiques, c'est-à-dire plusieurs langues.

Plusieurs personnes tendent à utiliser le multilinguisme et le plurilinguisme comme synonymes. En effet, on parle du multilinguisme lorsqu'il s'agit de la présence, de la coexistence de multiples idiomes sur un même territoire, à l'intérieur d'un même pays. Il désigne toutes les langues disponibles au sein d'une société.

L'Algérie est classée parmi les pays multilingues en raison de la présence concurrente de quatre langues : l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et le français considéré comme la langue étrangère la plus privilégiée. Taleb Ibrahimi affirme que :

« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la construction de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation » (K. Taleb Ibrahimi 1995 : 22)

1.2 Bilinguisme

Nombreux sont les linguistes et les chercheurs qui ont abordé la notion de « bilinguisme », chacun choisit son champ de recherche et opte pour une méthode différente de celle de l'autre. Il en résulte un large éventail de définitions sans qu'il y ait toujours consensus entre elles.

D'une manière générale, le bilinguisme est un phénomène linguistique caractérisé par l'aptitude ou l'habilité d'un individu ou d'un groupe social à utiliser deux langues différentes. Jean-Pierre Cuq préfère parler de « variété linguiste » au lieu de « langue » :

« On entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques : on préfère parler de « variété » d'une part parce que « langue » est un concept politique plutôt que linguistique (« un dialecte avec ses propres forces armées ») et d'autre part parce que le changement linguistique s'opère de façon cumulative sur les plans géographique, social, fonctionnel et diachronique (« les dégradés dialectaux ») , ce qui rend problématique la délimitation d'une « langue », et a fortiori de deux » (J.P. Cuq, 2003 :36).

Selon Jean A. Laponce, on parle d'un bilinguisme parfait dans le cas où chez le locuteur les deux langues parlées ont le même statut au niveau de la communication, dans cette optique, on peut dire que l'individu a des compétences bilingues parfaites s'il sait maîtriser deux codes linguistiques sur différents plans : grammatical, lexical, phonologique et sémantique, tout en prenant en compte la situation de communication où il se trouve. De plus, il peut passer d'une langue à l'autre sans les mêler, autrement dit, sans tomber sur ce que l'on appelle l'interférence. Bref, il existe plusieurs conditions sur lesquelles on peut s'appuyer afin de déterminer la capacité de la personne à utiliser convenablement deux langues.

Pour Siguan et Mackey, bilinguisme désigne « la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité semblable. » (Siguan et Mackey, 1986 :11).

La situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont considérés comme bilingues ne vient pas fortuitement. Une personne devient bilingue dans la mesure où elle veut communiquer avec des individus qui parlent une autre langue l'apprentissage de n'importe quelle langue ne se fait pas par hasard, il faut qu'elle soit une langue utile. En

général, les langues les plus utiles sont celles qui sont pratiquées par les membres de la communauté avec lesquels on entre en contact. Par conséquent, les raisons d'apprendre une langue sont à la fois sociales et économiques. Si toute une société ou une partie importante d'une société apprend une langue, le phénomène devient un phénomène social.

Il ne faut pas oublier que la langue ne constitue pas uniquement un outil de communication, elle est aussi un symbole d'identification à un groupe.

Selon les chercheurs, le bilinguisme est un mouvement dans lequel on tente de promouvoir l'usage courant d'une langue étrangère autre que la langue maternelle, tant par des mesures officielles que par l'enseignement (c'est le cas de l'Algérie par exemple). Dans ce contexte, le bilinguisme est une démarche politique selon laquelle l'apprentissage d'une langue dans un cadre formel, doit pouvoir doter les individus de nouveaux paradigmes, de nouvelles façons de penser, démantelant ainsi les antagonismes nationaux.

1.3 Définition de l'alternance codique (code switching)

La notion d'alternance codique provient des études menées en sociolinguistique notamment celles qui s'intéressent à comprendre tout ce qui concerne le contact entre les langues. On utilise le terme « alternance codique » pour faire référence à la situation linguistique dans laquelle le locuteur utilise deux langues à la fois dans la même phrase, le même énoncé, le même contexte. Par exemple « Le sujet de l'examen sera abordable, good luck », dans cette phrase, apparaissent deux langues le français et l'anglais. Ainsi, on peut dire que l'énonciateur opte pour un usage alternatif étant donné qu'il passe d'une langue (le français) à une autre (l'anglais) simultanément et dans le même énoncé.

L'alternance codique est définie par J. Gumperz 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 » (Gumperz, 1989 :57).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère, à son tour, définit l'alternance codique ainsi :

« Le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication, il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes et systématiques ». (J.P. Cuq, 2003 :17-18)

Il existe une autre appellation pour désigner l'alternance codique, celle de « code switching », présentée par Gardner Chloros comme suit :

« Il y a code switching parce que la majorité des populations emploie plus d'une langue et que chacune de ces langues a ses structures propres ; de plus chacune peut comporter des dialectes régionaux ou sociaux, des variétés et des registres distincts dans un discours ou une conversation » (Gardner, 1983 :21)

A partir des définitions fournies par certains linguistes, la notion de l'alternance est comprise comme un phénomène linguistique caractérisée par un changement au niveau des codes linguistiques, à l'intérieur d'une conversation.

Le contact qui se fait entre deux systèmes linguistiques lors des échanges, c'est-à-dire l'alternance codique, est l'une des formes les plus évidentes des discours bilingues.

Selon des spécialistes dans le domaine de la sociolinguistique, le code-switching ne doit pas être confondu avec le code mixing, phénomène dans lequel les locuteurs mélangent les systèmes grammaticaux de deux langues :

« Le mélange des langues constitue des productions verbales où les deux langues ne se succèdent pas, mais où des locuteurs mêlent les éléments et les règles de deux ou de plusieurs langues dans une même phrase, un même énoncé ou une conversation. Parfois, on peut repérer à quel niveau se situe le mélange permettant l'attribution de tels aspects d'un élément à une langue et de tels autres à une autre langue, d'autres fois la distinction entre les langues est impossible »(Anciaux.F, 2013 :34)

Il ne doit pas aussi être analysé uniquement comme une marque d'incompétence linguistique par rapport à l'une des deux langues parlées. En revanche, l'alternance codique est un signe, une preuve d'une compétence bilingue.

Aussi, selon Gumperz, l'alternance codique désigne une pratique langagière à travers laquelle l'individu cherche à communiquer avec l'autrui, donc, il s'agit d'un outil de communication et non pas un mélange aléatoire entre les codes linguistiques.

1.3.1 Les types de l'alternance codique

Shana Poplack met l'accent sur trois types d'alternance codique :

L'alternance intraphrastique : ce type correspond aux alternances faites dans la même phrase, par exemple : demain (fesbah). Cela signifie que le passage dynamique d'une langue à autre s'effectue au sein d'une même phrase, Poplack note que : « des structures

syntactiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase» (Poplack, 1988 :23)

« Elle est dite intraphrastique, lorsque des structures syntaxiques appartiennent à deux langues coexistant à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème-commentaire, nom-complément, verbe-complément... » (M.L.Moreau, 1997 :32)

Cette alternance interne est la plus répandue dans les discours des locuteurs, elle nous permet aussi de comprendre que seuls les individus ayant un bon bilinguisme peuvent réaliser cette particularité linguistique.

L'alternance interphrastique (entre les phrases) : dans ce type de changement codique, deux structures syntaxiques longues, dont les constituants lexicales appartiennent à deux langues, sont juxtaposées dans l'énoncé d'un même locuteur ou dans l'échange verbal de deux interlocuteurs : « l'alternance interphrastique, dite aussi phrastique, est une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou entre deux interlocuteurs » (Poplack, 1988 :23), à titre d'exemple :

Ce n'est pas sûr, (balek mandjich).

Locuteur 1 : tu viens demain ?

Locuteur2 : (balek).

L'alternance extra phrastique : ce type d'alternance renvoie à l'intégration des expressions idiomatiques dans les discours, autrement dit, le locuteur peut utiliser des proverbes, tels que ceux provenant de sa langue maternelle lors de ses pratiques langagières.

« On a une alternance extraphrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes (on parle aussi, pour ces cas, d'étiquettes) » (M.L.Moreau, 1997 :33)

En résumé, le phénomène de l'alternance codique se produit sous différentes catégories : intra-phrastique, interphrastique ou encore extra-phrastique :

« Les alternances codiques peuvent se trouver à l'intérieur d'une même phrase, d'une même conversation ou d'un même échange discursif et elles peuvent concerner un syntagme, une proposition, une phrase ou même plusieurs phrases. Seront considérées des alternances intra-

phrastiques celles où l'alternance s'effectue à l'intérieur d'un même énoncé, d'une même phrase, alors que les alternances inter-phrastiques sont des passages d'une langue à l'autre à la frontière de la phrase ou de l'énoncé. Finalement, seront considérées comme des alternances extra-phrastiques l'insertion dans la phrase d'expressions idiomatiques, de formes figées, d'interjections, pouvant être insérées à n'importe quel point de la phrase » (Adel. Z et Abdelmalek. N, 2017 :42)

1.4 L'interférence

L'interférence est un concept qui relève de la linguistique contrastive. Selon le dictionnaire de Larousse, « interférence » signifie rencontre, conjonction de deux séries de phénomènes distincts. D'un point de vue linguistique, elle correspond à l'influence qu'exerce une langue sur une autre langue. Il s'agit d'un phénomène linguistique qui apparaît chez les personnes bilingues, en réalité, on parle d'un contact, d'un mélange entre les langues considéré comme négatif.

D'après Kannas, il s'agit de l'interférence «quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1 ». (kannas , 1994 :252)

Uriel Weinreich, quant à lui, le mot interférence désigne :

« Un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangères dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc. » (cité par Lj-Calvet, 1996 :23)

En résumé, les interférences linguistiques concernent les caractéristiques d'une langue qui paraissent dans le discours d'un locuteur qui s'exprime en langue tout à fait distincte. Ces caractéristiques peuvent être d'ordre phonologique, lexical, grammatical, etc. En se référant à la définition donnée par Weinreich, l'interférence englobe trois types :

L'interférence phonétique : ce type fait référence aux éléments phonologiques appartenant à une langue, généralement la langue maternelle, et qui interviennent lorsqu'un individu utilise une langue étrangère dans ses expressions orales :

«Il y a une interférence phonétique lorsque un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger » (Blanc-Michel, 1998 :178)

L'interférence lexicale : ce type d'interférence est lié aux unités lexicales c'est-à-dire les mots, l'utilisateur de la langue parlée se trompe concernant l'usage propice de la lexie.

Cela est dû à la référence qu'il fait à sa langue maternelle : « on parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue » (Blanc-Michel, 1998 :178)

Il ne faut pas oublier par exemple que le mot en français peut avoir plusieurs sens, c'est le contexte qui détermine sa signification.

L'interférence grammaticale : cette forme indique que l'influence d'une langue sur une autre agit sur le plan grammatical, en termes plus simples, les structures syntaxiques, orthographiques de la langue qu'on désire employer, sont organisées à travers des critères aussi de nature grammaticale, et qui viennent d'une autre langue, d'un autre système linguistique (généralement la langue maternelle). Blanc-Michel voit que :

« L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps... »
(J.F.Hamers et M.Blanc ,cité par Dahmani Khoula,2020 :14)

On peut dire que la linguistique s'est penchée tout au long de ses recherches sur l'analyse comparative des différentes langues, les rapports qui coexistent entre elles ainsi que le fonctionnement réel de ces idiomes dans les différentes situations de communication. Les linguistes ont enrichi de multiples travaux réalisés dans d'autres disciplines, on nous a fourni une série innombrable de concepts à l'image de l'interférence.

La réflexion didactique, à son tour, s'est consacrée à l'étude des différents systèmes langagiers dans les situations d'enseignement-apprentissage. De plus, elle s'est efforcée à comprendre si les analogies et les différences entre les langues (ici on parle spécifiquement de la langue à enseigner et la langue maternelle de l'apprenant) sont un appui d'apprentissage ou source d'échec pour l'apprenant, dans le second cas, on prétend parler de l'interférence.

D'un point de vue didactique, l'interférence est considérée comme l'un des problèmes auxquels sont confrontés les apprenants d'une langue étrangère. L'apprenant fait appel à ses connaissances acquises dans sa langue maternelle, ce qui affecte négativement son apprentissage. Ce transfert négatif, c'est-à-dire les influences entre la langue étrangère

pratiquée par un locuteur et sa langue maternelle peuvent prendre différentes formes : phonétique, morphosyntaxique, sémantique, lexicale, etc. Elles manifestent dans les expressions du locuteur, qu'elles soient écrites ou orales.

2. L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement-apprentissage du FLE

2.1 La place de l'alternance codique en classe du FLE

Enseigner le français comme langue étrangère, c'est transférer des connaissances liées au système linguistique de cette langue, il s'agit aussi de mettre l'apprenant dans les dimensions culturelles, car parler une langue n'est question de maîtrise de vocabulaire ou de grammaire mais aussi connaître son aspect culturel dans laquelle elle se développe.

Les objectifs de l'enseignement du FLE au cycle secondaire sont fixés à travers l'élaboration des programmes, ils visent à faire de l'apprenant un bon locuteur qui sait s'exprimer en français que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit jouer un rôle primordial en classe, il est appelé à faciliter toutes les situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est en difficultés.

Afin d'installer chez l'apprenant des compétences de communication et pour qu'il puisse écouter, écrire, lire et comprendre un message transmis en français, il est recommandé de n'utiliser que cette langue pendant le cours. Mais que se passe-t-il si l'apprenant ne maîtrise pas la langue française ? Comment faire face à aux situations de blocage où l'apprenant ne saisit pas ce que dit l'enseignant qui fait son cours uniquement en langue cible ?

Il est à rappeler que l'enseignant est un médiateur entre le savoir et l'apprenant, dans le cas où l'élève ne comprend pas un énoncé, oral ou écrit, produit en français, l'enseignant peut changer de code, autrement dit, il peut passer de la langue cible à une autre langue. Ce passage linguistique que nous avons appelé précédemment l'alternance codique, facilite la communication en classe de FLE selon certains didacticiens.

Auparavant, l'alternance codique en classe de FLE a été rejetée car la présence de plusieurs langues en cours de français peut dérouter l'apprenant lors de l'acquisition de la langue cible. Or, de nombreux courants didactiques voient l'alternance codique comme

une stratégie communicative à part entière qui marque une compétence bilingue des locuteurs.

Selon Cuq :

« Traditionnellement l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue étrangère tout en étant pratiquée massivement (à l'exception de la méthode directe) pour traduire ou vérifier la compréhension de textes en langue cible. Depuis quelques années certains proposent de la didactiser en y faisant appel aux moments et de manières propices à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde : une pratique qui rejoint et conforte hypothèse que la salle de classe de langue étrangère ou seconde doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés linguistiques sont réparties de façon fonctionnelle et affective » (J.P. Cuq, 2003 :18)

STRATILAKI, à son tour, montre sa prise de position quant au recours au code switching en classe de langue étrangère. Selon elle :

« Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication » (Stratilaki .S ,2005 :74)

Pendant les dernières décennies, plusieurs spécialistes dans le domaine de la didactique se positionnent en faveur de l'utilisation de l'alternance codique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, partant du principe qu'elle facilite l'accès au sens des différents documents enseignés. On peut ne pas considérer le recours à l'alternance codique comme un acte à bannir en classe, au contraire, il doit être adopté comme une stratégie de communication à utiliser par les partenaires de l'acte éducatif.

Il convient de noter que le changement des codes linguistiques fréquemment entre la langue cible et la langue source en classe de langue étrangère remplit plusieurs fonctions aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans le premier cas, il s'agit d'un vecteur au service la transmission des savoirs, des contenus qui semblent difficiles à comprendre par le public visé .Parfois, l'apprenant se montre démotivé voire inattentif lorsque le cours est présenté entièrement en langue cible, face à cette situation, l'enseignant peut recourir à l'alternance codique pour attirer l'attention et garder le contact avec l'apprenant. Dans le second cas, il s'agit d'une stratégie à exploiter au cours du processus d'apprentissage, dans ce sens, l'apprenant s'appuie sur le code switching pour s'exprimer librement et se sentir en sécurité surtout lorsqu'il ne possède pas du vocabulaire suffisant, c'est-à-dire, quand il ne trouve pas les mots convenables afin de partager avec l'ensemble de la classe ce qu'il pense. On peut dire donc que l'alternance codique constitue une stratégie d'enseignement et d'apprentissage, un outil pédagogique qui sert à

faciliter la communication et à résoudre les problèmes liés à ce processus. Marinella Causa est parmi les partisans de l'usage de l'alternance codique en classe de langue étrangère :

« Longtemps on a cru qu'en classe de langue étrangère il ne fallait parler qu'une langue : la langue à apprendre. Or, la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langue. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part entière parmi les stratégies d'enseignement. » (Maria Causa, 2002 : 294)

2.2 L'utilisation de la langue maternelle comme langue médiatrice en classe de FLE

Comme nous avons indiqué au préalable, la réalité linguistique en Algérie est marquée par une mosaïque de langues. Arrivé à l'école l'apprenant algérien se trouve face à plusieurs codes linguistiques. Au cours de l'apprentissage de toute langue étrangère, l'apprenant se réfère indéniablement à sa langue maternelle lors de la construction de ses savoirs, savoir-faire en langue étrangère :

« On considère en effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle de référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela autant plus qu'elle aura été confrontée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante. » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 :91)

L'exemple le plus flagrant concerne certains apprenants : pour savoir si un mot est masculin ou féminin, ils s'appuient sur leur langue maternelle pour faire le lien, donc pour eux, si ce mot est un mot féminin dans sa langue maternelle il le sera automatiquement dans la langue apprise.

L'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère fait un objet de débat dans le domaine de la didactique. Plusieurs didacticiens se lancent dans la recherche afin de comprendre le rôle que peut jouer la langue de référence dans l'enseignement des langues étrangères.

L'usage de la langue première ou langue de référence est toléré par plusieurs chercheurs. Ces derniers mettent l'accent sur le fait que l'enseignant doit prendre en considération le profil linguistique de l'apprenant. Ils considèrent la langue maternelle comme une stratégie qui permet à l'apprenant de comprendre le fonctionnement de chaque

langue apprise, ce qui contribue à un enseignement efficace. D'ailleurs, le fait de mettre en place deux langues à la fois en classe permet à l'apprenant de comparer entre deux systèmes différents et donc la possibilité d'en dégager les points communs et les différences entre sa langue première et la langue étrangère.

Castellotti se contente d'attribuer à la langue maternelle une place importante dans l'enseignement d'une langue dite étrangère. D'après cette didacticienne, le recours à la langue première de l'apprenant n'est pas seulement une stratégie qui favorise la communication mais aussi une méthode qu'on peut adopter pour garantir une meilleure interaction entre le couple enseignant-apprenant et donc la possibilité de créer un climat propice au bon déroulement du cours :

« Outre une fonction de continuation du déroulement de la communication, le recours massif à ces ' alternances relais ' apparaît comme le moyen de garder les élèves attentifs, en supposant que l'émergence de la L1, ponctuant le discours à intervalles relativement réguliers » (V.Castellotti, 1997 :406)

2.3 Les problèmes liés à l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE

Dans la didactique des langues, la présence de la langue maternelle en classe est l'une des problématiques les plus compliquées. Bien que certaines réflexions théoriques se mettent d'accord avec l'usage de cette langue par l'enseignant et par l'apprenant, de nombreux chercheurs manifestent une vision opposée à ce sujet. Ils se justifient par le fait que la langue maternelle représente un frein dans l'atteinte des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Georges Lüdi DI est l'un des opposants qui considèrent la langue maternelle comme nuisible à l'apprentissage d'une langue étrangère, selon lui : « *son emploi (LM) régulier peut amener les élèves à habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise* » (cité par :A.Cheurfa, 2019 :20)

Plusieurs raisons discréditent la place de la langue maternelle dans les discours produits par la partie enseignante et la partie apprenante en classe de langue étrangère. D'abord, lorsque l'enseignant utilise continuellement la langue première de son public, cela conduit les apprenants à un usage inapproprié de la langue cible où ils vont mélanger entre deux codes linguistiques, c'est ce que l'on a appelé précédemment l'interférence. Ensuite, on entend souvent que pour s'améliorer en une langue, il faut écouter énormément des

discours authentiques produits exclusivement en cette langue, prononcés par de bons locuteurs ou des personnes natives. Cette règle est à la base du système d'apprentissage de n'importe quelle langue. En outre, il est à rappeler que chaque langue a ses propres caractéristiques, son propre système. Même s'il existe certaines ressemblances entre la langue cible et la langue maternelle, cela ne signifie pas qu'on doit à chaque fois faire recours aux connaissances relatives à langue maternelle pour amener l'apprenant à construire ses compétences en langue cible.

La question de la langue maternelle était déjà abordée par les différentes méthodologies développées dans les champs de la didactique des langues étrangères.

La méthodologie traditionnelle accorde une place à la langue maternelle. Cette dernière est au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire. L'inclusion de la langue maternelle dans ce dispositif d'enseignement est réalisée à travers la traduction.

La méthodologie directe exclut tout recours à la langue maternelle. Elle met l'accent sur la communication non-verbale, autrement dit, l'enseignement peut s'appuyer sur les gestes, les mimiques, les images, les dessins pour expliquer quelque.

L'avènement de l'approche communicative remet en question l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Cette méthode n'écarte pas complètement la langue source, mais celle-ci doit être utilisée d'une manière limitée et selon les situations d'apprentissage. Castellotti souligne :

« L'approche communicative, reposant sur des principes moins rigides est très attachée à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage » (V. Castellotti, 2001 : 18-19)

3. L'enseignement/apprentissage du FLE en langue cible seulement : avantages et limites

3.1 Le français « langue cible » : langue enseignée/ langue d'enseignement

La nécessité d'apprendre les langues étrangères en plus de la langue maternelle a conduit de nombreux didacticiens, pédagogues, grammairiens à réfléchir sur les différentes

méthodes à mettre en place afin d'atteindre cet objectif, parmi lesquelles on cite : l'apprentissage par immersion.

Le principe de l'enseignement immersif consiste à utiliser la langue cible comme le seul moyen adopté pour communiquer. Il s'agit de mettre l'apprenant dans un contexte linguistique propre à la langue à apprendre, autrement dit, toutes les activités pédagogiques réalisées en classe se font uniquement en langue cible. Selon Cuq : « l'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible » (J.P. Cuq, 2003 :126). Cette définition met l'accent sur le principe du séjour linguistique ou encore les stages à l'étranger. Ce principe didactique favorise l'usage régulier de la langue pour interagir avec les autres (regarder des émissions télévisées, écouter la radio, discuter avec des natifs, lire des livres, des revues, des articles de presse, etc.)

Le séjour désigne la pratique de la langue en dehors de la classe, il s'agit d'une forme de l'immersion linguistique car le but suprême de cette approche est fondé sur le fait de mettre l'apprenant en contact continu avec la langue qu'il désire apprendre, c'est-à-dire de lui exposer à un enseignement disposé seulement en langue cible. De leur côté, Cuq et Gruca affirment : « le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 341)

Comme nous avons indiqué préalablement, de nombreux chercheurs et enseignants s'accordent à dire que le fait d'enseigner le français langue étrangère en langue cible demeure le meilleur moyen pour l'apprentissage. Cela implique également que la langue à apprendre soit la seule langue parlée en classe, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, en d'autres termes, la langue cible sert d'un outil de communication entre l'enseignant et l'apprenant et pourquoi pas entre les apprenants entre eux. Dans cette perspective, il est hautement nécessaire que le rôle de l'enseignant soit plus visible, plus engagé et mieux organisé. L'enseignant qui souhaite enseigner la langue cible selon la méthodologie immersive utilise cette langue dans toutes les situations ; y compris pour expliquer son cours, donner des consignes, répondre aux questions et aux interrogations des apprenants, éclaircir des points mal compris en essayant de simplifier le maximum son discours en fonction du niveau et des besoins de son public. D'un autre côté, il est appelé à faire parler

l'apprenant le plus tôt qu'il sera possible, tout en lui aidant à former des phrases simples et donc à s'exprimer décemment en langue cible.

Enseigner le FLE uniquement en langue cible, c'est-à-dire sans faire recours à d'autres langues est très utile pour l'apprentissage à différents niveaux :

- La pratique de la langue cible tout au long du cours permet à l'apprenant de s'habituer à sa présence, à découvrir son caractère sonore, à connaître la prononciation des mots. Elle aide aussi à apprendre graduellement des mots et des expressions et donc enrichir le vocabulaire de l'apprenant.
- L'apprenant prend conscient de ses erreurs et ses représentations antérieures quant à l'usage correcte de langue.
- Entendre l'enseignant parler la langue cible améliore les capacités réflexives, cela signifie que l'apprenant va réfléchir et penser dans cette langue lors de ses productions orales et écrites.
- Enseigner en langue cible aide l'apprenant à retenir et s'approprier ce qu'il entend. En effet, l'apprenant parfois répète entre lui-même certaines phrases prononcées par l'enseignant durant le cours.

3.2 Les difficultés liées à l'usage de la langue cible comme langue d'enseignement

Enseigner une langue que l'apprenant ne maîtrise pas et l'utilisant comme le seul vecteur au service de la transmission des savoirs peut avoir un impact négatif sur le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, l'apprenant rencontre des difficultés lorsque le cours est présenté exclusivement en langue cible, ces difficultés sont d'ordre psychologique, émotionnel, cognitif, etc. Quand il ne comprend pas ce qui dit l'enseignant qui ne s'exprime qu'à travers la langue cible, il éprouve des émotions négatives et se manifeste inattentif voir démotivé. Au lieu de participer aux différentes activités qui s'effectuent en classe, il fait preuve d'un élément passif. La motivation devient dès lors difficile à maintenir sachant que celle-ci constitue le facteur initial de la réussite scolaire.

Enseigner en langue cible n'est une tâche facile dans la pratique enseignante. Dans la plupart des cas, la compétence linguistique des apprenants ne correspond pas au niveau

souhaité, il ne faut pas oublier que l'apprenant ne peut pas être en contact avec la langue tout le temps, d'ailleurs il est rare de parler dans une langue étrangère en dehors de la classe.

Ainsi, on ne peut pas exiger de l'apprenant de s'exprimer exclusivement en langue cible, car cela affectera négativement son initiative concernant la prise de la parole en classe. En ce sens, l'apprenant qui ne maîtrise pas une langue et on lui demande de ne s'exprimer qu'en cette langue, il se trouverait dans une situation d'insécurité linguistique et donc il évite de prendre la parole de peur d'être mal jugé par l'ensemble de la classe. Dans ce cas, on se trouve face à une situation d'apprentissage ennuyeuse où l'enneigeant sera le seul producteur de la parole.

De plus, pour ce qui est de l'usage de la langue cible comme langue d'enseignement en classe, il existe d'autres limites. D'abord l'enseignant doit maîtriser la langue sur différents plans, il doit s'exprimer en toute liberté et sans difficultés, répondre aux besoins de ses apprenants en situation d'apprentissage, prendre attention aux différents sujets, etc. Cependant, il est difficile d'aboutir à la réalisation de toutes ces tâches car l'enseignant est contraint d'exécuter les programmes en prenant en considération le facteur « temps ».

De ce fait, n'utiliser que la langue cible exige que l'enseignant fournisse un grand effort : il est appelé à faire des reformulations, des répétitions, choisir ses propres mots très soigneusement, adapter son discours selon le niveau des apprenants, réexpliquer d'une façon plus facile avec un vocabulaire simple et à la portée de tout le monde, chercher des exemples issus de préférence de l'actualité, etc. Cela est quasiment impossible à cause du temps qui n'est plus en conformité avec les séances recommandées par les programmes.

Chapitre III : Présentation et analyse du corpus

Introduction

Après avoir présenté la partie théorique dans les deux premiers chapitres, nous allons atteindre l'étape finale de notre recherche. Il s'agit de s'engager réellement dans l'expérimentation. Ce dernier chapitre sera dédié au cadre pratique de notre travail dans lequel nous allons tenter de répondre à la problématique abordée et donc la possibilité de confirmer ou infirmer nos hypothèses proposées préalablement.

Cette étape concerne principalement les deux acteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, notre enquête est axée sur les enseignants afin d'avoir leur vision et leur expérience concernant la présence de l'alternance codique en classe de FLE, mais aussi sur les apprenants qui constituent le centre d'intérêt de l'activité pédagogique.

1. Notre enquête

Le but de cette enquête est de vérifier l'efficacité des connaissances théoriques abordées précédemment dans des situations concrètes car les principes didactiques basés sur la théorie ne pourraient être compris que sur terrain. Notre intérêt réside aussi dans le fait de comprendre le fonctionnement de l'alternance codique en classe de FLE, son rôle et comment les principaux partenaires de la vie scolaire, c'est-à-dire l'enseignant et l'apprenant interagissent en présence de plusieurs langues dans un cours de français langue étrangère. Plus concrètement nous essayons, par le moyen de cette enquête de savoir :

- Les facteurs favorisant l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE.
- A quelle fréquence le couple enseignant/apprenant fait recours à plusieurs langues en situation d'apprentissage.
- Existe-il des stratégies auxquelles les enseignants de FLE font appel avant de passer directement à l'alternance codique ?
- Leur arrive-t-il de passer toute une séance en utilisant que le français « langue cible » ?
- Peut-on atteindre les objectifs d'apprentissage si l'enseignant opte pour l'alternance codique ?

- Selon leurs expériences en classe, estiment-ils que le passage de la langue cible à d'autres langues affecte positivement l'apprentissage du FLE ?

Pour que notre travail soit méthodique, basé sur des données concrets et fiables, nous avons jugé utile d'élaborer un questionnaire dans le but de récolter le maximum d'informations concernant l'usage du code switching en classe de langue étrangère. A travers ce questionnaire, nous avons interrogé les PES de français de la wilaya de Saida ainsi que les apprenants de 1ère et 2ème année secondaire. Notre travail d'investigation s'appuie également sur l'observation. Il s'agit dans ce cas de porter un regard attentif sur les pratiques langagières de l'apprenant et de l'enseignant notamment en ce qui concerne la présence de la langue maternelle en classe de FLE.

2. Description des outils de recherche :

2.1 Le questionnaire :

Le questionnaire est l'une des techniques les plus courantes, utilisé pour la réalisation des travaux académiques ainsi que ceux qui relèvent du domaine professionnel. Il a pour fonction première de recueillir des informations auprès des personnes, des spécialistes d'un domaine afin de comprendre un phénomène, un sujet bien précis.

Selon Jean Pierre Cuq le questionnaire est :

« Un instrument de recherche essentiel, permet de recueillir de façon systématique des données empirique et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme. Ces questions peuvent être fermées, semi-fermées et plus ouvertes » (J.P. Cuq, 2003 : 211)

Le questionnaire est élaboré à travers un ensemble de questions qui doivent être pertinentes. Il nécessite que le public visé soit représentatif c'est-à-dire on ne peut pas interroger n'importe quelle personne, il faut que l'échantillon choisi doive appartenir au domaine de la recherche.

Comme indiqué précédemment, le questionnaire que nous avons conçu visent enseignants du FLE au secondaire, différents au terme du statut, du rôle et surtout de l'expérience (formateur, principal, stagiaire ...), appartenant à des établissements d'enseignement situés dans différentes wilayas d'Algérie. En ce qui concerne les PES français de la wilaya de Saida, le questionnaire est de version papier. Quant aux

enseignants des autres régions, le questionnaire est de version électronique. Pour les apprenants, nous avons ciblé par notre questionnaire (243) élèves du lycée Touhami Mustapha.

Cet outil de recherche englobe seize (16) questions destinées aux enseignants, dont neuf (09) fermées, deux (02) semi-fermées et quatre (04) ouvertes. Quant au questionnaire adressé aux apprenants, il comprend dix-huit (18) questions dont onze (15) fermées, une seule question semi-fermée et deux (02) questions ouvertes. Chaque type de question nous offre une variété de réponses qui nous permet de :

- Identifier la place de la langue française et l'intérêt que porte chaque apprenant à cette langue.
- Savoir les difficultés des apprenants par rapport à l'apprentissage de la langue française.
- Savoir la position de l'enseignant et de l'apprenant concernant l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE.
- Identifier les conditions dans lesquelles apparait le recours à d'autres langues en classe de FLE.

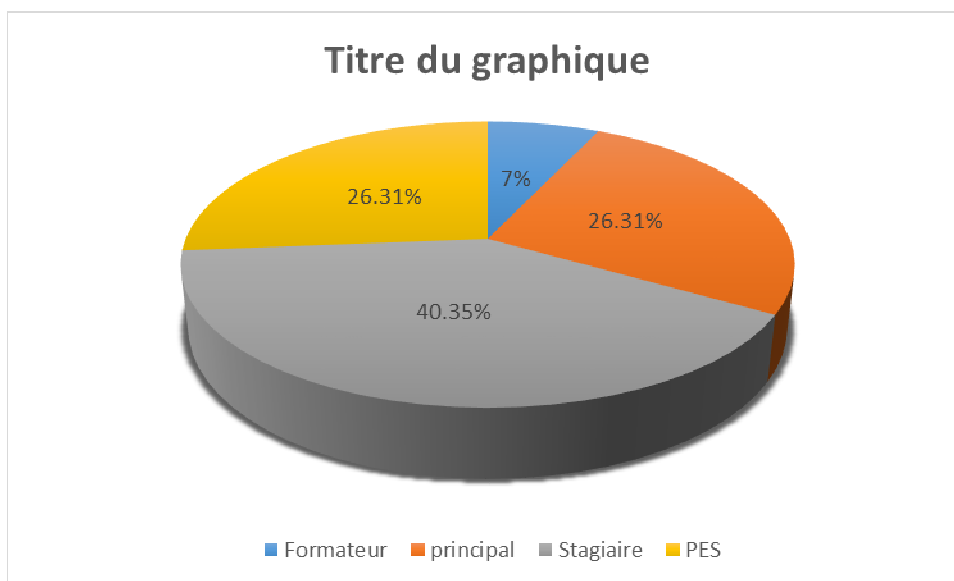
2.1.1 Analyse du questionnaire adressé aux enseignants du FLE au cycle secondaire (voir annexe 01)

Question N° 01 : Vous êtes un enseignant : formateur/principal/stagiaire/PES

Tableau n° 01

Réponses	Formateur	Principal	Stagiaire	PES
Nombre	04	15	23	15
Pourcentage	7%	26.31%	40.35%	26.31%

Représentation graphique n° 01



Commentaire

Afin de bien comprendre la place de l'alternance codique dans l'enseignement du FLE, il s'avérerait judicieux d'interroger les enseignants de cette langue tout en ciblant plusieurs catégories (formateurs, principaux, stagiaires, PES).

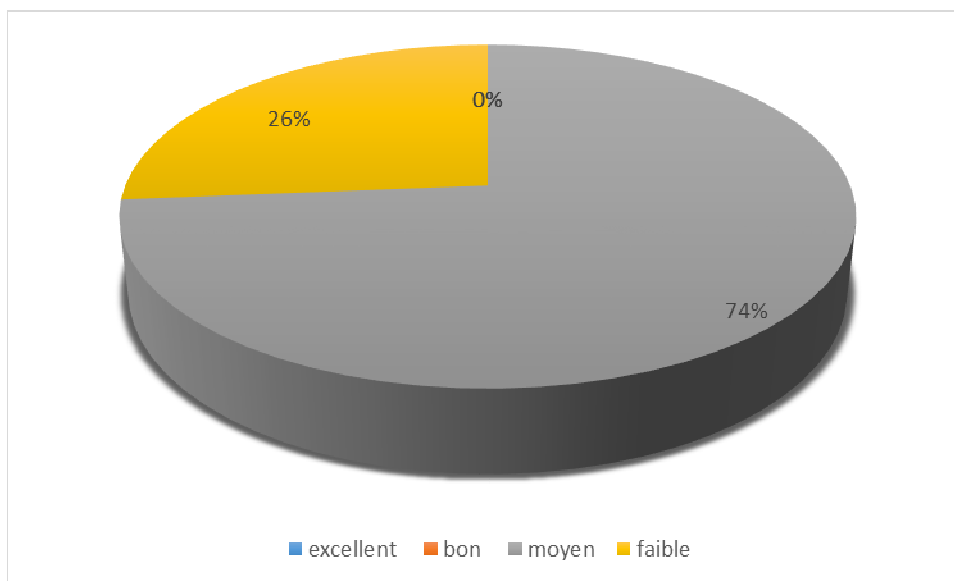
D'après les résultats, les enseignants stagiaires représentent (40.35%), les PES et les enseignants principaux partagent le même pourcentage (26.31%), tandis que les formateurs représentent une minorité (7%).

Question N° 02 : Que pensez-vous du niveau de vos élèves en français ?

Tableau n° 02

Réponses	Excellent	Bon	Moyen	Faible
Nombre	00	00	42	15
Pourcentage	0%	0%	74%	26%

Représentation graphique n° 02



Commentaire

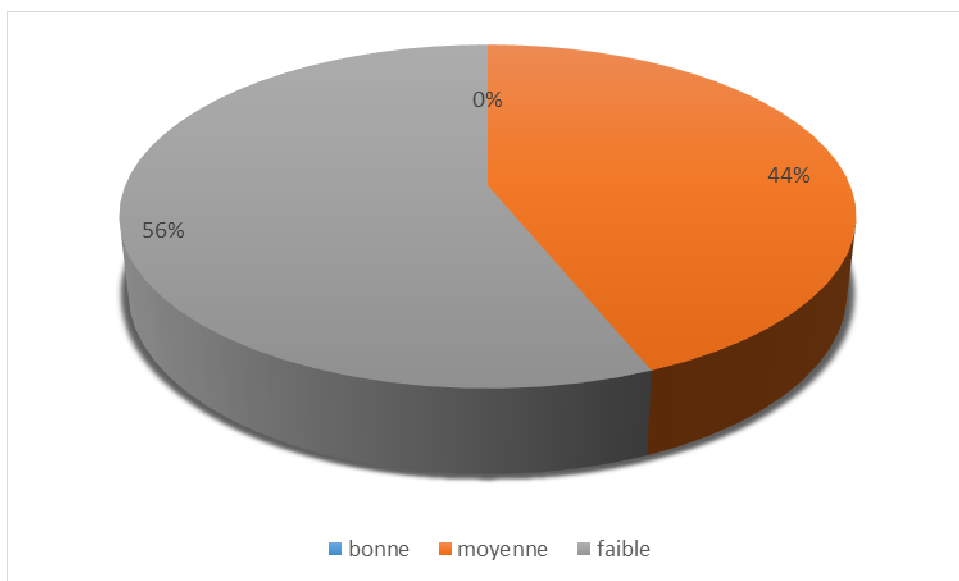
En s'appuyant sur les résultats obtenus, nous pouvons dire que le niveau des élèves en langue française est moyen selon la majorité des enseignants interrogés (74%), alors que (26%) des enquêtés déclarent qu'ils prennent en charge des classes ayant un niveau faible en français. Personne ne dit que le niveau de ses élèves en matière « français » est bon ou excellent.

Question N° 03 : Comment trouvez-vous la compréhension orale de vos apprenants ?

Tableau n° 03

Réponses	Bonne	Moyenne	Faible
Nombre	00	25	32
Pourcentage	0%	44%	56%

Représentation graphique n° 03



Commentaire

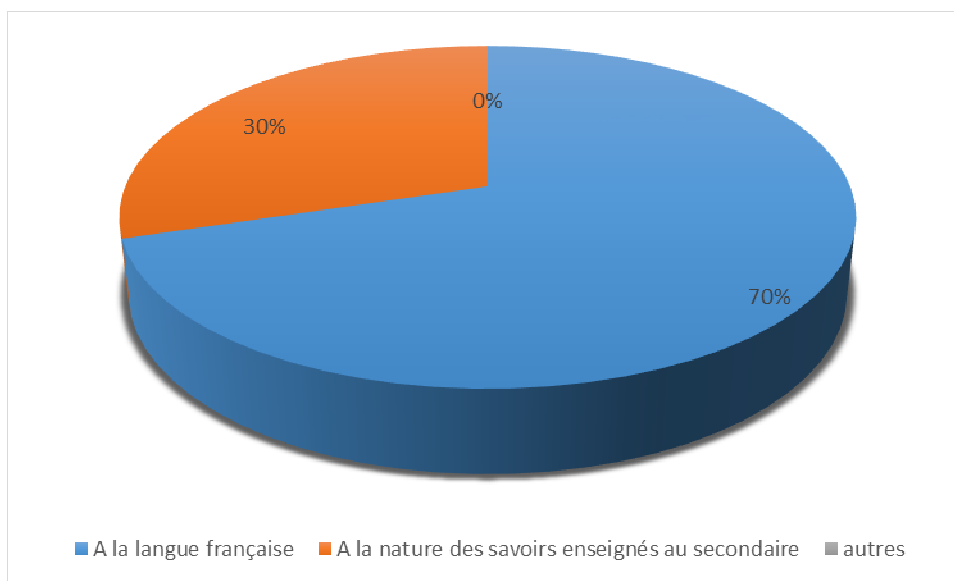
Les réponses recueillies indiquent que la majorité des enseignants questionnés (56%) ont des élèves faibles en compréhension orale, en revanche (44%) déclarent que les apprenants ont un niveau moyen quant à la compréhension de l'oral.

Question N° 04 : Lors de la présentation du cours, les apprenants ont des difficultés qui sont dues :

Tableau n° 04

Réponses	A la langue française	A la nature des savoirs enseignés au secondaire	Autres
Nombre	40	17	00
Pourcentage	70%	30%	0%

Représentation graphique n° 04



Commentaire

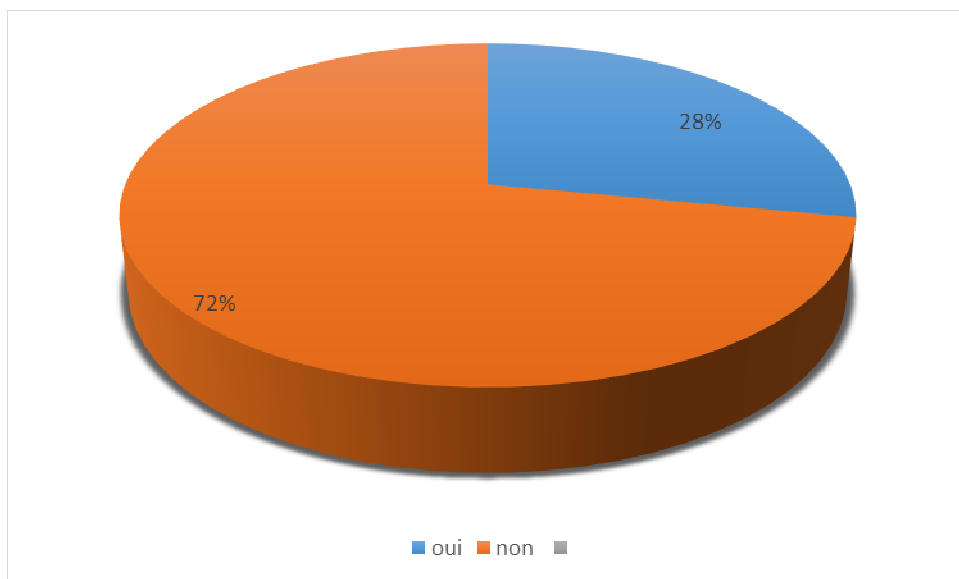
Il est remarquable que les problèmes rencontrés par les lycéens en matière « français » sont liés à la difficulté de la langue française selon (70%) des enquêtés. Toutefois, (30%) des enseignants affirment que la nature des savoirs enseignés au secondaire constitue un facteur qui empêche la compréhension d'un cours de FLE, autrement dit, ces savoirs ne sont plus en conformité avec le niveau des élèves.

Question N° 05 :Dispensez-vous votre cours uniquement en français ?

Tableau n° 05

Réponses	Oui	Non
Nombre	16	41
Pourcentage	28%	72%

Représentation graphique n° 05



Commentaire

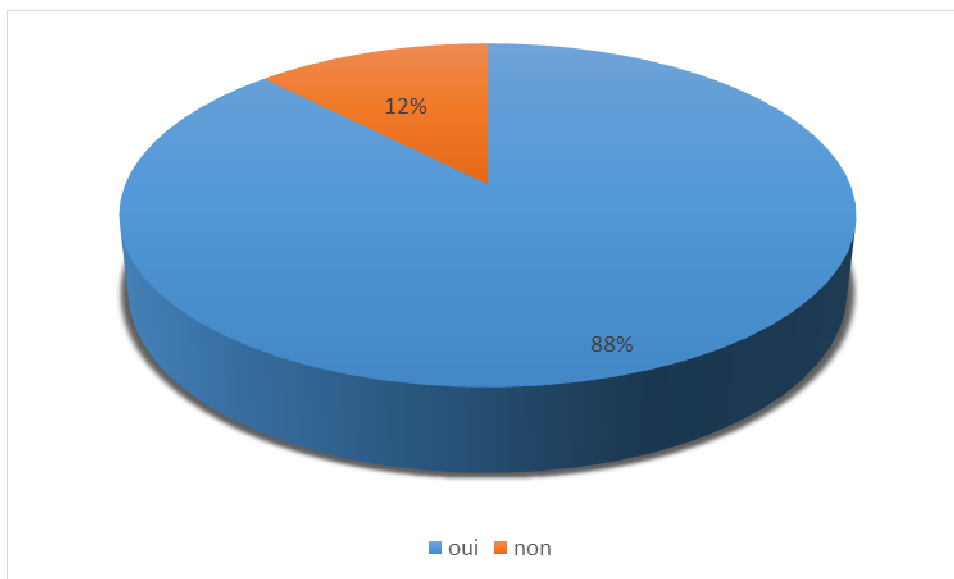
Les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants (72%) font recours à d'autres langues pour enseigner le FLE. Or, selon (28%), l'enseignement du français est assuré uniquement en cette langue, c'est-à-dire cette catégorie ne parle qu'en français en classe.

Question N° 06 : Vos élèves rencontrent-ils des difficultés lorsque le cours est présenté exclusivement en français ?

Tableau n° 06

Réponses	Oui	Non
Nombre	50	07
Pourcentage	88%	12%

Représentation graphique n° 06



Commentaire

D'après (88%) des enquêtés, nous avons trouvé que les apprenants ont des difficultés lorsque le cours est dispensé uniquement en français, alors que (12%) des enseignants assurent que l'utilisation du français tout au long de la séance n'a aucun impact négatif sur l'appropriation du cours par les apprenants.

Question N° 07 : Si oui, quelles solutions proposez-vous pour résoudre cette situation-problème ?

Tableau n° 07

Les réponses les plus récurrentes
-Schématisation, images, illustrations, gestes, mimiques, reformulation, synonymie.
-La traduction et le recours à d'autres langues comme l'arabe, l'anglais et l'espagnol pour les classes des langues.
-Adapter le discours de l'enseignant selon le niveau des élèves.
-Proposer aux bons éléments d'expliquer à leurs manières une notion mal comprise par les élèves faibles.
-Des séances de renforcement et de remédiation.
-La présence des dictionnaires pendant le cours de FLE.
-Donner des exemples pris de la réalité.
-Inciter les apprenants à réaliser des fiches de lecture en leur proposant des livres à lire selon leur niveau et leurs centres d'intérêt.

Commentaire

Afin d'aider les apprenants qui ont des difficultés lorsque le français est la seule langue utilisée en classe, les résultats nous informent que les enseignants proposent plusieurs méthodes à savoir :

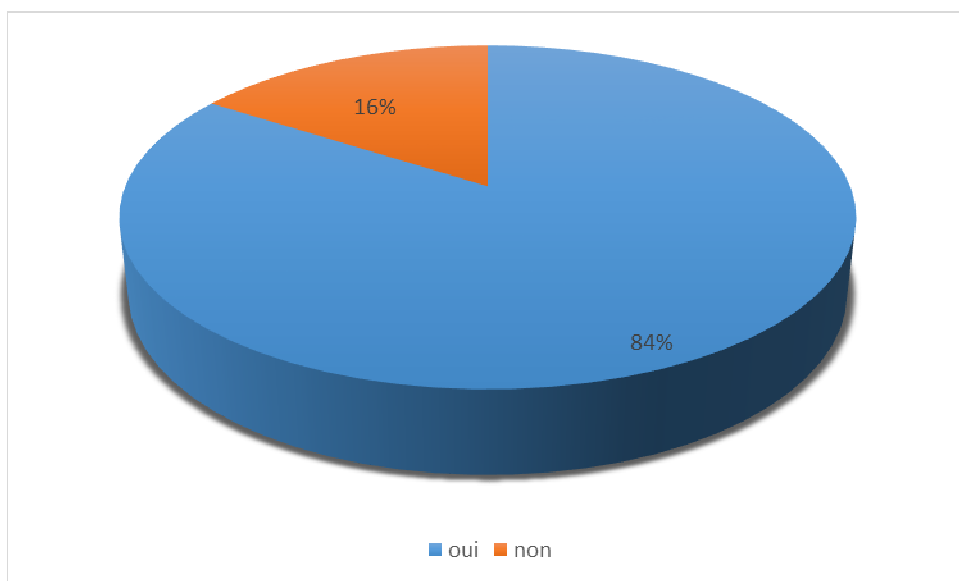
- Les schémas, les images, les mimiques, les gestes, les reformulations et la synonymie.
- Faire appel à d'autres langues comme l'arabe, l'anglais et l'espagnol pour les classes des langues étrangères.
- Adapter le discours de l'enseignant selon le niveau des élèves c'est-à-dire l'utilisation du vocabulaire simple et facile à comprendre.
- Demander aux bons élèves d'aider ceux qui sont en difficulté.
- Programmer des séances de renforcement et de remédiation en faveur des élèves qui sont en difficulté.
- La présence des dictionnaires pendant toutes les séances.
- Donner des exemples pris de la réalité.
- Promouvoir la lecture chez les apprenants.

Question N° 08 : Est-ce que vous faites la traduction en classe ?

Tableau n° 08

Réponses	Oui	Non
Nombre	48	09
Pourcentage	84%	16%

Représentation graphique n° 08



Commentaire

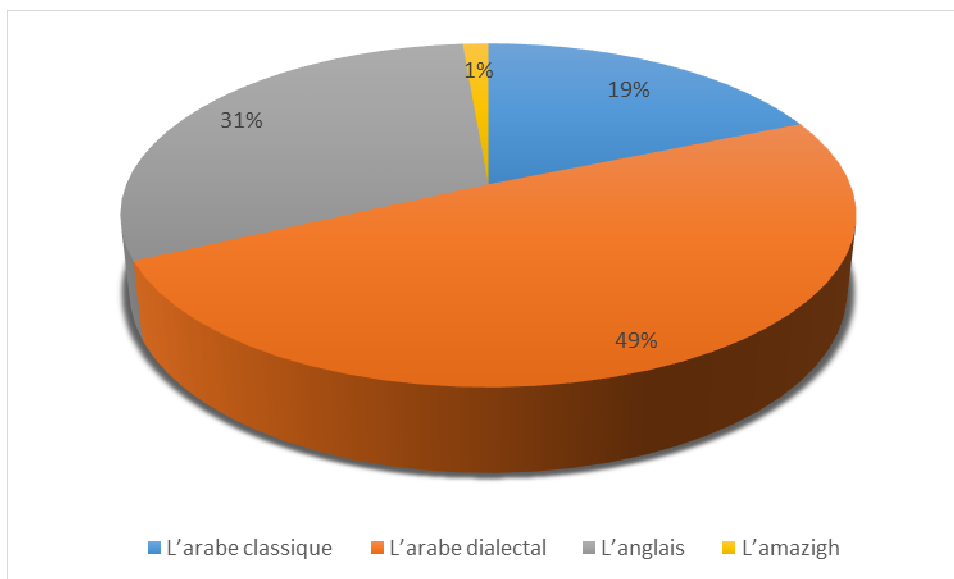
En se référant au tableau présenté ci-dessus, nous remarquons qu'un nombre élevé de notre échantillon (84%) déclare la présence de la traduction en classe de FLE, tandis que (16%) des enquêtés ne traduisent pas ce qu'ils disent en français.

Question N° 09 : Mis à part le français, quelles langues utilisez-vous en classe ?

Tableau n° 09

Réponses	Nombre	Pourcentage
L'arabe classique	14	19%
L'arabe dialectal	37	49%
L'anglais	23	31%
L'amazigh	01	1%
Autres langues	00	0%

Représentation graphique n° 09



Commentaire

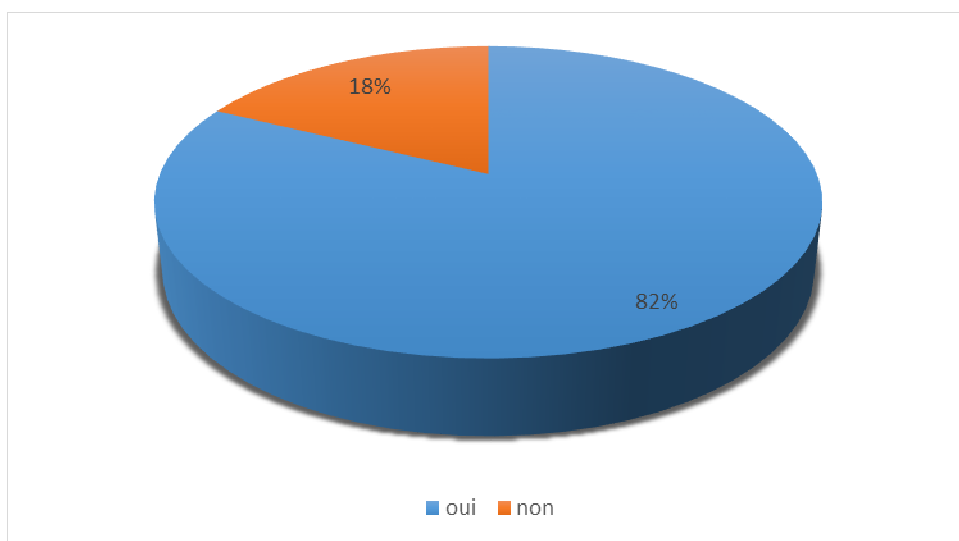
Selon le tableau, nous constatons qu'à côté du français, les enseignants s'expriment en d'autres langues à savoir : l'arabe dialectal parlé par (49%) des enquêtés, l'arabe classique qui est utilisé par (31%), (19%) des enseignants optent pour l'anglais et un nombre extrêmement minimal (1%) utilise l'amazigh en classe de FLE.

Question N° 10 : Vos élèves demandent-ils le recours à ces langues ?

Tableau n° 10

Réponses	Oui	Non
Nombre	47	10
Pourcentage	82%	18%

Représentation graphique n° 10



Commentaire

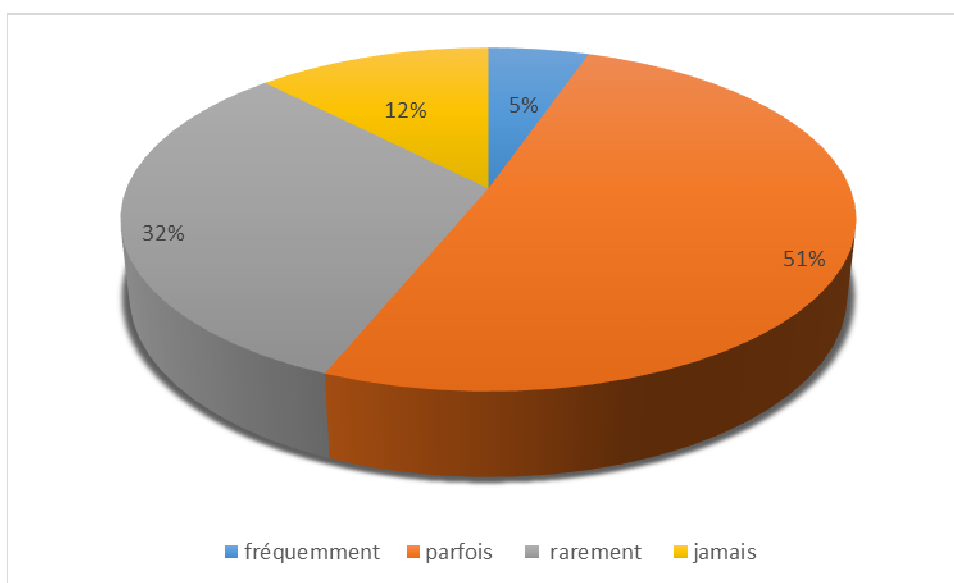
A travers le graphique et le tableau présentés plus haut, les apprenants réclament l'usage d'autres langues lors de l'apprentissage de français, cela est souligné par la majorité des enseignants questionnés (82%). Par contre, (18%) des interrogés affirment le contraire.

Question N° 11 : Quel est le degré de l'utilisation de ces langues ?

Tableau n° 11

Réponses	Fréquemment	Parfois	Rarement	Jamais
Nombre	03	27	16	07
Pourcentage	5%	51%	32%	12%

Représentation graphique n° 11



Commentaire

Les résultats obtenus indiquent que de temps en temps la majorité des enseignants (51%) alternent entre les langues pour enseigner la langue française. Or, certains enseignants (32%) avouent qu'il est rare de passer de la langue cible à d'autre langue en classe. Les réponses à cette question nous informent également que sept enseignants soit un taux de (12%) précisent qu'ils ne parlent que le français pendant le cours, alors qu'une minorité de (5%) révèle que les changements des systèmes linguistiques en classe de FLE se fait d'une manière fréquente.

Question N° 11 : Quand est-ce que se manifeste l'emploi de plusieurs langues à la fois en classe ?

Tableau n° 11

Les réponses les plus récurrentes
-En cas de blocage total des élèves.
-Devant de nouveaux concepts /concepts abstraits.
-Selon le niveau et la filière des apprenants.
-Dans les situations-problèmes par exemples lorsque l'apprenant n'arrive pas à comprendre un terme ou une notion abordée dans le cours.
-Pendant les séances de la compréhension de l'écrit particulièrement dans le cas des textes qui abordent des thèmes scientifiques ou historiques.
-Communiquer avec les élèves

-En abordant les différents points de langue relatifs à l'objet d'étude.
-S'assurer que les élèves ont compris le cours dispensé.
-Discuter sur un projet à réaliser ou une activité à faire.
-Communiquer certaines consignes nécessaires à l'exécution des différentes tâches avant de mettre l'élève au travail.
-Lorsque l'apprenant ne comprend pas par les différents moyens pédagogiques, l'enseignant fait appel à la langue maternelle.

Commentaire

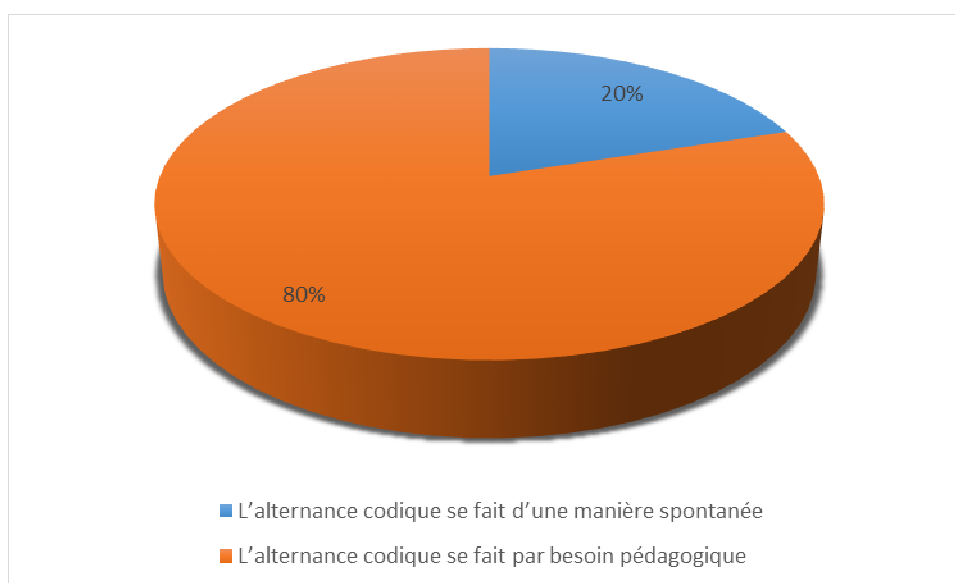
Selon les réponses les plus répétées de notre public ciblé, nous notons que le recours à l'alternance codique en classe de FLE se fait dans plusieurs situations d'apprentissage.

Question N° 12 : l'alternance codique dans votre discours en classe se fait d'une manière spontanée ou par besoin pédagogique ?

Tableau n° 12

Réponses	L'alternance codique se fait d'une manière spontanée	L'alternance codique se fait par besoin pédagogique
Nombre	10	40
Pourcentage	20%	80%

Représentation graphique n° 12



Commentaire

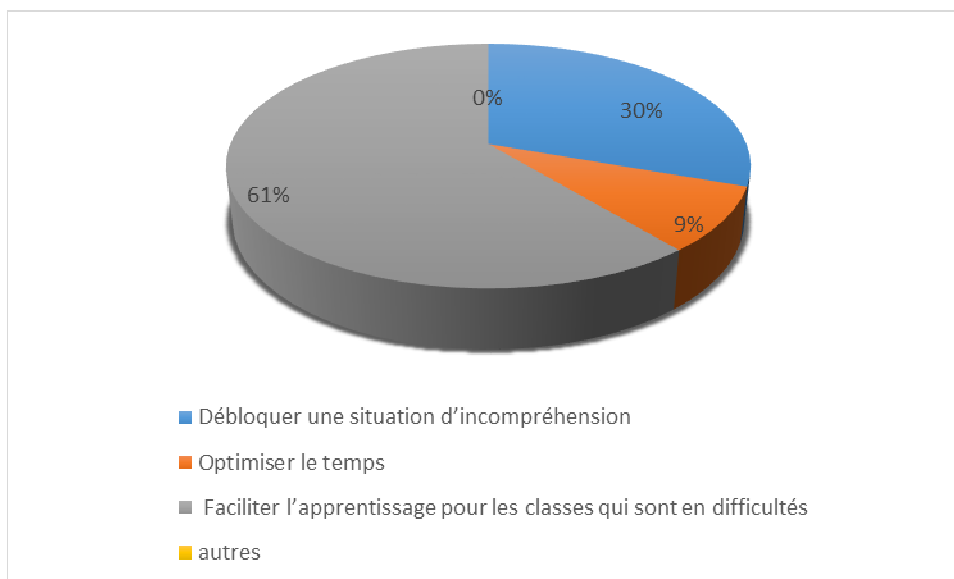
La majorité des enseignants (80%) considèrent l'alternance codique comme étant une méthode pédagogique, tandis que (20%) des enquêtés déclarent que le code switching apparaît spontanément dans leurs discours en classe.

Question N° 13 :D'après vous, le passage d'une langue à une autre en classe de FLE se fait pour

Tableau n° 13

Réponses	Nombre	Pourcentage
Débloquer une situation d'incompréhension	25	30%
Optimiser le temps	7	9%
Faciliter l'apprentissage pour les classes qui sont en difficulté	50	61%
Autres	00	0%

Représentation graphique n° 13



Commentaire

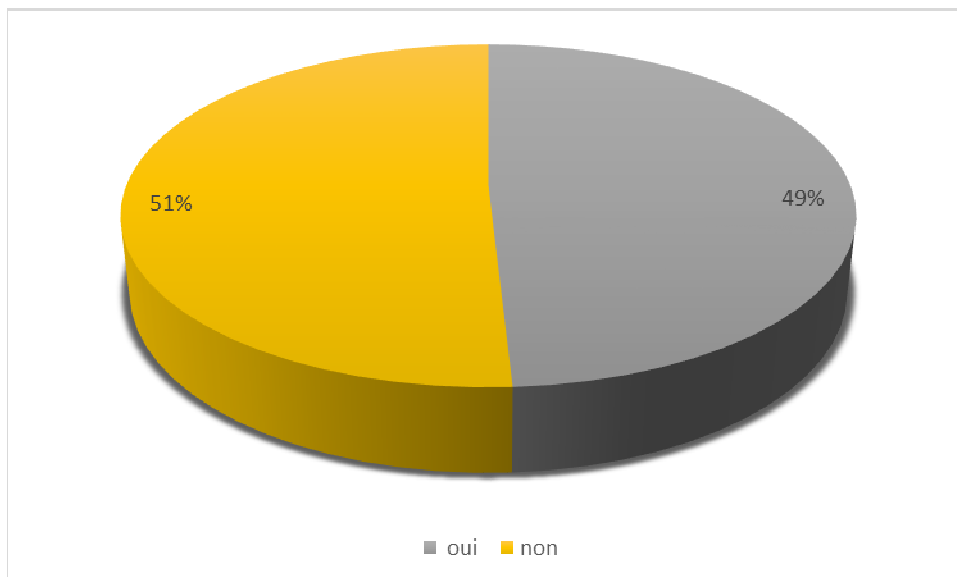
D'après les résultats, nous constatons que l'utilisation de l'alternance codique en classe se fait pour plusieurs raisons. Selon la majorité des enseignants (61%), il s'agit d'une stratégie qui aide les élèves qui sont en difficulté dans l'apprentissage de la langue française. (30%) des interrogés passent du français « langue cible » à une autre variété linguistique afin de débloquent une situation d'incompréhension. Pour certains enseignants qui constituent une minorité (7%), l'alternance codique en classe de FLE contribue à mieux gérer le facteur « temps ».

Question N° 14 :Existe-t-il un moyen plus efficace que le recours à d'autres langues pour enseigner le FLE ?

Tableau n° 14

Réponses	Oui	Non
Nombre	28	29
Pourcentage	49%	51%

Représentation graphique n° 14



Commentaire

Les résultats montrent que (51%) des participants au sondage trouvent que l'alternance codique reste le moyen le plus efficace pour enseigner le FLE. Cependant, (49%) des enquêtés optent pour d'autres méthodes, selon eux, l'enseignant peut s'appuyer sur plusieurs stratégies afin d'aider les apprenants à comprendre un cours de FLE.

Question N° 15 : Si oui, mentionnez-le :**Tableau n° 15**

Les réponses les plus récurrentes
-Opter pour les nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage en particulier les TICE
-Les schématisations les illustrations et les reformulations.
-Contextualiser les situations.
-Créer des laboratoires de langues qui permettent aux élèves de participer activement dans les situations d'apprentissage et de développer leurs compétences linguistiques comme la communication et la prononciation.

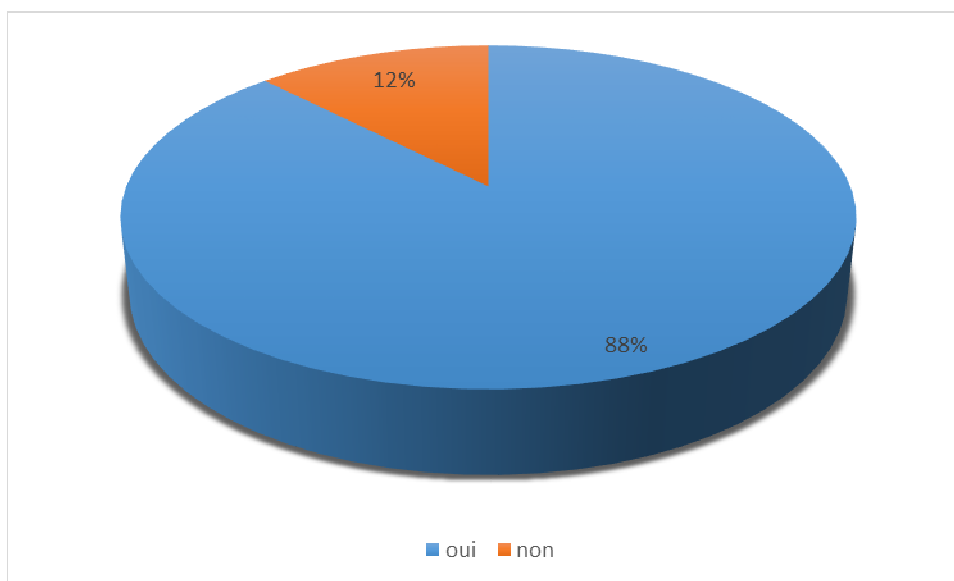
Commentaire

Pour certains enseignants, on ne peut pas considérer le recours à d'autres langues, outre la langue cible, comme la méthode la plus privilégiée pour enseigner le FLE, en ce sens, l'enseignant a plusieurs choix méthodologiques qui lui aident dans sa mission pédagogique.

Question N° 16 : Certains enseignants alternent entre plusieurs langues dans une situation d'enseignement-apprentissage de FLE, partagez-vous leur choix ?**Tableau n° 16**

Réponses	Oui	Non
Nombre	50	7
Pourcentage	88%	12%

Représentation graphique n° 16



Commentaire

Les réponses collectées montrent que la majorité des enseignants questionnés (88%) se contentent d'attribuer à l'alternance codique une place positive en classe de FLE, néanmoins, (12%) des participants à notre questionnaire prennent une position défavorable à ce sujet.

2.1.2 Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

En analysant notre questionnaire, nous avons constaté que le niveau des élèves est globalement moyen selon la majorité des enseignants interrogés, il y a aussi ceux qui admettent qu'ils assurent des classes faibles en matière « français ». Pour mieux prouver cette réalité, nous avons élaboré une question qui concerne la compréhension orale en classe de FLE, la majorité des réponses montrent que les élèves sont faibles quant à cette compétence, c'est-à-dire, ils n'arrivent pas à comprendre le discours de leurs enseignants notamment dans le cas où le cours est dispensé uniquement en français. Cela justifie leurs réclamations incessantes d'utiliser la langue maternelle qui représente l'arabe dialectale pour la majorité.

Bien que certains enseignants déclarent que les difficultés rencontrées par les apprenants en classe sont dues au programme qui n'est plus en accord avec le niveau réel des élèves, la majorité d'entre eux optent pour une autre raison, selon cette catégorie, les

problèmes de l'apprentissage du français par les lycéens sont liés non seulement à leur niveau faible mais aussi à la nature de langue française qui se caractérise généralement par la difficulté de son système linguistique.

Les obstacles que rencontrent les lycéens lorsque la langue française est le seul code utilisé pour transmettre les savoirs montrent que l'enseignant est confronté à un problème de communication avec son public, ce qui lui pousse à trouver une solution à cette désagréable situation. Parmi les solutions proposées par les enquêtés, on cite :

- Les schémas, les images, les mimiques, les gestes, les reformulations et la synonymie ;
- Le recours à d'autres systèmes linguistiques à l'image de l'arabe l'anglais et l'espagnol pour les classes des langues étrangères ;
- Simplifier le vocabulaire utilisé en classe pour qu'il soit accessible par tous ;
- Programmer des séances de renforcement et de remédiation en faveur des élèves qui sont en difficulté ;
- La présence des dictionnaires pendant toutes les séances ;
- Donner des exemples concrets, etc.

Parmi les méthodes citées préalablement, nous nous intéressons davantage à la présence d'autres langues à côté de la langue cible en classe de FLE. Le sondage nous informe que les pratiques langagières des enseignants se caractérisent par l'emploi de l'alternance codique, ce phénomène ne concerne pas seulement le français et l'arabe avec ses deux variétés (le dialecte algérien et l'arabe classique) mais aussi le français et l'anglais. Or, selon les données recueillies, l'arabe dialectal est le code linguistique le plus utilisé par la majorité des enseignants.

A partir d'une lecture approfondie des résultats obtenus, nous constatons que le recours à l'alternance codique dans l'enseignement du FLE devient inévitable notamment pour :

- Les séances de la compréhension de l'écrit car l'enseignant doit amener son public à comprendre le support dans sa globalité, donc il est appelé à expliquer le contenu du texte, le décortiquer afin d'étudier les éléments linguistiques pertinents. Il est à noter que les élèves au cycle secondaire doivent connaître ce qu'on appelle la typologie textuelle, cependant les textes de type explicatif particulièrement ceux qui appartiennent au domaine scientifique sont difficiles à saisir, ce qui nécessite la présence d'une langue que l'élève comprend.

- Aborder les différents points de langue, dans ce cas, la complexité est double (la complexité de parler dans la langue cible et celle liée à la difficulté des règles grammaticales.)
- Pour expliquer les mots abstraits car ces derniers ne sont pas associés au monde réel et leur perception nécessite l'imagination et l'esprit.
- Aider les élèves en cas de blocage total.
- Expliquer une notion abordée dans le cours.
- Certaines filières (généralement Lettres et philosophie, Gestion et économie) où le niveau des élèves est faible.
- Communiquer avec l'élève.
- S'assurer que les élèves ont compris le cours dispensé.
- Faire comprendre aux apprenants ce qu'ils doivent réaliser comme projet ou activité
- Eclaircir certaines consignes avant que l'élève s'implique dans le travail.

Toutes les situations mentionnées au-dessus montrent que la présence d'autres langues en plus de la langue cible en classe de FLE est une façon de procéder voire une stratégie adoptée par l'enseignant pour assurer le bon fonctionnement du cours. La question numéro douze (12) confirme ce constat, dans la mesure où la majorité des enseignants interrogés avouent que le recours à l'alternance codique en classe se fait en réponse à certaines situations pédagogiques.

A partir des réponses sélectionnées, nous constatons que l'utilisation de deux langues à la fois de la part de l'enseignant en classe de FLE remplit un certain nombre de fonctions, en ce sens, cette pratique langagière se manifeste pour débloquer une situation d'incompréhension ou même pour optimiser le temps car l'apprenant va accéder rapidement au sens si on parle une langue qu'il comprend. Pour la majorité des enquêtés, l'alternance codique est un outil exploité pour faciliter le processus d'apprentissage notamment pour les élèves qui sont en difficulté.

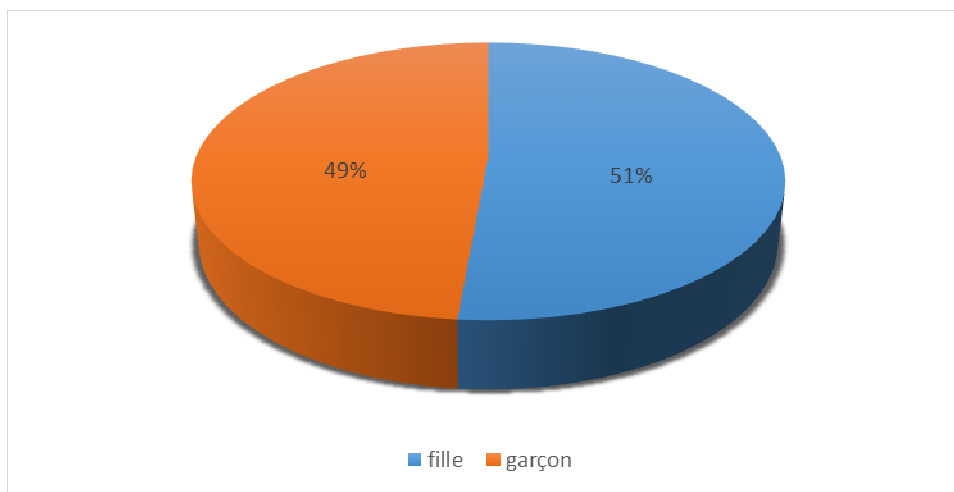
Pour finir, notre enquête nous conduit à dire que la majorité écrasante des enseignants interrogés (88%) se positionnent en faveur de la présence du code switching en classe de FLE, plusieurs facteurs (mentionnés précédemment) justifient cette prise de position. Toutefois, pour certains enseignants qui représentent une minorité, il existe d'autres moyens plus efficaces que le recours à langue maternelle en classe de FLE comme les

TICE, les laboratoires de langue, les illustrations et les reformulations. Certes ces méthodes semblent utiles et efficaces mais les conditions et les circonstances dans lesquelles travaillent nos enseignants ne sont pas assez propices, autrement dit, nos établissements ne contiennent pas des laboratoires spécifiques consacrés à l'apprentissage des langues, de plus, la majorité des enseignants en Algérie ne peuvent pas travailler tout le temps en utilisant les images où les TICE, enfin, devant le niveau faible des apprenants même les reformulations sont incompréhensibles et n'aboutissent à rien. Pour toutes ces raisons, il est indiscutable que l'enseignant se trouve obligé de passer du français « langue cible » à une autre langue maîtrisée par l'apprenant afin de faciliter les différentes situations d'interactions en classe.

2.1.3 Analyse du questionnaire adressé aux apprenants (1^{ère} année, 2^{ème} année secondaire) (voir annexe 02)

Sexe des apprenants

Représentation graphique



Commentaire

Les résultats mentionnés ci-dessus nous informent que le sexe féminin représente (51%) tandis que le sexe masculin représente (49%).

Cette question a pour but de montrer les différents points de vue des apprenants quant à l'apprentissage de la langue française.

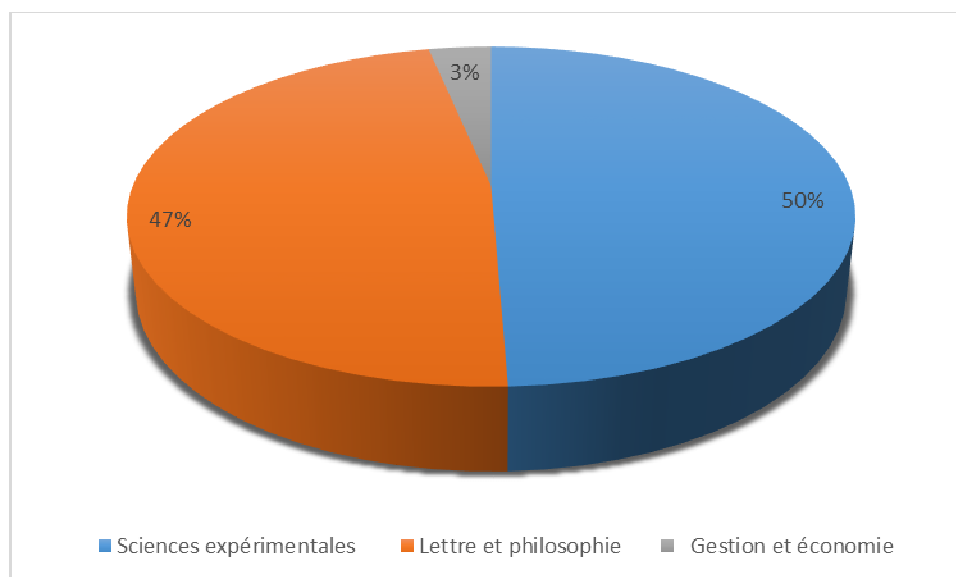
On peut dire que le nombre des élèves de sexe féminin inscrit au lycée est plus élevé que celui des élèves de sexe masculin.

Question N° 01 : Quelle est votre orientation scolaire ?

Tableau n° 01

Réponses	Sciences expérimentales	Lettre et philosophie	Gestion et économie
Nombre	120	115	08
Pourcentage	50%	47%	3%

Représentation graphique n° 01



Commentaire

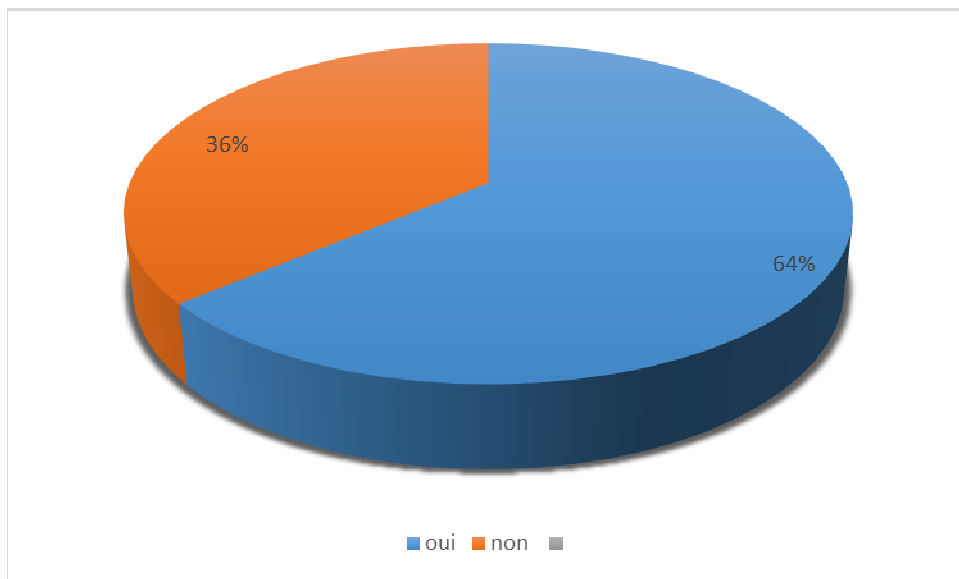
Les résultats montrent que les filières scientifiques (Sciences expérimentales et Gestion et économie) représentent 53%, les filières littéraires représentent (47%). Cela indique que le nombre des apprenants scientifiques interrogés est presque le même que celui des apprenants appartenant aux filières littéraires.

Question N° 02 : Aimez-vous la langue française ?

Tableau n° 02

Réponses	Oui	Non
Nombre	155	88
Pourcentage	64%	36%

Représentation graphique n° 02



Commentaire

Les résultats montrent que la majorité des apprenants enquêtés (64%) ont une représentation positive par rapport au français. Alors que (36%) des apprenants affirment leur hostilité à l'égard de cette langue.

Question N° 03 : Comment trouvez-vous la langue française ?

Tableau n° 03

Réponses	Nombre	Pourcentage
Une langue facile à apprendre	30	8%
Une langue difficile à	125	35%

apprendre		
Une langue inutile	80	23%
Une langue nécessaire à la réussite scolaire	128	34%

Représentation graphique n°03



Commentaire

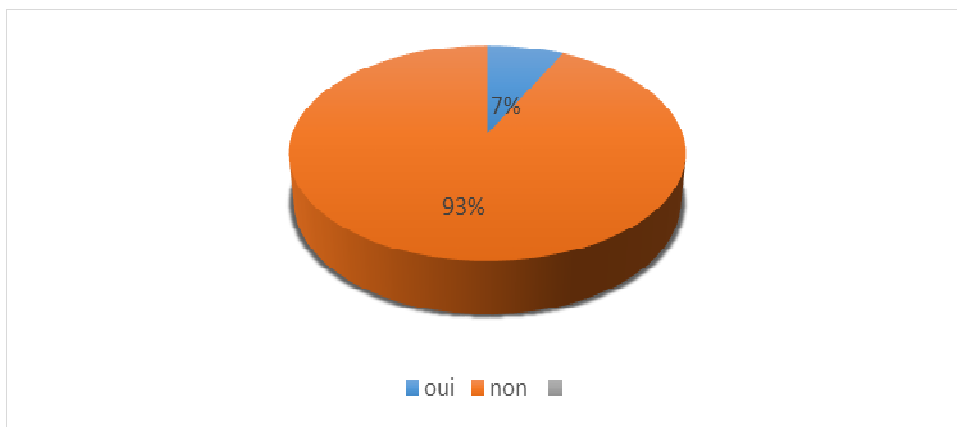
D'après les résultats, nous avons constaté que (8%) des apprenants considèrent le français comme une langue facile à apprendre contrairement à (35%) des apprenants qui trouvent cette langue difficile. Par ailleurs, le français selon certains apprenants (34%) représente une matière nécessaire à la réussite scolaire mais pour certains d'autres (23%), il est inutile d'apprendre la langue française.

Question N° 04 : Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?

Tableau n° 04

Réponses	Oui	Non
Nombre	18	225
Pourcentage	7%	93%

Représentation graphique n°04



Commentaire

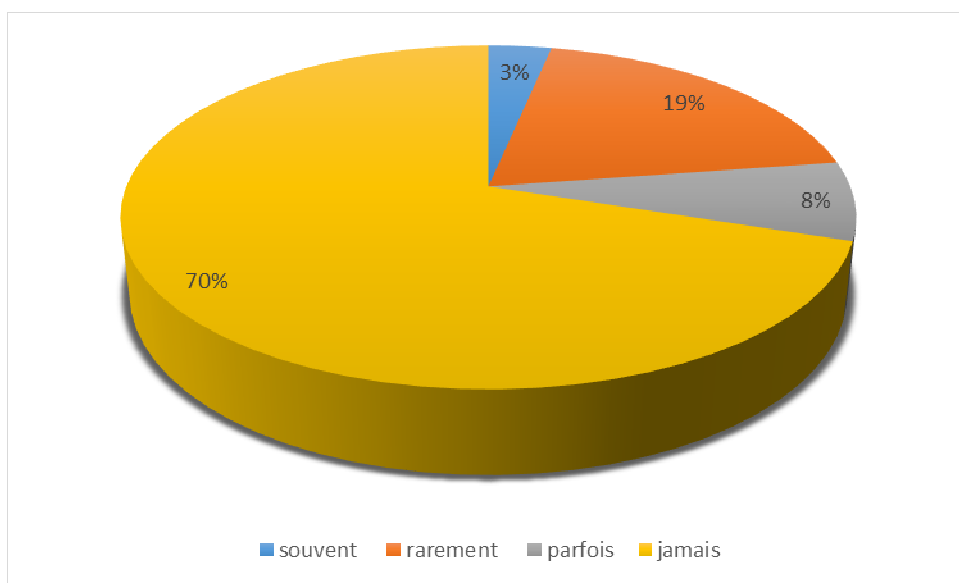
Les réponses recueillies nous montrent que la majorité des apprenants (93%) n'ont aucun contact avec le français en dehors de la classe. Les apprenants qui utilisent cette langue dans leur vie quotidienne représentent une minorité (7%).

Question N° 05 : lisez-vous des documents en français ?

Tableau n° 05

Réponses	Souvent	Rarement	Parfois	Jamais
Nombre	08	47	18	170
Pourcentage	3%	19%	8%	70%

Représentation graphique n°05



Commentaire

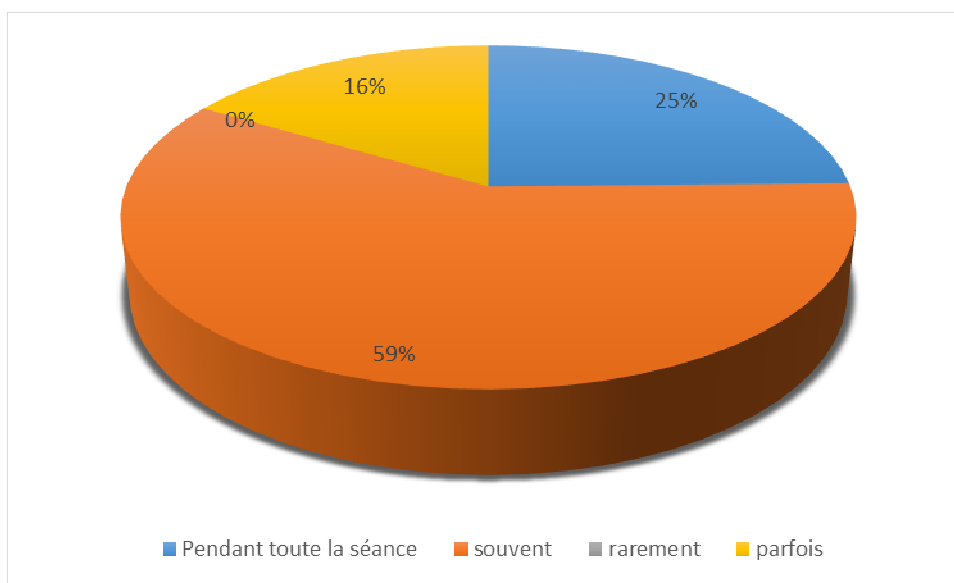
Selon les résultats indiqués plus haut, la plupart des apprenants (70%) n'ont aucun intérêt pour la lecture en français, or une minorité (3%) montre son attention envers cette activité mentale. (8 %) des enquêtés déclarent qu'ils lisent, mais de temps en temps. Il est rare de lire des documents en français selon certains apprenants (19%).

Question N° 06 : En classe, votre enseignant utilise le français :

Tableau n° 06

Réponses	Pendant toute la séance	Souvent	Rarement	Parfois
Nombre	60	143	00	40
Pourcentage	25%	59%	0%	16%

Représentation graphique n°06



Commentaire

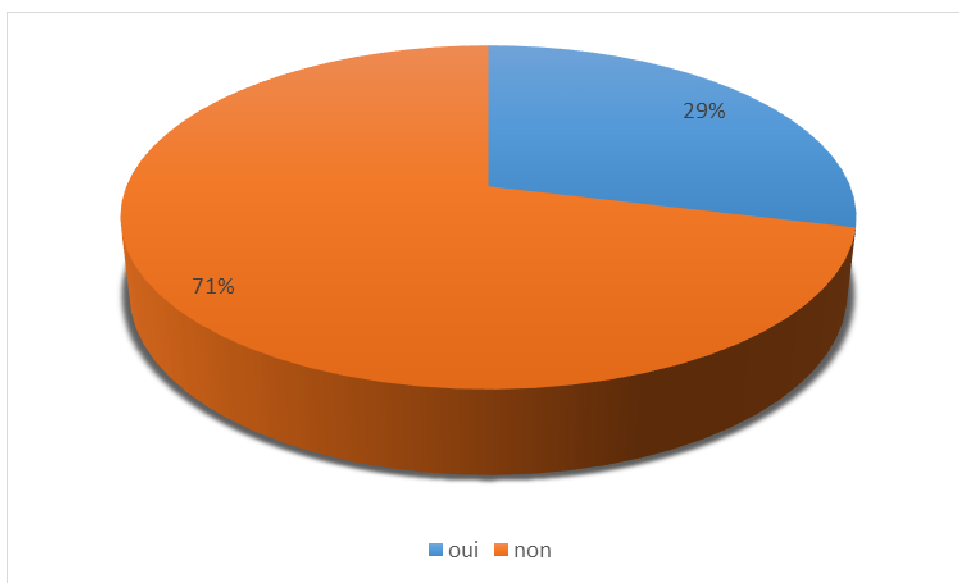
En se référant aux résultats obtenus, nous remarquons que le français est la seule langue utilisée en classe par (25%) des enseignants tandis que (59%) de ces derniers optent pour d'autres codes linguistiques afin d'enseigner le FLE.

Question N° 07 :Participez-vous aux différentes activités réalisées en classe ?

Tableau n° 07

Réponses	Oui	Non
Nombre	70	173
Pourcentage	29%	71%

Représentation graphique n°07



Commentaire

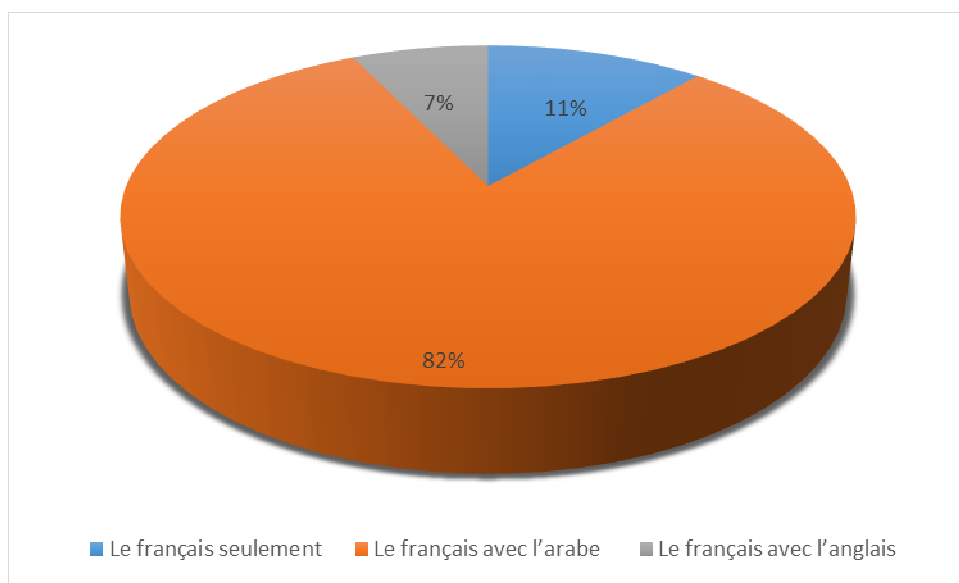
Les résultats nous informent que la majorité des apprenants interrogés (71%) ne s'impliquent pas dans les différentes activités pédagogiques, en revanche (29%) des enquêtés interagissent avec leurs enseignants en classe.

Question N° 08 : Si vous avez répondu par « oui », lors de la participation vous utilisez ?

Tableau n° 08

Réponses	Le français seulement	Le français avec l'arabe	Le français avec l'anglais
Nombre	08	57	05
Pourcentage	11%	82%	7%

Représentation graphique n°08



Commentaire

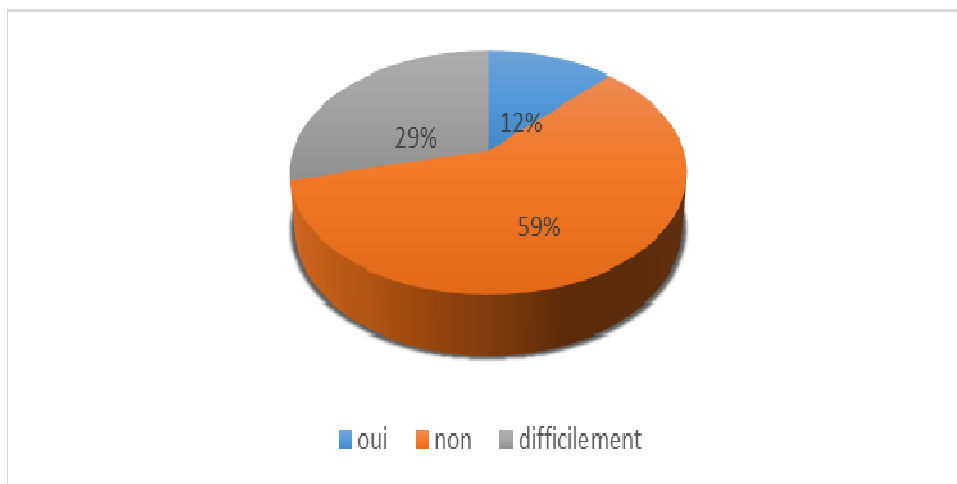
Les résultats indiquent que (11%) des apprenants utilisent uniquement le français dans leurs pratiques langagières en classe tandis que la majorité des enquêtés (82%) font recours à l'arabe à côté du français pour s'exprimer. Or une minorité (7%) utilise le français et l'anglais à la fois pour s'exprimer.

Question N° 09 : Est-ce que vous arrivez à comprendre le cours lorsqu'il est présenté uniquement en français ?

Tableau n° 09

Réponses	Oui	Non	Difficilement
Nombre	30	143	70
Pourcentage	12%	59%	29%

Représentation graphique n°09



Commentaire

Le but de cette question est de voir si les apprenants ont des difficultés à assimiler un cours présenté uniquement en français.

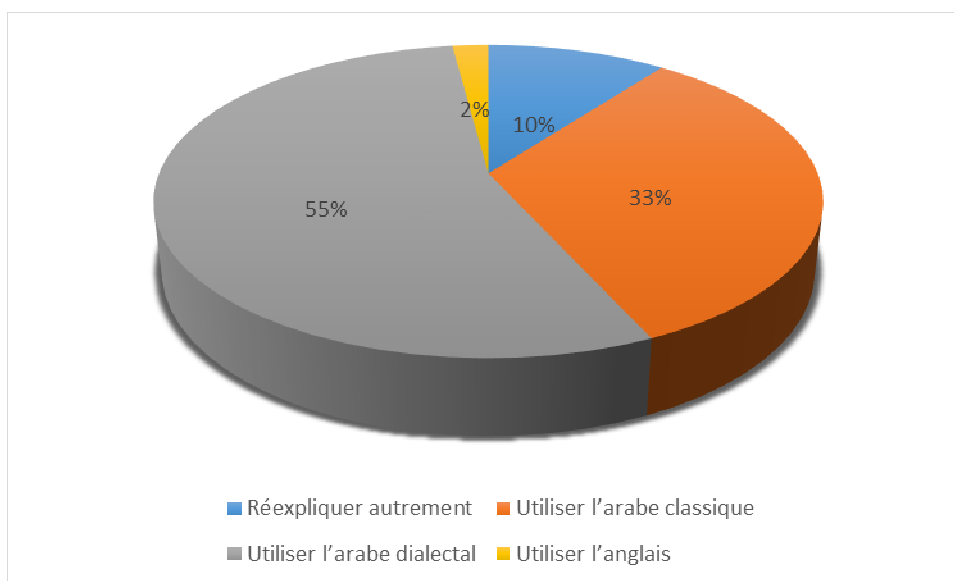
Il est bien remarquable que (12%) des enquêtés arrivent à comprendre le cours lorsque le français est la seule langue parlée par leurs enseignants, néanmoins un pourcentage de (29%) rencontrent des difficultés face à cette situation. Par ailleurs, nous voyons que (59%) des élèves ne comprennent pas ce que dit l'enseignant qui ne parle qu'en utilisant le français.

Question N° 10 : Si vous-avez répondu par « non » ou « difficilement », vous demandez à votre enseignant de :

Tableau n°10

Réponses	Réexpliquer autrement	Utiliser l'arabe classique	Utiliser l'arabe dialectal	Utiliser l'anglais
Nombre	25	80	133	5
Pourcentage	10%	33%	55%	2%

Représentation graphique n°10



Commentaire

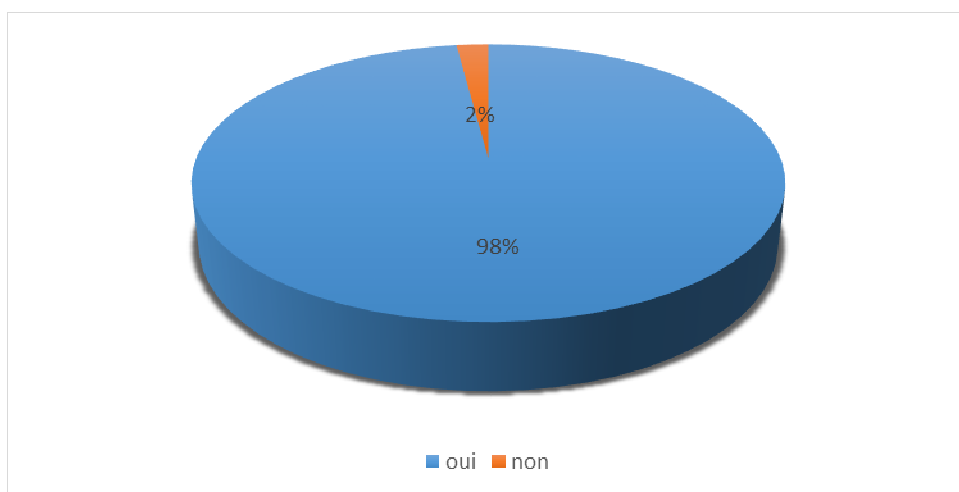
D'après le sondage, nous remarquons que la majorité des interrogés (55%) préfèrent l'utilisation de l'arabe dialectal en cours de FLE tandis que (33%) optent pour l'arabe classique. Les résultats nous informent aussi que (10%) des apprenants questionnés demandent à leurs enseignants de réexpliquer autrement en cas d'incompréhension alors que une minorité (2%) considère l'anglais comme un moyen qui facilite l'apprentissage du français en classe.

Question N° 11 : Comprenez-vous le cours lorsque votre enseignant de français fait recours à l'arabe ?

Tableau n°11

Réponses	Oui	Non
Nombre	238	05
Pourcentage	98%	2%

Représentation graphique n°11



Commentaire

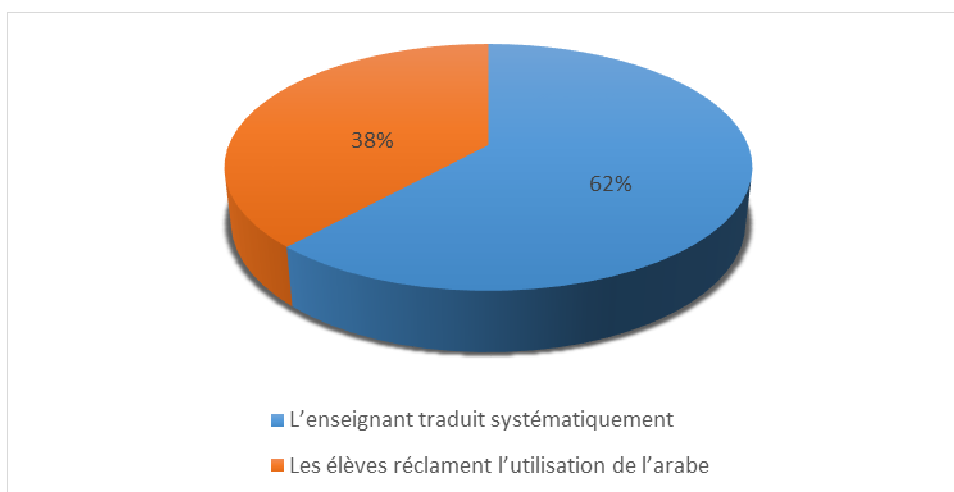
A partir de ce graphique, nous remarquons que l'arabe est un moyen qui facilite la compréhension d'un cours de FLE selon la majorité des apprenants interrogés (98%), cependant (2%) des enquêtés ne partagent pas cette idée.

Question N° 12 : Comment se fait le recours à la langue arabe en classe ?

Tableau n°12

Réponses	L'enseignant traduit systématiquement	Les élèves réclament l'utilisation de l'arabe
Nombre	113	70
Pourcentage	62%	38%

Représentation graphique n°12



Commentaire

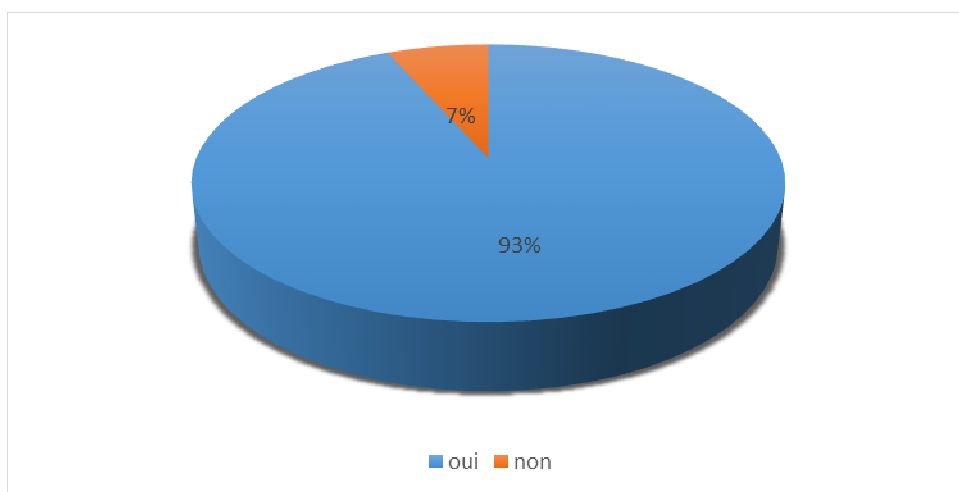
A partir des réponses recueillies, (62%) des apprenants déclarent que le recours à la langue arabe en classe se fait automatiquement par l'enseignant à travers la traduction, néanmoins (38%) d'entre eux voient que c'est l'élève qui réclame la présence de cette langue en cours de FLE.

Question N° 13 :Avez-vous des difficultés lors de l'apprentissage du français langue étrangère en classe ?

Tableau n°13

Réponses	Oui	Non
Nombre	227	16
Pourcentage	93%	7%

Représentation graphique n°13



Commentaire

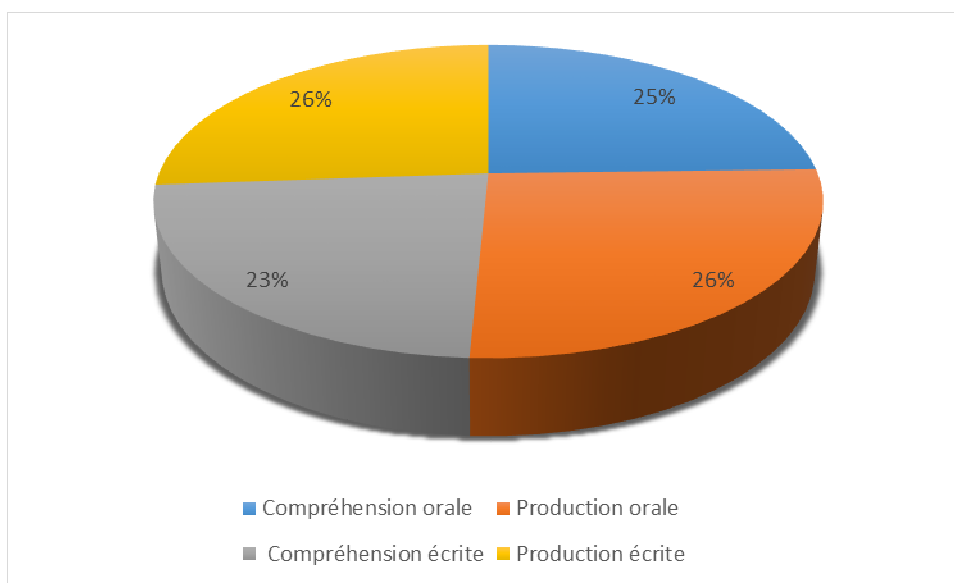
La majorité des lycéens (93%) questionnés déclarent qu'ils trouvent des difficultés concernant l'apprentissage du français langue étrangère, par contre (7%) d'entre eux affirment qu'ils n'en ont pas.

Question N° 14 : Si vous avez répondu par « oui », ces difficultés sont au niveau de la :

Tableau n°14 :

Réponses	Compréhension orale	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite
Nombre	213	227	200	227
Pourcentage	25%	26%	23%	26%

Représentation graphique n°14



Commentaire

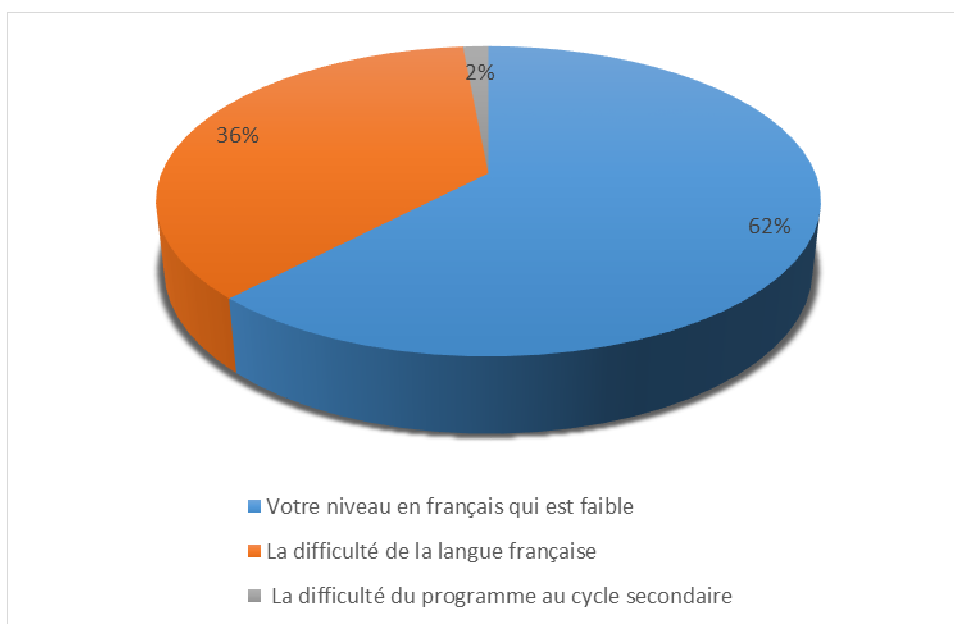
En se basant sur les résultats obtenus, nous constatons que la majorité des apprenants ont des difficultés presque dans les quatre compétences langagières. La plupart des enquêtés (26%) trouvent des problèmes en rapport avec la production de l'oral et celle de l'écrit. (25%) des interrogés avouent que leurs difficultés en langue française résident dans la compréhension orale, tandis que (23%) des lycéens précisent qu'ils rencontrent des obstacles qui sont liés à la compréhension écrite.

Question N° 15 : Vos difficultés en compréhension orale sont dues à :

Tableau n°15

Réponses	Nombre	Pourcentage
Votre niveau en français qui est faible	213	62%
La difficulté de la langue française	125	36%
La difficulté du programme au cycle secondaire	5	2%

Représentation graphique n°15



Commentaire

Le tableau indique que (62%) des participants au sondage voient que leurs difficultés en compréhension orale sont essentiellement dues à leur niveau en français qui est faible, (36%) estiment que ces difficultés sont à cause de la complexité de la langue française. La nature des savoirs enseignés au cycle secondaire contribue à rendre difficile la compréhension orale selon une minorité des enquêtés (2%).

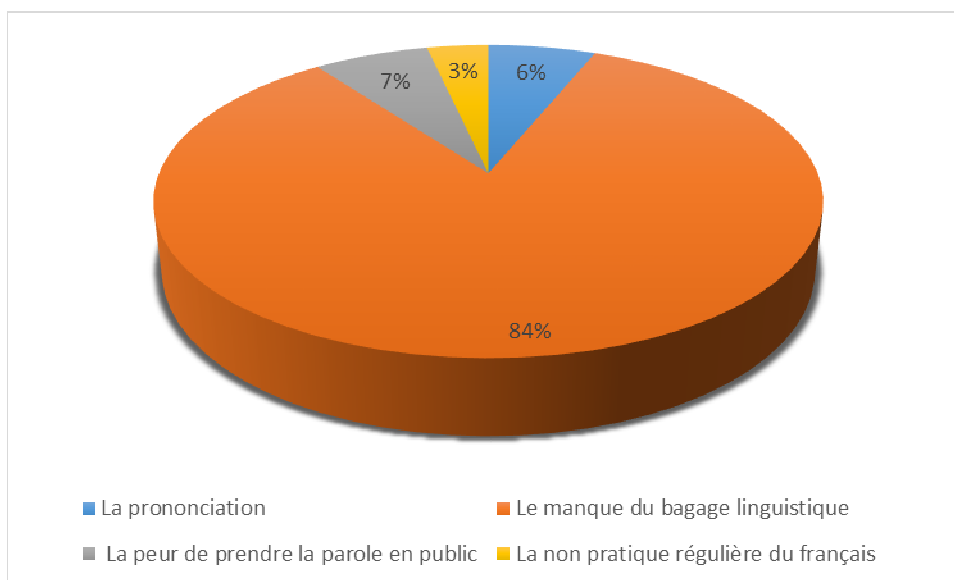
Question N° 16 : Vos difficultés en production orale relèvent de :

Tableau n°16 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
La prononciation	14	6%
Le manque du bagage linguistique	190	84%
La peur de prendre la parole en public	15	7%
La non pratique régulière du français	08	3%

Autres	00	0%
--------	----	----

Représentation graphique n°16



Commentaire

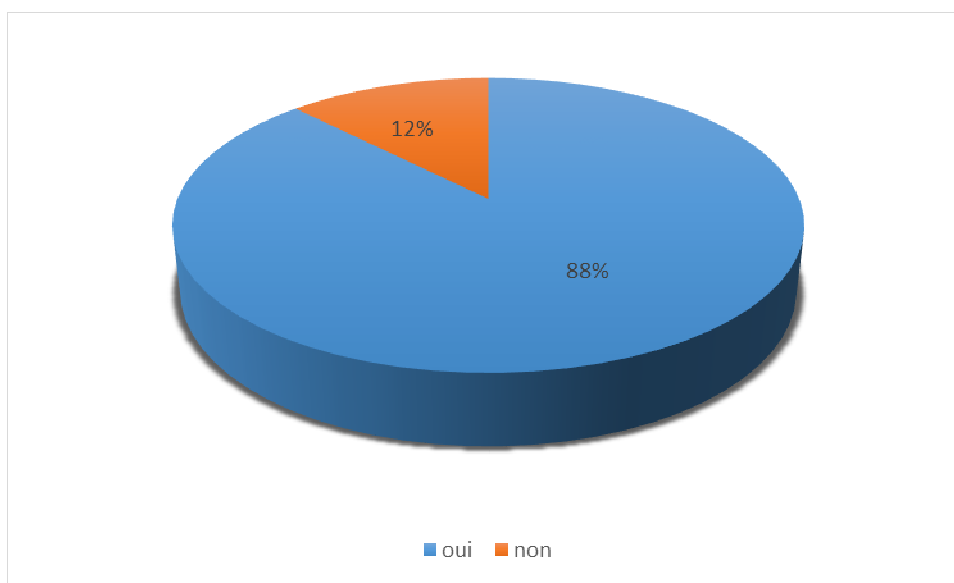
En s'appuyant sur le tableau présenté au-dessus, nous remarquons que les difficultés de la production orale relèvent du manque du vocabulaire selon (84%) des lycéens questionnés. Pour certains d'autres (6%), ces difficultés sont dues à la prononciation. Les apprenants qui considèrent la peur comme un facteur empêchant la prise de la parole représente (7%).Cependant, (3%) des interrogés voient le fait de ne pas pratiquer le français constamment comme nocif à l'expression orale.

Question N° 17 : trouvez-vous que l'arabe est le seul moyen qui vous aide à comprendre un cours de français ?

Tableau n°17 :

Réponses	Oui	Non
Nombre	213	30
Pourcentage	88%	12%

Représentation graphique n°17



Commentaire

D'après les résultats, nous pouvons dire que (88%) des apprenants questionnés prennent une position favorable par rapport à l'usage de l'arabe en classe et considèrent cette langue comme la meilleure stratégie qui leur aide à comprendre un cours de FLE. Selon (12%) des enquêtés, le recours à la langue arabe en classe n'est pas le seul moyen qui facilite l'apprentissage du français.

Question N° 18 : Si vous avez répondu par « non », citez d'autres moyens qui vous aident à comprendre un cours de français en classe :

Les réponses les plus récurrentes
-L'anglais est une langue facile, elle nous aide à apprendre le français en classe.
-Augmenter le volume horaire consacré à la matière « français » pour les filières scientifiques.
-L'utilisation des gestes et des images.
-Des séances de rattrapage et de soutien pour les élèves faibles.
-L'utilisation des TICE dans l'enseignement du français.

Commentaire

Selon les résultats obtenus, (15%) des lycéens proposent plusieurs stratégies qui leur aident à assimiler la matière « français », selon eux, la compréhension du cours est facile si l'enseignant :

- Fait recours à l'anglais car cette langue aide aussi à apprendre le français en classe.
- Utilise les gestes et les images.
- Programme des séances de rattrapage et de soutien au profit des élèves faibles.
- Intègre les TICE dans l'enseignement du français

A côté de ces procédés, les lycéens voient qu'il est préférable d'augmenter le volume horaire consacré à l'enseignement du français pour les filières scientifiques.

2.1.4 Interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants

L'analyse de notre questionnaire montre que la plupart des lycéens interrogés ont une représentation positive envers le français dans la mesure où cette langue constitue un élément-clé de la réussite scolaire. Elle est nécessaire aussi bien pour les filières littéraires que pour les filières scientifiques qui auront besoin de la langue française dans leur parcours universitaire et professionnel. Cependant, nous avons constaté que certains apprenants détestent la langue de Molière, cela peut relever d'une incompétence linguistique, de plus, le français est toujours ressenti par certains apprenants comme la langue du colonisateur et qui dit la période coloniale dit l'esclavage, l'exploitation et la tyrannie.

Après avoir analysé les réponses des enquêtés, nous avons trouvé aussi que de nombreux apprenants considèrent le français comme une langue difficile à apprendre. Cela est dû à plusieurs raisons. D'abord, tout se met d'accord sur la complexité phonologique, syntaxique, lexicale, orthographique et sémantique de la langue française. En outre, on entend souvent que pour s'améliorer en n'importe quelle langue, il vaut mieux opter pour la lecture et pratiquer la langue qu'on souhaite apprendre au quotidien. Or, selon les réponses recueillies, la majorité des élèves questionnés ne sont pas habitués ni à lire en

français ni à utiliser cette langue dans leur vie quotidienne, c'est-à-dire, à l'exclusion de la classe, les apprenants n'ont aucun contact avec la langue d'Hugo.

En ce qui concerne le rôle actif de la partie apprenante en classe, certains lycéens affirment qu'ils interagissent avec leurs enseignants, mais le reste qui constitue un nombre plus élevé se montre inactif et passif durant le cours. De ce fait, nous pouvons dire que le problème de la participation est lié à plusieurs raisons telles que le niveau faible des apprenants en langue française, des raisons d'ordre psychologique comme la timidité, le manque de confiance en soi et la peur lorsqu'il s'agit de prendre la parole et d'affronter un public.

Pour les apprenants qui participent en classe, le questionnaire nous informe qu'une minorité s'exprime uniquement en français, cela indique que les élèves qui appartiennent à cette catégorie ont un bon niveau en cette langue, ils peuvent être issus d'un milieu francophone. La pratique langagière de la majorité des apprenants qui prennent l'initiative de la parole est marquée par l'usage de l'arabe et du français à la fois. Pour un nombre trop minimal, l'alternance codique se fait aussi entre l'anglais et le français.

La présence de l'alternance codique dans les discours des apprenants est une marque d'une compétence bilingue, mais aussi une méthode adoptée pour faire face à une situation de blocage où les apprenants ne trouvent pas du vocabulaire adéquat pour transmettre leur message. Par conséquent, on peut déduire que le passage d'une langue cible à une autre langue représente un moyen efficace qui aide les apprenants à exprimer leurs besoins et leurs idées en situation d'apprentissage.

A partir d'une lecture approfondie des résultats obtenus, nous constatons que de nombreux enquêtés de notre échantillon, soit ils trouvent des difficultés à comprendre si le cours se passe uniquement en français, soit ils n'arrivent même pas à assimiler ce qui dit l'enseignant qui ne parle qu'en français. Cela indique que ces apprenants ont d'énormes problèmes quant à la maîtrise de la langue française, c'est pourquoi, ils réclament l'usage de la langue arabe particulièrement l'arabe dialectal et voient ce code linguistique comme un élément facilitateur aidant à débloquer une situation d'incompréhension et donc assimiler un cours de langue étrangère.

Il s'avère important de souligner que le questionnaire que nous avons distribué nous confirme que la majorité des interrogés éprouvent des difficultés au niveau des quatre

compétences : compréhension orale/compréhension écrite/expression orale/expression écrite. Ces difficultés obligent l'enseignant du FLE à passer de la langue cible à la langue à laquelle l'apprenant est habitué afin de faciliter le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Selon les réponses de la majorité de notre public choisi, le changement entre le français et l'arabe en cours se fait systématiquement et volontairement par l'enseignant dans certaines situations. A partir de ce constat, nous pouvons dire que l'alternance codique est une stratégie d'enseignement sur laquelle l'enseignant s'appuie dans le cas où il ressent que les apprenants ne comprennent pas ce qu'il dit exclusivement en français, ce qui rend la communication facile et efficace entre les deux partenaires de l'opération éducative.

Il est à rappeler que l'oral reste toujours l'activité la plus complexe pour l'apprenant car il exige beaucoup de compétences. En analysant notre sondage, nous avons trouvé que les problèmes liés à la compréhension orale sont à cause du niveau faible des apprenants d'une part, de la difficulté de la langue française d'autre part. Selon la majorité de notre échantillon, les obstacles qui empêchent l'apprenant de s'exprimer librement proviennent d'une incompétence langagière, autrement dit, les lycéens manquent du bagage linguistique, du vocabulaire qui leur permet de parler convenablement en français.

En résumé, le questionnaire qu'on a consacré aux classes de 1^{ère} et de 2^{ème} année secondaire nous entraîne à dire que l'incompétence linguistique et la non maîtrise de la langue française de la part de l'apprenant représentent des facteurs essentielles qui conduisent l'enseignant vers d'autres choix méthodologiques afin de faciliter la compréhension. La méthode la plus privilégiée selon une bonne partie de notre public ciblé c'est l'intégration de la langue arabe dans le cours du FLE. Il serait préférable de ne pas négliger l'avis d'une minorité des élèves questionnés, selon cette catégorie, l'arabe n'est pas le seul moyen qui facilite la compréhension de la matière « français », il existe d'autres procédés à titre d'exemple : l'usage de l'anglais comme langue médiatrice, les gestes, les images et les TICE.

2.2 L'observation

Pour satisfaire les contraintes imposées par notre problématique, nous avons opté également pour l'observation comme un outil de recherche.

Il est à rappeler que l'observation est une méthode privilégiée par de nombreux chercheurs désireux d'aboutir à des résultats fiables dans l'élaboration de leurs travaux, ainsi indique Jean Pierre Cuq : « *l'observation est une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologiques ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux* » (J.P. CUQ, 2003 :181).

Dans notre enquête, j'ai assisté à plusieurs séances pédagogiques chez une enseignante formatrice et une autre principale, tout au long de ces séances, j'ai pris le rôle d'une observatrice.

En général, nos observations ont été centrées aussi bien sur les enseignantes que sur les apprenants. Dans le premier cas, il s'agissait de voir comment elles présentent leurs cours, leurs attitudes pour accompagner les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissages, leurs manières d'expliquer le lexique, leurs pratiques langagières, c'est-à-dire est ce qu'ils font le recours à la langue arabe ? Comment le font-elles et dans quelles situations ? Dans le second cas, il s'agissait de porter une attention sur les apprenants, la manière dont ils reçoivent les nouveaux savoirs, le degré de leur participation au cours et celui de la réalisation des consignes exigées par les enseignantes, l'intérêt qu'ils portent lorsque les enseignantes utilisent uniquement le français « langue cible » comme langue d'enseignement, est ce qu'ils réclament l'usage de la langue arabe en cours ? Lors de la prise de parole, s'expriment-ils seulement en français ou bien ils lient entre plusieurs codes linguistiques ?

Ma petite expérience étant que PES de français et les observations des séances auxquelles j'avais assisté ont été sans doute intéressantes dont la mesure où on m'a permis de comprendre ce qui se passe réellement dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, dans le cas qui nous intéresse, la participation à la vie et aux activités des observés (l'enseignant et l'enseigné) m'a aidé à saisir la réalité linguistique en classe de FLE, ses formes, ses exigences, ses facteurs, etc.

**2.2.1 L'observation d'une séance pédagogique (cours présenté en utilisant l'arabe)
(voir annexe 03/05)**

Le 18 /04/2023, nous avons assisté à deux séances de 45 minutes consacrées à la compréhension de l'écrit, adressées aux apprenants de première année Lettres et philosophie .Elle est intégrée dans la deuxième séquence « produire un récit vraisemblable » du troisième projet «écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes ».

Dans un premier lieu, l'enseignante s'est installée à la classe avant l'arrivée des élèves pour gagner un peu de temps et elle a préparé le tableau en écrivant la date, la séance et le support à travailler, après cela, elle a questionné les élèves sur le cours précédent en utilisant uniquement le français ; mais personne n'y répondait excepté trois apprenants.

Au cours de cette séance, l'enseignante devait aborder avec les apprenants les points de langue suivants : les adjectifs qualificatifs, les temps du récit, les substituts grammaticaux et le schéma narratif. Ces points sont intégrés dans le texte étudié ce que l'on appelle la grammaire textuelle.

Nous avons remarqué que l'enseignante passe du français à l'arabe dialectal dans les situations suivantes :

- Lorsque les apprenants ne répondent pas à ses questions autrement dit ils ne manifestent aucune interaction devant certaines consignes. (Exemple : qu'exprime l'imparfait dans la phrase ma mère était malade ? Quelle est sa valeur ?Alach khedemna bih ? On remarque dans cet exemple que l'enseignante n'a fait recours à l'arabe dialectal qu'après faire des reformulations en français, mais lorsque les apprenants n'arrivaient pas à trouver la bonne réponse, elle a changé du code.
- Pour répéter certaines phrases et donc l'apprenant pourrait assimiler bien ce qu'elle dit. (Exemple : les verbes qui sont conjugués au passé simple c'est-à-dire les verbes li rahom f le passé simple.)
- Pour répondre aux questions des apprenants. (Exemple : oui, pour dégager le schéma narratif, li9 nwelou lel texte).

- Faire la traduction pour exprimer certains mots. (Exemple : la fonction c'est-à-dire (الوظيفة))

Il est indispensable de rajouter que l'implication des apprenants dans le cours n'était pas assez satisfaisante. Certains se montraient démotivés, inattentifs et passifs, hormis quelques éléments qui ont participé pendant la séance. Cependant, leurs prises de parole étaient marquées par l'utilisation de l'arabe dialectal et l'arabe classique dans leurs réponses aux questions posées par l'enseignante, ils y inséraient quelques mots en français et n'arrivaient pas à faire des phrases correctes sémantiquement et syntaxiquement.

Au cours de cette séance, nous avons remarqué aussi une élève qui a utilisé des mots en anglais pour s'exprimer, par exemple au lieu de dire « sœur », elle a dit « sister », « because » à la place de « parce que ». Il serait pertinent de rajouter que les apprenants de cette classe observée ont des problèmes par rapport à la prononciation et au genre des noms c'est-à-dire le masculin et le féminin.

Après avoir discuté avec l'enseignante à la fin de la séance, elle nous a informé qu'elle fait recours à l'alternance codique en cours exceptionnellement pour les élèves de cette classe car la majorité d'entre eux ont d'énormes difficultés quant' à la langue française, elle a ajouté également que leurs résultats aux examens et aux devoirs sont toujours insatisfaisants.

2.2.2 L'observation d'une séance pédagogique (cours présenté uniquement en français) (voir annexe 04/06)

La deuxième séance à laquelle nous avons assisté le 20/04/2023 a duré 45 minutes, consacrée à la mise en place de la séquence. Elle a été destinée à une classe de 2ème année Sciences expérimentales. Cette séance fait partie de la deuxième séquence « produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie » du premier projet.

Dans un premier temps, l'enseignante a mentionné sur le tableau l'intitulé de la séquence et a demandé aux apprenants d'en dégager les mots-clés tout en trouvant leurs significations. L'enseignante a utilisé uniquement le français dans son discours, son vocabulaire est simple et facile, elle a utilisé aussi son corps en faisant des gestes afin d'aider les apprenants à accéder aux sens des mots. Pendant cette séance, nous avons

remarqué que l'enseignante a parlé plus que les apprenants, en effet, très peu d'élèves ont participé au cours, leurs réponses étaient pertinentes et spontanées sous forme des phrases inachevées, sémantiquement correctes mais grammaticalement fausses, la reformulation et la correction de celles-ci ont été orientées par l'enseignante. Le seul support d'apprentissage utilisé pour assurer cette séance était le tableau.

Même si l'enseignante a demandé aux apprenants d'essayer de s'exprimer en français, leurs réponses étaient marquées par l'usage de l'arabe dialectal à côté du français, exemple « bach yaatirou l'attention des touristes ».

Après avoir négocié collectivement le contenu de la séquence, l'enseignante a lancé comme deuxième étape le sujet de la production écrite suivant : « vous faite partie de la rédaction du journal de votre lycée, on vous a chargé de produire un reportage touristique à l'occasion de la journée nationale du tourisme. Rédigez en quinzaine de lignes un reportage touristique sur une région d'Algérie afin d'inciter les touristes à la visiter ». L'enseignante a toléré l'utilisation de l'internet pour recueillir des informations sur la ville choisie.

Nous avons remarqué une hétérogénéité dans la classe, certains s'investissaient dans le travail et s'entraidaient et autres ne se contentaient pas de la rédaction. A la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les productions initiales des éléments qui ont fait le travail demandé. En analysant les copies, nous avons remarqué des erreurs de différents types : syntaxique, orthographique, sémantique et grammatical, des erreurs aussi liées à l'influence de la langue maternelle et la langue anglaise.

Il est à rappeler que l'expression écrite est une activité qui exige plusieurs compétences liées à la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, le respect de certains critères comme la ponctuation, la majuscule, la pertinence et la progression des idées, l'absence de contresens, etc.

Les productions écrites que nous avons analysées lors de cette séance observée ainsi que celles que j'ai corrigées tout au long de ma petite expérience entant que PES de français, m'ont permis de dire que les apprenants ont d'énormes difficultés quant à l'utilisation correcte du français langue étrangère.

Voici des exemples des textes rédigés par les apprenants pendant cette séance observée :

- ^{L'Alger et la capitale} D'Alger ~~est~~ située dans le Nord Algérie. elle est la capitale de l'Algérie, elle possède un patrimoine culturel et historique.
- L'Algérie. Comprend des plusieurs civilisations comme : français et auto et elle possède la culture et les les monuments historiques comme
 - Maquane et chahid et la casbah
 La Casbah c'est un places historique de puis la période ottomane. elle ensemble des vieilles bâtisses et encloses.
 - En Algérie, vous écoutez le sens de parant des fêtes traditionnelles comme le mariage. et les enfants jouent dans les rues. les femmes portent des vestes traditionnelles des vêtements traditionnels comme : bannous, haïks.
- D'Alger est la plus belle ville en Afrique.

2.3 L'expérimentation

Pour avoir une réponse claire à notre problématique qui concerne l'efficacité de l'alternance codique en classe de français langue étrangère, nous avons jugé utile de réaliser un autre protocole expérimental, ce dernier consiste à étudier et à analyser, d'une manière comparative, les différences qui existent entre deux séances pédagogiques, dans la première séance, l'enseignant va animer son discours en classe uniquement en langue cible. En ce qui concerne la seconde séance, elle inclut l'arabe comme une langue utilisée par l'enseignant afin d'aider ses élèves dans la construction de leurs acquis.

Donc, nous allons décrire par la suite ce que nous avons réalisé avec l'enseignante en classe, ensuite nous allons analyser voire interpréter les résultats obtenus afin de confirmer les hypothèses de notre travail de recherche.

2.3.1 Cadre descriptif de l'échantillon

Nous tenons à préciser que pour mener notre expérimentation, nous nous sommes rendu au lycée « Boudiaf Mohamed » situé à Rebbahia, dans la wilaya de Saida, nous avons opté pour une classe de 1^{ère} année secondaire, prise en charge par l'enseignante Saidi Khadidja. Il s'agit d'une classe qui englobe (32) élèves dont (13) garçons et (19) filles, âgées entre 15 ans et 18 ans, d'un niveau hétérogène. Après avoir discuté avec l'enseignante sur les résultats de cette classe en matière « français » dans les deux premiers trimestres, nous pouvons dire que les élèves ont un niveau moyen en langue française.

2.3.2 Déroulement de l'expérimentation

Le protocole expérimentale que nous avons choisi consiste à diviser la classe en deux groupes : soit (16) pour chacun. La division a été établie selon le critère de l'homogénéité qui suppose que le niveau des apprenants soit similaire dans les deux groupes formés, cette opération a été faite par l'enseignante étant donné qu'elle connaît bien le niveau réel de son public. Il est à noter que les élèves de chaque groupe sont appelés à lire, à comprendre un texte, puis ils vont répondre à une série de questions.

Pour répondre aux besoins de notre recherche, nous avons appelé aléatoirement le premier groupe « groupe témoin » (Groupe A), et le second groupe « groupe expérimental » (Groupe B). En ce qui concerne le premier groupe, l'enseignante a distribué un texte accompagné des questions de différents plans : sémantique, lexical, et

grammatical, ensuite, elle leur a demandé d'y répondre. Il est nécessaire de souligner que l'enseignante n'a effectué aucune intervention, c'est-à-dire, elle n'a pas expliqué aux élèves de ce groupe ni le contenu du texte ni les consignes.

Quant au second groupe (le groupe avec qui nous allons essayer de prouver l'efficacité de l'alternance codique dans la compréhension du FLE), l'enseignante a aidé les sujets d'expérience ou les éléments de ce groupe dans la réalisation du travail dans la mesure où elle leur a expliqué le contenu du texte en introduisant l'arabe, d'ailleurs, tous les mots difficiles qui auraient atténué la compréhension globale du texte ont été portés sur le tableau et l'enseignante à son tour, a donné leurs significations en français et en arabe classique. De plus, l'enseignante a modulé les consignes de manière qu'elles soient claires et assimilées par les apprenants, pour cela, elle s'est mise à les reformuler en utilisant la langue cible et la langue de référence du public (le dialectal et l'arabe classique).

2.3.3 Analyse des résultats donnés par l'expérimentation (voir annexe 07)

**Question N° 01 : Ce texte est : a- un récit réaliste b- un récit fantastique
c- un récit historique ?**

Tableau n° 01

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	08	13
Pourcentage	50%	81.25%

Commentaire

D'après le tableau, les réponses de la moitié (50%) du groupe A sont correctes, tandis que celles du groupe B représentent un pourcentage de (81.25), cette proportion est plus élevée que la première du groupe témoin.

Question N° 02 : Indiquez le cadre spatial de cette histoire ?

Tableau n° 02

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	05	11
Pourcentage	31%	69%

Commentaire

Les résultats nous informent que seulement cinq élèves (31%) appartenant au groupe témoin sont arrivés à répondre correctement à la deuxième question, en ce qui concerne le groupe expérimental, les bonnes réponses représentent un pourcentage de (69%).

Question N° 0 3 : 2. Repérez dans le texte les personnages principaux de cette histoire.

Tableau n° 03

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	05	07
Pourcentage	31.25%	43.75%

Commentaire

Les résultats indiquent que le groupe A nous a donné cinq réponses correctes qui représentent un pourcentage de (31.25 %), (43.75%) est le taux qui renvoie au nombre de réponses correctes dans le groupe B.

Question N°04 Relevez du texte le portrait physique du monstre décrit par le narrateur ?

Tableau n° 04

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	04	11
Pourcentage	25%	68.75%

Commentaire

D'après les résultats, nous remarquons que le nombre de bonnes réponses dans le groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe témoin.

Question N° 05 : Trouvez dans le texte trois (03) mots appartenant au champ lexical de la « peur »

Tableau n° 05

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	00	09
Pourcentage	00%	56.25%

Commentaire

Il est fort remarquable que presque la moitié du groupe B (56%) ont réussi à dégager le champ lexical du terme « peur », en revanche, aucun élève du groupe B n'est arrivé à répondre décemment à cette question.

Question N° 06 : Classez les valeurs suivantes dans le tableau ci-après (actions achevées et successives/action antérieure à une autre /la narration/imparfait d'habitude

Les verbes	Les temps	Valeur
-Il <u>avait marché</u> tout le jour	Plus que parfait	.....
- Il <u>chassait</u> dans la forêt de Russie	Imparfait	.....
- Il <u>se devêtit</u> et <u>se jeta</u> dans le courant	Passé simple	.....
-Le fuyard <u>a</u> bout de souffle	Présent de l'indicatif	.....

Tableau n° 06 a (la première phrase)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	00	12
Pourcentage	00%	75%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, le pourcentage de (75%) renvoie aux bonnes réponses données par le groupe expérimental, tandis que dans le groupe témoin, les élèves ont échoués quant à cette question.

Tableau n° 06 b (la deuxième phrase)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	15	16
Pourcentage	93.75%	100%

Commentaire

En s'appuyant sur le tableau ci-dessus, on peut dire que cette question paraît facile pour les sujets de l'expérience étant donné que le pourcentage qui représente les bonnes réponses dans les deux groupes est entre (93.75%) et (100%).

Tableau n° 06 c (la troisième phrase)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	02	13
Pourcentage	12.5%	81.25%

Commentaire

Le tableau mentionné plus haut montre que les élèves du groupe témoin ne fournissent aucune réponse correcte, sauf deux élèves qui représentent un pourcentage très faible de

(12.5%), tandis que (81%) des élèves du groupe expérimental ont réussi à trouver la valeur du passé simple dans la phrase donnée.

Tableau n° 06 d (la dernière phrase)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	05	13
Pourcentage	31.25%	81.25%

Commentaire

En ce qui concerne la question de la valeur du présent de l'indicatif dans la dernière phrase, nous constatons que le nombre des bonnes réponses dans le groupe B est plus élevé que celui des du groupe A.

Question N° 07 : A partir du texte, complétez le tableau suivant

Situation initiale	.....
Elément perturbateur	.....
Péripéties	.....
Dénouement	.....
Situation finale	.....

Tableau n° 07 a (situation initiale)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	03	14
Pourcentage	18.75%	87.5%

Commentaire

D'après le tableau, nous constatons que seulement trois élèves (18.75%) du groupe A parviennent à déterminer la situation initiale du texte abordé, en revanche, les réponses de la plupart des élèves du groupe B (87%) sont en rapport avec ce qui est attendu.

Tableau n° 07 b (élément perturbateur)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	01	12
Pourcentage	6.25%	75%

Commentaire

Les résultats nous révèlent que le groupe témoin a échoué quant à cette question excepté un élève qui a répondu correctement, or, la majorité des éléments du groupe expérimental sont arrivés à trouver la bonne réponse, ils représentent un pourcentage de (75%)

Tableau n° 07 c (Péripéties)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	00	08
Pourcentage	00%	50%

Commentaire

A partir du tableau, nous remarquons que le pourcentage de (50%) correspond au nombre des bonnes réponses du groupe B, cependant, aucune réponse n'a été fournie par le groupe A.

Tableau n° 07 d (Dénouement)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	00	11
Pourcentage	00%	68.75%

Commentaire

Les résultats indiquent que cette question semble difficile pour les élèves du groupe témoin étant donné qu'aucune réponse n'a été donnée, or, ce n'est pas le cas du groupe B car un nombre élevé d'apprenants (68.75%) ont répondu correctement.

Tableau n° 07 e (situation finale)

	Groupe A	Groupe B
Nombre de bonnes réponses/16	06	15
Pourcentage	37.5%	93.75%

Commentaire

D'après le tableau, le taux des bonnes réponses chez le groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe A.

2.3.4 Interprétation des résultats donnés par l'expérimentation

Après avoir lu soigneusement les résultats fournis par l'expérimentation que nous avons réalisée, nous constatons que la majorité écrasante des élèves du groupe témoin n'ont pas répondu correctement aux questions proposées. Cet échec est un indice qui montre que les élèves ont un problème par rapport à la compréhension de l'écrit, ce problème est lié à plusieurs facteurs dont le plus important est l'incapacité de l'élève à accéder au sens des unités lexicales qui forment le discours ce qui a affecté négativement sa compréhension globale. Cette incompétence signifie que les élèves n'ont pas du vocabulaire et quand les mots viennent à manquer, l'apprenant se ressent dérouter et risque de développer une inappétence par rapport à la langue. Dans cette optique, nous avons remarqué, au cours de cette séance, que la majorité des élèves du groupe témoin semblaient désintéressés voire

démotivés. De surcroît, les données recueillies indiquent également qu'une grande partie de cette catégorie ne sont pas abouties à résoudre les problèmes liés aux questions posées sur les points de langue ou ce que l'on appelle habituellement les questions de grammaire.

Nous voyons bien que pour le groupe témoin, les résultats réalisés ne sont pas satisfaisants, en revanche, la majorité des participants appartenant au groupe expérimental ont réussi le test proposé grâce à l'utilisation de l'arabe lors de la séance, en effet, le recours à la langue maternelle des apprenants a contribué énormément à combler un déficit lexical ce qui a facilité l'accès au sens général de l'énoncé, considéré comme la clé de voûte pour développer des réponses pertinentes.

Il ressort de l'analyse de notre expérimentation que la présence de l'arabe en cours de FLE est une nécessité incontournable notamment lorsque l'enseignant se trouvera face à un public qui souffre des carences linguistiques, de ce fait, on peut pas juger négativement l'usage de l'alternance codique dans l'enseignement du français langue étrangère, par contre, cette méthode pourrait être plus efficace pour résoudre les problèmes d'incompréhension confortés par les apprenants lors de l'appropriation de la langue.

Conclusion

Conclusion

Il est à rappeler que notre travail est fondé principalement aussi bien sur des recherches réalisées en didactique et en sociolinguistique que sur celles qu'on a menées sur le terrain. Il s'agit d'étudier le phénomène de l'alternance codique en classe de langue, plus précisément dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle secondaire algérien. Tout au long de ce modeste travail, nous avons essayé de comprendre si le changement des codes linguistiques en classe de FLE constitue un appui pédagogique en faveur de l'apprentissage de cette langue ou un obstacle qui met en péril ce processus.

Tout d'abord, le contenu de notre mémoire est organisé selon trois chapitres. Le premier chapitre sert à mettre en évidence la place de la langue française dans la société algérienne et son système éducatif particulièrement le cycle secondaire. En ce qui concerne le deuxième chapitre, nous avons jugé utile de consacrer cette partie à l'étude de certains concepts sociolinguistiques, en particulier l'alternance codique et sa place en classe de FLE selon plusieurs théoriciens. Le dernier chapitre est dédié à la pratique, il décrit notre expérience en tant qu'enquêteur, c'est l'étape la plus cruciale de notre recherche dans la mesure où on est arrivé à répondre à notre problématique concernant l'efficacité de l'alternance codique dans les productions langagières de l'enseignant.

Auparavant, plusieurs courants didactiques refusent complètement l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère car cela, selon eux, empêche le développement des compétences langagières et culturelles de l'apprenant, ils exigent toujours que la langue cible doive être le seul système linguistique qui apparait en situation d'enseignement/apprentissage. Or les résultats auxquels nous sommes parvenus indiquent qu'on ne peut plus appliquer cette règle dans toutes les situations, autrement dit, l'enseignant peut faire appel à la langue de référence de son public pour que son message pédagogique soit transmis et surtout compris.

Après avoir analysé minutieusement les résultats de notre enquête, nous pouvons confirmer nos hypothèses de départ et dire que le passage d'un code à l'autre dans le parler de l'enseignant n'est pas un signe d'incompétence linguistique mais plutôt une stratégie utilisée au service de la communication et l'interaction en classe.

Au cours de notre étude, nous avons trouvé que le code switching est présent non seulement dans le discours de l'enseignant mais aussi dans la pratique langagière de

Conclusion

l'apprenant. Chez le premier, l'alternance codique intervient en réponse à certains besoins, en d'autres termes, l'enseignant passe de la langue française à une autre langue généralement la langue maternelle pour surmonter les obstacles que rencontrent les apprenants en langue cible. Le facteur principal qui pousse l'enseignant vers ce choix c'est le niveau faible de son public, en ce sens, la majorité des élèves arrivent au cycle secondaire avec d'énormes lacunes et insuffisances linguistiques, dans une telle situation, il est assez difficile pour l'enseignant d'assurer son enseignement uniquement en langue cible, de plus, les élèves ne sont pas des natifs français pour leur parler qu'en français. C'est la raison pour laquelle l'enseignant inclut l'arabe comme un outil pédagogique facilitant les échanges verbaux en classe d'une part et l'accès aux savoirs enseignés d'autre part. Chez le second, c'est-à-dire l'apprenant, le recours à la langue de référence est une marque d'une incompétence langagière, un manque de maîtrise en langue cible.

Le rôle de l'enseignant est toujours polyvalent et ne se limite pas à transmettre des savoirs car cela rend la classe passif, mais il doit perpétuellement réfléchir à des méthodes qui ont tendance à être plus stimulantes et motivantes pour l'ensemble de la classe. Parler une langue que l'apprenant ne maîtrise pas tout au long de la séance expose le déroulement du cours à certains risques comme la démotivation. Pour cela, l'enseignant a le choix et la possibilité d'adapter son discours en choisissant des procédés qu'il juge utiles et propices au niveau et aux besoins de ses élèves.

Pour répondre à notre question concernant la faisabilité et l'efficacité de l'alternance codique en cours de FLE, il est important de mettre l'accent sur la notion de l'hétérogénéité, cette particularité qui décrit les écarts de niveaux scolaires au sein de toutes les classes empêche le fait d'imposer la langue cible comme le seul moyen de communication utilisé en situation d'enseignement. Par conséquent, on ne pourrait pas établir des règles fixes et les appliquer partout, autrement dit, l'enseignant, pour résoudre les problèmes de ses élèves, il peut renoncer aux recommandations didactiques qui refusent l'emploi de la langue maternelle en classe de FLE et prendre en considération les contraintes et la réalité du terrain, donc n'est-il pas admissible d'adapter les méthodes et les pratiques pédagogiques selon cette réalité ?

Bibliographie

Ouvrages

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Habilitation à Diriger des Recherches. CRREF : Centre de recherches et de ressources en éducation et formation.
- Blanc-Michel. (1998). *Concept de base de la sociolinguistique*, Paris, Ellipse.
- Castellotti. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France : CLE International.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégie d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*, Bern : Peter Lang, Paris.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- Gardner, C.P. (1983). *Codes switching : approches principale et perspectives dans la linguistique*, in *La linguistique*, vol. 19, fasc.2, Paris, PUF.
- GrandGuillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larousse, Paris
- Ibrahimi, K.T. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, El Hikma, Alger.
- J.P. Cuq et I. Gruca . (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.
- Kannas, C. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Paris, Larousse.
- Kanoua, S. (2008). *Culture et enseignement du français en Algérie*, édition Synergies, Alger.
- Moreau, M.L. (1997). *Sociolinguistique*. Concepts de base.
- Siguan, M. et Mackey. W.F. (1986). *Education et bilinguisme, coll.* Dirigée par le bureau international d'éducation, Ed Unesco. Delachaux et Niestlé, Canada.
- Stratilaki, S. (2005). *Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands* . In *Actes des VIIIème RJC ED268 Langage et langues*, Paris III.
- Weinreich-Uriel, cité par Lj-Calvet. (1996), *Sociolinguistique*, Ed, Puf.

Articles

- Castellotti, (1997). « Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance ? ». Etude de linguistique appliquée. n °108.
- Kharchi Lakhdar, (2020). « La quête de l'identité dans la littérature algérienne d'expression française ». Babel littératures plurielles. n °41.

Mémoires

- Achouche, M. *La situation sociolinguistique en Algérie*, in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Grenoble. : Université des Langues et Lettres de Grenoble, présenté par Lamri, L. (2022), « L'enseignement secondaire du FLE en Algérie entre le présentiel scolaire et le distanciel parascolaire », mémoire de master, sous la direction de Salim Ouahab, université de Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi
- Borowski, E. (2010). *L'alternance codique. Les cas des bilingues portugais français à Montréal, Lisbonne*, présenté par Adel .Z et Abdelmalek .N(2017). « L'alternance codique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au lycée (cas de Bejaia) », mémoire de master, sous la direction de Sadi Nabil, université de Béjaïa .
- Lüdi .G. *Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde*, cité par Cheurafa Aicha. (2019). « Recours à la langue maternelle en classe de FLE au cycle moyen : cas des apprenants de 1^{ère} AM », mémoire de master, sous la direction de Kelatma Noureddine, université D'Adrar.
- Yessad, A. (2014), « Le Français sur Objectifs Universitaire en sciences infirmières : Des besoins scripturaux aux propositions didactiques », Ammouden M'hand mémoire de master, université de Béjaïa

Thèses

- Zaboote, T. (1988). « Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou » Thèse de doctorat, université de la Sorbonne.

Dictionnaires

Cuq, J.P. (2003). « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ». Paris, CLE international.

Sitographie

- Causa(2002),
[https://books.google.dz/books/about/L_alternance_codique_dans_l_enseignement.html?id=vcNwAAAACAAJ&redir_esc=y],consulté le 29/03/2023.
- Curriculum de français de deuxième année secondaire (2006),
[<https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Francais-2-AS-1.pdf>],
consulté le 07/04/2023.
- Gumperz(1989), [<https://journals.openedition.org/multilinguales/4774>],consulté le 03/04/2023.
- Poplack (1988), [https://www.memoireonline.com/10/13/7486/m_L-alternance-codique-dans-l-emission-radiophonique-media-mania--de-Jijel-FM5.html],
consulté le 05/04/2023.
- Programme de 1ère année secondaire(2005),
[<https://fr.scribd.com/document/176705306/Programme-de-Francais-de-la-1ere-Annee-Secondaire>],consulté le 08/04/2023.
- Rimbaud (1897), [<https://www.etudier.com/dissertations/l%27Enseignement-Du-Francais-En-Algerie/399641.html>], consulté le 25/03/2023.

Annexes

Annexe 01

Questionnaire adressé aux PES de français

Ce questionnaire, qui restera anonyme, est destiné aux enseignants de français qui travaillent au cycle secondaire, ses résultats nous serviront pour la réalisation de notre mémoire de master 2. Nous vous prions de nous demander des éclaircissements en cas d'incompréhension d'une question ou d'ambiguïté.

1. Vous êtes un enseignant : ☐ formateur ☐ principal ☐ stagiaire ☐ PES
2. Que pensez-vous de niveau de vos élèves en français ?
☐ Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible
3. Comment trouvez-vous la compréhension de l'oral de vos apprenants ?
☐ Bonne ☐ Moyenne ☐ Faible
4. Lors de la présentation du cours, les apprenants ont des difficultés qui sont dues :
☐ A la langue française ☐ A la nature des savoirs enseignés, établis par le programme ☐ Autre réponse
5. Dispensez-vous votre cours uniquement en français ?
☐ Oui ☐ Non
6. Vos élèves rencontrent-ils des difficultés lorsque le cours est présenté exclusivement en français ?
☐ Oui ☐ Non
-Si oui : Quelles solutions proposez-vous pour résoudre cette situation-problème ?

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

7. Est-ce que vous faites la traduction en classe ?

☐ Oui ☐ Non

8. Mis à part le français, quelles langues utilisez-vous en classe ?

- L'arabe classique ☐ L'arabe dialectal ☐ L'amazigh
- L'anglais ☐ Autres langues

9. Vos apprenants demandent-ils le recours à ces langues ?

- ☐ Oui ☐ Non

10. Quel est le degré de l'utilisation de ces langues ?

- ☐ Fréquemment
☐ Parfois
☐ Rarement
☐ Jamais

11. Quand est-ce que se manifeste l'emploi de plusieurs langues à la fois en classe ?

.....

12. l'alternance codique dans votre discours en classe se fait d'une manière spontanée ou par besoin pédagogique ?

.....
 ..

13. D'après vous, le passage d'une langue à autre en classe de FLE se fait pour :

- ☐ Débloquer une situation d'incompréhension
☐ Optimiser le temps
☐ Faciliter l'apprentissage pour les classes qui sont en difficulté

Autre:.....

14. Existe-il un moyen plus efficace que le recours à d'autres langues pour enseigner le FLE ?

- ☐ Oui ☐ Non

-Si oui, mentionnez-le :

.....

15. Certains enseignants alternent entre plusieurs langues dans une situation d'enseignement-apprentissage de FLE, partagez-vous leur choix ?

- ☐ Oui ☐ Non

Merci pour votre collaboration

Annexe 02

Questionnaire adressé aux apprenants (cycle secondaire)

Répondez aux questions ci-dessous. (Les réponses doivent être fiables)

Nous vous prions de nous demander des éclaircissements en cas d'incompréhension d'une question ou d'ambiguïté

Sexe : ☐ garçon ☐ fille

1. Quelle est votre orientation scolaire dans le secondaire ?

.....
2. Aimez-vous la langue française ?

☐ Oui ☐ Non

3. Comment trouvez-vous la langue française ?

☐ Une langue facile à apprendre ☐ Une langue difficile à apprendre
☐ Une langue inutile ☐ Une langue nécessaire à la réussite scolaire

4. Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?

☐ Oui ☐ Non

Lisez-vous des documents en français ?

☐ Souvent ☐ Rarement
☐ Parfois ☐ Jamais

5. En classe, votre enseignant utilise le français :

☐ Pendant toute la séance ☐ Souvent
☐ Rarement ☐ Parfois

6. Participez-vous aux différentes activités réalisées en classe ?

☐ Oui ☐ Non

-Si oui, lors de la participation vous utilisez :

☐ Le français seulement ☐ Le français avec l'arabe
☐ Le français avec l'anglais

7. Est-ce que vous arrivez à comprendre le cours lorsqu'il est présenté uniquement en français ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Difficilement

- Si vous-avez répondu par « non » ou « difficilement », vous demandez à votre enseignant de :

☐ Réexpliquer autrement ☐ Utiliser l'arabe classique
☐ Utiliser l'arabe dialectal ☐ Utiliser l'anglais

8. Comment se fait le recours à langue arabe en classe ?

- ☐ L'enseignant qui traduit systématiquement
☐ Les élèves qui réclament l'usage de la langue arabe

9. Comprenez-vous le cours lorsque votre enseignant de français fait recours à la langue arabe ?

- ☐ Oui ☐ Non

10. Avez-vous des difficultés lors de l'apprentissage du français langue étrangère en classe ?

- ☐ Oui ☐ Non

-Si oui, ces difficultés sont au niveau de :

- ☐ La compréhension orale ☐ La production orale
☐ La compréhension écrite ☐ La production écrite

11. Vos difficultés en compréhension orale sont dues à ?

- Votre de niveau de français qui est faible
- La difficulté de la langue française
- La difficulté du programme au cycle secondaire

12. Vos difficultés en production orale relèvent de ?

- La prononciation
- Le manque du bagage linguistique
- La peur de prendre la parole en public
- La non pratique régulière de la langue française

Autre réponse:.....

13. Trouvez-vous que la langue arabe est le seul moyen qui vous aide à comprendre un cours de français ?

- ☐ Oui ☐ Non

-Si non, citez d'autre moyen plus efficace que l'utilisation de la langue arabe en classe de français ?

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

Merci pour votre collaboration

Annexe 03 (Fiche pédagogique N° 01)

Projet03 : Ecrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.

Séquence : Produire un récit vraisemblable.

Objet d'étude : La nouvelle réaliste

Séance7/8 : Compréhension de l'écrit 02

Texte support 02 : extrait de « La fin d'un rêve », Hafsa Zinai Goudil, 1984

Objectifs :

- ✓ Lire pour décomposer le texte afin de trouver les grandes unités de sens (repérage du schéma narratif)
- ✓ Dégager les caractéristiques du discours narratif.

Observation du texte : Observez le texte puis identifiez ses éléments périphériques.

Hypothèses de sens : à partir de la source, quel serait le thème abordé dans ce texte ?

Vérification des hypothèses de sens :

- Complétez le tableau ci-après :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?
La narratrice Hafsa Zinai Goudil	Aux lecteurs	Sa mère qui voulait une pomme pour faire face à sa maladie	Raconter des événements

- Classez les mots suivants : (malade-bouche-fièvre-hôpital-manger-pomme-médecin- nourriture) selon qu'ils renvoient au :
 - Champ lexical de « alimentation » : bouche-manger-pomme-nourriture.
 - Champ lexical de « santé » : malade-fièvre-hôpital-médecin.

- Qui sont les personnages qui figurent dans cette histoire ?
La narratrice/la mère

- « ...je savais que j'allais accomplir un méfait » cette phrase indique que la narratrice allait faire :
 - a- Une bonne action
 - b- Une action insurmontable
 - c- Une mauvaise action

Soulignez la bonne réponse

- Complétez le tableau ci-dessous :

Indicateurs spatiaux	Indicateurs temporels	Adjectifs qualificatifs
----------------------	-----------------------	-------------------------

A l'hôpital-à la maison-à l'école-sur les lieux-devant moi	Un jour-depuis longtemps-toute la nuit-chaque matin le lendemain matin-	malade-tremblante-amère-belle-amer-pauvre-grand-exquises-grosse
--	---	---

- A qui où à quoi renvoient les pronoms suivants :

« Un jour, alors qu'**elle** était couchée... » La mère

« Chacun de **nous** se mit à chercher une solution » Les enfants de la mère

« Elle pourrait mourir sans **la** manger » La pomme

- A quels temps les verbes soulignés ci-dessous sont conjugués ? Justifiez leur emploi.
 - Ma mère **était** malade. Être à l'imparfait utilisé pour la description.
 - Chacun de nous **se mit** à chercher une solution. Se mettre au passé simple utilisé pour exprimer une action achevée (de courte durée)

Synthèse : Dégagez le schéma narratif de ce texte

Situation initiale : La mère était malade

Élément déclencheur : Elle voulait une pomme

Péripéties : Ses enfants cherchaient une solution afin de redonner la santé à leur maman

Dénouement ou résolution du problème : Saisir une pomme dans le jardin d'une maison

Situation finale : Retour à la maison, tête baissée

Texte

Ma mère était malade. Nous n'avons pas d'argent pour payer un médecin et elle refusait d'aller à l'hôpital. L'absence de nourriture ajoutait à son mal qui empirait de plus en plus.

Un jour, alors qu'elle était couchée, tremblante de fièvre, elle dit dans son délire : « Ma bouche est amère, j'aimerais tant manger une pomme. Oui, une belle pomme. Peut-être que ce goût amer s'en irait de ma bouche ! »

Chacun de nous se mit à chercher une solution, comment se procurer la pomme qui allait redonner la santé à notre pauvre mère. L'argent se faisait rare à la maison depuis longtemps. Quoi hypothéquer pour avoir de l'argent ? Il n'y avait rien à vendre

Rien qu'une pomme avait-elle demandé... Elle pourrait mourir sans la manger, me torturerai-je l'esprit toute la nuit, sans trouver de solution. Soudain, la vision du chemin qui chaque matin me menait à l'école vint à moi. Sur cet axe se trouvait une belle demeure entourée d'un grand jardin d'où s'échappaient les plus exquis senteurs à l'approche du printemps

Le lendemain matin, impatient que le jour éclaire ma voie, je me rendis sur les lieux. Les branches d'un pommier et d'un poirier pendaient par-dessus la clôture. Je n'en croyais pas mes yeux, là, devant moi, la pomme salvatrice ! Je ne sus comment faire mais je savais que j'allais accomplir un méfait. Je saisis une grosse pomme rouge et fonçais tête baissée à la maison.

Annexe 04 (Fiche pédagogique N° 02)

<u>Projet N° 3 :</u> Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur ou relater des faits et décrire des endroits pour informer ou agir sur le destinataire	Enseignante
<u>Objet d'étude N°02 :</u> Le reportage touristique / Le récit de voyage	<u>Volume horaire :</u> 1H
<u>Séquence N°2 :</u> Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie.	<u>Niveau : 2AS</u>
<u>Séance :</u> Mise en place de la séquence Lancement de la production écrite	Moyens didactiques : Fiche pédagogique, tableau
<u>Objectifs :</u> ♥ Déchiffrer et analyser l'intitulé de la séquence. ♥ Comprendre l'enjeu de la séquence. ♥ Lancement du sujet de la production écrite.	

Déroulement de la séance :

Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie.

Explication des mots clés de l'intitulé de la séquence :

- **Produire :** rédiger, écrire.
- **Le reportage :** est un genre journalistique par excellence. C'est un texte informatif. Il peut rapporter des événements, faire des portraits de personnes. Il contient des passages narratifs, des commentaires, des explications et parfois même des extraits d'interview. Il doit donner au lecteur l'impression d'être lui aussi sur le terrain.

Le reportage est un récit écrit par un journaliste qui va raconter :



- **Le récit de voyage :** Relation d'un séjour ou d'un périple (long et grand voyage à étape), réel ou fictif, décrivant une région, un pays...etc. Le narrateur du récit de voyage est celui qui - effectivement ou fictivement - a voyagé.
- **La visée communicative :**
- **Informative :** partager une expérience (le récit de voyage).
- **Incitative :** le reportage touristique pour attirer les visiteurs

Lancement de la production écrite :

« Vous faites partie de la rédaction du journal de votre lycée, on vous a chargé de produire un reportage touristique à l'occasion de la journée nationale du tourisme. »
Rédigez en quinzaine de lignes un reportage touristique sur une région d'Algérie afin d'inciter les touristes à la visiter ».

Annexe 05 : Grille d'observation (1ère séance observée)

Contexte		Cours de français
Salle		/
Niveau des apprenants		1TCL2
Séance observée		Compréhension de l'écrit
Durée de la séance		90 min
Projet 1		Ecrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.
Séquence		Produire un récit vraisemblable
Texte support		Extrait de « La fin d'un rêve », Hafsa Zinai Goudil, 1984
Objectif de la séance		- Lire pour décomposer le texte afin de trouver les grandes unités de sens (repérage du schéma narratif) - Dégager les caractéristiques du discours narratif.
	Éveil de l'intérêt	a- rappel des prérequis : oui b- questions en relation avec les objectifs : oui c- remue-méninge : non d- autre réponse : /
	Déroulement de la séance	Support des apprentissages a- utilisation du tableau : oui non b- utilisation des manuels scolaires : oui non c - utilisation des TICE : oui non
		Interaction a- les apprenants participent-ils ? oui non b- leurs réponses sont spontanées ou sollicitées c- parlent-ils uniquement en français ? oui non d- l'enseignant parle plus ou moins que les apprenants ?

		Discours de l'enseignant	a- l'enseignant utilise-il l'arabe en classe ? oui non b- Si «oui », le recours à la langue arabe se fait : -Systématiquement / les apprenants réclament l'utilisation de l'arabe
			c- Dans quelles situations l'enseignant passe de langue française à la langue arabe ? -Pour reformuler -Pour répondre aux questions des apprenants - Pour aider les apprenants à trouver les bonnes réponses. -Pour répéter ce qui est dit
			d- L'apprenant comprend-t-il lorsque l'enseignant utilise l'arabe ? oui non

Annexe 06 : Grille d'observation (2^{ème} séance observée)

Contexte		Cours de français	
Salle		/	
Niveau des apprenants		2S2	
Séance observée		Mise en place de la séquence	
Durée de la séance		45 minutes	
Projet 1		Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur ou relater des faits et décrire des endroits pour informer ou agir sur le destinataire	
Séquence		Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie	
Support		/	
Objectif de la séance		-Déchiffrer et analyser l'intitulé de la séquence. -Comprendre l'enjeu de la séquence. - Lancement du sujet de la production écrite.	
	Éveil de l'intérêt	e- rappel des prérequis : oui f- questions en relation avec les objectifs : oui g- remue-méninge : non h- autre réponse : /	
	Déroulement de la séance	Support des apprentissages	a- utilisation du tableau : oui non b- utilisation des manuels scolaires : oui non c - utilisation des TICE : oui non
		Interaction	e- les apprenants participent-ils ? oui non f- leurs réponses sont spontanées ou sollicitées g- parlent-ils uniquement en français ? oui non h- l'enseignant parle plus ou moins que les apprenants ?

		Discours de l'enseignant	e- l'enseignant utilise-il l'arabe en classe ? oui non f- Si «oui », le recours à la langue arabe se fait : -Systématiquement / les apprenants réclament l'utilisation de l'arabe
			g- Dans quelles situations l'enseignant passe de langue française à la langue arabe ?
			h- L'apprenant comprend-t-il lorsque l'enseignant utilise l'arabe ? oui non

Annexe 07

Lisez le texte puis répondez aux questions :

La peur

Tourgueniev nous raconta ceci :

Il chassait, étant jeune dans la forêt de Russie. Il avait marché tout le jour, et il arriva, vers la fin de l'après-midi, sur le bord d'une calme rivière. Elle coulait sous les arbres, pleine d'herbes flottants, profonde, froide et claire.

Un impérieux besoin saisit le chasseur de se jeter dans cette eau transparente. Il se dévêtit et se jeta dans le courant. C'était un grand et fort jeune homme, vigoureux et hardi nageur.

Tout à coup une main se posa sur son épaule.

Il se retourna d'une secousse et aperçut un effroyable qui le regardait avidement. Cela ressemblait à une femme ou une guenon. Elle avait une figure énorme, plissée et grimaçante et qui riait.

Tourgueniev se sentit traverser par la peur hideuse, la peur glaciale des choses sur naturelles.

Sans réfléchir, sans songer, sans comprendre, il se mit à nager éperdument vers la rive. Mais le monstre nageait plus vite encore et lui touchait le cou, le dos, les jambes avec de petits ricanements de joie. Le jeune homme, fou d'épouvante toucha enfin la berge et s'élança de toute sa vitesse à travers le bois, sans même penser à trouver ses habits et son fusil. L'être effroyable le suivit, courant aussi vite que lui grognant toujours.

Le fuyard a bout de souffle et perclus par la terreur allait tomber quand un enfant, qui gardait des chèvres, accourut, arme d'un fouet, il se mit à frapper l'affreuse bête humaine, qui se sauva en poussant des cris de douleur. Et Tourgueniev la vit disparaître dans le feuillage, pareille à une femelle de gorille.

C'était une folle, qui vivait depuis plus de trente ans dans ce bois de la charité des bergers et qui passait la moitié de ses jours à nager dans la rivière. Le grand écrivain russe ajouta « je n'ai jamais eu aussi peur de ma vie parce que je n'ai pas compris ce que pouvait être ce monstre ».

Guy de Maupassant, contes et nouvelles (texte adapté)

Tourgueniev : écrivain russe (1818-1883) ami de Maupassant

Questions

1. Ce texte est : a- un récit réaliste b- un récit fantastique c- un récit historique ?
Recopier la bonne réponse.
2. Indiquez le cadre spatial de cette histoire ?

3. Repérez dans le texte les personnages principaux de cette histoire.
4. Relevez du texte le portrait physique du monstre décrit par le narrateur ?
5. Trouvez dans le texte trois (03) mots appartenant au champ lexical de la «peur»

6. Classez les valeurs suivantes dans le tableau ci-après (actions achevées et successives/action antérieure à une autre /la narration/imparfait d'habitude

Les verbes	Les temps	Valeur
-Il <u>avait marché</u> tout le jour	Plus que parfait	..... ....
- Il <u>chassait</u> dans la forêt de Russie	Imparfait	..... ....
- Il <u>se dévêtit</u> et <u>se jeta</u> dans le courant	Passé simple	..... .....
-Le fuyard <u>a</u> bout de souffle	Présent de l'indicatif	..... .....

7. A partir du texte, complétez le tableau suivant

Situation initiale	..... .....
Elément perturbateur	..... .....
Péripéties	..... .....
Dénouement	..... .....
Situation finale	..... .....

