

*République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*

UNIVERSITÉ EL-HADJ LAKHDAR BATNA

*Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Département de français
École doctorale Algéro-française
Pôle Est
Antenne de Batna*



Thème

***Pour une approche sociolinguistique des alternances codiques
dans les pratiques langagières des enseignants de français en
classe primaire : Le cas de l'École Ali Boukhalfa Batna***

Mémoire de Magistère en Sciences du langage

Présenté par :
MESSAOUDANI KARIM

Sous la direction du :
Pr. SAMIR ABDELHAMID

Membres du jury :

PRÉSIDENT : Pr. Bachir BENSALAH. Université de BISKRA.
RAPPORTEUR : Pr. Samir ABDELHAMID. Université de BATNA.
EXAMINATEUR : Pr. Gaouaou MANAA. Université de BATNA.

Année universitaire **2010/2011**

Remerciements

Je tiens à remercier le professeur Samir ABDELHAMID, pour ses conseils, et pour son encadrement, pour ses recommandations éclairées, sa disponibilité constante et soutien qu'il m'a apporté. Sans lui, cette étude n'aurait pas pu voir le jour.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement les membres du jury ; le Professeur Bachir BENSALAH et le Professeur Gaouaou MANAA pour leurs recommandations et leurs précieux conseils.

Mes remerciements vont ensuite à mes professeurs, durant le cursus de mes années de licence, pour tout ce qu'ils m'ont offert comme savoirs.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Tarek BENZEROUAL.

Je voudrais remercier également mon père, ma mère, mon épouse, ma famille frères et sœurs et mes amis pour leur soutien moral, et tous ceux qui m'ont aidé dans cette expérience.

Dédicace

*« Je dédie ce modeste travail à mes meilleurs professeurs
qui soient, ma mère source de douceur et de bienveillance,
mon père source d'espoir, de conseils, et de fierté, et
également à mon petit et grand Zakaria. »*

SOMMAIRE

PARTIE THÉORIQUE

Introduction générale

Chapitre 1 : La francophonie et la situation sociolinguistique en Algérie

1-1-La francophonie en Algérie

1-2-La situation sociolinguistique en Algérie

Chapitre 2 : Contact des langues et Alternance codique en Algérie

2-1-Contact des langues en Algérie

2-2-Alternance codique

Chapitre 3 : Communication et interaction

3-1-La communication

3-2-L'interaction

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Chapitre 1 : Dépouillement du questionnaire

Introduction

1-1- Le questionnaire d'enquête

1-2- Profil des enquêtés

1-3- Analyse et interprétation du questionnaire

Conclusion

Chapitre 2 : Construction du corpus et analyse des données

Introduction

2-1- Construction du corpus

2-2- Analyse et interprétation des données (enregistrements)

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexe

Table des matières

PREMIÈRE PARTIE

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 : **La francophonie et la situation sociolinguistique en Algérie**

- 1-1-La francophonie en Algérie
- 1-2-La situation sociolinguistique en Algérie

Chapitre 2 : **Contact des langues et Alternance codique en Algérie**

- 2-1-Contact des langues en Algérie
- 2-2-Alternance codique

Chapitre 3 : **Communication et interaction**

- 3-1-La communication
- 3-2-L'interaction

Introduction Générale

Introduction générale

Plusieurs recherches en sociolinguistique ont tenté de décrire et de comprendre les pratiques langagières de la société algérienne. Pour comprendre ce qui se passe, il faut porter un regard diachronique étendu sur la question des langues et de la variation en Algérie. Un regard de ce type permet alors d'observer la permanence d'une structuration du paysage linguistique algérien et les participations entre pôles (arabe, berbère et français) peuvent varier la nature sociale du langage au sein de chaque pôle.

Ces recherches se sont intéressées, non seulement aux rapports entre langue et société, mais plus singulièrement dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe primaire, où le processus de l'interaction est impliqué, c'est-à-dire, à la fois enchaînement d'influences mutuelles entre l'enseignant et les apprenants.

De ce fait, la non maîtrise du français langue étrangère et les problèmes d'intercompréhension empêchent les apprenants d'avoir une conversation soutenue avec l'enseignant, ce qui l'incite de choisir le code le plus approprié à eux.

Dans cet ordre d'idée, nous estimons qu'il est important de dire que l'étude de tout phénomène linguistique, où l'influence émerge en milieux scolaires sur l'enseignant, nécessite une analyse sociolinguistique. Cela n'exclut pas l'importance d'une démarche qui consiste à tenir compte de l'apprentissage, qui est toujours un phénomène lié au contexte social, et par conséquent une interaction sociale.

Un apprentissage, effectué dans une classe, où nous pouvons remarquer qu'il existe certaines collaborations, pendant le cours entre l'apprenant et l'enseignant. C'est en effet à partir de leurs expériences sociales que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Il faut toujours souligner également que dans un milieu social, une communication s'effectue entre les membres du groupe.

Par ailleurs, il y a plusieurs facteurs qui ont une influence sur l'apprenant : l'environnement, la vie de famille. Cette conception sera pleine, si nous associons par un autre facteur qui est vraiment décisif, c'est la classe comme un lieu unique, le lieu des interactions langagières.

Ainsi, nous essayerons de présenter notre choix du thème, portant essentiellement sur l'espace classe comme endroit de contact de différentes langues, dans l'optique de l'influence qui n'échappe nullement à l'emprise de l'enseignant. En effet, ce choix du thème résulte en réalité d'une expérience personnelle, et également professionnelle, en enseignant le français à des apprenants de classes primaires, nous avons remarqué que cet espace social d'interlocution potentiellement bilingue, qui est la classe de langue avec ses acteurs sociaux, qui sont les apprenants, exercent une influence sur l'enseignant, l'inciteront à choisir un style d'enseignement adapter à leur style d'apprentissage, et le pousseront à panacher davantage les codes pour une meilleure communication.

Donc, ce n'est nullement une question d'incompétence ou d'insécurité linguistique chez l'enseignant, cependant il s'agit d'un système dynamique d'influences réciproques. C'est ce qui nous a poussés à savoir un peu plus par rapport à cette situation.

En ce qui concerne notre thème de recherche, nous avons préféré utiliser la notion de « code », plutôt que celle de « langue », étant donné que la notion de « code » englobe plus facilement les dialectes.

En continuité et grâce à cette expérience d'enseignant, opérée en classe primaire, nous schématisons notre problématique de la diversité linguistique, présente dans des contextes d'enseignement. Cette diversité linguistique amène les enseignants de langues, à s'interroger sur leurs pratiques langagières en classe primaire. Cette dernière est progressivement devenue le lieu d'observation des effets des contextes sociolinguistiques. Une des particularités de ces pratiques langagières, est qu'elles ne sont pas produites dans leur grande partie, en un seul code, mais plutôt en deux codes différents. Elles sont en fait, le résultat de l'usage successif de deux codes linguistiques, à savoir l'arabe dialectal et le français. C'est à partir de là que notre problématique est née.

Ainsi, l'enseignant doit-il se fier à son environnement pour assurer l'intercompréhension en classe ? Toutes ces questions peuvent se résumer dans une problématique mère, que nous allons élaborer pour notre thème de mémoire, s'inscrivant davantage dans le domaine de la sociolinguistique, et qui est celle de notre travail de recherche : Pourquoi les enseignants algériens de français font-ils

recours à l'arabe dialectal en enseignant le français à des apprenants de classe primaire ? Aussi, nous nous demandons s'ils maintiennent leurs productions langagières uniquement en français en donnant leurs cours en classe ? Cette classe en question peut-elle influencer les pratiques langagières de l'enseignant ? Ce qui nous laisse dire qu'elle peut être considérée comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant ?

Cette problématique, nous incite à promouvoir la recherche aux moyens d'hypothèses. Ainsi, pour répondre à notre question de recherche, nous émettons les hypothèses suivantes : c'est qu'il existerait une certaine influence de la classe de langue, en tant qu'espace considéré comme un lieu social privilégié des interactions entre l'enseignant et ses apprenants, sur les pratiques langagières des enseignants, et sur leurs choix des codes utilisés, ces mêmes choix répondraient aux besoins et aux demandes des apprenants, tout en leur transmettant un savoir et un savoir-faire, où se développent des compétences en termes d'apprentissage, qui est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale.

Aussi, d'une part, les enseignants font recours à l'alternance codique français-arabe dialectal, dans des situations que la classe leur impose, et d'autre part des motivations communicatives qui les poussent à alterner les codes, donc nous essayerons de comprendre de quoi dépend le choix de tel ou tel code ? Existe-t-il un rapport direct entre les cours de l'enseignant, l'apprenant et le code utilisé pour donner ces cours ? C'est dans ce sens qu'une petite partie de ce mémoire reste liée au domaine de la socio-didactique.

Dans cette perspective, s'ajoutent à ces hypothèses, celles liées à la nécessité pour les enseignants d'apporter plus de clarté, et plus de précision, et surtout faire face aux difficultés que présentent les apprenants vivants dans des milieux défavorisés, et ayant des parents non francophones. Ce même environnement et ces mêmes situations poussent les enseignants à adopter des stratégies d'enseignement pour une communication meilleure. Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, il convient alors de s'intéresser à la classe de langue considérée comme une micro communauté, ou une société réduite, où se trouve le phénomène à étudier.

Il est dès lors important d'accorder une place prépondérante aux objectifs que nous nous sommes assignés, pour la réalisation de notre travail :

- En premier lieu, nous espérons pouvoir démontrer la présence effective du passage d'une langue à une autre en classe de langue étrangère par l'enseignant. Ce dernier susceptible d'être influencé par ses apprenants.
- En second lieu, nous essayerons de mesurer l'usage de l'alternance codique en classe, utilisée par les enseignants dans des contextes que la pratique de la classe leur impose. Et bien entendu, nous devons vérifier cette mixité des énoncés, pour arriver à avoir une idée sur ses formes et ses fonctions.

De là découle aussi le choix d'une autre piste, qui nous amène à pouvoir parvenir à nos objectifs. Pour ce faire, nous opterons, dans un premier temps, pour la méthode descriptive, qui repose sur l'observation, les entretiens et les prises de notes. Dans un second temps, nous utiliserons la méthode expérimentale, ainsi, nous élaborons un questionnaire qui sera destiné aux enseignants de français, ce questionnaire comporte des questions qui vont nous permettre de recueillir des informations, et des renseignements pour mieux cerner les rapports de l'enseignant algérien de français avec les apprenants en classe primaire.

Pour ce qui est de notre démarche méthodologique, Elle a été de type qualitatif: Nous avons recouru à l'observation en classe, à l'enregistrement de séances de cours accompagnée de prise de notes et enfin à des entretiens libres avec les enseignants. Il ne reste que la présence effective du passage d'un code à un autre en classe de langue étrangère, effectué par l'enseignant.

A partir de ceci, l'analyse que nous allons établir s'appuiera sur le fonctionnement des échanges entre l'enseignant et les apprenants, ainsi que certains phénomènes qui influencent les pratiques langagières des enseignants au cours de l'apprentissage.

Il faudra donc d'abord présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire, en essayant de combiner entre les données théoriques et celles pratiques.

Dans le premier chapitre, subdivisé en deux sections, nous apporterons des éléments de réponses à savoir, la francophonie en Algérie, dont la langue française aujourd'hui, est toujours présente, elle est de plus en plus considérée comme un instrument de communication largement employé à tous les niveaux : social, économique, éducatif. Également, nous présenterons la situation sociolinguistique en

Algérie, et en se basant sur nos hypothèses de recherche, nous nous efforcerons de présenter les différentes langues émergées après la conquête française.

Le deuxième chapitre sera consacré d'une part à une étude sur le contact des langues en Algérie où nous analyserons notamment le bilinguisme et la diglossie, en se basant sur les travaux de Fishman et bien d'autres. Puis nous étudierons le comportement langagier de l'apprenant, tout en mettant l'accent sur sa position sociale et ses compétences langagières. D'autre part, nous examinerons les différents types, rôles et fonctions des alternances codiques en tant que solution voire en tant que ressource supplémentaire qui s'impose d'elle-même dans une communication enseignant/enseigné.

Le troisième chapitre exposera la communication ayant un rapport avec la linguistique de l'enseignement, et retracera l'évolution des recherches qui permettront de mieux comprendre sa nature, et les divers types de l'interaction. Cette dernière prend une grande part dans ce chapitre, nous ne pouvons ici nous étaler davantage.

Puis il s'agira de présenter les différentes méthodes utilisées pour recueillir les diverses données et pour la constitution du corpus, dans une deuxième et dernière partie, qui est la partie pratique de ce mémoire, et qui se présente en deux chapitres :

Le premier chapitre exposera le questionnaire, qui sera destiné aux enseignants de français. Ce dernier va nous permettre de recueillir les renseignements nécessaires qui serviront à finaliser notre recherche.

Le deuxième chapitre consacré aux enregistrements effectués au sein des écoles primaires. Lors de notre travail de recherche, nous avons réussi à récolter les données pertinentes.

Enfin, une conclusion viendra reprendre l'essentiel des éléments avancés pour envisager quelques pistes sociolinguistiques qui permettraient d'élargir les types de pratique langagières en classe.

Ce travail n'a pas la prétention d'être exhaustif, mais cherche juste des explications qu'il sera possible d'exploiter ultérieurement, et contribuera peut-être à justifier ce phénomène.

Chapitre 1 :

La francophonie et la situation sociolinguistique en Algérie

1-1-La francophonie en Algérie

Introduction

L'Algérie est un grand pays francophone et pourtant elle ne fait pas partie de la francophonie. Pour comprendre la problématique de la situation linguistique en Algérie, il faut réaliser que la langue française dans notre société est considérée comme une langue seconde, mais occupe une place essentielle en Algérie.

1-1-1- La situation linguistique en Algérie

Si la situation linguistique algérienne est au cœur d'un nœud complexe, elle soulève des enjeux idéologiques dans l'étude du plurilinguisme, puisqu'elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le tamazigh, et le français.

La richesse avérée de la situation linguistique algérienne, fait d'elle une véritable source de recherches. En effet, le paysage linguistique algérien continu à subir des changements importants de tous les aspects de la vie politique et administrative algérienne. C'est pour cela que le gouvernement de l'époque et pratiquement tous ceux qui l'ont suivi ont adopté une politique offensive contre le français. Nous nous apercevons qu'à l'heure actuelle, la langue française est toujours omniprésente, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif.

Ce paradoxe a eu des effets nombreux, qu'il est utile de parcourir ensemble les rebondissements que connaît la langue française dans notre réalité et voir sa place dans la société algérienne et l'ouverture proposée par cette langue, disait Safia Rahal *« c'est pourquoi l'objet de notre communication est de soulever un paradoxe qui n'échappe à personne : s'il est vrai que l'Algérie est le seul pays du Maghreb à n'avoir pas rejoint la francophonie institutionnelle pour des raisons que nous*

*connaissons, il ne faut pas oublier pourtant que c'est le deuxième pays francophone dans le monde »*¹

En Algérie, la réalité sociolinguistique permet de montrer que les algériens sont généralement francophones, ceci à différents degrés, il y a les « francophones réels », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours, il y a les « francophones occasionnels », et là, il s'agit d'individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques (telles que, ordonner, insulter, ironiser), et enfin il y a les francophones que nous nommons des « francophones passifs », ce sont eux qui ne pratiquent pas le français mais le comprennent. Safia Rahal disait *« l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons, premièrement les (francophones réels), c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les (francophones occasionnels), et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Enfin, ce que nous nommons des (francophones passifs), et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas »*²

Bien qu'étant le deuxième pays francophone au monde, en Algérie, la langue française ne cesse d'être la langue privilégiée et préférée d'une grande partie de la population, ainsi le français « a été au fur et à mesure admis comme instrument

¹ - Rahal, S. « *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité* », Téléchargeable sur le site : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm. Page active le 18/04/2010. 20h25.

²-ibid. Rahal, s.

utilitaire d'ascension sociale »¹, selon une statistique de, Y. Derradji « *le nombre de francophones serait de l'ordre de 60% à 70%* »².

Quoi qu'il en soit, cette langue coexiste de toute évidence avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique/l'arabe moderne) ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du berbère. Par rapport à ces langues, nous avons pu observer le fait que le français garde une place non dérisoire dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui ne fait pas partie de la francophonie.

Aussi, nous pouvons parcourir ensemble les problèmes et les rebondissements que connaît la langue française dans la réalité, en observant le fait que la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie qu'elle ne l'avait fait durant la colonisation.

1-1-2- La place du français dans la réalité algérienne

Il est vrai que la langue française a eu un statut de « langue étrangère ». Elle est reconnue comme une langue seconde dans l'enseignement, et après plusieurs années de l'indépendance, elle n'a pas connu une rupture définitive, entre sa période coloniale et celle de l'indépendance, pour différentes raisons : techniques, sociolinguistiques et politiques. Elle est renforcée à l'école algérienne et dans les activités quotidiennes où la langue joue le rôle d'échange avec d'autres cultures, et en particulier avec la culture technologique indispensable au développement industriel et économique.

Cette situation importante de la langue française est prise dans un contexte particulier, où elle est soumise à une évolution d'ordre idéologique, culturel et économique. C'est ce statut privilégié du français que met en évidence P. EVENO lorsqu'il fait remarquer que « *en effet, nombre d'algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes français de télévision et gardent des relations*

¹ - Moatassime, A. (1986). « *Langues, cultures et éducation au Maghreb: Bibliographie thématique* ». p. 68.

² - Derradji, Y. (2004). « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* ». *Les cahiers du SLADD* N° 02. Algérie. P.21.

avec les émigrés installés en France. Par ailleurs, beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en français et les universités françaises accueillent encore des algériens »¹.

De ce point de vue, la première étape d'arabisation a consolidé la position du français et étendu son usage dans de nombreuses universités, dans les matières scientifiques et techniques, laissant à l'arabe les enseignements dans le primaire et le secondaire, néanmoins, l'arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur. C'est pourquoi, les étudiants arabisants poursuivant leur apprentissage des matières scientifiques jusqu'à la fin de leur cycle secondaire, et une fois admis en université, ils sont brusquement confrontés à la dure réalité de suivre leur cursus en français, sans aucune préparation linguistique préalable. Leur connaissance rudimentaire de cette langue constitue pour eux un handicap sérieux, tout le long de leur parcours universitaire. Que penser de ce paradoxe ? Dans ce cas, disait Safia RAHAL « *que faut-il attendre de ces étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ..? Dans ce cas également, il faut faire une évolution sur terrain pour définir exactement les perspectives nécessaires et en dégager les programmes avec un contenu adéquat pouvant servir l'étudiant à bon escient »².*

Nous pouvons affirmer, que la langue française vise à promouvoir la science moderne et suscite un intense intérêt mondial qui s'est reflété dans les milieux d'intellectuels algériens.

Elle a été une contribution pour ceux imprégnés de la culture française et des valeurs humanistes, de la pensée française. Et ceci a touché un bon nombre de nos élites, entre autres, Kateb Yassine, qui considérait que « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne »³.*

Elle représentait ainsi un outil de travail et aussi un instrument de communication dans la vie sociale. A titre d'exemple : un roman de langue française de l'écrivain

¹ -Eveno, P. (1994). *L'Algérie*. Paris : Le monde. P 103.

² -Opcit. Rahal, S. Page active 12/05/2010.

³ -Kateb, Y. in *Jeune Afrique*, p.77. cité par Nyssen, Aubert. *L'Algérie en 1970. Telle que j'ai vue*. coll.B.Arthaid 1970.

algérien Yasmina Khadra, « *s'est vendu à plus de 200.000 exemplaires, uniquement en France, sans parler des autres pays du monde* »¹.

1-1-3- Le français : une ouverture sur le monde extérieur

Le français est resté la langue dominante dans le secteur économique, dans cette partie de l'administration qui est plus technique. Elle occupe toujours une place importante dans l'enseignement dans les mass-médias (journaux, émissions de radio, programmes de télévision). J. Lazar a dit « *la diffusion de la culture...nous parvient surtout à travers la télévision* »².

« *Cette langue est privilégiée par de nombreux parents d'élèves qui la choisissent comme première langue étrangère (58% y sont favorables)* »³. Maîtriser cette langue est donc un acquis qu'il serait regrettable de perdre, surtout lorsqu'on sait qu'il permet un accès au modernisme.

S. Rahal, considère « qu'une révision du système éducatif qui constitue la base de tout développement doit se faire inévitablement. En effet, il devient urgent de revoir le contenu des programmes, le niveau, la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées »⁴. Car « *ces exigences vitales sont dictées par les impératifs de la globalisation de la vie moderne et ses complexités ainsi que par les exigences de la modernité* »⁵.

Conclusion

L'objectif a été de montrer que la francophonie en Algérie est une réalité et que la langue française permet de s'ouvrir sur l'Autre, et connaître sa culture (française) faciliterait la communication avec l'extérieur, mais aussi maîtriser les sciences et les techniques modernes.

¹ -Le Quotidien d'Oran du 21 Mai 2009.p.11. Par Yazid Haddar.

² -Lazar, J. (1985). *Ecole communication télévision PDF*. p. 16.

³ -Selon un sondage du **CENEAP** (Centre national d'etudes et d'analyses pour la population et le developpement) de la fin 1998.

⁴ -Opcit. Rahal, S. Page active 19/09/2010.

⁵ -Benoune, M. (1999). « *De l'université moderne à la multiversité* ». In. El Watan datant du 26 Mai 1999.

Ne faudrait-il pas revoir le statut du français dans la société algérienne et en particulier à l'école qui est, la valeur capitale pour transmettre le savoir. Ne faudrait-il pas revoir la réforme éducative laquelle est plus portée par une idéologie culturelle et identitaire que par une logique de formation liée à un projet de développement social et économique. Ce rôle semble être réservé au français, perçu langue de la technologie et d'ouverture à d'autres cultures et civilisations.

Face à cette réalité, nous sommes en droit d'adopter une attitude positive vis-à-vis de la langue française, parce que, autant que la langue arabe, le français permet, également, un accès à la modernité. La dimension du bilinguisme viserait à accroître des compétences linguistiques identiques soit prédisposé aux études supérieures, et particulièrement dans d'importants secteurs du monde du travail.

1-2- La situation sociolinguistique en Algérie

Introduction

Avant d'entamer une synthèse de la situation sociolinguistique en Algérie, nous avons jugé utile de définir la sociolinguistique.

1-2-1- Définition de la sociolinguistique :

Nous donnerons ici celle de William Labov : « *La sociolinguistique c'est la linguistique, puisque la linguistique est l'étude des pratiques langagières dans une société donnée, donc elle prend en charge les différentes langues qui existent dans une société.* »¹.

Pour le dictionnaire Universel Francophone : « *la sociolinguistique étudie l'influence des facteurs sociaux sur le comportement linguistique. D'une part, un même individu parle différemment dans des contextes sociaux différents, d'autre part, sa façon de parler et son répertoire linguistique révèlent son origine sociale, nationale, régionale, religieuse, etc.* »².

A partir du langage et des indices que porte l'individu, la sociolinguistique peut déduire l'origine, le niveau social, la région géographique, le sexe, l'appartenance politique, l'interlocuteur. Cette discipline cherche à mettre en rapport les structures sociétales avec les variétés qui coexistent au sein d'une même communauté linguistique. Pour certains sociolinguistes, la Sociolinguistique est une discipline, pour d'autres c'est une science. Pour M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche « *Plutôt qu'une discipline, la sociolinguistique constitue un courant de préoccupations mettant en rapport le langage ou la langue avec quelque chose de l'ordre du social : société, culture ou comportement* »³.

Cependant, la compréhension de la sociolinguistique exige au préalable de nombreux éléments constitutifs, qui découlent des rapports entre langage et société.

¹- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Ed, Les Éditions de Minuit. p. 36.

²- Dictionnaire Universel Francophone. In <http://www.francophonie.hachette-livre.fr>. Page active le 20/05/2010.

³-Arrivé, M. & Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion. p. 114.

Chez certains linguistes, la sociolinguistique est une discipline relativement récente, date depuis les années 1960, ses origines remontent dans la seconde moitié du XXème siècle.

Nous pouvons ainsi parler de conception sociale de la langue, le sens qu'elle porte est à l'origine d'un conflit entre Ferdinand de Saussure (que l'on considère comme le fondateur de la linguistique) et Antoine Meillet. Le premier affirme que la langue est « *la partie sociale du langage* »¹, tandis que pour Meillet, « *cette affirmation devrait avoir des implications méthodologiques, elle devrait être au centre de la théorie linguistique, la langue est pour lui à la fois un fait social et un système où tout se tient, et il tente sans cesse de tenir compte de cette double détermination* »².

Dans la même idée John Gumperz et Dell Hymes sur la communication sociale ont donné une importante impulsion à la sociolinguistique³. Parallèlement aux travaux de Gumperz, Hymes s'est intéressé au concept de « compétence de communication » le fait de savoir comment s'en servir en fonction du contexte social »⁴.

De son côté, le linguiste anglais Basil Bernstein a contribué à la construction de la sociolinguistique, à travers ses études sur le rapport entre la structure sociale et l'usage du langage.

L'apport de tous ces chercheurs ont relevé une très grande importance à la sociolinguistique. En se préoccupant entre langage et société, le linguiste américain William Labov, inaugure une nouvelle ère et un nouveau domaine de recherche tant au niveau théorique que sur le plan méthodologique.

A ce titre William Labov, considéré le meilleur, l'un des fondateurs de la sociolinguistique bien qu'il n'est pas partisan de cette appellation, pour lui, toutes les dimensions de ses travaux s'inscrivent sous l'angle de la linguistique. Ce qui s'expliquerait à travers sa conception de la langue, un « système hétérogène », caractérisé par la variabilité.

¹-Saussure, F de. (1990). *Cours de linguistique générale*. Ed, ENAG. P.31.

²-Calvet, L-J. (1993). *Sociolinguistique*. Presse universitaire de France. Paris. p. 07.

³-Cette idée est largement expliquée dans notre chapitre 3 « *Communication et interaction* ».

⁴-Bachmann, Landefeld, Christian, Jacqueline, Simonin, Jacky. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris. p. 53.

Mais qu'est ce que la définition de la sociolinguistique pour lui (Labov) : « *La sociolinguistique c'est la linguistique* »¹, puisque la linguistique est l'étude des pratiques langagières dans une société donnée, donc elle prend en charge les différentes langues qui existent dans une société.

Définir tout ce qui rattache à la sociolinguistique, n'est pas chose aisée, car elle est caractérisée par une incontestable mouvance qui prend beaucoup d'espace et de temps. Néanmoins citons toujours la notion suivante : « *la sociolinguistique est une partie de la linguistique dont le domaine se recoupe avec ceux de l'ethnolinguistique, de la sociologie du langage, de la géographie linguistique et de la dialectologie. La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et éventuellement d'établir une relation de cause à effet* »².

La sociolinguistique s'intéresse par ailleurs aux multiples questions que posent le contact des langues au sein de sociétés plurilingues, ces questions concernent par exemple la nature conflictuelle de tels contacts.

Dans ce chapitre, notre seul but est d'esquisser une synthèse seulement de la sociolinguistique. Nous écarterons l'analyse approfondie des variations de la langue et l'étude des fonctionnements langagiers au niveau de l'individu qui sont du domaine psychologique et de la psycholinguistique.

Après ces définitions, nous donnons ci-après, divers éléments de la situation sociolinguistique en Algérie.

¹-Opcit. Labov, W. p. 37.

²-Dubois, J. (1999). « *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* ». Larousse. Bordas. p. 435.

1-2-2- La situation sociolinguistique de l'Algérie durant l'occupation française

L'objectif de cette étude portera sur le statut particulier du français dans la société algérienne, pour commencer l'analyse, il nous a paru utile de préciser le rapport de l'Algérie avec l'autre, avec les influences étrangères, « *car l'histoire de l'Algérie a connu bien avant la colonisation française, une succession d'occupations, de conquêtes et de gouvernances* »¹, à des degrés divers, ayant partagé partout en Algérie, un cocktail de langues et variétés linguistiques, qui par leur interpénétration ont provoqué l'émergence de nombreux parlers et la naissance des interférences linguistiques, entre autres : les emprunts, les calques et l'alternance codique.

Ce chapitre développera une étude sur ces phénomènes linguistiques. Pour bien comprendre le paysage linguistique et langagier de l'Algérie d'aujourd'hui, il faut remonter le cours de l'histoire et en démontrer les mécanismes ayant agi sur chacune des sphères de la vie de la nation algérienne.

1-2-3- Bref aperçu sociohistorique des langues en Algérie

Les mouvements des populations, les invasions, les colonisations et les infiltrations ont introduit en Algérie des populations de langues diverses. Le contact des langues et des cultures orientales et occidentales a contribué à l'émergence du bilinguisme et du plurilinguisme.

De tout les peuples établis en Algérie, les arabo-musulmans ont joué un rôle très important dans l'histoire du pays. Unis sous le nom de l'Islam et du Coran, les autochtones et les arabo-musulmans propagèrent l'Islam sur le territoire et sur l'autre rive de la méditerranée. Le métissage des berbères et des arabes a conduit à l'apparition d'une langue mixte et d'une variété de dialectes maghrébins. Quant à la présence des Espagnols nous pouvons parler de deux périodes, la première, remonte à 1509 avec le débarquement de la flotte gouvernée par Don Diégo Fernandez de Cordoba, une occupation qui se maintient jusqu'en 1792. La seconde correspondant aux vagues migratoire établies dans certaines villes de l'Ouest, les deux tiers étaient

¹ -Ferkous, S. (2007). *L'histoire de l'Algérie*. L'Algérie sous la gouvernance Turco-ottomane (1513/1830).p.84.

de souche espagnole. La présence des Espagnols a laissé beaucoup de traces linguistiques dans les parlers en Algérie. « *Après avoir chassé les Espagnols, les Turcs occupent l'Algérie de 1516 jusqu'à 1830* »¹.

Pendant toute cette période, la langue turque était la langue officielle de l'administration ottomane, mais son usage était restreint par rapport à la langue arabe « *La domination turque fût à peu près exclusivement militaire et fiscale* »². Au niveau d'enseignement, il est néanmoins assuré sur l'ensemble du territoire du pays dans les mosquées et les zaouïas. Même si les méthodes pédagogiques sont restées figées des siècles durant, presque tous les algériens savent lire et écrire avant l'occupation française.

1-2-4- L'occupation française de l'Algérie (1830/1962)

1830, est une année cruciale dans l'histoire de l'Algérie, la France réussit à occuper l'Algérie, en dépit de la résistance armée rencontrée dans quelques villes algériennes. Elle établit les bases de la colonisation et donne les terres agricoles aux premiers colons.

La France va appliquer sur le plan culturel son objectif consistant à franciser l'Algérie, et extirper les racines culturelles islamiques de la société. Son moyen, selon un rapport français sur la question est « *d'œuvrer à familiariser les jeunes algériens avec la civilisation française* »³.

L'administration française fût créée d'abord et avant tout pour répondre aux besoins de la colonisation. Elle avait une fonction idéologique puisque l'école avait un rôle missionnaire. Elle devait contribuer à la conquête des indigènes et à leur soumission. Christian Achour disait « *Pour conserver l'Algérie, il faut la tenir grâce à des éléments convaincus du bien fondé de la colonisation : le mieux serait d'avoir en nombre suffisant mais à défaut, on se contente d'étrangers naturalisés : à défaut* ».

¹-Despois, J. (1949). P. 149. Ecrit extrait de la thèse de doctorat de Mohammed Zakaria Ali-Bencherif. EDAF, Tlemcen.

²- Ibid. p. 130.

³- Sétif. Rapport du mois de Septembre 1857, repris par Ferkous « *Aperçu de l'histoire de l'Algérie* ».

de français naturalisés, les autochtones, acculturés seront utilisés. L'assimilation demandée ici est sans ambiguïté »¹.

La dépossession de la culture musulmane était si totale qu'elle concernait l'identité elle-même. Parallèlement à ses aspects négatifs et douloureux, mais aussi positifs et, en ce sens la langue française a favorisé le contact des algériens dans les deux guerres mondiales, et la langue française a été au fur et à mesure imposée, qui devint quasi exclusive dans l'administration, l'enseignement et l'affichage.

Rappelant ici que la langue française est aussi imposée aux français d'Algérie qui pour la plupart, n'étaient pas des français de « souche » mais d'origine espagnole, maltaise, italienne, juive.

1-2-5- Les variétés du français colonial

Les 132 années de colonisation ont marqué des générations de divers groupes ethniques imprégnés de la langue française, comprenant des français, des espagnols, des italiens, des juifs, des arabes et des berbères ont donné naissance à une sorte de multilinguisme. Cela permet de retenir que la langue française représente le code le plus utilisé en termes de communication entre l'administration et les différentes populations vivant en Algérie, on y distinguera dans cette période deux variétés linguistiques essentielles du français colonial.

1-2-5-1- Le français des européens

Il se subdivise en trois variétés² :

Une variété basilectale une variété mésolectale et une variété acrolectale.

La première variété dite basilectale (le basilecte), est surtout orale. Elle est intimement liée aux activités économiques (agriculture, pêche, petite industrie...) propre à la classe pauvre et travaillante. Ce parler est employé par les immigrants venus de pays européens autres que la France et par une très petite minorité de la population musulmane. Il se caractérise par la présence de mots empruntés aux

¹-Christian, A. (1985). Abécédaire en devenir, Idéologie coloniale et langue française en Algérie. Alger ENAP. p. 161.

² -classification établie par Quéffélec Ambroise, Derradji Yassine, Debove Valéry, Smaali Dalila, Cherrad-Benchefra Yasmina(2002), Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues, Bruxelles, De Boeck, Ducolot, AUF. P. 25.

langues utilisées à l'époque telles que : l'italien, le maltais, le catalan, l'arabe et le berbère. Cette variété, qui a pour fonction d'assurer l'intercompréhension entre les différentes populations vivant en Algérie, va disparaître progressivement exercée par l'administration coloniale.

La variété mésolocale (le mésolocale), celle-ci est employée par les européens et les arabo-berbères. Elle est normalisée, mais le recours à l'emprunt est omniprésent.

La variété acrolectale (l'acrolecte), essentiellement écrite. Ce français académique est employé par l'élite, les intellectuels, professeurs et écrivains. Il est soumis à la norme académique et il est assez conforme au français colonial.

1-2-5-2- Le français des arabo-berbères

La francisation des administrations, des activités économiques et culturelles a profondément influencé le comportement linguistique des algériens. Le français devient la langue qui leur permet d'avoir des postes de travail dans l'administration et d'exercer des activités économiques diverses. Mais l'arabe demeure toujours la langue de communication quotidienne, même si des algériens reconnaissent, aisément et sans complexe aucun, les emprunts d'origine française. Ceci a contribué en grande partie à l'enrichissement des langues vernaculaires, l'arabe dialectal surtout.

1-2-6- L'impact du français colonial sur la société algérienne

Quoi qu'il en soit la langue française a permis à une mince élite intellectuelle algérienne de l'époque à se faire une place honorable dans le système colonial, grâce à leur culture et leurs dons naturels. Nous notons également la qualité intellectuelle et de création littéraire des écrivains francophones algériens dans la langue française.

On ne peut qu'être admiratif devant ces hommes qui ont surmonté tous les obstacles pour accéder à une maîtrise de la langue française leur permettant non seulement de poursuivre des études supérieures, mais également de publier des ouvrages de recherche et de réflexion dont la qualité n'a pas été déparée par le passé du temps. À souligner que le peuple algérien dans sa majorité a été rationné dans son accès à la culture, d'une part, la puissance coloniale a privé ce peuple à l'éducation française dans les écoles fondées sur le système européen, ce qui a

développé les langues vernaculaires, d'autre part, elle a suscité un éveil de conscience, dont les semences de la révolution ont été déjà plantées dans le cœur des algériens.

1-2-7- L'Algérie : Langues en présence

Vu les conditions sociohistoriques précitées, l'Algérie est devenue après l'indépendance un véritable pays de diversité linguistique. Le plurilinguisme qu'a connu l'Algérie depuis toujours fait que toutes les langues en présence ne cessent de réclamer chacune d'elle, son statut aussi bien sur le plan institutionnel que sur le plan social.

L'Algérie, tout au long de son histoire contemporaine, a connu une sorte de confrontations conflictuelles entre ces langues par principe de « *la survie pour le plus fort* ». La distinction d'une langue de culture, l'arabe, domaine de l'écrit, et de langues parlées ou berbères. La colonisation a introduit une nouvelle langue qui y a acquis un statut de prépondérance qu'elle a conservé après l'indépendance. Et désormais, se posait le problème de restaurer le statut de la langue arabe, en tant que langue nationale. C'est en ces termes que se résume la situation de plurilinguisme ainsi que le problème de l'arabisation en Algérie. Ainsi comme le remarque Gilbert Grandguillaume en analysant ce volet, pour lui « *Ce rapport (langue et pouvoir), se manifeste dans deux domaines. L'un concerne la place centrale tenue par l'Etat dans la dynamique sociale. L'autre axe concerne, de la part du pouvoir, ce qui est mis en œuvre pour obtenir et enraciner sa légitimation. La langue, dans ce contexte, en tant que partie intégrante de la culture et de l'identité nationale en est le moyen* »¹.

La question du lien éternel qui lie langue et société ou nation est depuis longtemps au centre d'un vieux débat. « *Celle qui se pose actuellement sur la société algérienne peut être formulée ainsi : quelles sont les composantes linguistiques de la nation algérienne aujourd'hui ?* »², ce pays est bien connu pour avoir adopté, depuis l'indépendance, une politique linguistique présentée comme « la face culturelle de l'indépendance », axée sur la restauration d'une langue nationale : la langue arabe.

¹ -Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris. Maison neuve et Larose. Chap. VI, pp. 135-155.

² -Forum de l'IFRAS et Université de Nancy 2, 19-20 Mars 1999. Publié : Janvier 2000. L'Harmattan, *Algérie contemporaine*. Pp.89-99.

Cette expression nous conduit donc à nous interroger sur les rapports et les implications des deux termes : langue et nation, dans le cas de l'Algérie, puis à confronter ces réflexions avec la réalité linguistique, d'où les deux phrases de cette réflexion : langue et nation, et nation et bilinguisme.

1-2-7-1- L'arabe classique ou « littéraire »

L'arabe classique est une langue chamito-sémitique née dans le moyen orient et le Golf persique, cette langue était restreinte dans cette zone géographique, mais avec l'avènement du Coran écrit en arabe et de l'Islam, elle eut une expansion assez grande pour arriver jusqu'au Maghreb.

Après 1962, la langue arabe devient la langue nationale de l'Etat algérien. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de « légitimité divine ». C'est une langue essentiellement écrite et absolument incompréhensible à l'orale pour un public arabophone illettré. Le discours idéologique dominant la présente comme la seule garantie de la personnalité nationale. L'unité de la nation arabe est liée à une supposée utilisation répondeuse de cette langue.

Cette démarche selon Grandguillaume, répond à une motivation : *« En ce qui concerne le Maghreb, il est certain que la langue arabe coranique est transmettrice de mythes. On peut dire qu'elle transmet le récit de la légitimité radicale pour la majeure partie de l'opinion. Cette consécration politique constitue paradoxalement un frein à cette langue de conquérir d'autres domaines d'utilisation et c'est le français qui s'étend désormais sur d'autres espaces »*¹.

1-2-7-2- La langue : française – anglaise – espagnole

Le français introduit par la colonisation en Algérie, a été imposé dans les institutions administratives, scolaires et universitaires, et a fini par s'intégrer dans le paysage linguistique algérien. Ce processus n'a pas fini après l'indépendance, mais s'est au contraire élargi en raison de la généralisation de l'enseignement du français.

¹ -Grandguillaume, G. (1979). « Langue identité et culture nationale au Maghreb ». In *Peuple méditerranéens*, N° 9. Octobre / Décembre 1979. p. 13.

C'est ainsi que l'observation vise à appréhender ce fait de langue à travers les déclencheurs de l'alternance codique (arabe algérien / français). Pour des nécessités d'ordre économique ; l'anglais se voit valorisé en tant que langue dominante à l'échelle planétaire et outil de recherche privilégié des nouvelles technologies.

L'espagnol est une langue moins importante que le français, son enseignement au secondaire lui confère le statut de deuxième langue étrangère au même titre que l'anglais et l'allemand. Par ailleurs, l'espagnol est présent dans le parler algérien des pêcheurs et des habitants du sahel à l'Ouest du pays, en raison du brassage humain dû à la présence ibérique en Algérie et des échanges économiques actuels.

1-2-7-3- L'arabe dialectal

L'arabe dialectal populaire, ou arabe algérien, bien que d'un usage fort répandu, il est dénommé péjorativement dialecte et considéré inapte à véhiculer les sciences et à être enseigné à l'école. Les textes officiels n'en font pas ou rarement mention. Toutefois il est la langue maternelle de la majorité de la population (première langue véhiculaire en Algérie) avec certes des variantes régionales qui ne constituent cependant aucun obstacle à l'intercompréhension.

1-2-7-4- La langue berbère

« *La langue berbère : langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne (17% à 25% de natifs berbérophones)* »¹, elle est principalement utilisée dans les Aurès (le chaoui), en Kabylie (dans la variante la plus répandue d'ailleurs, le kabyle), et dans le M'Zab (Le M'Zab), mais aussi dans d'autres régions du sahara, (Hoggar, Tassili) le Tergui, ainsi que certains ilots disséminés ici et là dans le reste du pays comme celui du mont chenoua dans la région de Cherchell. Essentiellement orale, elle ne peut être fusionnée ni avec l'arabe classique ni avec l'arabe parlé, mises à part certaines analogies sur le plan structurel (langues de la famille Chamito-sémitique).

Une autre approche a été faite par Y. Derradji qui suggère une piste d'analyse complétant ainsi la version précitée d'Abdenour Arezki. « *Le berbère n'a pas connu*

¹ -Selon Arezki, A. (2007). « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien ». Université de Béjaia. P. 23.

le sort de certaines langues, il est toujours présent en force dans plusieurs pays. Les statistiques différentes d'une étude à une autre, selon certains les berbères seraient de l'ordre de 8,8 millions soit 27,4% de la population »¹.

« Qu'en est-il du statut officiel du berbère ? Le 10 avril 2002 une révision de la Constitution promulgue le tamazight « langue nationale » et demande que l'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Pour obtenir ce résultat la cause berbère a dû se battre pendant plusieurs décennies.

Depuis l'indépendance, le mouvement berbère n'a cessé de revendiquer le statut de langue officielle et nationale pour le tamazight, mais pour que cette revendication ait lieu il a fallu passer par plusieurs étapes dont nous allons tracer les grandes lignes :

- 1- depuis 1988, il est possible de créer des associations culturelles berbères.
- 2- depuis 1989, il est possible d'éditer des livres en berbère
- 3-1991 : un Département de langue et de culture amazigh (berbère) a été créé à l'université de Tizi-Ouzou.
- 4- 1995 : créations du *Haut-commissariat à l'amazighité* auprès de la présidence de la République qui fut chargé notamment de prendre diverses initiatives et de formuler des propositions en matière d'enseignement du berbère.

Aujourd'hui on peut dire que la situation a nettement évolué : il y a des écoles qui enseignent le berbère; il existe un journal télévisé, des pages dans des quotidiens, des radios, des publicités en tamazight.

1-2-8- Conflit linguistique et identitaire

Dès 1962, la politique d'arabisation était l'une des préoccupations majeures des instances gouvernementales. C'est alors restaurer la langue arabe dans sa fonction qui lui est dévolue, langue nationale et officielle, ne pouvait que conforter un consensus national.

¹ -Derradji, Y. (2004). « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». Les cahiers du SLAAD. N° 02. Algérie. pp. 21-22.

La mise en place de cette variété de l'arabe, seule douée d'une graphie, dans un paysage fortement marqué par la langue française, relève d'un défi. Mohamed Harbi, (1994) analyse cette situation « *la politique linguistique a visé la délaïcisation de l'école par l'introduction de l'enseignement religieux et par la volonté de faire de l'arabisation un instrument démagogique de contrôle social* »¹.

La dernière loi (1991) sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe relance encore le débat sur le rôle et les fonctions des langues dans la société. Les mesures importantes prises dans la généralisation de l'usage de cette koinè comme seule langue d'enseignement dans le cycle primaire et moyen, sont traduites en un demi-aveu de l'échec de l'arabisation. Comme l'a souligné Khaoula Taleb Ibrahimi « *la situation sociolinguistique de l'Algérie est complexe de par l'existence de plusieurs variétés linguistiques qui se côtoient dans les différentes sphères de la vie sociale* »².

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous devons signaler que le pays allait se retrouver face à une bataille certainement la plus délicate d'entre toutes, car immatérielle et donc insaisissable. Celle de l'adoption et l'acceptation d'une langue commune. Cette situation ne manque pas alors de susciter des interrogations quant au devenir des langues et du français en Algérie. L'arabisation présente un enjeu dans la lutte pour arriver au pouvoir. Elle est un conflit entre réformistes³ musulmans et modernistes⁴. L'arabisation est maintenue pour défendre contre l'expression de la langue française (la francophonie). Les langues en Algérie subissent de plein fouet les effets d'une politique linguistique qui conduit directement vers une arabisation forcée et une occultation des autres langues.

¹ -Harbi, M. (1994). Expression tirée de l'article d'A. Arezki. In. « *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine* ». Paris. Ed. Harmattan. p. 24.

² - Taleb Ibrahimi, Kh. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Ed. EL HIKMA, p.28.

³ -Réformisme : tendance aux réformes, doctrine politique religieuse, opposée à l'action révolutionnaire.

⁴ -Modernisme : Ce qui est moderne ; c'est-à-dire anti-archaïque et classicisme.

Chapitre 2 :
Contact des langues et alternance codique
en Algérie

Introduction

Avant d'entrer dans le vif sujet en vue d'aborder le contact des langues, dressons d'abord une définition globalisante, « *Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers... Mais il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre...* »¹.

¹-DUBOIS, J & AL. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed .LAROUSSE, Paris, p.115

2-1- Contact des langues en Algérie

Introduction

Le champ sociolinguistique algérien est marqué par le phénomène linguistique de contact des langues. Cette coexistence de deux langues (ou plus) est l'évènement concret qui engendre ces phénomènes linguistiques. C'est ce que Bernard Poche appelle « *le contact de deux intelligibilités du monde de deux processus de connaissances* »¹

C'est le cas de l'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de plurilinguisme. Considérer donc les comportements langagiers qui résultent de l'emploi de deux langues chez un même locuteur ou une communauté, comme des phénomènes historiques et sociaux.

Ceux-ci peuvent avoir des raisons géographiques, aux limites de deux communautés linguistiques ou des situations nées durant les guerres et les flux migratoires.

Plusieurs études ont été faites dans le domaine du contact des langues, tant au niveau macro-sociolinguistique qu'au niveau micro-sociolinguistique qui caractérise les lieux où se dérouleront les études, et celles qui s'appuient sur un travail de description. Ainsi, « *les termes les plus répandus dans la littérature de langue française pour désigner aussi bien une situation de contact de langues que l'individu ou le groupe qui utilisent deux ou plusieurs langues sont ceux de bilingue et de bilinguisme.* »².

Nous soulignons de la sorte que, la réalité linguistique de l'Algérie est le plurilinguisme pour sa complexité et sa multiplicité linguistique. La société algérienne utilise trois langues : l'arabe, le français et le berbère ou bien un mélange de deux langues (français /arabe, français/berbère ou arabe/berbère).

¹ -Poche, B. Un modèle sociolinguistique du contact des langues : les coupures du sens social. In langage et société.

² -Bayllon, C. (1991). *Sociolinguistique : Société, langue et discours*. Ed. Nathan. p.146.

Pour U. Weinreich « *les phénomènes sont des phénomènes naturels et réguliers* »¹.

2-1-1- Contact des langues et bilinguisme

Les différentes situations des contacts des langues, les chercheurs ont tenté de mettre en lumière les comportements langagiers qui résultent de l'emploi de deux langues chez un même locuteur. Ainsi, les regards se sont portés sur le bilinguisme. Comme nous l'avons déjà signalé, le langage des algériens se caractérise, par une forte présence de la langue française.

2-1-2- Algérie et bilinguisme

Au lendemain de l'indépendance, la gestion administrative du pays était faite en français. Les services publics fonctionnaient en français par des fonctionnaires francophones qui, pour la plus part ignoraient la langue arabe classique. Cette couche dirigeante, faisant figure de privilégiée pour les catégories sociales. L'enseignement de la langue française semble être davantage appréhendé. Alors, l'introduction autoritaire de l'arabe fut donc considérée comme un moyen prioritaire et privilégié.

La politique d'arabisation a pris donc en Algérie, un élan de luttes sociales. La conséquence en est que, le bilinguisme (c'est-à-dire l'utilisation simultanée du français et de l'arabe), ne fut jamais officiellement reconnu, d'où les divisions internes à la société algérienne, dans cette confrontation, les seules oubliées furent : la pédagogie, le niveau de l'enseignement et les besoins linguistiques réels des enseignants algériens.

2-1-3- Le plurilinguisme en Algérie

« *Le plurilinguisme est une notion linguistique qui signifie l'utilisation variable des langues ou des variables linguistiques diverses, par un individu, ou un groupe, à des degrés divers* »².

Cependant, il ne faut pas confondre entre bilinguisme et la bilingualité.

¹-Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New-York. Traduction: par Andrée TABOURET-KELLER.

²-Boussaadia, Z. (2007). « *L'émergence du français dans le discours publicitaire algérien* ». p.96.

J .F. HAMERS et M. BLANC, offrent la conception suivante :

Or, le bilinguisme « est un phénomène global qui implique simultanément et un état de bilingualité de l'individu et un bilinguisme de la situation de communication au niveau collectif. Lorsqu'il y a de communication bilingue sans bilinguisme des individus, il y a quand même contact des langues...Le terme de bilinguisme inclut celui de bilingualité qui réfère à l'état de l'individu mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction qu'un nombre d'individus sont bilingues (bilinguisme sociétal) »¹.

La bilingualité est la façon usuelle d'accès à une langue par un individu. Il apparaît clair que la bilingualité diffère de la diglossie dans la mesure où la diglossie met l'accent sur le fait qu'il doit y avoir, au sein de la même société, deux variétés de langue, ou de langue différentes qui remplissent des fonctions différentes, véhiculaires des cultures différentes, au fur et à mesure.

2-1-4- Bilinguisme et diglossie

Quelques réflexions sur le bilinguisme :

2-1-4-1- Le bilinguisme

Bien que certains chercheurs définissent le bilingue comme étant celui qui possède une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues, la plupart d'entre eux sont d'avis que cette définition n'est pas réaliste (Béates-Beardsmore, 1986 ; Grosjean, 1982 ; Hakuta, 1986 ; Haugen, 1969 ; Romaine, 1989). Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci. Ce constat a amené les chercheurs à proposer de nouvelles définitions du bilinguisme, telles que la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique

¹ - HAMERS, J, F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. p. 31.

(lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. Dans le cadre de cet article, nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

Pour A. Martinet « ...*Il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme (emploi récurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que pour exclure l'implication très répandue qu'il n'y a bilinguisme que le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause.* »¹.

En Algérie, nous restreignons le bilinguisme à un état scolaire, sans tenir en compte qu'il existe d'autres situations de bilingualité ; entre l'arabe algérien/berbère, berbère/français, arabe algérien/berbère/arabe classique/français.

Nous préférons parler de bilinguisme en Algérie, tout en distinguant :

-Le bilinguisme institutionnel : Ce cas de figure est dicté par la nécessité d'enseigner en français dans les universités, et les instituts spécialisés, et dans les domaines où le bilinguisme est présent entre le français et l'arabe dans les administrations publiques, et moins dans les entreprises privées, où le français est quasiment présent.

-Le bilinguisme sociétal non institutionnel : Dicté par la nécessité de communication, et la lourdeur de l'histoire. Or nous remarquons que le français a laissé des emprunts enracinées non seulement dans notre façon de parler, de penser parfois, mais également dans nos mœurs les plus intimes. Cependant, le berbère reste de plus en plus, en cours de s'éloigner, défaut de son inutilité sur le plan sociétal, ainsi que sur le plan des représentations, qui sont devenues, de plus en plus, obscures après les événements de printemps noir.

¹ -Martinet, A. (1982). *Bilinguisme et diglossie*, dans *la linguistique*. (Revue), Vol.18. № 01, P. 5.

2-1-4-2- La diglossie

La disponibilité de plusieurs définitions de la diglossie procure un grand nombre de concepts à la disposition des acteurs sociaux concernant une situation sociolinguistique.

Nous limiterons notre présentation aux idées principales de la pluralité linguistique.

Etymologiquement, le terme diglossie (du grec di-gloss) signifie bilingue (du latin bi-ling). La première utilisation du terme « diglossie » remonte à 1885 et concerne, le cas du grec : Psichari helléniste français d'origine grecque parlait, dans son ouvrage, *Essais de grammaire historique néo-grecque* (1986) de « l'étrange diglossie dont souffre la Grèce. »¹.

En 1918, c'est Hubert Pernot, disciple de Psichari, qui définit la diglossie en ces termes :

*« La diglossie ou dualité de langues est l'obstacle principal auquel se heurtent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs dès leurs études primaires. De très bonne heure, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour la désignation des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journellement. »*².

Pour Ferguson, la diglossie n'est qu' « une situation linguistique relativement stable, dans laquelle en plus des dialectes primaires de la langue existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée complexe grammaticalement, qui véhicule un corpus de littérature écrit..., variété apprise essentiellement à l'école et utilisée dans la plupart des communications écrites ou orales formelles, mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté. »³.

Psichari définit ainsi la diglossie comme une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais, un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre.

¹-Psichari, J. (1986). *Essais de grammaire historique néo-grecque*. Ernest Leroux éditeur. 2 tomes.

²-Pernot, H. & Poplack, C. (1918). *Grammaire de grec moderne (langue officielle)*. Garnier. Ici l'auteur fait référence au grec scolastique et savant, la *kathrevusa* et au grec usuel, dit vulgaire, le *dhimotiki*.

³-Ferguson, Ch A. *Diglossia*. Dans : Dell, Hymes. (1971). *Cambridge University Press*. Chap. 45. Pp. 429-437.

Cependant, il introduit dans la signification du concept, à côté de faits purement linguistiques, l'aspect idéologique et conflictuel qui s'attache au phénomène.

En somme, depuis Psichari, en passant par Ferguson jusqu'aux nos jours, « *la réflexion sur la diglossie n'a pas abouti à une définition qui fait l'unanimité des linguistes et les réalités des usages linguistiques.* »¹.

Après tout ce que nous avons présenté de la diglossie, il nous reste à ajouter pas mal d'ingrédients socio-psychologiques sur les comportements langagiers d'un algérien et le milieu d'influence qui nous paraît digne d'intérêt d'être cité.

2-1-4-3-Le bilinguisme et la diglossie selon Fishman Diglossie		
+	Bilinguisme et diglossie	Bilinguisme sans diglossie
-	Diglossie sans bilinguisme	Ni diglossie ni bilinguisme

- Bilinguisme et diglossie : L'identification immédiate des formes hautes (classiques) et les formes basses (dialectes) par les membres de la communauté.

- Bilinguisme sans diglossie : Les membres de la société algérienne, par exemple, sont des individus bilingues, qui n'utilisent pas les diverses variétés linguistiques pour des fins précises.

- Diglossie sans bilinguisme : La répartition fonctionnelle des usages entre les langues est le fait de la société. Cependant, nous pouvons constater que certains parlent la forme haute tandis que les autres parlent la forme basse.

Ce cas de figure n'existe pas clairement en Algérie, mais cela n'empêche pas de constater que le français est utilisé pour affirmer une appartenance à une classe sociale élevée.

-Ni diglossie ni bilinguisme : Il est rare de trouver une société dont les locuteurs ne parlent qu'une seule langue. Ce cas de figure n'existe pas dans la mesure où cette situation n'existe que dans les communautés isolées.

¹-Bensebia, A. A. *Etude des comportements langagiers*. Université d'Oran. p. 4.

2-1-5- Le comportement langagier de l'apprenant

Le comportement langagier de l'apprenant, est influencé par le milieu familial, scolaire et surtout social. Ce dernier, nécessite aussi de montrer tout l'intérêt qu'occupe l'individu (apprenant) dans sa position sociale et dans son affection. Son comportement langagier reste influencé par ce milieu perturbant ses compétences langagières, et aussi sa compétence d'agir dans une situation de prise de parole.

La transmission d'une langue d'un père ou d'une mère à son enfant est la condition de sa persistance. Elle pourra être assimilée à une transmission d'images et d'attitudes. Pour l'individu, ce qui est nécessaire, est d'exprimer ses sentiments plutôt que sa vision. Or ce qui est le plus déterminant seront les attitudes que son énoncé doit manifester, des attitudes déjà acquises grâce à ce milieu.

Concernant l'apprenant, il se voit doté des mécanismes langagiers transmis par les parents qui lui permettent davantage d'adopter un comportement. Par conséquent, les parents sont responsables des comportements de leur enfant. Cette idée est aussi partagée par Perret Clermont (1976), pour lui « *l'enfant construit divers types de représentations, son rôle, son identité et ses cadres d'interprétation de la réalité en fonction notamment de ce qui est dit dans son entourage au moyen de langage.* »¹.

Il est évident que l'individu pense avec les mots et la capacité de reproduire les structures syntaxiques d'une langue, lui permet de construire son réel.

Les travaux de Bernstein ont été le meilleur support d'analyse et d'interprétation, permettant de comprendre l'influence des milieux scolaires sur les apprenants.

Il est à avancer que l'appropriation d'une langue suppose la présence de deux conditions : pratiques quotidiennes liées aux conditions sociales de chaque classe sociale, et les représentations construites grâce à l'école et à la famille.

Rappelons aussi que l'adoption et l'usage d'une variété linguistique est aussi conditionné par le mode d'appropriation de la langue, la langue utilisée par chacun selon sa place dans la hiérarchie sociale.

¹-Perret, C. (1976). L'interaction sociale comme facteur de développement cognitif. Thèse de Doctorat, FAPSE. Université de Genève. Extrait cité par : Bensebia, A. A. *Etude des comportements langagiers*. Université d'Oran. p. 161.

Le milieu social qui peut englober tous les milieux déjà cités semble un environnement où se concrétisent toutes les volontés et les prédispositions affectives et motivationnelles.

Nous allons présenter un bref aperçu des divers cadres théoriques d'apprentissage des langues : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme.

Les behavioristes s'intéressent aux comportements observables des individus. On peut se rendre compte que le schéma behavioriste « Stimulus-Réponse (S-R) », présenté par Skinner, considère comme important le rôle du stimulus qui est un facteur externe : l'individu donne une réponse (correcte) à un stimulus provenant de l'environnement. *«(...) Ce qu'on peut dire sans doute, c'est que certaines pratiques pédagogiques sont, explicitement ou implicitement, d'inspiration behavioriste »*¹.

Les tenants du behaviorisme profèrent ainsi qu'un comportement est avant tout une *réponse* à un *stimulus* de l'environnement. C'est-à-dire que le comportement de l'apprenant ou de l'enseignant n'est qu'une réponse à un stimulus du lieu social dans lequel il se trouve.

C'est à partir des expériences bien connues de Ivan Pavlov (1849-1936) sur les chiens, que Les américains Edward Thorndike (1874-1949) et, dans les années soixante, Burrhus Skinner (1904-1990) ont développé la notion en insistant sur le renforcement des comportements attendus.(Nous-mêmes, nous pouvons apprendre à saliver en voyant de simples photos de plats appétissants). Exemple : si l'enseignant attend de ses apprenants qu'ils lisent un paragraphe donné à tour de rôle, il faut qu'il soit capable de leur demander, et de formuler sa requête (sa demande ou sa question), à l'aide de paroles adéquates. C'est la situation qui déterminera si son comportement verbal de demandeur était adapté (si les apprenants se lèvent, il y a échec, dans ce cas il doit avoir une prise de position vis-à-vis de ses apprenants, faire ou ne pas faire recours à la langue maternelle des apprenants, dans notre cas c'est l'arabe dialectal), même le silence de ces apprenants, il doit le considérer comme une réponse, selon l'école PALO ALTO,

¹-Gaonac'h, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier/Didier.p. 28.

« la communication est liée au comportement des individus. Il n y a pas de « non-comportement », le silence et l'inaction sont un comportement »¹.

Alors l'enseignant donne un stimulus à ses apprenants, en contrepartie, il reçoit une réponse non adaptée et non conforme aux attentes, alors pour avoir cette réponse attendue, il doit faire recours à un autre stimulus plus approprié. Donc nous avons choisi de travailler sur la pratique de l'oral en classe primaire de français. Nous allons essayer sur la base d'une analyse de mettre en évidence le rôle et de dégager l'utilisation de la langue par l'enseignant dans une classe de langue étrangère. C'est-à-dire ici l'emploi du français.

La classe de langue, considérée comme un lieu social, avec ses acteurs sociaux, ses normes, et dans laquelle toute pratique langagière fait appel à des routines et toute communication sociale obéit à des rituels, cette classe en question peut influencer les pratiques langagières de l'enseignant, ce qui nous laisse dire qu'elle peut être considérée comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant.

Nous nous sommes appuyés sur la thèse de D. Coste, tout en tenant compte de la perspective interactionniste qui a finalement amené les sociolinguistes à considérer la classe comme un lieu social, avec ses normes et ses rituels,

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignants et d'élèves), y interagissent et y communiquent de façon réglée. »²

Il est évident que dans toute situation d'interaction verbale, le choix de code ou de registre de langue dépend en grande partie de l'interlocuteur. Cela suppose la présence de deux éléments, qui soient à la fois indispensables et en même temps indissociables : si nous commençons par le premier, c'est pour souligner l'importance

¹ -l'école Palo Alto désigne un groupe d'hommes qui ont travaillé ensemble autour de la théorie de la communication et de la relation entre les individus. L'initiateur de ce travail et père de cette école est Gregory Bateson.

² - Coste. D. (1984). « Les discours naturels de la classe ». *Le Français dans le Monde n° 183 (FDM)*. Paris. Cié International. p. 17.

de la classe en tant que lieu social, et qui se fonde sur l'ensemble des attitudes sociales, le deuxième auquel nous nous intéressons, concerne l'enseignant.

Ainsi l'enseignant doit se fier à son environnement qui lui fournit les éléments nécessaires pour assurer l'intercompréhension en classe et facilite l'acquisition du français langue étrangère. De ce fait le rôle de l'environnement ainsi que les facteurs sociologiques de l'apprenant prennent la forme de « déclencheur » des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français, bien entendu en classe primaire.

Le constructivisme comme le behaviorisme considère que l'apprentissage est en relation avec le monde extérieur. Pourtant, précisons qu'un stimulus des behavioristes n'a pas la même substance qu'un obstacle (environnement) du constructivisme. Piaget considère que l'apprentissage se fait par la confrontation avec un obstacle, bien qu'il soit « dans le monde extérieur », l'accent n'est pas mis sur une dimension sociale. Vygotsky se différencie de Piaget en imposant le rôle d'un environnement social.

Il considère que la pensée et la conscience sont déterminées par les activités externes et objectives réalisées dans un environnement social déterminé.

Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale. Dans une classe, on peut remarquer que les apprenants donnent un sens à l'apprentissage des langues étrangères, à partir de leur expérience sociale, c'est ce qui nous laisse dire qu'il existe certaines influences réciproques entre l'enseignant et l'apprenant dans la classe de langue. C'est ainsi que Vygotsky, cité par Bronckart,

« Constate que l'apprentissage est un phénomène sociocognitif, produit d'une interaction continue entre l'enseignant d'une part, et le milieu historico-social de l'apprenant d'autre part »¹

Il est à noter que Les interactionnistes constatent grâce à la perspective piagétienne qu'il y a une interaction permanente entre le sujet et son milieu, donc nous pourrions nous focaliser sur l'importance donnée au rôle de l'apprenant pendant son

¹ - Vygotsky, cité par Bronckart, J.-P. (1984). « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». Le Français dans le monde, N° 185, pp. 53-67.

apprentissage, et plus précisément dans une interaction avec l'enseignant. En considérant une classe de langue comme une société réduite, nous pouvons observer de nombreux facteurs qui ont une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe : des facteurs sociaux, Les interactions entre l'enseignant et les apprenants, sont le moteur de la dynamique d'une classe de langue.

Alors que différentes études mettent en lumière la centralité de l'influence des enseignants sur la construction langagière de l'apprenant. Il ne s'agit toutefois pas d'un effet monodirectionnel, allant des enseignants aux apprenants. Effectivement, les usages langagiers de ces derniers (les apprenants) sont susceptibles d'apporter des modifications des choix langagiers des enseignants, et peut être l'inciteront à surveiller leurs pratiques langagières, en choisissant le code le plus approprié à eux.

Les pratiques langagières seraient donc le fruit d'un système dynamique d'influences réciproques, - entre enseignant/enseigné- mises en œuvre dans une interaction.

Alors, il faut partir de l'idée que la classe se compose d'un groupe d'élèves de différents styles d'apprentissage, de différents types d'intelligences, de différentes appartenances de classes sociales et de différents besoins et intérêts. Donc l'enseignant doit comprendre que s'il voulait aider ses apprenants à apprendre et à comprendre, il devait varier ses façons de faire le cours pour que la langue choisie dans son style d'enseignement n'entre pas en conflit avec la langue de ses apprenants et leur style d'apprentissage. Il devait donc adapter sa langue à celle de ses apprenants, en s'appliquant à panacher davantage les codes pour une meilleure communication.

Conclusion

Enfin, en Algérie, se trouve un état de confrontation et d'échanges linguistiques. Un état de constat dû généralement à une multiplicité des images et des représentations sociolinguistiques, une multiplicité due à l'exercice des langues et la multiplicité des expériences. Cette situation a permis aussi au processus de diglossie de s'intensifier après les mouvements de contestation linguistique durant les années passées. Ainsi que l'étude des représentations langagières permet l'analyse des paysages linguistiques et les échanges sociaux et linguistiques qui s'opèrent au sein de la société.

2-2- L'Alternance codique ou le « code-switching »

Introduction

Nous commençons d'abord par les principales caractéristiques des phénomènes d'alternance codique et nous poursuivons en présentant les spécificités de cette pratique langagière. Chaque approche suggère des pistes d'analyse en fonction des situations observées, et nous verrons plus loin leurs motivations théoriques.

Tout d'abord, eu égard aux recherches portant sur l'alternance codique, il s'avère nécessaire de présenter les différentes définitions ainsi que les différentes typologies qui seront utilisées.

2-2-1- L'alternance codique, définition et types

L'emploi récurrent des termes : alternance codique, alternance des codes, mélange codique, code-switching et code mixing, nous conduit impérativement à expliquer le mot « code » car il est associé à « l'alternance » dans l'intitulé de notre travail.

Le code ne désigne pas une mise en relation de symboles précis avec des significations particulières, mais un système linguistique. Dans cette perspective le code résulte d'un processus d'encodage et de décodage. C'est une forme de transmission d'un message qui doit être bien compris par l'interlocuteur d'une manière verbale.

2-2-1-1- Définition de l'alternance codique

Il convient de souligner de prime à bord que les recherches portant sur l'alternance codique ont fourni une terminologie abondante du fait de la complexité de chaque situation observée et/ou étudiée sous des angles divers.

Comme tous les phénomènes qui découlent du contact des langues, l'alternance codique requiert une attention particulière dans la recherche sociolinguistique du fait des caractéristiques des pratiques langagières de chaque communauté linguistique et des langues qu'elle emploie. En effet, l'étude de cas permet d'une manière ou d'une

autre de dégager des types d'alternance codique et par conséquent de proposer d'autres traits définitoires.

Définition de l'alternance codique par John GUMPERZ :

« La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre. »¹

A l'instar de John GUMPERZ, Shana POPLACK définit l'alternance codique comme :

« La juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) de sa langue de provenance. L'alternance de codes peut se produire à différents niveaux de la structure linguistique (phrastique, intra-phrastique, interjective). »²

2-2-1-2- Les types d'alternances³

Etant donné le nombre de travaux qui ont porté sur le phénomène d'alternance codique, un nombre de linguistes et sociolinguistes se sont accordés pour distinguer trois types d'alternances codiques⁴ :

- intra phrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ;
- inter phrastique - dite aussi phrastique - pour 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 dans les prises de parole entre interlocuteurs ;

¹-GUMPERZ, J-J. (1989). *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit.

²-POPLACK, S. (1980). « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching » in, *Linguistics*, n° 18, pp. 581-618.

³-Ali-Benchrif, M- Z. (2007). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. Université de Tlemcen. pp. 49-51.

⁴ -Typologies de Shana POPLACK et de John GUMPERZ, et (Grosjean 1982, Milroy et Muysken 1995, Myers-Scotton 1997, Thiam 1997).

- extra phrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes. Ce troisième type d'alternance est parfois indissociable de la précédente dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours.

Shana POPLACK, distingue trois types d'alternance codique¹ :

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

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

- L'alternance codique extra-phrastique apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court ou d'une expression figés (stéréotypés) ou des locutions idiomatiques dans un segment monolingue.

GUMPERZ, distingue deux types d'alternance codique : situationnelle et conversationnelle ou métaphorique :

- L'alternance codique situationnelle est liée aux différentes situations de communication. Elle dépend des activités et des réseaux distincts mais également de l'appartenance sociale du locuteur. Les ressources langagières du répertoire sont mobilisées d'une manière séparée selon le thème abordé et le changement d'interlocuteurs.

- L'alternance codique conversationnelle correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative.

L'alternance est moins consciente, automatique et échappe au contrôle du locuteur. Elle s'opère au niveau syntaxique, phonologique et morphologique. John GUMPERZ dégage à ce propos six fonctions conversationnelles de l'alternance codique : la

¹-Op-cit POPLACK, S. pp. 581-618.

fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation versus objectivation.

Ce que nous pouvons dire c'est que GUMPERZ prône une distinction assez importante entre l'alternance situationnelle et l'alternance conversationnelle, l'une désigne des variétés différentes, qui se produisent selon les situations en somme selon le changement des circonstances de la communication. L'autre désigne le changement de code qui se manifeste à l'intérieur d'une même conversation, d'une façon moins consciente, spontanée, sans qu'aucune des circonstances de la communication ne change, que se soit permutation ou changement d'interlocuteur, de sujet ou de thème.

Dans une perspective sociologique, Appel et Muysken (1987) estiment que les formes linguistiques issues de l'alternance codique ne sont pas dotées d'une signification sociale.

A ce propos, J F. Hamers et M. Blanc concernant la classification de John GUMPERZ, contribuent sur l'intérêt opératoire autour de cette question.

Au plan syntaxique, ces deux auteurs considèrent que dans l'alternance des codes : « deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments de discours dans une ou plusieurs langues (...) un segment peut varier en ordre de grandeur, allant d'un groupe de mots, une proposition ou une phrase. »¹.

2-2-2- Conséquences du contact des langues

Notre étude portera sur la mixité des énoncés en deux langues différentes, de deux codes linguistiques, à savoir l'arabe algérien et le français.

Le passage d'une langue à une autre au sein d'une même conversation s'est vu attribuer bon nombre de désignations.

Nous en avons retenu quelques-unes. Cadiot (1987) évoque les termes de « mélange des langues », Hamers et Blanc (1983) parlent « d'alternance de codes »,

¹-HAMERS, J-F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, cité par madame Safia Asselah, In « *Pratiques linguistiques trilingues (arabe- kabyle- français) chez les locuteurs algériens* ». Université d'Alger (1994), p.103.

Mackey (1976) « d'interférences bilingue » et enfin U. Weinreich (1968) « d'interférences linguistiques »¹. Pour ce dernier, plusieurs phénomènes qui résultent du contact des langues les qualifie comme des phénomènes naturels et réguliers, dans ce sens Yasmina C.B disait : « *la société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais tout à fait naturels pour ce type de société* »².

Tous les linguistes qui se sont penchés sur la situation linguistique en Algérie s'accordent sur l'abondance des emprunts du français à l'arabe et le mélange codique appelé code mixing. Il faut séparer ces deux phénomènes qui ne peuvent avoir lieu que dans des situations de contact des langues. Ainsi l'emprunt et l'alternance codique ne sont pas à situer sur le même plan, l'alternance codique ou le *code switching* n'est pas non plus à confondre avec le mélange des codes ou *code-mixing*.

2-2-2-1- Le code Switching

Certains chercheurs reprennent la terminologie anglo-saxonne « *code switching* » que nous utilisons en variation avec le terme « *alternance codique* », le code switching est l'usage de deux codes linguistiques dans un énoncé représentant une stratégie communicative fort présente dans la réalité linguistique algérienne. Bien qu'il soit stigmatisé, il dépasse largement l'utilisation individuelle et est pratiqué au plan sociétal.

Le code switching ne stagne pas, il évolue et change. Il est utilisé par les différentes catégories sociales, et plus particulièrement par les jeunes. Le code switching, n'a cessé de susciter l'intérêt des différentes disciplines, il est pratiqué également entre autres par des enseignants algériens de français en classes primaires.

2-2-2-2- Le code mixing

Lorsqu'un sujet parlant confronte deux langues qu'il utilise fréquemment et de la même manière, il produit des énoncés bilingues caractérisés notamment par un mélange de langues. Il ne s'agit plus d'alternance codique où la juxtaposition des deux codes linguistiques correspond aux règles internes des systèmes grammaticaux distincts. Nous parlons donc, d'un autre

¹-Op-cit Weinreich, U. p. 648.

²-Yasmina C.B et al. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Ed. DUCULOT .p.112

phénomène qui s'imbrique et se confond souvent avec le code switching, car il découle aussi de la diversité des stratégies communicatives : le code mixing.

En effet le code mixing est défini par Hamers et M. Blanc comme « une stratégie de communication (...) il (le code mixing) est caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue L_y dans la langue de base L_x ; dans l'énoncé mixte qui en résulte on peut distinguer des segments unilingues de L_x alternant avec des éléments de L_x qui font appel à des règles des deux codes .A la différence de l'emprunt ,généralement limité à des unités lexicales ,le mélange de codes transfère des éléments à des unités appartenant à tous les niveaux linguistiques et pouvant aller de l'item lexical à la phrase entière ;si bien qu'à la limite ,il n'est pas toujours de distinguer le code- mixing du code- switching »¹.

Le locuteur utilise sa langue de base (langue-source) et l'agrément par moments d'éléments de tout niveau linguistique (phonologique, grammatical, lexical) faisant partie de la langue-cible. Le *code-switching* fait donc alterner fréquemment la langue-source avec la langue-cible, tandis que le *code-mixing* fait alterner la langue-source avec la langue-source accompagnée de segments de langue-cible.

Prenons un locuteur X dont la langue-source est X (L_x) et qui a des connaissances dans la langue-cible Y (L_y) :

- dans une situation de *code-switching* : $/L_x/L_y/L_x/L_y/$ etc.
- dans une situation de *code-mixing* : $/L_x/(L_xL_y)/L_x/(L_xL_y)/etc.$

2-2-2-3- L'emprunt

Plusieurs définitions ont été proposées pour expliquer le phénomène de l'emprunt. Pour J. Dubois, emprunter une unité ou un trait linguistique implique son intégration dans un parler qui présente une insuffisance lexicale : « il y a emprunt linguistique

¹-Hamers, J-F & Blanc, M. (1997). cité par T. Ibrahim, K. *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Ed. ALHKMA .Alger. p. 11

*quant un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possède pas. »*¹.

Tout comme Dubois, Louis Deroy ne limite pas l'emprunt au mot mais, plutôt, il considère que toute forme d'expression reçue d'une autre langue peut représenter un emprunt : « Une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté. »².

J. Hamers introduit un autre élément dans sa définition : la conscience. Elle considère en effet que si le locuteur n'est pas conscient d'avoir utilisé un mot qui n'appartient pas à la langue qu'il utilise quotidiennement, l'emprunt devient interférence : « *Un emprunt est un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Lorsque l'emprunt est inconscient, il se confond avec l'interférence* »³.

L'emprunt au français ne cesse d'occuper une place prépondérante dans le parler des algériens. Il fait partie aujourd'hui du paysage linguistique de notre pays et chevauchent le phénomène de l'alternance codique.

Ainsi, l'observation des conversations quotidiennes des locuteurs algériens a montré que les emprunts sont fréquents.

2-2-2-4- Les interférences

Tout apprenant d'une langue étrangère est confronté à un blocage que F. Debyser désigne comme un *décalage*⁴ entre la langue maternelle et la langue étrangère, à un moment ou un autre, lorsqu'on parle l'une des deux langues avec quelques transformations empruntées à l'autre. Ce blocage se produit lorsque le locuteur ne trouve pas le mot immédiatement dans la langue dans laquelle il est en train de communiquer.

¹-Dubois, J. & al. (1973). P. 185. Voir la revue Synergie Algérie N° 6. 2009. pp. 99-108. Boumedini Belkacem.

²-Deroy, L. (1956). *L'emprunt linguistique*, Ed. Belles Lettres, Paris. P. 18. books.google.com

³-Hamers, J. (1997). « Emprunt ». In Moreau, Marie-Louise.1997. *Sociolinguistique concepts de base*. Sprimont, Mardaga. P. 136.

⁴-Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». In Revue *langue française*. N° 08, p. 34.

Le passage d'une langue à une autre se fait de manière spontanée. Les interactants emploient les deux langues en même temps et glissent parfois d'une langue à l'autre, ce qui engendre des interférences linguistiques. Ces interférences viennent du fait que l'apprenant arabophone a des contacts très réduits avec la langue étrangère en milieu scolaire ou familial.

Ce type d'erreur, nous l'observons chez l'apprenant algérien chaque fois qu'il ne trouve pas le mot adéquat dans la langue dans laquelle il communique. De ce fait, il essayera, pour échapper à cette situation embarrassante, d'introduire un élément de la langue maternelle. Les études sur les interférences ont pris comme point de départ le travail d'Uriel Weinreich paru en 1953, qui avait observé que « *les interférences observées chez les élèves étaient attribuées à l'influence de la langue maternelle.* »¹.

Cet agencement de deux variétés complètement différentes, entraîne automatiquement la production d'interférences. A. Hassan affirme à ce propos : « *L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue.* »².

En général, on définit les interférences comme étant un écart par rapport à la norme. Au moment de la production écrite, l'apprenant va ainsi perturber les règles de la langue étrangère en intégrant d'autres règles qui appartiennent à la langue arabe. Ce qui entraîne à dire qu'une norme doit veiller au respect des règles graphiques, phonétiques d'une langue donnée. Dans le cas d'un apprentissage bilingue, la norme devient contrastive.

R. Galisson et D. Coste, définissent comme suit : « *La norme équivaut à la normalité, c'est-à-dire l'usage courant, observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus attendue et la plus entendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart.* »³.

¹-Deprez, Ch. (1994). *Les enfants bilingues, langues et familles*. Paris : Credif, p. 152.

²- Hassan, A. (1974). « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes ». In *la pédagogie des langues vivantes* N° 5, p. 171.

³-Galisson, R et Coste, D.(1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : hachette. P. 337.

2-2-3- Rôles et fonctions de l'alternance codique

Si nous devions nous interroger sur une question fondamentale, nous dirions pourquoi l'enseignant algérien de français, fait recours à la langue arabe (arabe dialectal, arabe algérien, arabe moderne, arabe classique), dans la classe primaire ?

Ce constat contribue donc à répondre en partie au rôle et fonction du changement de code.

- Soit qu'après épuisement des stratégies utilisées par l'enseignant, qui pourraient guider l'apprenant vers la compréhension, ou l'enseignant est de ceux qui utilisent l'alternance des langues en classe en tant que règle d'apprentissage.
- Soit des motivations de l'enseignant, provoquées par le *silence* et l'*inaction* de ses apprenants en classe. Donc, le changement de code s'avère essentiel voire *obligatoire*.

Toutefois, malgré des déclarations de principe, elle est souvent reléguée au second plan et traitée en termes vagues ne dépassant pas le stade des bonnes intentions.

Les enseignants ressentent un besoin de plus en plus pressant de trouver des solutions aux dysfonctionnements se produisant en cours. Ils s'aperçoivent qu'il est de plus en plus difficile d'intéresser l'élève, d'obtenir qu'il se concentre sur une activité, qu'il écoute, qu'il communique... Daniel Coste¹ remarquait que l'apprenant est d'autant plus fragilisé qu'il est amputé de cette capacité de communiquer, puisqu'il doit utiliser une langue qu'il ignore, au moins partiellement, pour apprendre cette même langue. Les limitations du verbal, en particulier chez des débutants, pourraient avoir comme effet d'amplifier le relationnel et l'affectif, qui de ce fait occupe une place prépondérante.

A ce propos, F. Carraud (2005) s'interrogeait sur le *silence* de certains apprenants en cours de classe primaire de français (cours de LE) :

¹-Opcit. Coste, D. p. 16.

« Comment expliquer le silence de certains élèves lors des débats ? Oser parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer. Or, les élèves ne sont pas habitués à avoir une parole personnelle en classe. Faire entendre une parole personnelle en classe est une rupture, (...). Cette rupture (...) est différemment comprise et acceptée par les élèves qui peuvent avoir peur d'être jugés, moqués, évalués... »¹.

Nous avons établi des comportements de la part de l'enseignant, pouvant susciter chez l'élève l'implication, la motivation, l'extraversion, la spontanéité souhaités ; pouvant l'aider à se sentir à l'aise et pouvant donner lieu à une meilleure cohésion dans le groupe.

« Les acteurs sont ce que leurs multiples expériences sociales font d'eux ; ils sont appelés à avoir des comportements, des attitudes variées selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer [...] Les acteurs ont traversé dans le passé et traversent en permanence de multiples contextes sociaux (univers, institution, groupes, situations...); ils sont les fruits (et les porteurs) de toutes les expériences (pas toujours compatibles, pas toujours cumulables, et parfois hautement contradictoires) qu'ils ont vécues dans de multiples contextes »².

A ce stade de la recherche nous pouvons conclure que les pratiques langagières de l'enseignant relève à la fois du rôle de ses intentions de communication situationnelles et permanentes. Ces intentions sont en rapport avec le contexte de la classe.

Nous ne prétendons pas donner ici une typologie complète, mais nous souhaitons rappeler que les formes et fonctions de l'alternance codique ont été abordées au début de ce chapitre, et mises en évidence par divers auteurs.

Pour illustrer nos propos, nous soulignons que GUMPERZ a établi une distinction entre l'alternance codique conversationnelle et l'alternance codique situationnelle. Nous retranscrivons ci-dessous les six fonctions, à savoir :

- La citation.
- La désignation d'un interlocuteur.

¹ - Opcit .Garraud, F. P. 75.

² - Roman, J. (1995). Chronique des idées contemporaines. Paris : Ed Bréal. p. 542

-Les interjections.

-Les réitérations, passage d'une langue à une autre ayant une fonction paraphrastique comme les interjections (valeur emphatique).

- La modélisation d'un message : cette fonction de l'alternance codique consiste à modaliser des constructions telles que phrases et complément du verbe.

-La personnalisation versus objectivation : cette fonction est peu difficile à préciser, car il s'agit, ici, d'insister sur le degré d'implication du locuteur dans un message.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous avons cité les phénomènes qui résultent du contact des langues, et dans un premier temps, nous avons clarifié des notions importantes comme celles du bilinguisme, de la diglossie, des interférences et de l'emprunt, et également, nous avons abordé ce phénomène langagier qu'est l'alternance codique dans une perspective définitoire pour en préciser la nature, pour enfin présenter quelques typologies, notamment en contexte sociolinguistique.

Nous avons enfin abordé les rôles et les fonctions que pouvait jouer l'alternance codique utilisée par l'enseignant algérien de français en classe primaire, en nous concentrant sur le contexte sociolinguistique dans lequel l'enseignant donne ses cours.

Chapitre 3 :

Communication et Interaction

3-1- La communication

Introduction

La communication apparaît désormais comme un mot qui s'applique à divers champs : on parle alors de la communication pédagogique à l'école entre enseignant et élèves, on parle communication technologique ou encore de communication en entreprise.

Ainsi, la communication se caractérise par un réseau d'influences mutuelles que les personnes exercent les unes sur les autres. Elle signifie aussi l'action de communiquer quelque chose ou de transmettre un message à quelqu'un, donc, à dire quelque chose ou à parler à quelqu'un.

Dans ce chapitre, ce qui nous conduit à parler d'une part de la communication verbale ou classique proposée par R. Jakobson¹ qui a établi sa théorie sur les situations de communication entre personnes partageant une même langue et ayant presque les mêmes compétences dans cette langue. Et d'autre part, lorsque deux locuteurs marqués par le bilinguisme, se partagent le même code dans une communication, et la présence de plusieurs codes dans une même communication, cela présente la caractéristique d'une situation de contact de langues.

C'est cette acception : la communication verbale, qui nous intéresse dans le cadre de ce travail.

3-1-1- Définition de la communication

Le mot « communication » présentement est employé dans divers domaines. Peut désigner des échanges de propos par deux personnes, peut transmettre des messages, que ce soit par le langage articulé ou en écrivant.

Mais ce terme a pris de nos jours, une dimension de plus en plus grande. Certains linguistes parlent de « types de communications », citons : la communication non

¹ - Roman, J. (1995). Chronique des idées contemporaines. Paris: Ed Bréal. p. 542.

verbale ou préverbale, la communication impersonnelle, la *communication interpersonnelle*¹, la *communication verbale*².

Face aux nombreux usages du mot « communication », il convient de donner quelques définitions :

Le dictionnaire étymologique et historique de la langue française³, nous rappelle qu'étymologiquement, le mot « communiquer », qui vient du mot latin « communicare ». « Communiquer » apparaît au XIV^{ème} siècle avec le sens de « mettre en commun », « mettre en relation » et « faire connaître ».

A partir de ces significations générales, le sens du mot « communication » va évoluer, à travers les siècles, pour désigner non seulement l'action de communiquer, mais aussi les rapports entre les êtres humains, les animaux et les machines.

Une autre définition de Joseph A. DEVITO, dans son ouvrage « *Les fondements de la communication humaine* », pour lui, « *il y a communication lorsqu'on émet ou on reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne. Toujours, la communication humaine est déformée par les parasites, se produit dans un contexte, à un certain effet et comporte une possibilité de rétroaction.* »⁴.

Selon Winkin, du point de vue évolution sémantique, « *communiquer* » et « *communication* » parurent dans la langue française pendant la deuxième moitié du XIV^{ème} siècle, vont d'abord signifier « *participer à* », « *mettre en commun* », pour ensuite prendre le sens général de « *partager à deux ou plusieurs* » puis de « *faire part(age) d'une nouvelle* » (XVI^{ème} siècle). Au XVIII^{ème} siècle, on note une évolution sémantique : « *les usages signifiants globalement « partager » passent progressivement au second plan pour laisser place aux usages centrés autour de transmettre(...) c'est ce sens de transmission qui prédomine dans toutes les acceptions françaises contemporaines* »⁵.

¹-Sperber, D & Wilson, D. (1989). La pertinence, communication et cognition. Paris : Ed Minit.

²-Adler, R & Touine, N. (1991). Communication et interaction. Montréal : Ed Etudes vivantes.

³- Le dictionnaire étymologique et historique de la langue française. (1995). P. 184.

⁴-Devito, J. (1993). Les fondements de la communication humaine. Montréal : Ed, Gaetan Morin. p. 5.

⁵-WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil. pp. 13-14.

Le sens du mot « communication » n'a cessé de susciter l'attention des différentes disciplines. Son évolution semble avoir dépassé la presse et la télévision. Outre cette description de la communication qui est un terme de nature polysémique, comme il est interprété dans la plupart des dictionnaires de la langue française.

Cependant, nous allons nous y intéresser aux définitions de « communication » ayant un rapport avec la linguistique, c'est-à-dire l'enseignement des langues étrangères.

D'après le dictionnaire universel francophone¹, le mot « communication » signifie entre autres :

- Action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un.
- Ce qui est communiqué.
- Fait d'être en relation avec quelqu'un, quelque chose.
- Sociol. Ensemble des phénomènes concernant la possibilité pour un sujet, de transmettre une information à un autre sujet, par le langage articulé ou par d'autres codes.

Mais le mot « communication », s'est vu attribuer bon nombre de définitions.

Cependant notre étude s'inscrit dans une approche de l'enseignement, lorsque deux ou plusieurs personnes se trouvent dans une situation où elles communiquent en utilisant le langage verbal, et nous allons tenter de suivre cet échange verbal dans une situation de contact de langues.

Ainsi, la communication avec autrui est l'objectif de chaque être humain, car l'homme est par nature un être social.

Nous considérons que pour communiquer, il faut en avoir les moyens, c'est-à-dire un émetteur qui lance un message codé pour atteindre un récepteur. La communication verbale se présente alors comme une action voire une activité à laquelle les individus participent dans une société donnée. En d'autres termes il s'agira pour nous, de voir comment les apprenants d'une langue étrangère, le français, comprennent et se font comprendre par leurs enseignants francophones.

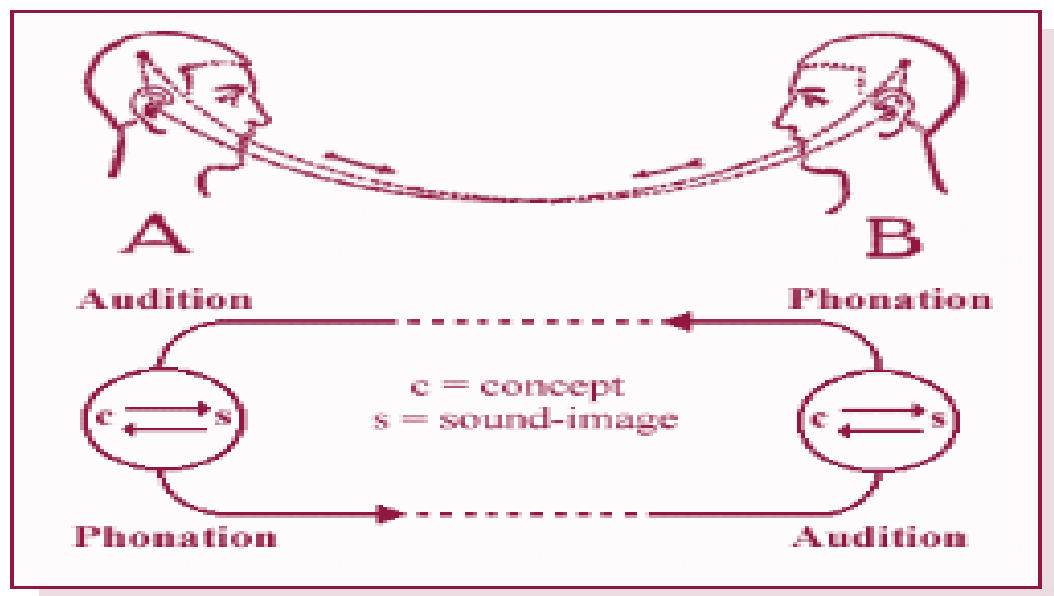
¹ - le dictionnaire universel francophone. (1997). p. 257.

La communication verbale met nettement l'accent sur l'enseignant/apprenant durant l'échange langagier, et a donné lieu à différents modèles en linguistique.

Quelle utilisation de modèle en fait-on ? Et nous allons en présenter quelques-uns dans ce qui suit.

F. DE Saussure, le premier qui a établi un schéma représentant « l'échange » entre individus, il n'a présenté, selon d'autres linguistes qu'un modèle simple « du circuit de la parole », sans se référer à la communication¹. Ce que F. DE Saussure a représenté, n'était qu'un modèle d'échange langagier entre deux sujets parlants et interchangeables appartenant à une même communauté linguistique avec le même système de signes communs mais pas identique².

Soit son circuit :



Ainsi, F. De Saussure développe le point de départ du circuit dans le cerveau de l'un des interlocuteurs (A), où les faits de conscience, appelés « concepts » par F. De Saussure, sont associés aux « représentation des signes linguistiques » ou images acoustiques servant à leur expression.

¹-Bachmann, C & Al. (1991). Langage et communication sociale. Paris : Hatier-crédif. p. 17.

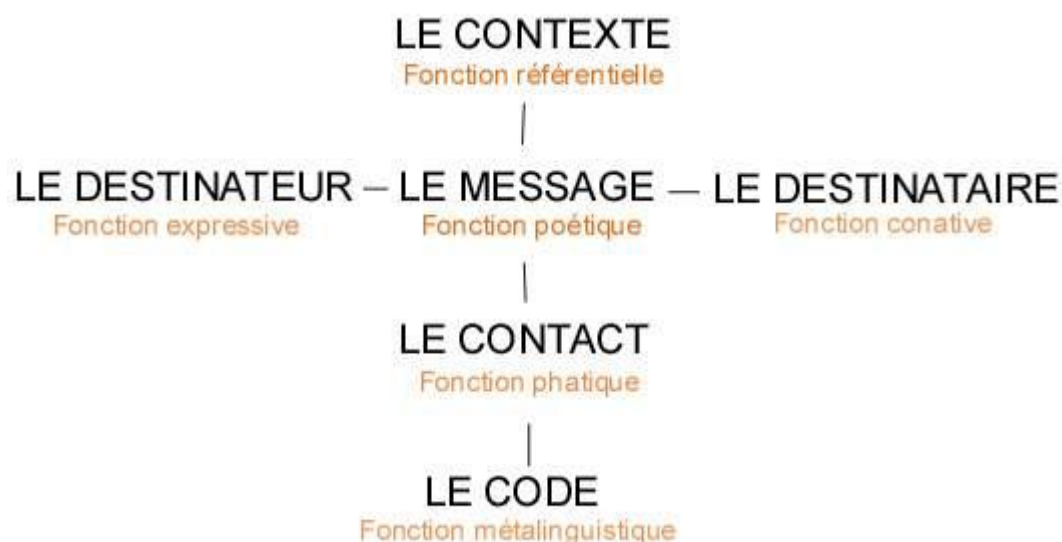
²-De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. p. 29.

Un concept donné déclenche dans le cerveau une image acoustique correspondante, puis le cerveau transmet aux organes de phonation une impulsion corrélative à l'image. Les ondes sonores se propagent alors de la bouche de (A) à l'oreille de (B). Nous nous limitons à ce niveau, la notion de cours de F. De Saussure occupe une place importante dans la communication verbale.

Après cette représentation de F. De Saussure, nous allons aborder un autre schéma de la communication élaboré par R. Jakobson, en essayons d'incorporer le rôle de certains autres facteurs.

3-1-2- Les fonctions du langage¹

Aux yeux de Jakobson, la communication a pour objectif la transmission d'un message, le plus souvent les fonctions se recoupent d'après la fonction dominante :



- La fonction expressive : centrée sur le destinataire qui manifeste ses émotions, son affectivité, les formes exclamatives en générale, les silences, ont aussi une fonction expressive.
- La fonction conative : aussi appelée fonction incitative, se reconnaît grâce aux impératifs, vocatifs, axée sur le destinataire, donc sur le *tu*. On vise ici à modifier le comportement du destinataire, pour ordonner, pour interdire, la publicité qui incite à acheter aux politiciens qui incitent à voter.

¹ - Source : <http://www.marketing-formation.ch/html/communication.html>. Page active 27/09/2010.

- La fonction référentielle : message centré sur le référent, correspond à la fonction première du langage qui est d'informer, d'expliquer, de renseigner. Elle renvoie au référent, à la personne dont on parle. Relié à la véracité du message en question.
- La fonction phatique (relationnelle) : permet de maintenir et de développer des contacts entre individus. Le cas de toute communication vide de son contenu. Peut être considérée comme la fonction de socialisation.
- La fonction métalinguistique : apparaît lorsque le langage parle de lui-même, explication du code utilisé, vise à donner des exemples de message à tendance métalinguistique. Son absence ou sa difficulté se révèle par exemple dans les difficultés qu'éprouvent les enfants de composer les mots.
- La fonction poétique : autorise le jeu avec les mots, sons et sens (Ce jeu est impossible dans les langages formels ou artificiels). Fonction où l'accent est mis sur le message dont la forme importe autant que le fond. La langue est objet d'amour et de haine, elle permet, à l'inverse des langages formels et artificiels, la liberté tout en énonçant des contraintes.

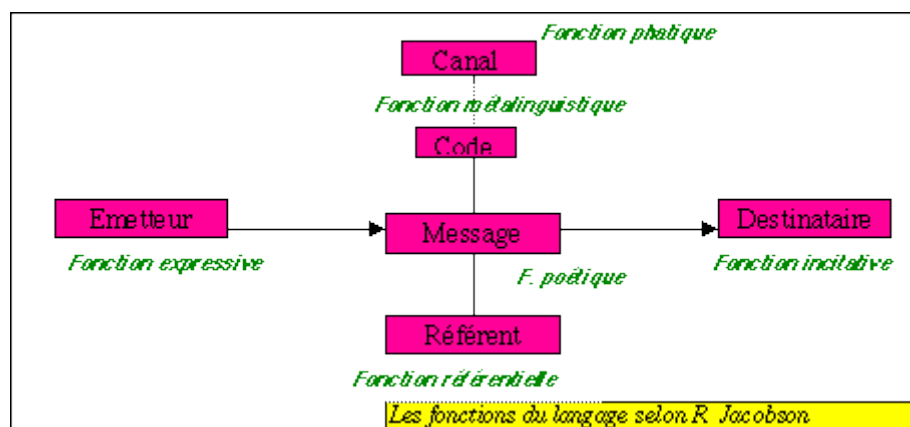


Schéma des fonctions du langage selon R. Jakobson¹

Jakobson établit un système de la personne. Les trois premières fonctions correspondent aux personnes : Je/ Tu / Il .

- Je et Tu, ils apparaissent dans l'énonciation.
- Il peut être remplacé par n'importe quel nom.

¹-Source: users.skynet.be/.../annex/linguistique/ling01.htm. Page active 27/09/2010.

Ainsi, apparaissent les trois poles du système de la personne : expression, incitation, information qui permettent de classer les énoncés.

3-1-3- Les éléments de la communication

Un autre schéma de la communication proposé par R. Jakobson contient les facteurs constitutifs suivants :

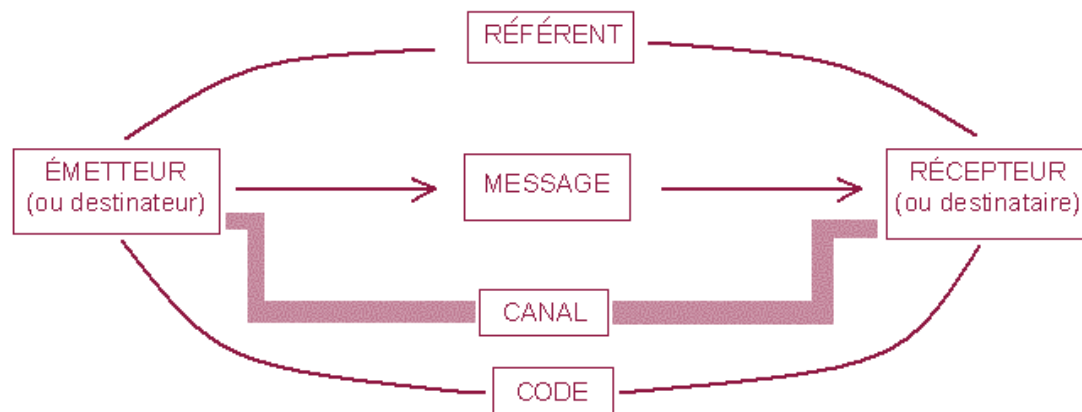


Schéma de la communication selon R. Jakobson¹

Ce schéma permet d'identifier tous les intervenants et tous les facteurs intervenants dans une communication entre personnes.

- L'émetteur ou destinataire : Il émet le message, la communication est bidirectionnelle alors que deux personnes interagissent de façon courante.
- Le récepteur ou destinataire : Il reçoit le message.
- Le message : Pour l'émetteur, l'acte de communication consiste à transmettre au récepteur une information. Ce message varie dans sa durée, sa forme et son contenu. Dans les interactions individualisées, le message est généralement adapté à l'interlocuteur. Dans des communications institutionnalisées, le message est plutôt rigide et standard.
- Le canal (contact) : canal physique et psychologique qui relie le destinataire et le destinataire. La nature du canal conditionne aussi le message. Un canal

¹-Source : www.sfu.ca/fren270/Semiologie/Semiologie.htm. Page active 27/09/2010.

direct (locuteur en face à face) implique une réponse directe dans le même médium, qui est l'air ambiant dans ce cas. Le canal peut être modifié pour vaincre en particulier l'effet du temps : l'écriture sur du papier (livres, journaux, magazines, etc), disques, support magnétiques.

- Le contexte : La situation à laquelle renvoie le message, ce dont il est question. Le contexte de situation, lui réfère aux informations communes aux deux locuteurs sur la situation au moment de la communication.
- Le code : « *Le code est un ensemble de signes et de règles de combinaisons de signes, soit sonores ou écrits, soit linguistiques ou non linguistiques, comme en totalité ou en partie au destinataire et au destinataire* »¹.

Après le modèle de la communication de R. Jakobson, nous proposons de faire une synthèse sur le modèle Shannon, même si notre travail consiste à l'étude particulièrement de la communication verbale telle qu'elle se manifeste chez des apprenants, il nous semble important de mentionner le modèle de communication selon Shannon dont la nécessité ne peut pas être passée sous silence.

3-1-4- Le modèle télégraphique de Shannon

Faire une analyse sur le modèle télégraphique de Shannon est loin d'être une tâche facile, nous retiendrons quelque éléments du fonctionnement du télégraphe.

Shannon², alors ingénieur des laboratoires de la Bell Téléphone, fut le premier à présenter un schéma du système de communication. Ses travaux de recherches sont menés sur le fonctionnement du télégraphe. Il établit un schéma lié au problème technique de fidélité de la transmission de types variés de signaux d'un émetteur à un receveur.

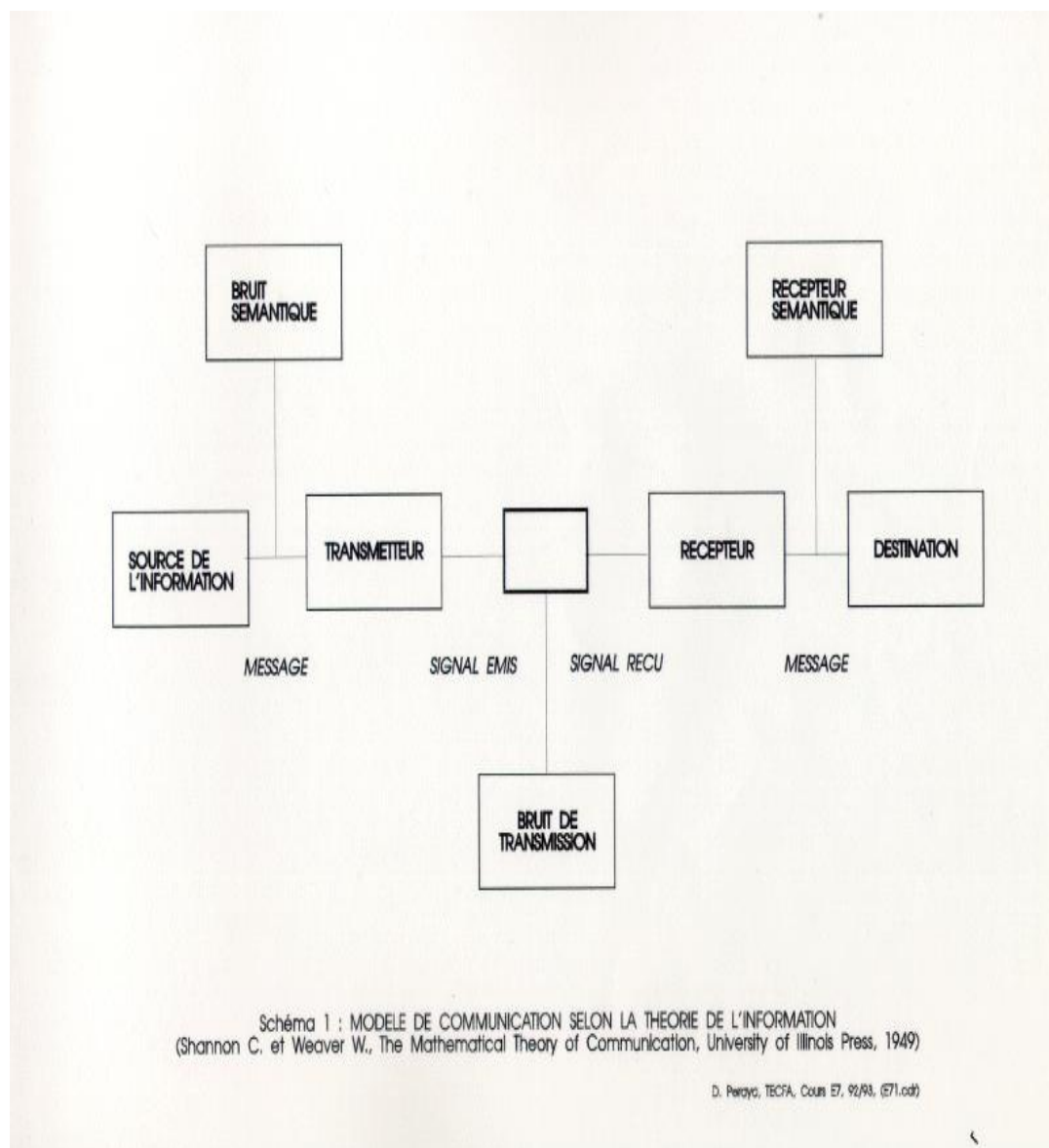
Cela dit, le modèle répondait, en effet, aux besoins des laboratoires Bell, le message arrivait à destination avec un minimum de distorsion en dépit des interférences. Le but des travaux de Shannon était d'obtenir un circuit capable de

¹-Leclerc, G. (1989). *L'individualisation dans des cours de formation à distance au CEGEP Rosemont et au ministère de l'Éducation*. Essai, Université de Sherbrooke, Sciences de l'éducation. p. 24.

²-Shannon, C. (1975). (Trad. Française de Cosnier, J. Dtian, G. et Economidès, S. (1975). *La théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz. CEPL. p. 188.

véhiculer l'information¹. (C'est grâce à ce modèle, par exemple, qu'on peut définir l'opposition entre langue écrite et langue parlée (opposition qui repose sur les différences entre canal vocal et canal graphique).

Winkin, dégage les grandes lignes du modèle proposé par Shannon. Pour Winkin, la source d'information produit un message, l'émetteur qui transforme le message en signaux, le canal qui est le milieu utilisé pour transporter les signaux (câbles téléphoniques), le récepteur qui reconstruit le message à partir des signaux, et la destination qui est la personne à laquelle le message est envoyé.

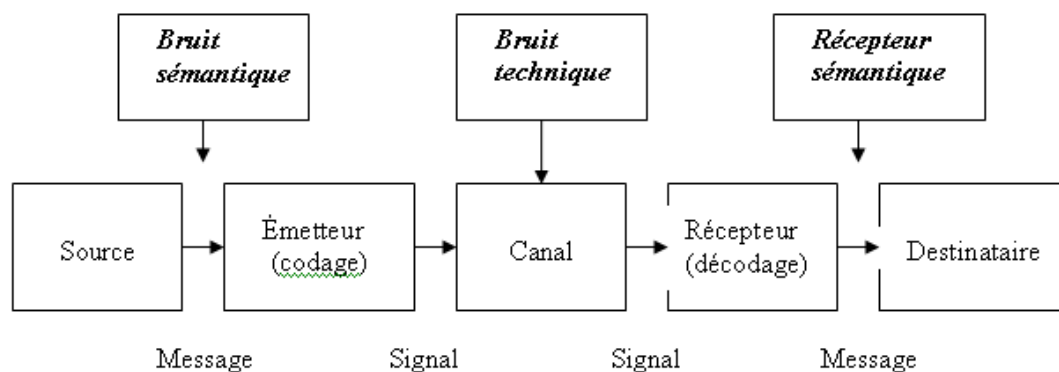


¹ -GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris. LAL. CREDIT. Hatier. p. 30.

Comme nous l'avons souligné, le schéma de Jakobson semble incomplet aux yeux des autres spécialistes, on lui a reproché d'avoir négligé des facteurs importants, la notion de situation ne figure pas sur son schéma, alors qu'elle représente le lien des partenaires (emetteur et receteur) à un lieu (un endroit précis) et à un moment (une époque précise).

Puis une autre critique s'est portée sur le regroupement qu'il a fait « du canal physique » et « de la connexion psychologique », sous le terme de « contact » un schéma a été proposé dont on a indiqué les éléments regroupés précédemment par Jakobson, sous le terme de contexte.

Cependant, les travaux de Jakobson vont servir de base à de nombreuses réflexions dans le domaine des sciences sociales. Le constat que font à ce propos, les spécialistes restent d'actualité, car disent-ils la communication se trouve alors enrichie avec le développement de nouveaux courants aux Etats-Unis, notamment avec les travaux de Hymes, Goffman et l'école de Palo Alto.



En effet, Halté, ne manque pas de dire, que outre la simplicité remarquable du modèle, « le schéma est exhaustif. Il est universel, apte à rendre compte de n'importe quel procès. »².

Dans la même perspective, Alber et Py, pensent que le succès du modèle de Jakobson, « s'explique par l'efficacité théorique de la schématisation qu'il propose de la réalité. La didactique des langues étrangères s'en est inspirée elle aussi. C'est grâce à ce modèle, par exemple, qu'elle a défini l'opposition entre langue écrite et

²-HALTE, J -F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, *Que sais-je ?* P. 7.

langue parlée (opposition qui repose sur les différences entre canal vocal et canal graphique), ou la distinction entre expression et compréhension (la première désigne l'activité de l'émetteur, la seconde celle du récepteur). »¹.

Par rapport à notre domaine de recherche, ce sont les différentes fonctions identifiées par Jakobson qui nous intéressent, en particulier la communication verbale qui s'applique à des situations de communication entre personnes. C'est-à-dire la présence de plusieurs codes dans une communication « contact des langues ».

3-1-5- Le contexte de la communication²

Une communication est gravée dans un contexte. Elle peut influencer la perception, les sentiments, les émotions d'une ou plusieurs personnes (locuteurs). Elle peut avoir, lieu à un instant donné, dans un lieu donné, et vis-à-vis d'un événement donné, tels un message éphémère, par exemple, une discussion orale est éphémère, temporelle, physique, culturelle, et sociopsychologique. Tout cet environnement est appelé contexte. L'environnement peut être une source d'interférence.

¹ - ALBER, J-L. & PY, B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation » in, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 61. p. 78.

² -Face à la grande dimension que peut contenir la communication, nous allons considérer le contexte portant sur la communication orale.

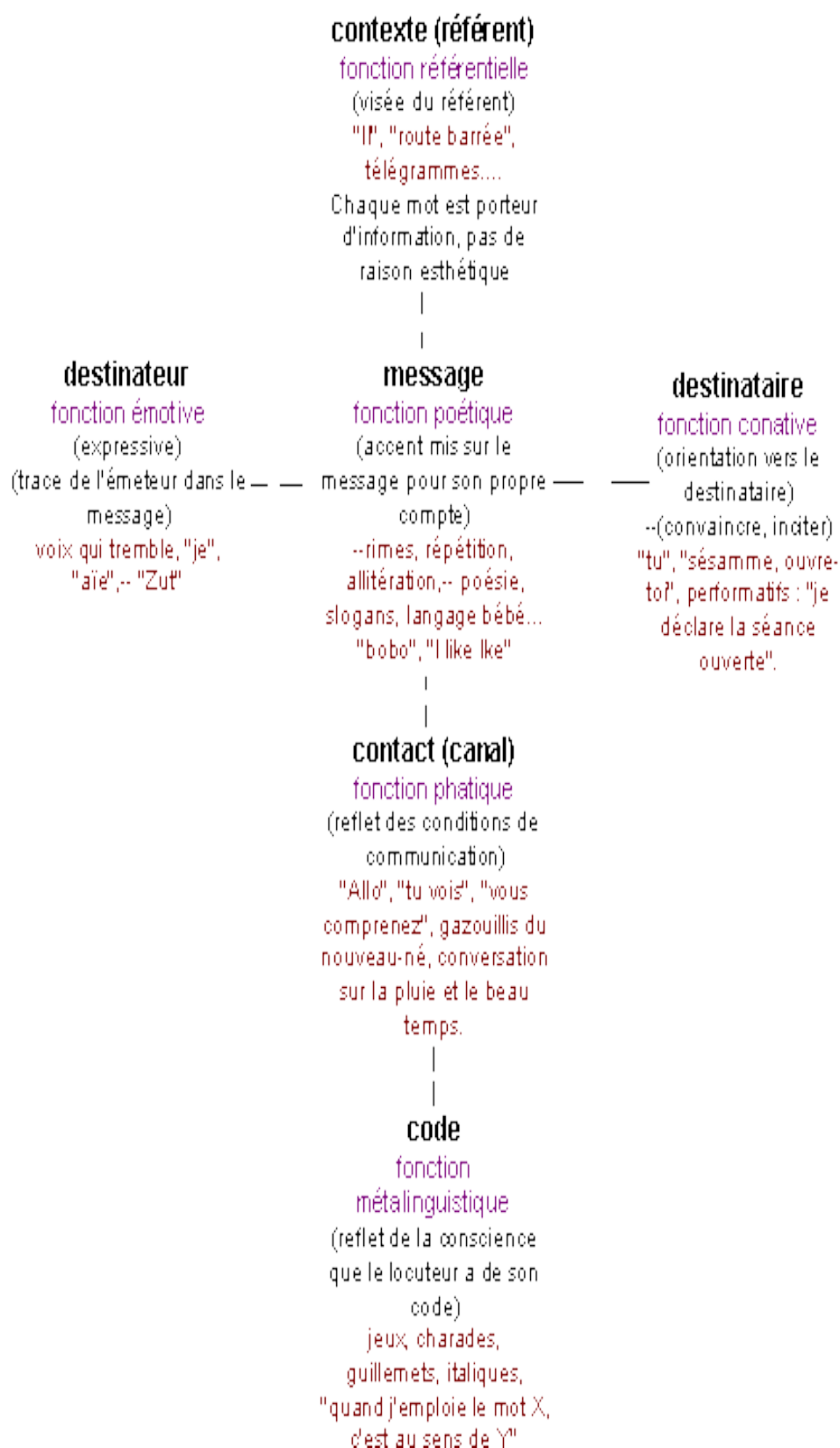


Schéma du contexte de la communication¹

¹ –Source : www.blogg.org/blog-79402-date-2009-04-12.html. Page active 27/09/2010.

3-1-6- Enjeux de la communication

Lorsqu'on passe un message, doit-on, prendre égard au point de vue de la transmission ?

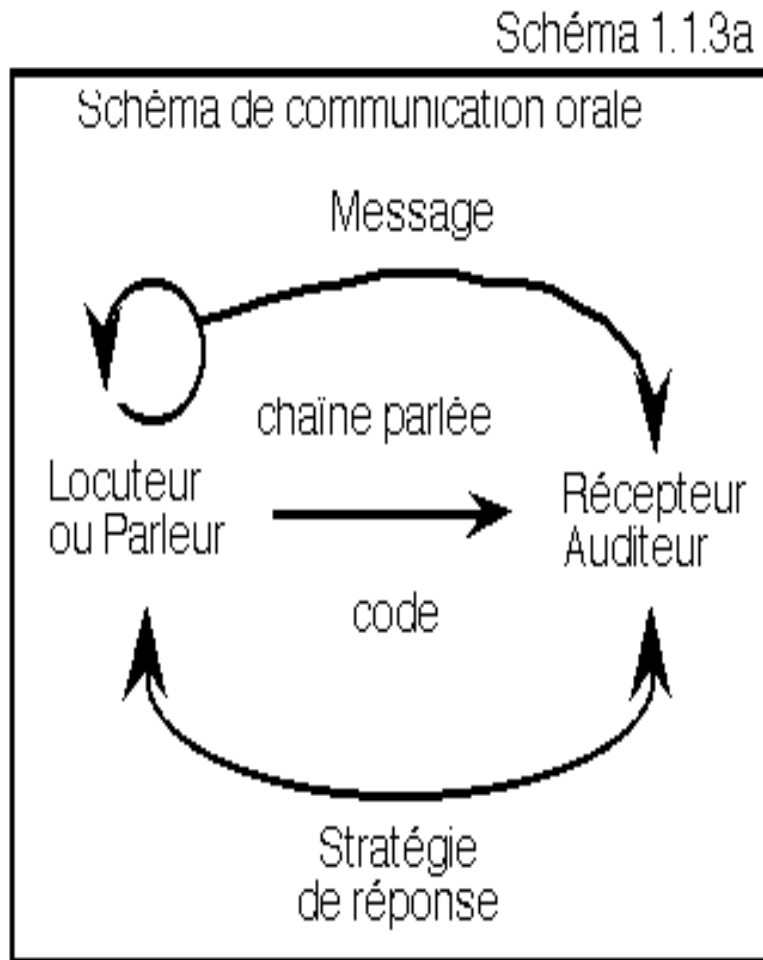


Schéma de communication orale selon Jakobson¹

Tout acte de communication est inscrit dans une situation de communication bien déterminée. La transmission du message est liée à plusieurs facteurs :

- Faire passer une information ou une émotion.
- Créer une norme commune pour se comprendre.
- Créer une relation pour dialoguer.
- Obtenir une influence pour utiliser ou forcer l'autre à agir.

¹-Source : www.cours.fse.ulaval.ca/.../gd/ibug1/bonus1.html. Page active 27/09/2010.

- Donner son identité, sa personnalité au tiers pour être connu.

On parle alors d'enjeux de la communication, la diffusion du message peut être involontaire (instinctive, irraisonnée) ou volontaire, c'est lié aux différentes fonctions du message, conceptualisées par Jakobson.

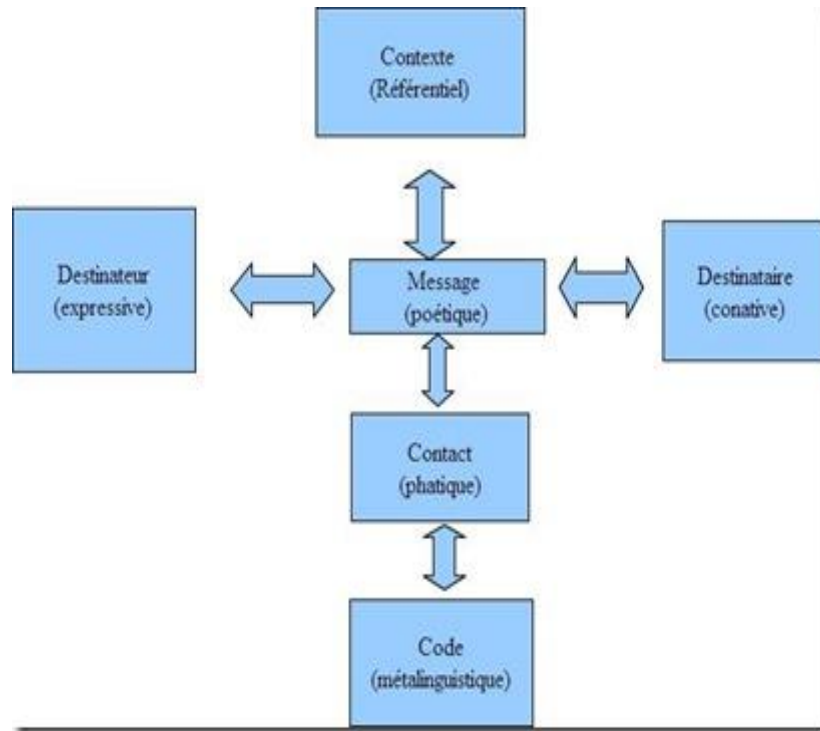


Schéma de la communication selon R. Jakobson¹

3-1-7- La communication verbale

Plusieurs explications ont été avancées quant à la nature et au système même de la communication humaine. Les premières recherches et tentatives d'explications sur la théorie de la communication ont leurs origines aux Etats-Unis. Quant à la communication verbale, il nous semble nécessaire de l'éclairer :

Une communication est faite de signes linguistiques. Cela implique une langue, ou plus généralement un langage, la dépassant. La langue étant un système d'expression et de communication commun à une communauté linguistique. Le langage lui se

¹-Source : petitdocumentaliste.wordpress.com/page/2/. Page active 27/09/2010.

définissant davantage comme la fonction *d'expression de la pensée* et de *communication* entre les hommes.

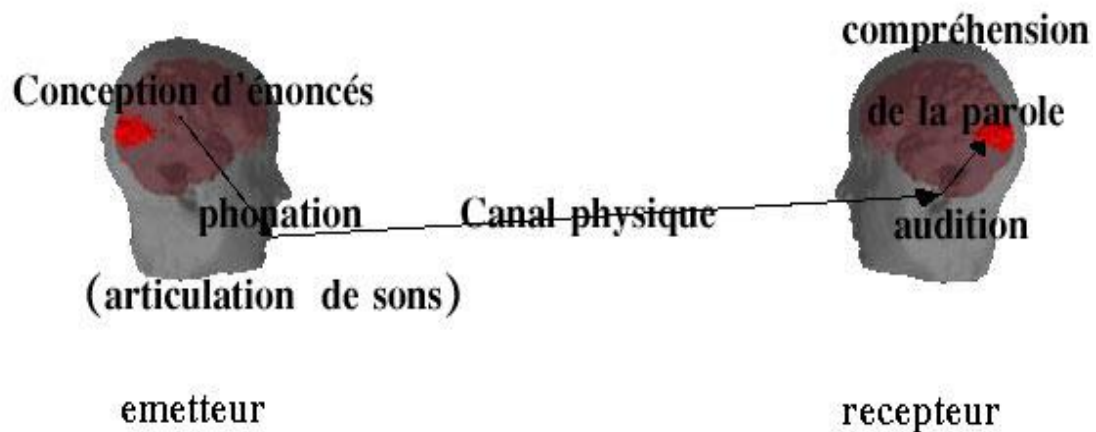
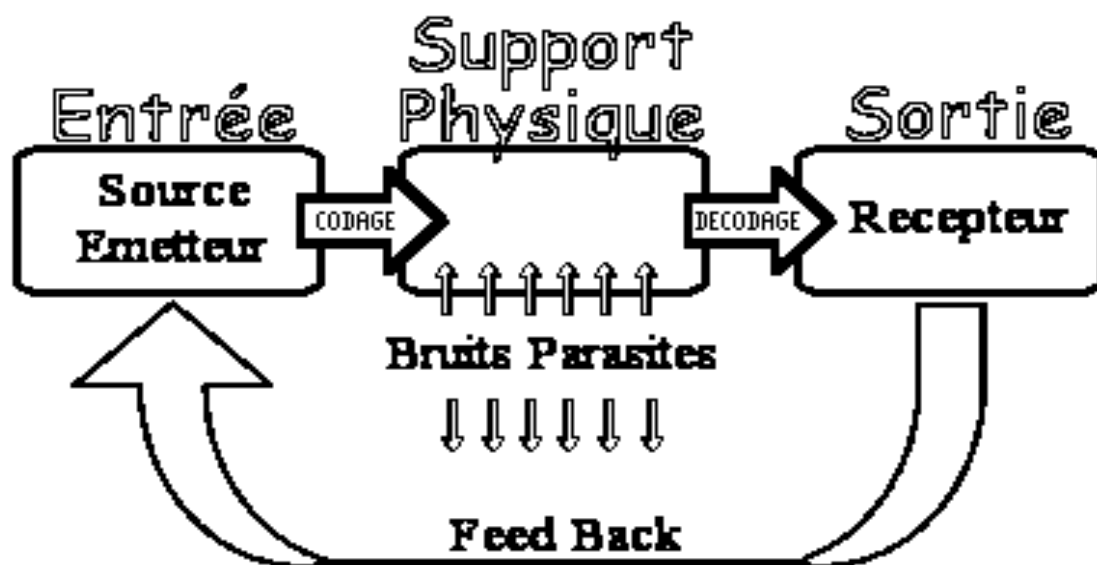


Schéma de la communication verbale selon Marcin Sobieszczanski¹

Le schéma de la communication verbale d'après Shannon ²:



¹-Source : www.unice.fr/.../PERCEPTIONCOGNITION/Cours1.html. Page active 29/09/2010.

²-Source : <http://www.unice.fr/master-creation/PERCEPTIONCOGNITION/Cours1.html>. Page active 29/09/2010.

3-1-8- La compétence de la communication

La conception de la compétence de la communication a évolué parallèlement aux progrès des sciences du langage. Deux aspects de la compétence de N. Chomsky :

« Elle relève uniquement du savoir. Tout ce qui a trait à la mise en œuvre de cette compétence dans des situations de communication concrètes relève de la performance »¹.

Elle (la compétence de la communication) est de nature strictement linguistique ; c'est-à-dire qu'aucun autre type de connaissance n'est pris en compte par Chomsky pour décrire la compétence du locuteur idéal. Sur ce point, D. Hymes affirme :

« L'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et comme exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant »².

Toujours, nous restons dans le cadre qui nous intéresse le plus, la communication verbale. Cet échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, un interlocuteur dont il sollicite l'écoute.

3-1-9- Les perturbations

Des perturbations de diverses nature (ou bruits) peuvent altérer la transmission et la compréhension d'un message ; pour compenser les pertes d'information dues au bruit, la langue met à notre disposition différents procédés grammaticaux et lexicaux de redoublement de l'information (ou redondance).

¹ -CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Seuil.

² -HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : HATIER/CREDIF. p. 219.

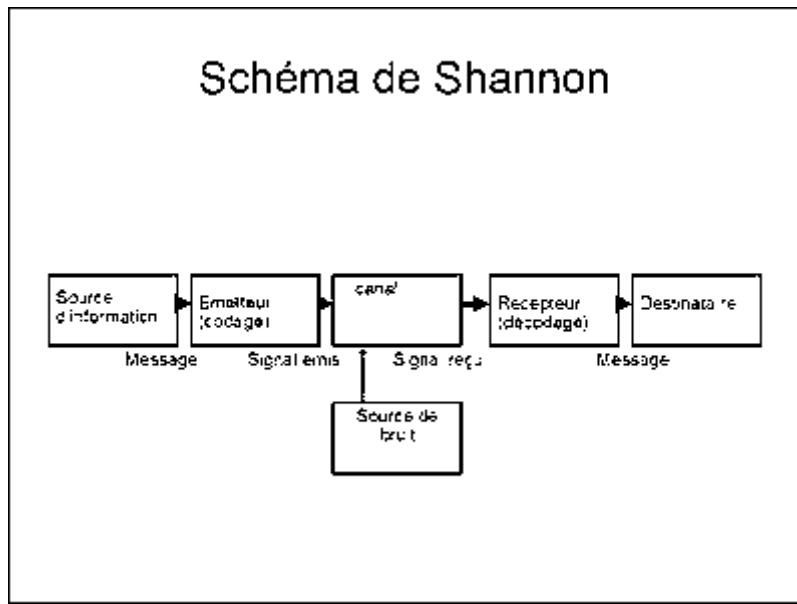


Schéma de Shannon¹

- Un ÉMETTEUR qui envoie un message (verbal ou non-verbal) par le biais d'un CANAL.
- Un RÉCEPTEUR qui émet ce que l'on appelle le **feed-back**, c'est à dire le retour du récepteur.

Plusieurs choses peuvent interférer dans ce processus c'est ce que l'on appelle les **bruits parasites** tels que :

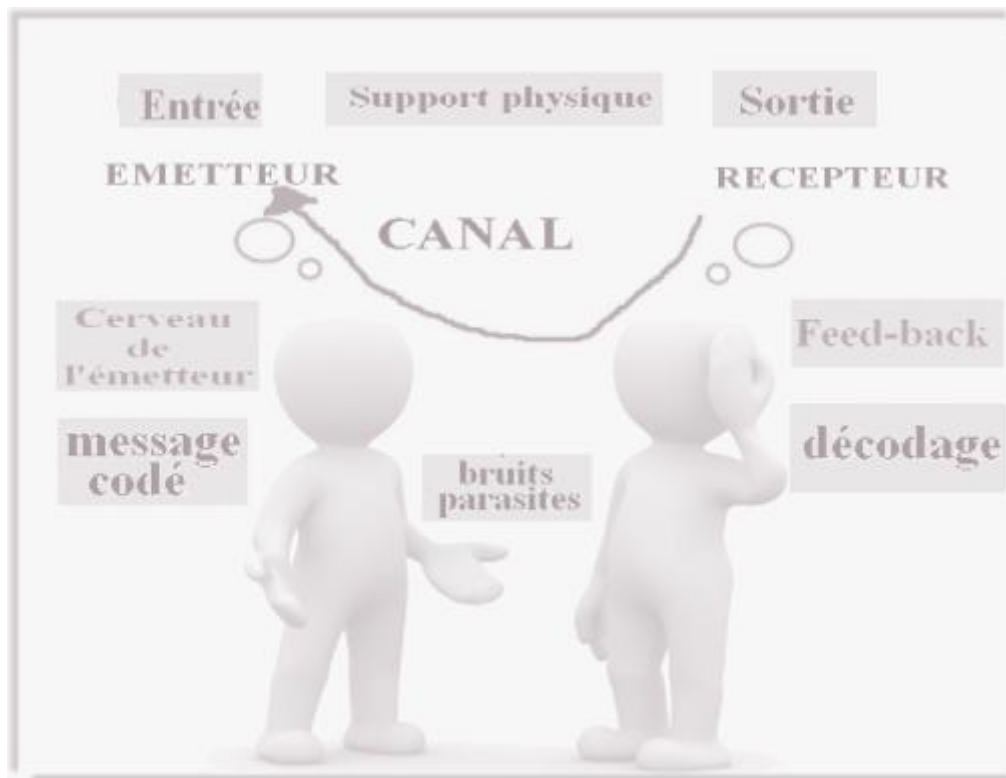
LE TEMPS... est-ce le bon moment pour émettre ?

LE LIEU...est-ce le bon endroit pour émettre ?

L'ENVIRONNEMENT...est-ce le bon contexte ?

Le temps et le lieu doivent être adaptés afin que les obstacles liés à l'environnement soient les plus restreints possibles.

¹-Source : etaroncours sciencesinfocom.blogspot.com/. Page active 29/09/2010.



Les bruits (parasites) dans la communication¹

3-1-10- Interaction langagière selon GUMPERZ

La sociolinguistique interactionnelle a ses finalités, mais l'objectif est d'analyser la façon dont les interlocuteurs utilisent diverses variétés d'une langue au cours des échanges (principes d'alternance codique et de covariation établis par la sociolinguistique).

John GUMPERZ a retenu les points suivants :

- Comment ces choix participent à des stratégies de communication.
- Comment ces choix construisent des cadres culturels pour l'interprétation des énoncés et des énonciations.
- En quoi ces choix sont signifiants.
- Quelles inférences fondées sur quels indices sont effectuées.

¹-Source : <http://ericha.divinoblog.com/2010/11/18/la-communication-un-processus-souvent-complexe/>. Page active 27/09/2010.

- Comment ces modalités d'interaction fonctionnent en cas –fréquents– de contacts entre locuteurs appartenant à des communautés ethnolinguistiques et sociolinguistiques différentes.

3-1-11- La boucle de la communication

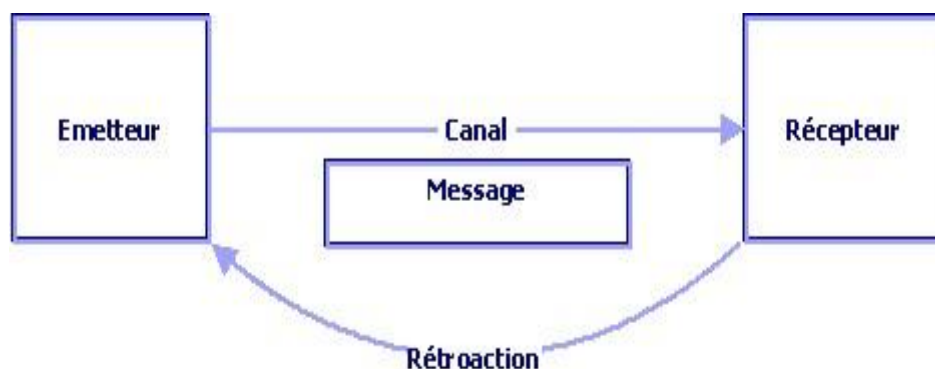
Les linguistes se sont évidemment intéressés à la transmission, de sens entre deux individus. Cette étude a d'abord été schématisée à l'aide de la « Boucle de la communication », qui représente les principaux éléments impliqués dans une interaction :

- Production d'un message (encodage).
- La transmission d'un message.
- La reception d'un message (décodage).



Schéma de la boucle de la communication selon Shannon et Weaver¹

Si les étapes ci-dessus sont respectées non seulement par l'émetteur mais également par le recep-teur, on obtient ainsi la boucle de la communication, qui inclut une communication bidirectionnelle.



¹-Source : <http://escales.enfa.fr/ressources-du-gap-esc/communication-humaine/premieres-approches/>. Page active 29/09/2010.

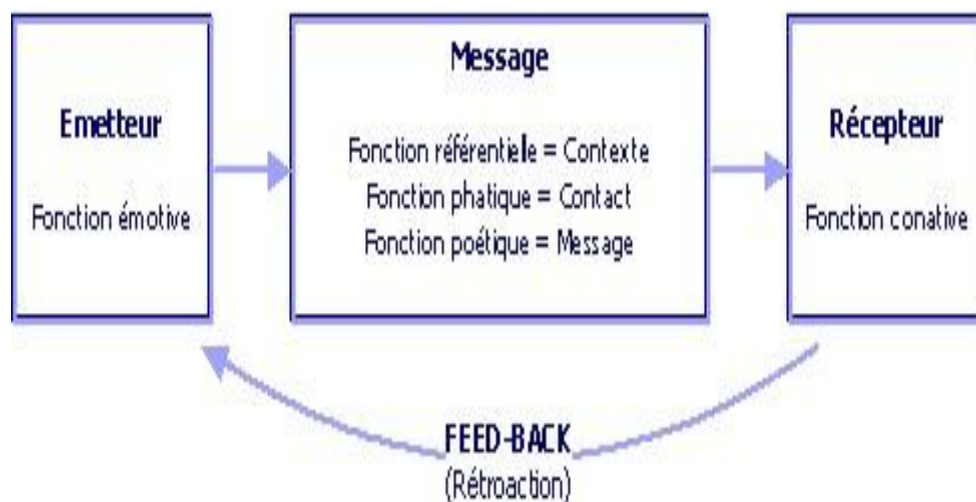
Cela dit, que faut-il entendre par encodage/décodage ?

3-1-12- L'encodage et le décodage

Les travaux de C. Kerbrat orecchioni ont contribué à enrichir la conception du modèle de production et le modèle de l'interprétation.

Nous allons surtout porter notre regard sur les deux missions d'encodage et de décodage reposent principalement sur l'émetteur et le receveur. L'attention est donc focalisée selon Kerbrat Orecchioni que « *La compétence de la production étant incluse dans la seconde car les aptitudes d'encodage sont plus restreintes que les aptitudes de décodage* »¹.

La communication pour cet auteur, intègre deux modes de comportements, c'est-à-dire deux sens, un émetteur, peut emprunter lors d'un échange le rôle d'un receveur et vice versa.



L'encodage est l'acte de produire des messages.

Le décodage est l'acte de recevoir et interpréter les messages.

¹-Kerbrat Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Harmand-colin /VUEF. P. 19.

3-1-13- Le Feedback

Le message de *Rétroaction*, ou message de *feedback* (ou encore feed-back) en anglais, est le message, verbal ou non, renvoyé par réaction par le récepteur, à l'émetteur. Lorsqu'il existe, on parle de **communication bidirectionnelle**.

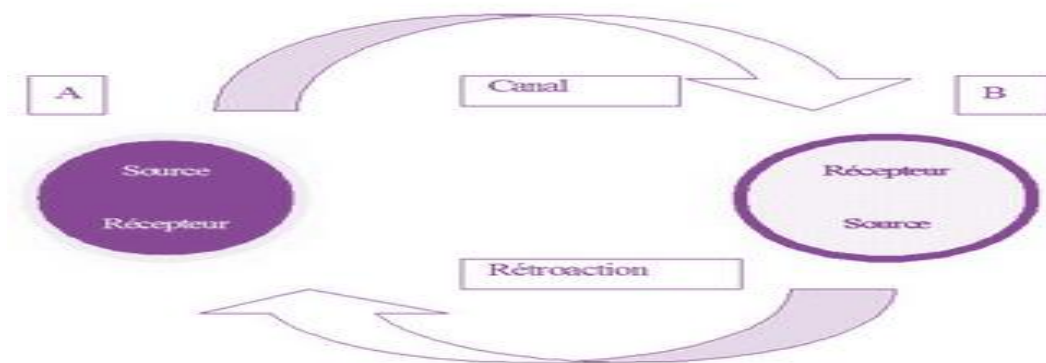
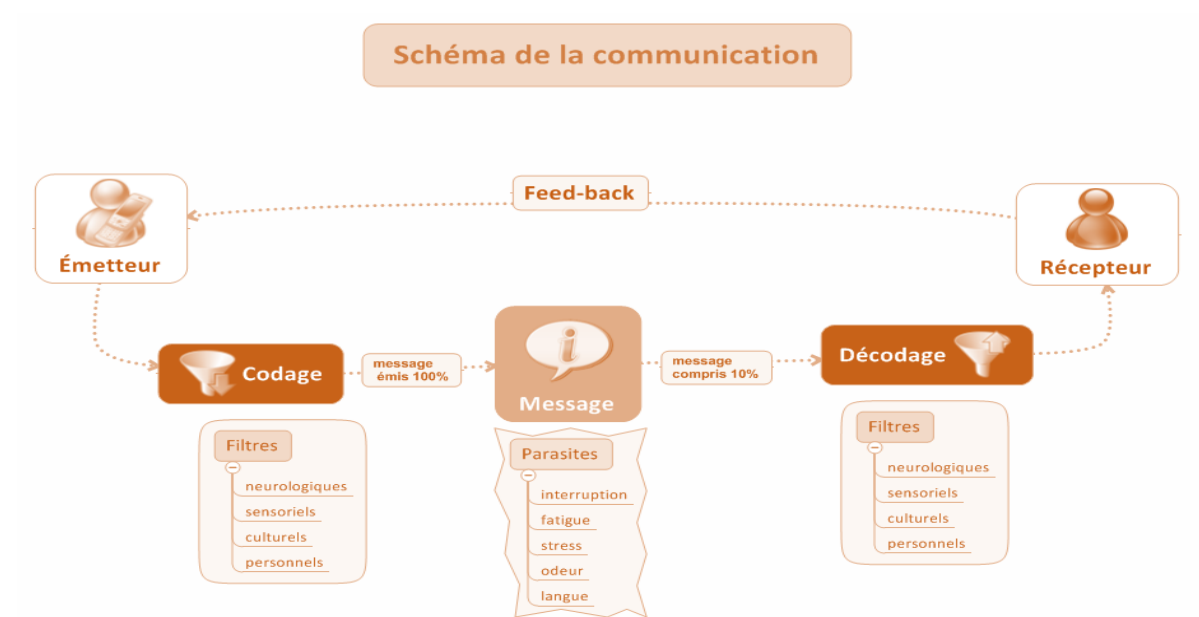


Schéma de la communication bidirectionnelle¹



Ses enjeux sont différenciés de ceux du message dont il est issu. Le feed-back peut servir, suivant les cas, à:

¹-Source : <http://tfecolinet.blogspot.com/2007/05/chapitre-1-passage-du-schma.html>. Page active 03/10/2010.

- Confirmer la réception du message
- Infirmer la réception du message
- Demander des précisions
- Relancer la discussion.
- Terminer la discussion.

3-1-14- La communication exolingue

Nous sommes en présence de différentes stratégies utilisées dans une situation exolingue.

L'un des objectifs essentiels de l'enseignant algérien, de français langue étrangère est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue. Ainsi, nous citerons la stratégie utilisée par l'enseignant. Celle-ci est une situation de communication particulière c'est-à-dire une communication entre un locuteur natif et un locuteur non natif. Pour Py et Alber (1986), la communication exolingue désigne « *toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants* »¹.

La particularité dans la communication exolingue, selon Bange, caractérisée « *par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens* »².

Ceci nous amène à considérer l'inégalité au niveau des compétences entre l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, selon Mondala, il y a une « *asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles...* »³.

Nous aborderons les situations asymétriques dans les lignes suivantes.

L'enseignant n'a pas d'autre choix que de venir en aide à l'apprenant s'il veut dynamiser les échanges. De nombreux travaux sur la communication exolingue ont

¹- Op-cit ALBER, J-L. & PY, B. p. 153.

²-BANGE, P. (1992 a). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in, *AILE*, n° 1. pp. 71.

³-MONDADA, L. (1999). « Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles » in, *Cahiers du français contemporain*, n° 5, p. 21.

mis en évidence les procédés de facilitation déployés par le locuteur natif, comme par exemple De Pietro (1988) qui souligne que : « *La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutifs du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, devient un travail saillant de la communication, dans une telle situation, l'enseignant peut avoir recours à un schéma interactionnel facilitateur ; celui-ci a pour effet, du fait que les apprenants le connaissent ou qu'il est constamment rappelé par le participant enseignant, de permettre une meilleure compréhension et une meilleure production (...) en langue cible* »¹.

L'enseignant et les élèves sont conscient de ces états de choses, en principe, doivent coopérer à la réussite de la communication. Cette action se déroule souvent selon l'asymétrie des interactants. Se faire comprendre est l'une des caractéristiques de la communication exolingue.

L'utilisation des stratégies nous semblent essentielles dans la dynamique de l'interaction exolingue.

Dans notre travail, nous nous concentrons sur les échanges entre l'enseignant algérien de français et des apprenants en classe primaire.

Pierre Bange souligne que l'enseignant doit « (...) développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants (...), pour prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie ; qu'il doit aussi (...) développer des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants »².

Pour J-P Grice (1979), les stratégies peuvent être réperables aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant « (...) et deviennent ainsi une des manifestations de ce que l'auteur a appelé le principe de coopération conversationnelle. »³.

Cependant, Maria Causa distingue entre les stratégies communicatives d'enseignement car :

¹-DE PIETRO, J-F. (1988). « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques » in, *Langage et société*, n° 43, p. 71.

²-Opcit. BANGE, P. pp. 69-70.

³- GRICE, P. (1979). « Logique et conversation » in, *Communications* 30, pp. 57-72.

« (...) chez l'apprenant, il s'agit d'atteindre des objectifs de production, de réception et d'appropriation de la langue étrangère, alors que chez l'enseignant les objectifs, sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère (...) »¹.

Il faut évidemment préciser ce qu'on entend par stratégies d'enseignement, cela implique l'enseignement à venir en aide à l'apprenant, la notion même de stratégie est en étroite relation avec celle d'étayage proposé par Bruner (1983).

L'étayage produit par l'enseignant peut se manifester par des « *procédés facilitateurs* »² et des « *méthodes au sens ethnométhodologique du terme* »³.

Nous pouvons dire que l'enseignant fournit de gros efforts pour faire parler les élèves, les encourager lors des activités en classe de langue, favorisant ainsi une atmosphère propre à l'apprentissage.

3-1-14-1- Définition de la communication exolingue

La notion de la communication exolingue, employée dans divers domaines a évolué. Il convient de partir de quelques définitions sur le domaine qui nous intéresse, notamment sur l'influence des facteurs externes, des facteurs sociologiques et de l'environnement de l'apprenant, sur les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe primaire. Car nous estimons qu'en milieu scolaire l'apprenant vit cette situation.

Porquier propose le terme de « communication exolingue », défini comme la communication qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une langue première commune, pour identifier la dimension spécifique des stratégies de communication en langue « non maternelle ». Il a élargi sa définition en précisant qu'il s'agissait d'une communication qui s'établissait par une langue maternelle « éventuellement commune » aux participants⁴.

¹-Causa, M. (2002). « L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère ». *Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*. Peter Lang SA. pp. 56-57.

²- ALBER, J-L. & PY, B. (1986). (Cite par Bigot, 2003). p. 85.

³- DAUSENDSCHÖN-GAY, U & KRAFFT, U. (1994). p. 128. Cite par Bigot. (2003)

⁴-PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues » in, *Acquisition d'une langue étrangère (II)*, Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, p. 18.

Ainsi, la communication exolingue fait référence non seulement aux bases théoriques de Porquier (1984)¹, Py et Alber (1986)² et De Pietro (1988)³ sur les conditions de construction d'une situation de communication exolingue, mais aussi aux conduits de la situation conversationnelle exolingue.

La communication exolingue représente des situations asymétriques où il y a toujours des éléments codiques communs, ne serait-ce qu'au niveau des moyens paraverbaux.

Conclusion

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, la communication est une notion qui renferme plusieurs acceptions. Nous avons vu que la communication verbale se manifeste par l'usage de la langue et d'autres moyens extra-linguistiques. Non seulement un processus d'échange de messages entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais aussi un processus interactionnel entre plusieurs individus.

Nous avons retracé l'évolution des recherches qui ont permis de mieux comprendre la nature et les caractéristiques fondamentales de la communication.

Des schémas de la communication de Jakobson⁴, Kerbrat Orecchioni⁵, Saussure, jusqu'à la description « télégraphique » de la communication selon Shannon⁶ et aux travaux d'Hymes⁶, Goffman⁷ et l'École de Palo Alto⁸ etc.

Nous avons vu également que la communication exolingue requiert la mobilisation de stratégies de communication pour le développement des pratiques langagières.

Après ces différentes acceptions de la communication, il nous semble pertinent d'aborder à présent la notion même d'interaction.

¹-Opcit. PORQUIER, R. p. 50.

²-Opcit. ALBER, J-L. & PY, B. p. 85.

³-Opcit. DE PIETRO, J-F. p. 71.

⁴-Opcit. Roman, J. p. 542.

⁵-Opcit. Saussure, F De. P. 29.

⁶-Opcit. Shannon, C. p. 188.

⁶-Opcit. Hymes, D. p. 219.

⁷-Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, traduit de l'Anglais par Alain KIHM, Paris, Edition de Minuit, p. 230.

⁸-Opcit.

3-2- Notion d'interaction

Introduction

La notion d'interaction met en relief le processus de la transmission d'information. Plusieurs chercheurs issus de divers domaines (sociologie, linguistique, ethnologie etc.) ont abordé cette notion par rapport à la communication humaine et aux relations entre individus en situation de communication.

Kerbrat-Orecchioni, précise que « *la notion d'interaction est une notion importée, et cela doublement puisqu'elle l'est d'un point de vue à la fois géographique et disciplinaire : C'est dans le champ de la sociologie américaine que cette notion a reçu simultanément son statut théorique, et son efficacité descriptive.* »¹.

Notons enfin que cette notion trouve son origine, dans les travaux des chercheurs américains de l'école de Palo Alto (Bateson, Hall, Watzlawick, Birdwhistell, Jackson etc.) et par des ethnologues comme Goffman et Gumperz.

Cela dit, que faut-il entendre par interaction ?

3-2-1- Définition de la notion d'interaction

Le terme *interaction* est défini couramment comme une « *action réciproque* »². Couvrant aussi bien les échanges communicatifs verbaux que les échanges non verbaux.

Ces actions se déroulent selon les normes et les règles en tant que phénomène social et assurent les fonctions dans les rapports entre les individus.

Cependant, « *la manière selon laquelle le terme interaction est employé par différents chercheurs en sciences du langage, et plus particulièrement en acquisition des langues, est loin d'être homogène* »³. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans leur définition de l'interaction, les chercheurs devront ainsi se focaliser sur leurs

¹-KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. 1*, Paris : Armand Colin. p. 54.

²-Dictionnaire le Maxidico. (1996). Editions de la Connaissance. P. 608.

³- ARDITTY, J. (2004) : « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21. p. 108.

objectifs de recherches, orientées sur tel ou tel aspect de la rencontre entre les individus.

Comme le laisse penser cette définition proposée par C. Baylon et X. Mignot : « *Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliqué aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier* »¹.

Cette action mutuelle par exemple s'exerce entre deux individus qui se communiquent en face à face, dans ce cas, les deux partenaires de l'échange sont alors simultanément émetteurs et récepteurs d'informations verbales ou non verbales qu'ils transmettent et reçoivent intentionnellement ou pas.

Dans cette optique, l'interaction repose sur les mécanismes de réciprocité, de coordination et de coopération. Elle peut être définie comme une action à travers laquelle les rôles d'acteur et de co-acteur sont interchangeable, les interactants agissent de manière rationnelle. C'est ce qu'affirme P. Bange dans le passage suivant : « *Agir rationnellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction, c'est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée. Et plus particulièrement dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire* »².

3-2-2- L'interaction verbale

Bakhtine affirme que l'essence même du langage est l'interaction verbale :

« *La véritable substance de la langue, [dit-il], n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolé, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction*

¹- BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1991). *La communication*, Paris, Nathan Université. p. 193.

²-Opcit. BANGE, P. (1992). p. 111.

verbale, réalisée à travers l'énonciation. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue »¹.

Ainsi, l'interaction verbale réalisée dans une situation donnée assure diverses fonctions : d'abord comme phénomène social en raison du caractère du langage humain, et donc comme fonction dans les rapports entre les individus, puis comme propriété de la conversation.

Enfin, l'interaction verbale conduit les partenaires à assurer la gestion des formes discursives. Cette fonction met en relief l'importance du langage verbal dans la communication sociale.

Selon Vion « *prendre en compte le langage implique au-delà de considérations générales, d'analyser les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe* »².

C'est surtout cette dernière fonction de l'interaction verbale telle qu'elle se manifeste dans les productions orales des apprenants de français en interaction avec l'enseignant.

Cependant, une observation que l'on peut porter sur l'analyse des efforts communicatifs des apprenants (élèves) nous amène à comprendre le déroulement de l'interaction verbale, ce qui nous conduit à évoquer les composantes de l'interaction verbale.

3-2-3- Les composantes de l'interaction verbale

L'interaction verbale se présente comme une activité qui se déroule dans un contexte entre des sujets qui entretiennent des rapports sociaux de nature différente. Sur le plan de la communication les règles associent le contexte et les rapports que les sujets entretiennent entre eux, ils sont déterminants dans la compréhension et l'interprétation de l'interaction.

Nous allons essayer de décrire brièvement dans les lignes qui suivent, le contexte de l'interaction.

¹-BAKHTINE, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit. p. 136.

²-VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette. p. 97.

Selon Vion « *Il semble que l'habitude ait été prise, ces dernières années, de préférer le terme **contexte** à celui de **situation**. Ces deux termes ne sont pas explicités au niveau des relations qu'ils pourraient entretenir.* »¹.

Pour leur part, Porquier et Py² tentent également de différencier la notion de contexte de celle de situation.

Cependant, il faut souligner que la confusion semble toujours persister selon l'approche de connaissance concernée (sociologie, linguistique etc.)

Les interactions qui constituent notre corpus présentent en effet, une dissymétrie interactionnelle, l'un des participants, l'enseignant ayant la charge de poser les questions donc d'orienter le contenu des réponses alors que l'autre, l'apprenant (l'élève) se voit dans l'obligation d'y répondre.

Pour Vion³, le caractère symétrique ou complémentaire de l'interaction constitue un critère de classification des interactions. L'auteur établit la distinction entre deux grandes catégories d'interaction verbale :

D'une part, les interactions *complémentaires* caractérisées par un rapport inégalitaire entre les participants (Ex : l'entretien, la consultation), d'autre part, les interactions *symétriques* caractérisées par un rapport de place symétrique, c'est-à-dire égalitaire, entre les participants (Ex : la conversation, la discussion, le débat).

D'une manière générale de toutes les caractéristiques des interactions verbales, une interaction verbale présente des divergences de compétences langagières entre les deux participants, c'est l'interaction exolingue.

Notion que nous examinerons dans les lignes suivantes :

¹-Opcit. VION, R. p. 105.

²-Porquier, R. Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier. pp. 47-52.

³-Opcit. VION, R. pp. 124-128.

3-2-4- L'interaction exolingue

L'interaction exolingue désigne toute communication mettant en présence d'une asymétrie entre les participants : l'inégalité de maîtrise du code linguistique, la divergence socioculturelle et la différence des rites d'interaction.

Porquier (1979 : 50), qui est à l'origine de l'expression « communication exolingue », définit ce type d'interaction dans un premier temps, comme

*« celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une **L1** commune »¹.*

D'autres chercheurs s'étaient intéressés à cette expression, envisagée avec intérêt, c'est pourquoi, Porquier, apporte une définition à la communication exolingue comme

« celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants. Il va avancer des critères permettant de rendre plus claire ce type de communication : Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi ces situations, en premier lieu la situation exolingue ou la dimension exolingue de la situation exolingue dans laquelle :

- *Les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une seule langue maternelle commune (...)*
- *Les participants sont conscients de cet état de chose.*
- *La communication exolingue, est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de chose et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants.*
- *Les participants sont à divers degré, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières »².*

Après cette définition, élargie de la communication exolingue, nous tentons d'expliquer notre point de vue sur ce qui constitue une interaction exolingue, en faisant recours à la réflexion de Bange (1992 b : 55).

¹-PORQUIER, R. (1979). « Stratégies de communication en langue non maternelle ». *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, n° 33, Université de Neuchâtel. p. 50.

²-PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues » in, *Acquisition d'une langue étrangère (II)*, Université Paris VIII et Université de Neuchâtel. pp. 18-19.

L'interaction exolingue est déterminée avant tout par la situation dans laquelle se déroule l'interaction. Elle renvoie, pour citer Bange

« au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue 1. »¹

On parlera d'interaction exolingue. Nous pouvons dire non seulement les participants diffèrent du point de vue de leurs origines linguistiques et socio-culturelles, mais ils sont aussi conscients des divergences de répertoires langagiers et culturels. Porquier (1984 : 19) remarque que l'interaction exolingue est interethnique caractérisée par :

« la diversité ou la différence des appartenances culturelles (et socio-culturelles) des participants (ou communautés dont ils font partie), des représentations respectives et mutuelles qu'ils en ont et par d'autres, facteurs inhérents tels que le degré de proximité des langues ou dialectes dont ils disposent et le degré de maîtrise qu'ils en ont dans les situations d'interaction où ils se trouvent engagés. »².

Conclusion

Pour conclure cette première partie théorique, notre analyse s'est assignée comme objectif d'étudier la situation sociolinguistique en Algérie. Ainsi, l'étude que nous avons présentée, nous amène à notre sens d'expliquer cette situation linguistique.

Pour légitime qu'elle puisse paraître, portons-nous un regard étendu sur la question des langues et de la variation dans notre pays.

Cette variation linguistique a permis d'obtenir la permanence d'une structuration tripolaire du paysage linguistique algérien (arabe, berbère, français) pour finalement dire que le système, d'interaction, est toujours omniprésent, il s'est fortement équilibré entre la communauté bilingue.

¹-Opcit. BANGE, P. p. 55.

²- Opcit. PORQUIER, R. p. 19.

Le contact des langues a favorisé les échanges entre les langues qui véhiculent les différentes cultures, la langue française s'est implantée en Algérie dans les domaines pourvoyeurs de savoir. Pour beaucoup, elle fut et demeure une langue d'ouverture à la modernité et de relation au monde. Mais elle est aussi présente linguistiquement, d'une façon directe dans l'enseignement, l'administration, les médias, l'environnement, mais aussi, d'une façon indirecte, dans les parlers arabe et berbère.

Ainsi, dans la vie quotidienne, dans l'enseignement, dans l'orale spontané, les locuteurs passent d'une langue à l'autre, utilisent les langues vernaculaires (arabe dialectal, berbère, chaoui, kabyle, mozabite) et langues véhiculaires (arabe classique, français).

Pour ce qui est de l'apparition de phénomènes de contact de langues, nous avons voulu porter notre regard sur l'insertion de deux codes linguistiques dans un énoncé, défini comme une stratégie communicative fort présente dans la réalité linguistique en Algérie.

L'alternance codique ou *code switching* (en anglais), elle est spontanée, mais tout à fait remarquable dans le parler algérien. Adapte la parole du locuteur à celle de l'interlocuteur. Ainsi, nous avons relevé que nos enseignants bilingues, disposent d'un répertoire linguistique assez considérable, et déclarent recourir abondamment dans leurs pratiques du français à l'alternance codique avec des élèves en classe primaire.

Au terme de notre première partie (théorique), et après avoir revu les mécanismes du paysage sociolinguistique, l'état de la francophonie en Algérie, nous pouvons dire que tous ces éléments sont le plus souvent fondés sur un ensemble de communications. Ainsi, la communication est cet échange verbale, celle qui permettra aux hommes d'établir entre- eux des relations.

Nous avons également abordé les notions de la communication exolingue, l'interaction et l'interaction exolingue à travers différents énoncés présentés par les chercheurs. En nous appuyant principalement sur les travaux de Porquier et divers autres auteurs.

Nous pouvons dire d'une part que la langue française s'adapte à notre situation sociolinguistique en Algérie, et d'autre part, les stratégies développées résultant de

l'alternance codique et l'interaction du point de vue de l'échange verbal demeurent nécessaires.

Il convient à présent, d'aller sur le terrain, nous l'espérons, et aborder la deuxième partie de notre étude, qui sera d'ordre pratique.

DEUXIÈME PARTIE

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Chapitre 1 : Dépouillement du questionnaire

Introduction

1-1- Le questionnaire d'enquête

1-2- Profil des enquêtés

1-3- Analyse et interprétation du questionnaire

Conclusion

Chapitre 2 : Construction du corpus et analyse des données

Introduction

2-1- Construction du corpus

2-1-1- Méthodologie

2-1-2- Démarche

2-1-3- Méthode d'analyse

2-1-4- La collecte des données

2-1-5- Les moyens techniques

2-1-6- La transcription des données

2-2- Analyse et interprétation des données (enregistrements)

2-2-1- Analyse et interprétation du premier enregistrement

2-2-2- Analyse et interprétation du deuxième enregistrement

2-2-3- Analyse et interprétation du troisième enregistrement

2-2-4- Analyse et interprétation du quatrième enregistrement

2-2-5- Analyse et interprétation du cinquième enregistrement

2-2-6- Analyse et interprétation du sixième enregistrement

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Chapitre 1 :

Dépouillement du questionnaire

Introduction

La description de notre travail de recherche, a consisté à observer les pratiques langagières, au sein d'une communauté cible, entre enseignants et apprenants dans l'école primaire Ali Boukhalfa, située au centre ville de la wilaya de Batna, pendant l'année scolaire 2009/2010.

Nous viserons à recueillir les données pertinentes, en organisant avec les enseignants cibles, des rencontres de travail portant sur le fonctionnement de leurs pratiques langagières et de l'utilisation de la L1 (arabe algérien / arabe dialectal).

C'est dans cet esprit, qu'un groupe d'enseignants fut constitué pour notre échantillon nécessaire aux critères souhaités. Deux enseignantes expérimentées de l'école Ali Boukhalfa, avec lesquelles nous avons suivi d'une manière satisfaisante l'activité du programme pendant les heures de classe, n'ont pas pu se déplacer dans les écoles primaires, que nous les avons choisies pour leur disponibilité, mais situées en zone rurale. Ces enseignantes seront remplacées par deux enseignants de cette même école.

Selon les enseignantes, les changements qui ont touché l'enseignement, depuis les années 1970/1980, particulièrement le plus apparent, le volume horaire accordé au cours de français, s'est avéré important pour une meilleure qualité de l'enseignement. Ceci dit, nous disent-elles, que les relations instaurées depuis peu, entre l'école et la famille, ont eu pour tâche l'implication des parents dans le processus scolaire des apprenants, ce qui explique, les taux de réussite qui sont chaque année de plus en plus élevés, avoisinant 98%. Elles estiment également que la majorité des parents francophones sont des cadres dans l'administration, ou segmentés dans des professions libérales (médecin, pharmacien...), s'investissent dans la scolarité de leurs enfants. Une telle situation a un effet positif sur l'apprentissage des apprenants, ce qui d'ailleurs dispense l'enseignant à recourir à la L1.

Notre corpus sera complété par d'autres écoles primaires, principalement en zone rurale, pour mieux cerner l'objet de notre travail de recherche, s'inscrivant davantage dans le domaine de la sociolinguistique. Nous avons opté pour quatre écoles

primaires, une à la périphérie de la ville de Batna, deux à El Madher, distantes de 30 km de cette ville, et une à Djerma, près d'El Madher.

Nous avons remarqué que les apprenants des écoles primaires situées dans les zones reculées, zones rurales, sont le plus souvent défavorisés. L'enseignement dans cet environnement et dans ces conditions sociales, ne permettent pas à ces mêmes apprenants de s'épanouir, comme c'est le cas des apprenants dans la ville, le cas de l'école Ali Boukhalifa. Aussi, il faut souligner, que l'enseignant donne ses cours, à ces apprenants, dans les mêmes conditions, et les mêmes situations, et ce qui nous intéresse le plus, c'est qu'il se trouve dans une situation dynamique d'influences réciproques, entre lui et ces apprenants. Donc, se sont les influences qui s'exercent sur les pratiques langagières de l'enseignant, que nous nous proposons d'analyser, et de vérifier si l'enseignant fait recours à la L1, en classe.

Nous avons commencé à recueillir nos données, dans les différentes écoles primaires, en respectant nos préoccupations méthodologiques, après-avoir présenté, lors du premier cours, notre projet de travail aux enseignants, sans toutefois, donner tous les détails de notre recherche, nous nous sommes contentés de dire que nous prétendions observer le déroulement du cours. Nous leur avons donc, expliqué qu'ils devaient s'enregistrer, à l'aide de dictaphone et d'un caméscope. Nous ne leur avons imposé aucune condition de travail, si ce n'est d'agir le plus naturellement.

Nous y avons suivi, les activités des enregistrements au mois de mai 2010, avec quelques séances, mais les apprenants, en période des examens de fin d'année scolaire étaient surmenés. A la suite de ce premier travail, nous avons programmé d'autres séances d'enregistrement, au niveau de chaque école, au mois de septembre 2010. Des relations préalablement ont été renouées avec les responsables d'écoles et les enseignants. Les apprenants, cette fois-ci apparaissent avec plus de vigueur.

Nous avons constaté que certains passages d'enregistrement, soient relativement longs, n'ont pas été repris dans la transcription, nous avons sélectionné les cours en vue d'une analyse à la fois qualitative et quantitative des phénomènes d'alternances codiques.

Chapitre 1 : Dépouillement du questionnaire

Introduction

Il nous semble important d'entamer une analyse à la fois qualitative et quantitative des motivations et fonctions des alternances codiques, ensuite, nous présenterons un modeste travail portant sur le déroulement des séances enregistrées auprès des enseignants des écoles choisies, principalement l'École Ali Boukhalfa.

1-1- Le questionnaire d'enquête

De manière beaucoup plus concrète, nous nous appuyons sur les résultats des 100 exemplaires du questionnaire, que nous avons fait passer à des enseignants de français, de différentes écoles primaires, et dont nous avons pu récupérer seulement 45 exemplaires. Ces questionnaires sont destinés à cerner les rapports de l'enseignant algérien de français avec les apprenants en classe primaire.

L'échantillon est donc composé de 45 enquêtés dont 51,11% de sexe féminin soit un total de 23 et 48,89% de sexe masculin soit un total de 22.

En dépit, de nos faibles moyens financiers et en raison de l'éloignement de certaines communes rattachées à Batna, nous avons limité notre enquête aux seuls enseignants exerçant dans dix-neuf écoles à Batna et dix écoles à la périphérie de la ville de Batna¹ où le français est très peu présent dans l'environnement social.

Lors d'une première enquête au mois de Mai 2010, nous avons invité les enseignants de différentes écoles à répondre dans l'anonymat aux questionnaires remis, et d'enregistrer quelques séances avec la classe de 5^{ème}, mais en raison des compositions, des examens de passage aux apprenants et des vacances d'été, cette campagne n'a pu aboutir dans de bonnes conditions. Finalement nous avons procédé à une nouvelle démarche en Septembre 2010 dans le souci de donner à notre enquête une représentation complète, en intégrant les enseignants qui étaient absents.

Ainsi, le recueil de données a été effectué principalement par :

¹-Batna (19), El-Madher (2), Chemora (2), N'Gaous (2), Taxlent (2), Tinibaouine (1), Tarchiouine (1).

- La passation de questionnaires aux enseignants, répartis en rubriques :
 - Les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe primaire.
 - La pratique langagière de l'enseignant en milieu informel (cellule familiale, entourage avec le français).
 - Alternance codique de l'enseignant en classe.
 - L'influence du comportement des apprenants sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe.
 - Les apprenants,- ruraux/citadins,
 - vivants dans un milieu favorisé ou défavorisé,
 - issus des familles riches ou pauvres,
 - ayant des parents francophones ou non francophones,
 - mono/bi/ ou plurilingues,
- Ont-ils une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe ?
- Ces apprenants en question, les considérez-vous comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe ?

1-2- Profil des enquêtés (enseignants)

Écoles primaires :

Établissement

Nombres

Écoles primaires

29 écoles primaires sur le territoire de la wilaya de Batna

Sexe :

Femmes Hommes

23 22

Diplômes : Licence de français : 4

Autres diplômes : 10

Enseignant	Femmes	Hommes	Total
Magister		1	1
Licence en français	1	3	4
D.E.S Mathématiques	3	1	4
Ingénieur en ?	1	1	2
Baccalauréat	1	2	3
3 ^{ème} A.S	14	12	26
Non réponse	3	2	5

Ancienneté : Moins de 5 ans : 1 enseignant

05 à 10 ans : 7

10 à 20 ans : 17

20 ans et plus : 20

Moyenne d'âge : 40 ans.

Le choix de cet échantillon repose sur l'hypothèse que les enseignants des écoles primaires ayant normalement suivi une formation de Bac +4.

Certains possèdent effectivement Bac +4, d'autres pour la plupart une expérience professionnelle de plus de 20 ans dans le corps des enseignants.

1-3- Analyse et interprétation du questionnaire (enseignant)

Nous allons à présent essayer de cerner l'objet de notre questionnaire et analyser les résultats de notre enquête. Il s'agit de la pratique langagière de l'enseignant de français en milieu scolaire.

Le français est enseigné en classe primaire en tant que langue étrangère. Lors de notre enquête, nous avons été frappés par l'alternance des énoncés, produits dans leur grande partie en deux codes différents, à savoir l'arabe dialectal et le français. Et c'est bien cette combinaison de ces deux codes de nos locuteurs enseignants, que nous proposons d'analyser.

En fait, la situation de la langue française a fait l'objet d'une étude dans notre premier chapitre consacré à la francophonie en Algérie, qui a montré qu'en raison de facteurs historiques, sociolinguistiques, a fini par s'intégrer dans le paysage linguistique algérien et s'est élargi par la généralisation de l'enseignement du français.

Du côté de l'école, le français fait certes l'objet d'une réelle appropriation, dans les cours de langues, où l'alternance codique prend une place importante dans l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants, et que son utilisation peut donner des indices sur la manière de laquelle la langue française est enseignée et apprise.

Les dires des uns et des autres obtenus dans notre questionnaire rejoignent sur certains points, l'utilisation de l'alternance codique chez les enseignants à des fins de communication.

Question 1- En quelles langues vous vous exprimez le plus souvent(en dehors de la classe) ? Arabe dialectal – français-Autre. Dites pourquoi ?

Analyse et interprétation :

Langues	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
arabe dialectal	19	42.22	18	40.00	37	82.22
français	3	6.67	4	8.89	7	15.56
Autres (berbère...)	1	2.22			1	2.22

Les réponses recueillies de cette question jettent le regard et le savoir sur l'utilisation de la langue maternelle des enseignants que nous avons rencontrés.

37 enseignants soit 82.22% sur un total de 45 enseignants (tous sexes confondus) s'expriment le plus souvent en langue maternelle, l'arabe dialectal, et 7 autres s'expriment en français soit 15.56% dans les multiples usages quotidiens, et une (1) enseignante possède comme langue maternelle le chaoui.

Il est dès lors significatif de dire que la langue maternelle occupe une place prépondérante, elle est pratiquée dans tout le pays.

Certes, l'arabe dialectal a toujours occupé le champ de la vie familiale et sociale, il demeure la langue des parents. Il est parfois utilisé à la radio et à la télévision, en concurrence avec l'arabe littéraire et le français.

Le terrain le confirme, en effet, l'arabe dialectal est omniprésent dans toute activité culturelle : Théâtre, Cinéma, Chanson, Poésie populaire etc.

A travers, le questionnaire, nous débouchons sur les résultats que nous relatons ci-après :

Les 37 enseignants, nous précisent qu'ils se sentent à l'aise en dehors de la classe, de recourir à l'arabe dialectal.

Et les 7 autres enseignants, nous déclarent, nous utilisons la langue française de façon quasi-systématique dans nos échanges verbaux.

Nous pouvons estimer qu'il y a là un exemple de notre situation linguistique en Algérie.

Question 2 : En ce qui concerne la langue *française* : est-elle une langue de communication dans votre quotidien ?

Oui ☐. Non ☐

Précisez :

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		10	22.22	10	22.22	20	44.44
Négativement		10	22.22	11	24.44	21	46.66
Sans réponse		3	6.68	1	2.22	4	8.90

Le tableau 2 nous révèle que la quasi-totalité des enseignants dont nous pouvons remarquer :

20 enseignants soit 44.44% accordent une importance à la langue française comme moyen de communication dans leur quotidien.

A ce sujet, nous nous référons à notre étude sur la communication « *Que cela permettra aux hommes d'établir entre- eux des relations, malgré les différences et les ressemblances qui existent entre- eux* ».

21 enseignants soit 46.66% répondent négativement, s'étaient montrer peu attachés à communiquer quotidiennement en français.

4 enseignants soit 8.90% sur les 45 enseignants ne se prononcent pas.

Les enseignants(es) que nous avons vus lors de notre enquête, se présentaient en deux catégories : il y a ceux (ou celles) qui parlent réellement le français se sont les francophones réels et ceux (ou celles) qui utilisent le français dans des situations formelles ou informelles appelés les francophones occasionnels.

Ce qui explique, qu'il y a chez certains d'entre les enseignants un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe dialectal.

Question 3 : La langue française, est-elle présente dans vos conversations, et dans celles de vos interlocuteurs ?

Oui ☐ Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		18	40.00	16	35.56	34	75.55
Négativement		3	6.70	5	11.11	8	17.80
Sans réponse		2	4.44	1	2.22	3	6.66

34 enseignants sur un total de 45 enseignants soit 75.55%, se servent du français dans leurs conversations avec leurs interlocuteurs considérés comme actifs et s'adaptent à leurs compétences linguistiques.

Seuls 8 enseignants soit 17.80% éviteraient d'employer la langue française dans leurs conversations, ils ne sont pas motivés à y recourir.

Il a pu paraître inintéressant (insignifiant) chez 3 enseignants de répondre, qui constituent 6.66% du nombre total.

Question 4 : Si c'est oui, l'usage du français concerne-t-il :

- les mots ☐
- les phrases ☐
- toute la conversation ☐
- une partie de la conversation ☐

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Concerne						
Les mots	4	8.90	2	4.44	6	13.33
Les phrases	1	2.22	3	6.67	4	8.89
Toute la conversation	1	2.22	1	2.22	2	4.45
Une partie de la conversation	15	33.33	12	26.67	27	60.00
Sans réponse	2	4.44	4	8.89	6	13.33

Les réponses tirées de cette question donnent une idée sur le métissage (phénomène de l'alternance codique).

Nous pouvons concevoir que 27 de nos enseignants alternent les deux codes linguistiques. Ce qui nous a incités à leur demander si cela simplifie la compréhension. Ils déclarent que notre choix pour l'alternance codique est déclenché par la réaction de nos apprenants à la suite d'inaction, silence et mimique, pour une intercompréhension meilleure.

Question 5 : Comment parler-vous le français?

- très bien ☐
- bien ☐
- plus ou moins bien ☐
- moyennement ☐
- ☐

- mal

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse						
Très bien	5	11.11	7	15.56	12	26.67
Bien	9	20.00	10	22.22	19	42.22
Plus ou moins bien	4	8.89	4	8.89	8	17.78
Moyennement	5	11.11	1	2.22	6	13.33

Mal

Sans réponse

Si nous devions se prononcer sur cette question, nous dirions qu'une partie des enseignants :

- 12 enseignants (26.67%).
- 19 enseignants (42.22%).

Sont des francophones où le français y domine tout particulièrement.

- 14 enseignants (17.78% et 13.33%), ne maîtrisent pas totalement le français font appel à leurs langues maternelles pour glisser ensuite à la langue française.

Ce qui permet d'expliquer, que ces enseignants font recours à l'alternance codique.

Question 6 : Comment vos apprenants parlent-ils le français ?

- très bien ☐
- bien ☐
- plus ou moins bien ☐

- moyennement ☐

- mal ☐

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse						
Très bien						
Bien	2	4.44	1	2.22	3	6.66
Plus ou moins bien	3	6.67	5	11.11	8	17.78
Moyennement	11	24.44	11	24.44	22	48.89
Mal	7	15.56	5	11.11	12	26.67

Sans réponse

Les réponses obtenues sur cette question nous donne que la majorité des apprenants ont des problèmes de maîtrise de la langue française. Difficulté de suivre l'évolution des cours de l'enseignant. C'est ce qui induit la démotivation de l'apprenant.

Question 7 : Vous vous considérez comme étant un enseignant de français :

- Puriste (une autre langue que le français dans la classe est *refusée*) ☐

- Modéré (*tolérée*) ☐

- Actif (*utilisée*) ☐

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Puriste	6	13.33	3	6.67	9	20.00
Modéré	14	31.11	13	28.89	27	60.00
Actif	2	4.44	3	6.66	5	11.11
Sans réponse	1	2.22	3	6.66	4	8.89

Les résultats obtenus de cette question dégagent trois grands types de comportement par rapport au choix de la langue de communication des enseignants.

Ce comportement semblait les rapprocher avec les apprenants.

Nous relevons : 9 enseignants soit 20% d'eux ont déclaré que la fonction de la langue choisie favorise le contact avec l'apprenant, tout en évitant l'alternance codique aux langues locales, et ce, en considération des vecteurs de la norme.

27 enseignants soit 60% ont toléré la L1 dans la classe, donc l'intégration de celle-ci dans la conversation avec l'apprenant.

5 enseignants soit 11% sont concernés par l'emploi actif. Celui-ci peut-être provoqué par l'utilisation de la L1 par les apprenants, mais ce n'est pas toujours le cas.

Seuls 4 enseignants, représentant 8.89%, n'ont pas estimés répondre à cette question.

Question 8 : Appartenez-vous à :

- L'ancienne classe (la vieille classe) ☐
- La moyenne classe ☐
- La jeune classe ☐

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Classe						
L'ancienne	6	13.33	9	20.00	15	33.33
La moyenne	12	26.67	9	20.00	21	46.67
La jeune	4	8.89	3	6.66	7	15.56
Sans réponse	1	2.22	1	2.22	2	4.44

Partant de ce tableau, nous présentons, divers pourcentages des enseignants des écoles primaires et les connaissances en français et en arabe qui en résultent.

- L'ancienne classe : 15 enseignants « francophones » (33.33%) avec un enseignement franco-algérien considéré comme un perfectionnement linguistique. De plus l'expérience professionnelle leur a permis un enrichissement de la L2. Il est quand même fait recours à la L1 en classe.
- La moyenne classe : 21 enseignants (depuis les années 1968, période des profondes modifications qu'a connues le système scolaire en Algérie). Ils représentent la majorité avec 46.67% avec une formation bilingue. Cela veut dire, il n'y a pas lieu de recourir à la L1 pour se faire comprendre, et comme elle est présente dans le cours des apprenants, l'alternance codique des deux codes est nécessaire.
- La jeune classe : 7 enseignants forment cette classe (période de l'arabisation totale 1980), maîtrisant la langue arabe et utilisant la L2 dans leurs cours. Le contact du français et de l'arabe (l'algérien) engendre l'alternance codique.

L'introduction de la L1 ou non en classe de langue, est due à la situation dans laquelle les enseignants se trouvent confrontés.

A première vue, elle est due à la qualité linguistique des apprenants. Ce n'est nullement une question de compétence ou d'incompétence des enseignants (parfois ça l'est !). Parfois il y a un certain « va et vient » une incompréhension. 2 enseignants (4.44%) sont restés sans réponse.

Question 9 : En classe, préférez-vous utiliser l'une des deux langues (l'arabe *classique/ dialectal* ou le *français*) ou les deux à la fois ?

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
préférence						
L'arabe classi/dialectal			1	2.22	1	2.22
Le français	12	26.66	10	22.22	22	48.89
Les deux à la fois	11	24.44	11	24.44	22	48.89

La majorité des réponses fait ressortir deux conduites langagières des enseignants durant le cours de français en classe.

- 48.89% ne préfèrent pas utiliser l'arabe classique ou dialectal en classe.
- 48.89% des enseignants utilisent les deux codes à la fois, c'est-à-dire, présence effective de l'alternance codique en classe.

(Toutefois, faut-il se demander, si l'utilisation du français seul, facilite-t-il la participation active de l'apprenant).

Les enseignants que nous avons vus lors de notre enquête, initient les alternances de langues. Donc dans une certaine mesure, les deux alternent les deux codes. D'autant plus que les apprenants n'ont pratiquement que peu de connaissance de la langue française.

Question 10 : Avez-vous l'impression que vous-même, vous alternez les deux codes ? Si oui, dites pourquoi ?

Analyse et interprétation :

Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse						
Positivement	14	31.11	12	26.66	26	57.78
Négativement	4	8.89	2	4.44	6	13.33
Sans réponse	5	11.11	8	17.78	13	28.89

Les enseignants au nombre de 26 soit 57.78% ont répondu positivement d'alterner les deux codes par rapport aux 6 enseignants (13.33%) ont une approche négative et 13 autres se sont abstenus de répondre.

Les 26 enseignants confirment dans leurs énoncés, alterner les deux codes, par la nécessité d'apporter plus de clarté et plus de précision dans la communication avec les apprenants.

Nous avons retenu quelques réponses formulées par les enseignants, telles que :

- « *Pour faciliter la communication avec les apprenants* »
- « *Pour la compréhension des apprenants.* »
- « *J'alterne les deux codes pour assurer la compréhension.* »
- « *Fait partie de ma culture* ».

- « *C'est notre langue de communication* »
- « *par habitude* »
- « *pour le bien des élèves* ».

Le reste des réponses sur la question est presque identique.

Question 11 : Est-ce que vous pensez que le mélange des deux codes(ou langues) :

- est dû à la préférence des deux codes ☐
- est dû à leur présence côte à côte ☐
- est dû aux habitudes langagières acquises ☐
- est une stratégie pour faciliter la communication ☐
- est une stratégie pour faciliter l'apprentissage et la compréhension ☐
- est une stratégie utilisée face à un sujet de spécialité ☐
- est dû à une incompétence langagière ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
le mélange							
est dû à la préférence des deux codes							
est dû à leur présence côte à côte		1	2.22	1	2.22	2	4.44
est dû aux habitudes langagières acquises		3	6.66	3	6.66	6	13.33
est une stratégie pour faciliter la communication		8	17.77	10	22.22	18	40.00
est une stratégie pour faciliter l'apprentissage et la compréhension		8	17.77	7	15.55	15	33.34

est une stratégie utilisée face à un sujet de spécialité	1	2.22			1	2.22
est dû à une incompétence langagière	2	4.44	1	2.22	3	6.67

40% des répondants ont affirmé que le mélange des deux codes est de rigueur et se trouve investi comme une stratégie pour faciliter la communication, c'est-à-dire alternance codique au service de la communication ou alternance relais. Donc, Le premier rôle que peut jouer ce genre d'alternance, du *côté de l'enseignant*, est celui d'être compris par les apprenants, ce que F. Cicurel appelle le « schéma facilitateur ».

33.34% le « mélange » des deux codes (langues) est une stratégie pour faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire alternance codique au service de l'apprentissage ou alternance tremplin¹.

A notre sens, ces deux productions langagières des enseignants présentent une abondance des énoncés mélangés qui constituent une pratique privilégiée qui aide les apprenants à la compréhension du cours.

Question 12 : Vos apprenants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs participations (conversations) en classe ?
 Oui ☐ . Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		20	44.44	18	40.00	38	84.45
Négativement		2	4.44	4	8.89	6	13.33

¹- Moore, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *AILE* 7, pp.95-122.

Sans réponse **1** **2.23** **1** **2.22**

Les réponses obtenues avec « oui » de 38 enseignants sur un nombre de 45 enseignants soit 84.45% montrent l'incapacité linguistique qu'éprouvent les apprenants à participer dans le cours de langue française. L'alternance des deux codes (langues) a toujours pris une place importante chez l'apprenant.

Du côté de l'enseignant, cela constitue un procédé de facilitation (terme évoqué par Maria Causa 2002)¹.

Du côté de l'apprenant, l'alternance codique est parfois utile suivant les circonstances.

Question 13 : Quand vos apprenants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs conversations, trouvez vous cela :

- tout à fait normal ☐
- nécessaire ☐
- exagéré ☐
- inadmissible ☐

Autres:.....

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Mélange							
Tout à fait normal		14	31.11	8	17.77	22	48.89
Nécessaire		3	6.66	8	17.77	11	24.44
Exagérée		3	6.66	6	13.33	9	20.00

¹-Causa, M. (2002). *L'Alternance Codique dans la Classe de Langue Etrangère, Stratégies d'Enseignement et Transmission de Savoir en langue Etrangère*. Berne : Peter Lang.

Inadmissible	3	6.66	3	6.67
--------------	----------	-------------	----------	-------------

Autres

Par de simples mots, les enseignants nous donnent une vision, du point de vue, d'aptitude linguistique des apprenants, en langue française. D'où le recours obligé à l'alternance codique dans leurs conversations.

Soit 48.89% avec « tout à fait normal ». 24.44% avec « nécessaire ».

C'est le reflet incontestable du mélange ou alternance des deux codes.

Certes, la vision est tolérante a trouvé sa place pour instaurer la nécessaire intention de communiquer et de faire passer le message.

Le reste des enseignants se prononcent pour une attitude normative, donc bilinguisme.

Question 14 : Quand des enseignants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs pratiques langagières, **(1)** trouvez vous cela :

- tout à fait normal ☐

- nécessaire ☐

- exagéré ☐

- inadmissible ☐

Autres:.....

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Mélange							
Tout à fait normal		6	13.33	3	6.67	9	20.00
Nécessaire		7	15.56	14	31.11	21	46.67

Exagéré	3	6.67	2	4.44	5	11.11
Inadmissible	5	11.11	3	6.67	8	17.78
Sans réponse	2	4.44			2	4.44

Les réponses des 30 enseignants semblent convergentes décomposées comme suit :

9 enseignants (20%).

21 enseignants (46.67%).

Les restes 5, 8 et 2, donc, au total 15 enseignants se trouvent démotivés vis-à-vis du mélange des deux codes.

(2) Trouvez vous qu'ils (les enseignants) se sentent « **obliger** » de faire recours à la langue arabe à cause des apprenants ?

Oui ☐ . Non ☐

-Si c'est oui, dites comment ?.....

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		21	46.67	17	37.78	38	84.44
Négativement		2	4.44	5	11.11	7	15.56
Sans réponse							

Obligés, en raison du peu de connaissance des apprenants, en langue française. Situation qui influe énormément sur les enseignants dans leurs échanges langagiers en classe. Ce qui les oblige à faire recours à la langue arabe, pour présenter chez les apprenants un certain équilibre pour que ces derniers puissent comprendre.

Par ce choix, il se crée un espace favorable de l'échange entre l'enseignement et les apprenants.

Ce type de communication peut constituer une solution adéquate à une situation linguistique parfois complexe.

Question 15 : Avez-vous l'impression que votre classe, vos apprenants peuvent influencer votre manière d'enseigner ?

Oui ☐ . Non ☐

-Si c'est oui, dites comment ?.....

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		14	31.11	10	22.22	24	53.34
Négativement		9	20.00	10	22.22	19	42.22
Sans réponse				2	4.44	2	4.44

A travers leurs réponses (enseignants), nous en avons obtenu les chiffres suivants :

- 24 avec oui.
- 19 avec non.
- 02 sans réponse.

L'analyse fait apparaître des enseignants susceptibles d'être influencés par leurs apprenants, d'autres ne manifestent pas leurs influences dans la manière d'enseigner en classe.

Leurs pratiques langagières seraient donc le fruit d'un système d'influences réciproques, - entre enseignant/enseigné- mises en œuvre dans une interaction.

Nous pouvons dire, que l'enseignant est ici l'initiateur du changement de code soit pour gérer la classe ou bien assurer l'intercompréhension de la langue enseignée au style de ses apprenants et le recours à la L1.

Question 16 : Avez-vous l'impression que l'enseignant utilise l'alternance codique pour adapter sa Parole à celle de son apprenant ?

Oui ☐ . Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		18	40.00	16	35.56	34	75.57
Négativement		3	6.66	4	8.89	7	15.55
Sans réponse		3	6.66	1	2.22	4	8.88

Nous relevons 34 réponses positives représentant 75.57%, donc, la majorité des enseignants se servent de l'alternance codique comme stratégie de communication. Par contre 24%, environ ont déclaré le contraire.

La réalité, du phénomène de l'alternance codique en classe est toujours présente, qui obéit aux nécessités de s'exprimer, entraînant l'ouverture à l'autre dans l'échange.

Bien entendu, il faut partir de l'idée que la classe se compose d'un groupe d'élèves de différents styles d'apprentissage, de différents types d'intelligences, de différentes appartenances de classes sociales et de différents besoins et intérêts. Donc l'enseignant doit comprendre que s'il voulait aider ses apprenants à apprendre et à comprendre, il devait varier ses façons de faire le cours pour que la langue choisie dans son style d'enseignement n'entre pas en conflit avec la langue de ses apprenants

et leur style d'apprentissage. Il devait donc adapter sa langue à celle de ses apprenants, en s'appliquant à panacher davantage les codes pour une meilleure communication.

Question 17 : En dehors de votre enseignement en ville, avez-vous déjà enseigné dans des écoles se situant dans une zone rurale ?

Oui ☐ . Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		20	44.44	15	33.33	35	77.78
Négativement		3	6.67	6	13.33	9	20.00
Sans réponse				1	2.22	1	2.22

Certains enseignants (35) soit 77.78%, arrivent en ville déjà avec une expérience professionnelle acquise en milieu rural. Cette mobilité leur a donné une souplesse linguistique pendant des années avec des apprenants ruraux. Expérience dont bénéficient actuellement les apprenants citadins avec une distribution des langues dans le cours selon la compréhension de chacun.

Ainsi l'enseignant doit se fier à son environnement qui lui fournit les éléments nécessaires pour assurer l'intercompréhension en classe et facilite l'acquisition du français langue étrangère.

Question 18 : Les apprenants,- ruraux/citadins,

-vivants dans un milieu favorisé ou défavorisé,

- issus des familles riches ou pauvres,
- ayant des parents francophones ou non francophones,
- mono/bi/ ou plurilingues,

Ont-ils une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe ?

Oui ☐ . Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		22	48.89	17	37.78	39	86.67
Négativement		1	2.22	5	11.11	6	13.33
Sans réponse							

Une proportion importante des enseignants soit 39 enseignants, représentant 86.67% reconnaissent qu'ils ont eu à faire face à des situations peu enviables pour suivre les apprenants à cause de leurs influences sur la pratique langagière en classe.

Nous pouvons dire, que les influences des apprenants relèvent d'une part, d'une carence lexicale affectant leurs usages de communication et, d'autre part, des conditions socio-économiques dans lesquelles se débattent de nombreux apprenants. Ces conditions constituent des entraves et finissent par décourager les meilleures volontés.

D'autres facteurs s'ajoutent, telles, la paupérisation, la précarité font que de nombreuses familles ne peuvent subvenir aux besoins de leurs enfants.

Autres causes, les apprenants qui ne vivent pas dans un bain linguistique favorable dont les parents ne sont pas francophones (francophones passifs). « D'où l'ampleur chiffrée ci-dessus 86.67% ».

Question 19 : Ces apprenants en question, les considérez-vous comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe ?

Oui ☐ . Non ☐

Analyse et interprétation :

	Enseignant	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Réponse							
Positivement		21	46.70	18	40.00	39	86.68
Négativement				3	6.66	3	6.66
Sans réponse		2	4.44	1	2.22	3	6.66

Les réponses recueillies des 39 enseignants montrent que ce type de question suscite leur réaction positive d'où l'ampleur chiffrée : 86.68%, celui-ci est explicitement un élément déclencheur des alternances codiques. En revanche 3 enseignants ne partagent pas cet avis, et 2 autres sont restés « sans réponse ».

Nous donnons, de façon rapide, une interprétation aux réponses ci-dessus. Il est évident que dans toute situation d'interaction verbale, le choix de code ou de registre de langue dépend en grande partie de l'interlocuteur. Cela suppose la présence de deux éléments, qui soient à la fois indispensables et en même temps indissociables : si nous commençons par le premier, c'est pour souligner l'importance de la classe en tant que lieu social, et qui se fonde sur l'ensemble des attitudes sociales, le deuxième auquel nous nous intéressons, concerne l'enseignant.

De ce fait le rôle de l'environnement ainsi que les facteurs sociologiques de l'apprenant prennent la forme de « déclencheur » des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français, bien entendu en classe primaire.

En considérant une classe de langue comme une société réduite, nous pouvons observer de nombreux facteurs qui ont une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe : des facteurs sociaux, Les interactions entre l'enseignant et les apprenants, sont le moteur de la dynamique d'une classe de langue.

Alors que différentes études mettent en lumière la centralité de l'influence des enseignants sur la construction langagière de l'apprenant. Il ne s'agit toutefois pas d'un effet monodirectionnel, allant des enseignants aux apprenants. Effectivement, les usages langagiers de ces derniers (les apprenants) sont susceptibles d'apporter des modifications des choix langagiers des enseignants, et peut être l'inciteront à surveiller leurs pratiques langagières, en choisissant le code le plus approprié à eux.

Conclusion

En examinons les 19 tableaux, il ressort que les données des enquêtes sont proches de notre objectif assigné au départ. Les commentaires semblent pertinents et présentent une cohérence dans les réponses des enseignants enquêtés. Ils reconnaissent recourir à l'alternance codique dans des situations que la classe, considérée comme un lieu social, leur impose.

Chapitre 2 : Construction du corpus et analyse des données

Chapitre 2 : Construction du corpus et analyse des données

Introduction

A présent, comme déjà annoncé, nous proposons notre travail d'enregistrements.

2-1- Construction du corpus

La construction du corpus est passée par ces étapes successives et complémentaires :

Dans un premier temps, nous avons procédé à une pré-enquête, qui était pour nous une manière d'appréhender les contenus du programme, c'est-à-dire, le recours à la L'arabe dialectal par l'enseignant et les apprenants lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage et gestion de la classe au sein duquel se construit l'alternance codique. Cette étape, Labov la décrit comme « *l'observation rapide et anonyme d'un groupe d'informateurs afin de vérifier l'hypothèse que l'on a faite auparavant* »¹

Dans un deuxième temps, notre démarche a été étroitement liée à deux autres dimensions, dont certaines déjà évoquées : contraintes de temps et avoir l'enseignant le plus visible à sa proximité, pour une prise en main de la classe.

En plus de cela, il fallait gérer la récolte des données d'écoles en écoles, ça n'a pas été facile, eu égard à quelques problèmes rencontrés dans la transcription des données orales.

2-1-1- Méthodologie

Avant d'entamer une analyse des motivations et des fonctions d'alternances codiques, il nous a semblé important de porter d'abord une observation sur les conduites langagières des enseignants dans la classe de français 5^{ème} année primaire,

¹ - In Causa, M. (1996). « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue ». *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, No spécial, Juillet 96. p. 138.

et plus particulièrement analyser rigoureusement les énoncés recueillis dans les écoles primaires de la ville de Batna et sa région.

S'agissant de l'enseignant, il suffira de rappeler que son rôle s'inscrit dans une perspective plus large à visée éducative : instruire, former et créer les conditions permettant à chaque apprenant de développer ses aptitudes et ses connaissances.

Nous avons constaté que l'apprenant en cinquième année montre encore un niveau d'expression en langue française faible. Néanmoins il utilise fortement l'arabe dialectal ou le berbère (Chaoui) présent dans notre région.

2-1-2- Démarche

Pour ce qui est de notre démarche méthodologique, nous avons recouru à la méthode ethnographique, à travers l'observation non participante, des entretiens libres avec les enseignants et enfin l'enregistrement de séances de cours accompagnés de prises de notes.

Afin de pouvoir recueillir les données nécessaires, il nous a fallu d'abord accéder au terrain, contacter les directeurs d'écoles et négocier l'accès aux établissements scolaires pris comme terrain d'investigation ethnographique (la classe de langue étrangère) que nous pouvons la considérer comme une micro communauté linguistique, « *Tout lieu social comporte ses normes,(...) la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignants et d'élèves), y interagissent et y communiquent de façon réglée.* »¹, pour voir quelles sont les situations de communication qui la caractérise, quels sont les phénomènes de communication que nous pouvons constater, notamment celui qui nous intéresse, à savoir le passage d'une langue à une autre.

Pour ce qui est de la collecte des données, notre attention s'est focalisée notamment sur la réussite de notre pré-enquête, avant de procéder à l'enquête. C'est l'échantillon sur lequel confère l'analyse de notre corpus, préparer les données recueillies, construire un milieu de travail et permettre une description fine.

¹-Coste, D. (1984). « Interaction et enseignement-apprentissage des langues étrangères. », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 55. p. 17.

L'ensemble de ces tâches : les supports d'enregistrement, les déplacements, la prise de parole et les exigences liées aux heures de classe du corps scolaire ont été nécessaires.

Ce travail n'est rien d'autre que la recherche linguistique, retenue par nous, pour saisir mieux le fonctionnement de l'alternance codique.

Pour cela, la préparation de la classe, elle a été planifiée par les enseignants, pour une organisation matérielle de la classe, nettoyage des tables, rangement des cahiers scolaires. Enfin les données orales ont été collectées. Il ne reste que la présence effective du passage d'une langue à une autre en classe de langue étrangère par l'enseignant.

2-1-3- Méthode d'analyse

Après la collecte des données, nous avons essayé de décrire l'alternance codique (le passage d'un code à un autre) par l'enseignant et notamment par l'apprenant, ce qui est fondamentale pour l'enregistrement.

C'est l'enregistrement qui nous préoccupe le plus d'avoir un corpus construit, viennent ensuite les données en vue de décrire le fonctionnement de l'alternance codique selon diverses figures, émergence de celle-ci et quelles sont les fonctions communicatives.

2-1-4- La collecte des données

Afin de pouvoir finaliser notre dispositif et recueillir les données, accéder au terrain considéré être le but de l'action, et être présent pendant les enregistrements, ce qui nous a permis de noter les contextes des séquences contenant l'alternance codique.

Comme rappeler plus haut, pour accéder aux classes, il a fallu une autorisation de l'Université de Batna, E.D.A.F, destinée aux directeurs d'écoles pour légitimer notre présence en classes.

Une fois notre présence était admise, nous avons commencé à faire les enregistrements. En premier lieu analyser l'alternance codique et façonner un corpus

transversal¹, à savoir des enregistrements de plusieurs enseignants au même niveau (5^{ème} année primaire) qui correspond à leur troisième année de français, ainsi que des enregistrements du même enseignant donnant le même cours à trois classes différentes, mais du même niveau, c'est-à-dire 5^{ème} année, pour mieux cerner notre objectif.

2-1-5- Les moyens techniques

Nous savons d'avance à quoi aboutirait notre démarche à travers l'outil adéquat pour l'enregistrement des données orales.

Finalement, nous avons pu utiliser lors des séances un dictaphone, les résultats étaient assez bons, faire de sorte que l'objectif soit atteint. Il reste l'utilisation d'un caméscope doté d'un microphone à champ assez large. Il était mieux adapté à cette situation. Les résultats étaient meilleurs, notamment avec un appareil numérique, qui facilite le transfert des données, et la conversion des cassettes MD sous forme de DVD et de les écouter, pour la transcription, micro-ordinateur doté d'un lecteur DVD.

Nous avons opté, comme déjà souligné, pour un corpus transversal afin de voir quelles seront les « conduites verbales » en alternance codique propres à chaque enseignant et de pouvoir par la suite les comparer entre-elles afin de connaître les points communs, et essayer d'observer, effectivement, les usages langagiers des apprenants, ainsi que les pratiques langagières des enseignants dans un système d'influences réciproques, - entre enseignant/enseigné- mises en œuvre dans une interaction.

2-1-6- La transcription des données

A partir de là, nous avons procédé à des essais de transcription et de traduction des passages de la L1 afin de trouver le modèle qui permettra le plus de lisibilité.

Nous signalons que nous n'avons pas procédé à un nettoyage du corpus et nous avons gardé toutes les séquences où la L1 émergeait chez l'enseignant et l'apprenant.

¹-Par corpus transversal, nous entendons un corpus constitué d'enregistrements de plusieurs enseignants pour un même niveau et pendant la même période.

2-2- Analyse et interprétation des données (enregistrements)

Convention de transcription

A défaut de l'existence d'un système de transcription universel, nous avons essayé de choisir un système qui s'adapte le plus avec notre corpus :

Code utilisé	Interprétation
E	Enseignant
Et	Enseignante
Ets	Enseignants(es)
A	Apprenant
AA	Apprenants
(f)	Fille
(g)	Garçon
<i>En gras italique</i>	Arabe dialectal
<i>En italique</i>	Traduction en français
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
Aâ	/ع/ en arabe

Dj	/ج/ en arabe
H	/ه/ en arabe
h	/ح/ en arabe
kh	/خ/ en arabe
dh	/ذ/ en arabe
Dh	/ظ/ en arabe
En Gras	anglais

2-2-1- Analyse et interprétation du premier enregistrement

Séquence 1 : Ecole Ali Boukhalifa. Batna.

Titre de la leçon :

Une situation d'intégration

Classe 1 – 5^{ème} année – Enseignante (1). Expérience dans l'enseignement : 21 ans

Séance du matin 10h30. Jeudi le : 20/05/2010.

Minutage	Code	Texte original	Traduction en français
0:04:36	E	Maintenant on va voir les cas particuliers. Hala el... ?	<i>Les cas pa... ?</i>
0:04:38	AA	Khassa	<i>Particuliers</i>
0:08:12	E	Donnez-moi un nom qui fini par la lettre /x/ ?	
		Aucune réponse	
	AA	Une... ?(l'enseignante écrit sur le	
0:08:25	E	tableau)	
		Une noix	

0:08:29	AA	Une noix,	
0:08:30	E	c'est quoi une noix ?	
0:08:36	E	<i>El fousdouk</i>	
0:08:39	A1(g)	<i>Djouza</i> , oui	<i>Pistache, arachide</i>
0:08:40	E		<i>noix</i>

Nous apercevons, qu'il s'agit d'une classe bonne, des bons apprenants qui ont l'habitude de réussir, qui sont actifs et plus engagés, et surtout comprennent la L2 (français), et la parlent correctement, donc le déroulement de la leçon se fait entièrement en français, sans avoir besoin de faire recours à la L1.

Séquence 2 :

Titre de la leçon :

Une situation d'intégration

Classe 1 – 5^{ème} année – Enseignante (1). Expérience dans l'enseignement : 21 ans

Séance du matin 10h30. Jeudi le : 20/05/2010. Ecole Ali Boukhalifa

Minutage	Code	Texte original	Traduction en français
0:09:55	E	Un ami.../	
		D'abord qu'est ce que c'est un ami ?	
0:09:58	E	Donnez-moi le synonyme d'un ami ?	
0:10:02	AA	Madame, madame, un camarade	
0:10:03	E	Donc, un camarade	
0:10:12	E	D'abord un ami c'est un garçon ou	

c'est une fille ?

0:10:13	AA	Madame, madame...
0:10:17	A2(g)	Garçon,
0:10:18	E	Mas... ?
0:10:18	A2(g)	Masculin
0:10:24	E	Une... ?
0:10:26	A3(g)	Une amie
0:10:27	E	J'aj... ?
0:10:28	A3(g)	Une amie j'ajoute la lettre /e/
0:10:33	E	Parce que le nom est au... ?
0:10:35	A3(g)	Au féminin
0:10:35	E	Très bien

Également pour cette séquence, l'enseignante nous déclare que dans cette situation, aucune influence ne s'exerce sur ses pratiques langagières, la poussant à changer de code, donc elle se sente à l'aise en donnant son cours en code monolingue, qui veut dire entièrement en français.

2-2-2- Analyse et interprétation du deuxième enregistrement

Séquence 1 :

Titre de la leçon :

Une situation d'intégration

Classe 2 – 5^{ème} année – Enseignante (2). Expérience dans l'enseignement : 20 ans

Séance du soir 14h30. Jeudi le : 20/05/2010. Ecole Ali Boukhalfa

Minutage	Code	Texte original	Traduction en français
0:38:42	A1(f)	Il se nourrit	
0:38:54	E	Qu'est-ce que ça veut dire se nourrit ?	
0:38:58	AA	Madame, madame	
0:39:02	E	Attention ! donnez-moi le synonyme en français !	
		Madame, madame	
0:39:02	AA	Il se nourrit, il mange	
0:39:09	A2(g)	On peut dire, il mange, oui	
0:39:10	E		

Pour cette classe, nous avons remarqué, que l'enseignante n'avait nullement besoin de recourir à l'arabe dialectal, la situation et le contexte, lui sont favorables pour enseigner le français langue étrangère.

Séquence 2 :

Titre de la leçon :

Une situation d'intégration

Classe 2 – 5^{ème} année – Enseignante (2). Expérience dans l'enseignement : 20 ans

Séance du soir 14h30. Jeudi le : 20/05/2010. Ecole Ali Boukhalfa

Minutage	Code	Texte original	Traduction en français
0:57:10	A3(f)	Madame, j'ai trouvé/	
0:57:12	E	Quoi ? qu'est-ce que tu as trouvé ?	
0:57:13	A3(f)	J'ai trouvé la réponse	

0:57:13	AA	Madame, madame	
0:57:40	A4(f)	Le dauphin respire par un trou	
0:57:48	AA	Yes (en anglais)	<i>oui</i>
0:57:49	E	Yes , c'est un mot français ?	
0:57:49	AA	En anglais, en anglais	

Dans cette deuxième séquence, toujours avec la même classe, et la même enseignante, nous avons remarqué, à côté du français, la présence de la langue anglaise, chose qui n'est pas fréquente, dans les écoles primaires, et qui reste tout de même, une alternance des codes entre le français et l'anglais, due peut être à des motivations chez les apprenants de cet environnement, et de cette école primaire, les poussant à utiliser la langue anglaise. L'essentiel, l'enseignante n'a pas fait recours à la L1 en classe.

2-2-3- Analyse et interprétation du troisième enregistrement

1^{ère} séquence :

Titre de la leçon : L'apiculteur

Classe 1 – 5^{ème} année – Enseignant (**T**). Expérience dans l'enseignement : 20ans

Séance du soir. Mardi le : 19/10/2010. Ecole El-Madher.

Code	Texte original	Traduction en français
E	L'apiculteur // c'est un nom de ?	
AA	Aucune réponse	
E	Un nom de quoi ? / Hein !	
A1(f)	<i>Mourabi en'nahl</i>	<i>L'éleveur des abeilles</i>
E	Très bien	

E Monsieur ! on dit monsieur !

E Oui

A1(f) Le dentiste soigne les dents

A7(f) Le médecin écrit les ordonnances

Nous remarquons que jusqu'à présent l'enseignant ne fait pas recours à la L1, c'est-à-dire l'arabe dialectal dans notre cas.

2^{ème} séquence :

Titre de la leçon : l'apiculteur

Classe 1 – 5^{ème} année – enseignant (T). Expérience dans l'enseignement : 20ans

Séance du soir. Mardi le : 19/10/2010. Ecole El-Madher.

Code	Texte original	Traduction en français
------	----------------	------------------------

E	Qu'est-ce qu'il y a dans les ruches ?	
---	---------------------------------------	--

A4(g) Le miel

E C'est quoi le miel ?

A1(f)	<i>El Aâssel</i>	<i>Le miel</i>
-------	------------------	----------------

E Pas en arabe

E C'est le ↑ / hein !

A7(g) Produit

E De qui ? hein ? le produit de ↑

A2(f) De l'abeille

E oui↑ le miel c'est le produit des ?

AA des abeilles

E le produit du maçon, c'est quoi ?

A8(f) les écoles

E le produit du boulanger, c'est quoi ?

A6(f) le pain

A4(g) des gâteaux

A2(f) des croissants

E très bien///

E quelles sont les actions du boulanger ?

A6(f) pétrit la pâte très bien

2-2-4- Analyse et interprétation du quatrième enregistrement

1^{ère} séquence :

Le Titre de la leçon :
L'apiculteur

Classe 2 – 5^{ème} année – le même enseignant (T). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 19/10/2010. Ecole El-Madher

Code	Texte original	Traduction en français
E	L'apiculteur // c'est un nom de ?	
AA	Aucune réponse	
E	Un nom de quoi ? / Hein !	
A1(f)	<i>Mourabi en'nahl</i>	<i>L'éleveur des abeilles</i>
E	Très bien	
E	Oui, moi je sais, je connais.	

E L'apiculteur/ c'est un nom de ? ↑

AA Aucune réaction

E Hein, le maçon, le maître, le soudeur hein etc.

E C'est un nom de ? ↑ *Ce sont des noms de ? ↑*

A2(f) De métier

E Un autre métier hein ?

A1(f) Le dentiste

E Le dentiste Ah ! oui

A3(f) Le maçon

E Qu'est-ce qu'il fait le maçon ?

A4(g) Construit les maisons et des écoles

E Qui peut répéter la phrase ?

A5(g) Le maçon / construit / des maisons et des écoles

E Qu'est-ce qu'il fait l'enseignant ?

A6(f) Enseigne les enfants

A4(g) Le pidiatre *Le pédiatre*

E Emm

AA Monsieur. Monsieur. Monsieur.

E Oui *En montrant du doigt l'apprenant A2*

A2(f) Le boulanger prépare le pain

- AA ***Cheikh. cheikh.*** *Monsieur. monsieur.*
- E Monsieur ! on dit monsieur !
- E Oui
- A1(f) Le dentiste soigne les dents
- A7(f) Le médecin écrit les ordonnances

2-2-5- Analyse et interprétation du cinquième enregistrement

1^{ère} séquence :

Le Titre de la leçon :
L'apiculteur

Classe 3 – 5^{ème} année – le même enseignant (T). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 12/10/2010. Ecole El-Madher.

Code	Texte original	Traduction en français
E	Qu'est-ce qu'elles nous donnent les abeilles	
AA	Regards fixes vers l'enseignant, silence absolu	
E	C'est quoi le miel ? hein !	
AA	Aucune réponse	
E	C'est quoi le miel ↑ ?	
AA	Même réaction. Silence.	
E	En arabe, en arabe	
E	Qui peut me dire en arabe c'est quoi le miel	
AA	Pas de réponse	
E	Le miel / <i>el...</i> / <i>el aâ...</i>	<i>Le... / le mi...</i>

AA Toujours pas de réaction

E El aâssa...

Le mie...

AA Cheikh. Cheikh.

Monsieur. monsieur

Nous avons remarqué qu'il a suffi d'entendre l'enseignant faisant recours à la L1, qui est l'arabe dialectal, que cela a fait réagir les apprenants, en levant leurs doigts tous ensemble en prononçant le mot : - *miel*-

2^{ème} séquence :

Le Titre de la leçon :

L'apiculteur

Classe 3 – 5^{ème} année – le même enseignant (**T**). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 12/10/2010. *Ecole El-Madher.*

Code Texte original

Traduction en français

AA ***El aâssel***

Le miel

E ***El aâsselou***, alors le miel ***houa el aâssel***

Le miel, alors c'est le miel

E Donc, qui produit le miel ?

AA Aucune réponse

E Qui donne le miel ?

AA Pas de réponse toujours

E Hein ? qui donne le miel ?

AA Toujours sans réponse

- E Le boulanger produit du miel ? ↑
- AA Pas de réaction /// non
- E Dans ce cas, qui donne le miel ?
- A1(g) L'apiculteur
- E L'apiculteur donne le miel !!
- E D'abord, c'est quoi l'apiculteur ?
- AA Pas de réponse
- E Le miel *aâraftou el maâna n'taâou* ? *Le miel, vous avez saisi son sens ?*
- El aâssel* *Le miel*
- AA Pas de réponse
- E *Chkoune yaâtina* le miel ? *Qui nous donne le miel ?*
- AA Cheikh, cheikh *Monsieur, monsieur*

Une réaction de l'ensemble des apprenants, en levant leurs doigts comme sensés connaître la réponse à la question posée en arabe dialectal. L'enseignant fait recours à la L1, cette L1 est sensée être le code le plus approprié à ces apprenants, dans leur style d'apprentissage. Toutes ces conditions, ont fait surgir les influences dans les pratiques langagières de l'enseignant.

3^{ème} séquence :

Le Titre de la leçon :

L'apiculteur

Classe 3 – 5^{ème} année – le même enseignant (T). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 12/10/2010. Ecole El-Madher.

Code	Texte original	Traduction en français
E	<i>Ch'koune li ygoulha bel farançia ?</i>	Qui la prononce en français ?
AA	Pas de réponse, en se regardant les uns des autres	
	Hein ! <i>ch'koune</i> ?	Hein ! qui ?
A2(f)	L'apiculteur	
E	<i>Ch'koune houa</i> l'apiculteur ?	Qui est l'apiculteur ?
AA	Pas de réponse	
E	<i>En'nahla, lazem taârfou en'nahla !</i> <i>Bech taârfou</i> l'apiculteur	L'abeille, vous devez connaître l'abeille ! pour connaître l'apiculteur
AA	pas de réponse	L'apiculteur c'est l'abeille ?!
E	l'apiculteur <i>houa en'nahla</i> ?!	
AA	murmures inaudibles, voulant dire non	
E	hein ?	Réuni, collecte
A1(g)	<i>yadjmaâ</i>	D'accord, en arabe
E	<i>maâlich</i> en arabe	Comment réuni-t-il ? qu'est-ce qu'il réuni ?
E	<i>kifech yadjmaâ ? ouach yadjmaâ ?</i>	Le miel
A1(g)	<i>el aâssel</i>	Celui qui récupère le miel, celui-là on l'appel l'apiculteur
E	<i>hadhek li yadjmaâ el aâssel n'ssami-ouah</i>	

l'apiculteur

L'éleveur des abeilles

AA pas de réaction

D'où on le procure ?

E ***mourabi en'nahl***

m'nine ydjibouh ? (le miel)

Nous remarquons, que l'arabe dialectal est le code qui fait réagir les apprenants, c'est leur code de communication.

4^{ème} séquence :

Le Titre de la leçon :

L'apiculteur

Classe 3 – 5^{ème} année – le même enseignant (**T**). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 12/10/2010. **Ecole El-Madher.**

Code	Texte original	Traduction en français
A1(g)	<i>Hadaïk en'nahl</i>	<i>les jardins des abeilles</i>
E	<i>Ah!</i> En français <i>kifeh n'ssamiouhoum</i> ?	<i>comment les appelle-t-on ?</i>
E	Les... ? les rrr... ? les ru...	
A2(f)	Les ruches	
E	Alors l'apiculteur, qu'est-ce qu'il fait ?	
AA	Aucune réponse	
E	Y'rabbi , pour obtenir, bech ydjibe	<i>élève ...pour apporter</i>
AA	El aâssel	<i>le miel</i>

L'enseignant, influencé par les apprenants, donne son cours presque en arabe dialectal. C'est ce que Tardif appelle « *une incompétence acquise* »¹. L'enseignant veut expliquer le sens du mot « miel », mais les apprenants n'ont pas compris le sens.

5^{ème} séquence :

Le Titre de la leçon : L'apiculteur

Classe 3 – 5^{ème} année – le même enseignant (T). Expérience - enseignement : 20 ans

Séance du soir. Mardi le : 12/10/2010. *Ecole El-Madher.*

Code	Texte original	Traduction en français
E	Qu'est-ce que ça veut dire plusieurs ?	
A1(g)	<i>Sanadik</i>	<i>Des caisses</i>
E	<i>Sanadik ! les boîtes ?</i>	<i>Les caisses</i>

¹-Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les Editions logiques. p. 474.

E	<i>Kifech ygouloul'houme</i> , les maisons des abeilles ?	Comment on les appelle ?
AA	Sans réponse	Comment se nomme-t-elle ?
E	<i>Kifeh yssemi-ouha</i> , c'est cité dans le texte ?	

L'enseignant nous explique en dehors de la classe, que le nombre d'élèves est restreint, c'est un fait fréquent dans une zone rurale. Il nous informe, que pour éviter les blocages les plus négatifs, il s'exprime continuellement en arabe dialectal, et accepte par conséquent les réponses des apprenants dans ce code. Pour lui, l'enseignement dans ces situations, rend l'utilisation de la L1 légitime et même inévitable, pour se faire comprendre.

2-2-6- Analyse et interprétation du sixième enregistrement

Titre de la leçon :

Une situation d'intégration

Classe 4 – 5^{ème} année – Enseignant (T). Expérience dans l'enseignement : 20 ans

Séance du soir 14h30. Jeudi le : 27/05/2010. Djerma.

Minutage	Code	Texte original	Traduction en français
0:03:20	E	Pour rester/ ah! rester	
0:03:22	A1(g)	<i>Yebka</i>	<i>Reste</i>
0:03:22	E	<i>Ouach yebka, yebka?</i>	<i>Qu'est-ce qu'il reste ?</i>
0:03:28	E	Développer?	
0:03:35	AA	<i>Younemmi</i>	<i>Développe</i>
0:03:36	E	<i>Name younemmi, hadhik hya</i>	<i>Oui, développe c'est bien cela</i>

0:03:38	E	Fortifiez	
0:03:45	AA	Sans réponse	<i>Il fortifie, regardez</i>
0:03:46	E	<i>Youkaoui, choufou ouache</i> <i>nelgaou fiha</i> , fortifier	<i>qu'est-ce qu'on peut</i> <i>trouver dedans</i>
0:03:48	AA	fort	

L'école primaire est bien tenue avec des groupe-classe de 20 à 25 élèves. Nous y avons visité une seule classe d'une superficie de 40 m² environ, décorée avec des images d'enfants, deux armoires contenant des objets divers, cahiers, petits ouvrages, les tables recouvertes de papier à fleurs plastique. Les murs de la classe, sont peints en rose. Une rangée pour les garçons, deux rangées pour les filles.

- L'enseignant de français, un bon bilingue,
- Age : la quarantaine environ,
- Expérience dans le domaine : 20 ans.

Pour ce qui est des apprenants, nombreux d'entre- eux appartiennent à un milieu socioculturel modeste, nous a déclaré l'enseignant. La quasi-totalité des apprenants ne parlent pas correctement en français, la langue française n'est pas du tout familière. La participation des apprenants, n'est pas brillante.

Nous avons rencontré l'enseignant à la sortie de la classe, et lui avons demandé ce qu'il pensait de cette situation, il nous a affirmé, que les apprenants ne me facilitent pas la communication, m'obligeant à recourir à la L1 (arabe dialectal).

Conclusion

Dans notre analyse des cours de classe enregistrés, nous avons constaté que le comportement langagier de l'apprenant, est influencé par le milieu familial, scolaire et surtout social. Ce dernier, nécessite aussi de montrer tout l'intérêt qu'occupe l'individu (apprenant) dans sa position sociale et dans son affection. Son comportement langagier reste influencé par ce milieu perturbant ses compétences langagières, et aussi sa compétence d'agir dans une situation de prise de parole.

La transmission d'une langue d'un père ou d'une mère à son enfant est la condition de sa persistance. Elle pourra être assimilée à une transmission d'images et d'attitudes. Pour l'individu, ce qui est nécessaire, est d'exprimer ses sentiments plutôt que sa vision. Or ce qui est le plus déterminant seront les attitudes que son énoncé doit manifester, des attitudes déjà acquises grâce à ce milieu.

Concernant l'apprenant, il se voit doté des mécanismes langagiers transmis par les parents qui lui permettent davantage d'adopter un comportement. Par conséquent, les parents sont responsables des comportements de leur enfant. Cette idée est aussi partagée par Perret Clermont (1976), pour lui « *l'enfant construit divers types de représentations, son rôle, son identité et ses cadres d'interprétation de la réalité en fonction notamment de ce qui est dit dans son entourage au moyen de langage.* »¹.

. Les travaux de Bernstein ont été le meilleur support d'analyse et d'interprétation, permettant de comprendre l'influence des milieux scolaires sur les apprenants.

Il est à avancer que l'appropriation d'une langue suppose la présence de deux conditions : pratiques quotidiennes liées aux conditions sociales de chaque classe sociale, et les représentations construites grâce à l'école et à la famille.

Rappelons aussi que l'adoption et l'usage d'une variété linguistique est aussi conditionné par le mode d'appropriation de la langue, la langue utilisée par chacun selon sa place dans la hiérarchie sociale.

¹-Perret, C. (1976). L'interaction sociale comme facteur de développement cognitif. Thèse de Doctorat, FAPSE. Université de Genève. Extrait cité par : Bensebia, A. A. *Etude des comportements langagiers*. Université d'Oran. p. 161.

Le milieu social qui peut englober tous les milieux déjà cités semble un environnement où se concrétisent toutes les volontés et les prédispositions affectives et motivationnelles.

Si l'enseignant attend de ses apprenants qu'ils lisent un paragraphe donné à tour de rôle, il faut qu'il soit capable de leur demander, et de formuler sa requête (sa demande ou sa question), à l'aide de paroles adéquates. C'est la situation qui déterminera si son comportement verbal de demandeur était adapté (si les apprenants se lèvent, il y a échec, dans ce cas il doit avoir une prise de position vis-à-vis de ses apprenants, faire ou ne pas faire recours à la langue maternelle des apprenants, dans notre cas c'est l'arabe dialectal), même le silence de ces apprenants, il doit le considérer comme une réponse, selon l'école PALO ALTO, « *la communication est liée au comportement des individus. Il n y a pas de « non-comportement », le silence et l'inaction sont un comportement* »¹.

Ainsi, l'enseignant donne un stimulus à ses apprenants, en contrepartie, il reçoit une réponse non adaptée et non conforme aux attentes, alors pour avoir cette réponse attendue, il doit faire recours à un autre stimulus plus approprié.

Donc nous avons choisi de travailler sur la pratique de l'oral en classe primaire de français. Nous allons essayer sur la base d'une analyse de mettre en évidence le rôle et de dégager l'utilisation de la langue par l'enseignant dans une classe de langue étrangère. C'est-à-dire ici l'emploi du français.

La classe de langue, considérée comme un lieu social, avec ses acteurs sociaux, ses normes, et dans laquelle toute pratique langagière fait appel à des routines et toute communication sociale obéit à des rituels, cette classe en question peut influencer les pratiques langagières de l'enseignant, ce qui nous laisse dire qu'elle peut être considérée comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant. Nous nous sommes appuyés sur la thèse de D. Coste, tout en tenant compte de la perspective interactionniste qui a finalement amené les sociolinguistes à considérer la classe comme un lieu social, avec ses normes et ses rituels,

¹ -l'école Palo Alto désigne un groupe d'hommes qui ont travaillé ensemble autour de la théorie de la communication et de la relation entre les individus. L'initiateur de ce travail et père de cette école est Grégory Baston.

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignants et d'élèves), y interagissent et y communiquent de façon réglée. »²

Il est évident que dans toute situation d'interaction verbale, le choix de code ou de registre de langue dépend en grande partie de l'interlocuteur. Cela suppose la présence de deux éléments, qui soient à la fois indispensables et en même temps indissociables : si nous commençons par le premier, c'est pour souligner l'importance de la classe en tant que lieu social, et qui se fonde sur l'ensemble des attitudes sociales, le deuxième auquel nous nous intéressons, concerne l'enseignant.

Ainsi l'enseignant doit se fier à son environnement qui lui fournit les éléments nécessaires pour assurer l'intercompréhension en classe et facilite l'acquisition du français langue étrangère. De ce fait le rôle de l'environnement ainsi que les facteurs sociologiques de l'apprenant prennent la forme de « déclencheur » des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français, bien entendu en classe primaire.

Alors que différentes études mettent en lumière la centralité de l'influence des enseignants sur la construction langagière de l'apprenant. Il ne s'agit toutefois pas d'un effet monodirectionnel, allant des enseignants aux apprenants. Effectivement, les usages langagiers de ces derniers (les apprenants) sont susceptibles d'apporter des modifications des choix langagiers des enseignants, et peut être l'inciteront à surveiller leurs pratiques langagières, en choisissant le code le plus approprié à eux.

Les pratiques langagières seraient donc le fruit d'un système d'influences réciproques, - entre enseignant/enseigné- mises en œuvre dans une interaction.

Donc, il faut partir de l'idée que la classe se compose d'un groupe d'élèves de différents styles d'apprentissage, de différents types d'intelligences, de différentes appartenances de classes sociales et de différents besoins et intérêts, où, l'enseignant doit comprendre que s'il voulait aider ses apprenants à apprendre et à comprendre, il

² - Coste. D. (1984). « Les discours naturels de la classe ». *Le Français dans le Monde n° 183 (FDM)*. Paris. Cié International. p. 17.

devait varier ses façons de faire le cours pour que la langue choisie dans son style d'enseignement n'entre pas en conflit avec la langue de ses apprenants et leur style d'apprentissage. Il devait donc adapter sa langue à celle de ses apprenants, en s'appliquant à switcher davantage les codes pour une meilleure communication.

Conclusion Générale

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de cette étude sur les pratiques langagières des enseignants algériens de français en 5^{ème} année primaire, et nous nous rendons compte que cette dernière n'est finalement qu'une ouverture à un travail à venir. Les résultats les plus probants d'une recherche, et peut-être la conscience avec laquelle nous concevons des limites de ce qui a été fait, et de l'ampleur de ce qui reste à faire. Le sujet traité ne peut cerner tous les contours des phénomènes linguistiques observés en milieu scolaire.

Dans l'approche qui était la nôtre, nous avons essayé de comprendre le phénomène de l'usage simultané de deux codes linguistiques, français- arabe dialectal, utilisés par les enseignants algériens de français en classe primaire.

Il convient à présent d'ouvrir une piste de réflexion, sur la réalité des langues adoptées en Algérie, et utilisées par sa population, dont l'immense majorité s'exprime en plusieurs langues à statuts différents. D'abord, l'arabe dialectal, le berbère et le français comme langue dite étrangère très usitée aujourd'hui, d'ailleurs, c'est un fait, historiquement établi que l'Algérie fut et demeure un lieu de passage de culture diverses. Cette particularité favorisera la coexistence des langues particulièrement la langue française.

Le rapport que nous venons d'évoquer, s'était ancré fortement dans le terrain scolaire, ceci se traduit par l'apparition d'emprunts dans la classe primaire de français. Comme nous avons pu le constater en qualité d'observateur en classe, quelque soit le profil de l'enseignant vis-à-vis du rôle de la langue française, l'alternance codique français/arabe dialectal est la forme la plus présente dans notre corpus, nous supposons que cet usage permanent est dû à une stratégie de communication, où l'arabe dialectal sert d'appui, afin de faciliter le contact et simplifier les explications aussi bien que pour mettre l'apprenant à l'aise. Cet usage de langage métissé manifeste un indice de transition linguistique, afin de permettre à l'enseignant de créer les meilleures conditions d'enseigner et de découvrir le talent inné de l'apprenant.

A cet égard, l'enseignant fournit un input en L2 qui peut être appréhendé comme une alternative susceptible de construire le sens et la forme par l'apprenant, ce qui

implique la (re)-construction de nouveaux signifiants là où les signifiés sont déjà présents.

Dans ce contexte de besoins de communication, l'enseignant a donc été amené à réfléchir au cours de l'apprentissage, de recourir à la langue maternelle ou en L1 comme stratégie d'apprentissage, car l'apprentissage en question est un processus interne où l'apprenant puise dans ses ressources cognitives et affectives pour cheminer.

L'essentiel de notre travail a été l'analyse des phénomènes langagiers observés entre l'enseignant et les apprenants et dont les interactions se reflètent par la relation sociale particulière des interlocuteurs, c'est-à-dire à leurs statuts et leurs rôles.

Certes, des différentes interactions enregistrées entre l'enseignant et les apprenants, le concept classe de langue est considéré comme un lieu social, avec ses acteurs sociaux, ses normes et dans lequel la particularité de la pratique langagière fait appel à des routines. C'est ce que soulignaient les linguistes et les sociolinguistes, que toute communication sociale obéit à des rituels, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations.

Ces rituels remplissent plusieurs fonctions, ils portent en eux la capacité d'établir et de maintenir la communication dans une classe. Ainsi, l'enseignant en rapport avec les échanges linguistiques, doit se fier à son environnement dont l'aspect est le reflet même de l'environnement social auquel lui-même et ses apprenants appartiennent. Cet environnement pour l'enseignant lui fournit les éléments nécessaires pour assurer l'intercompréhension en classe et facilite l'acquisition du français langue étrangère.

De ce fait, l'environnement ainsi que les facteurs sociologiques de l'apprenant ont une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français, bien entendu en classe primaire, nous pouvons alors parlé de « déclencheur » des alternances codiques en classe primaire.

Enfin, la façon dont les apprenants en classe s'expriment nous fait remarquer qu'ils donnent un sens à l'apprentissage des langues étrangères, à partir de leur expérience sociale. Nous sommes arrivés à la constatation de l'existence de certaines influences réciproques entre l'enseignant et l'apprenant dans la classe de langues.

C'est ainsi que des sociolinguistes et aussi des psycholinguistes (W Labov, JEAN-PAUL BRONCKART³), constatent que l'apprentissage est un phénomène sociocognitif, produit d'une interaction continue entre l'enseignant d'une part, et le milieu historico-social de l'apprenant d'autre part.

D'une manière générale, les facteurs observés sont le moteur de la dynamique d'une classe de langue comme apport principal, cette recherche nous a renseigné sur la construction langagière de l'apprenant et ne saurait être un effet monodirectionnel allant des enseignants aux apprenants, compte tenu des usages langagiers des apprenants apportant des modifications des choix langagiers des enseignants, et peut être les inciteront à choisir le code le plus approprié à eux. Nous dirons que les pratiques langagières seraient donc le fruit d'un système d'influences réciproques entre enseignants/enseignés, mises en œuvre dans une interaction.

Notre analyse des alternances en classe ne présente qu'une modeste contribution d'un apprenti chercheur, sans aucune prétention d'arriver à des conclusions définitives, qui s'initie à l'étude de ces phénomènes linguistiques et est bien loin d'avoir atteint tous ses objectifs.

Nous avons traité d'une manière succincte, l'un des aspects de l'alternance codique. En d'autres termes, l'étude de l'alternance codique permet-elle d'observer l'existence d'une dimension sociologique et psychologique ? Ce qui aurait permis de mieux cibler les facteurs dans les stratégies au niveau des situations de communication. Aussi, une approche sur les influences, sur l'enseignement/apprentissage des langues : sociocognitivism et socioconstructivisme ouvrira la porte à d'autres axes de réflexion.

Prenons conscience de cela, nous nous sommes fixés comme futur objectif de recherche, la poursuite de nos investigations sur ce même terrain, pour mieux affiner notre analyse.

³-Bronckart, J.-P. (1984). « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». Le Français dans le monde, n°185, pp. 53-67.

Bibliographie

Bibliographie

- ADLER, R & Touine, N. (1991). *Communication et interaction*. Montréal : Ed Etudes vivantes.
- ALBER, J-L. & PY, B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation » in, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 61, pp. 78-153.
- ALI-BENCHRIF, M-Z. (2000). *Etude des emprunts lexicaux à l'espagnol dans les pratiques langagières des pêcheurs de Béni-Saf. Inventaire et analyse*, thèse de Magistère, Université Es-Senia d'Oran.
- ALI-BENCHRIF, M- Z. (2007). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. Université de Tlemcen. pp. 49-51.
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, D. (1984). *La conversation familière*, Paris : L'Harmattan.
- ARDITTY, J. & VASSEUR, M-T. (1999). « Interaction et langue étrangère : présentation » in, *Langages*, n° 134.
- ARDITTY, J. (2004). « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21. p. 108.
- Arezki, A. (2007). « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien ». Université de Béjaia. P. 23.
- Arrivé, M. & Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion.
- Bachmann, Landefeld, Christian, Jacqueline, Simonin, Jacky. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris. p. 53.
- BACHMANN, C & Al. (1991). *Langage et communication sociale*. Paris : Hatier-crédif. p. 17.
- BAKHTINE, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit. p. 136.
- BANGE, P. (1987). « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue » in, *Contribution à la table ronde du « Réseau Européen Acquisition des langues »*, La Baume-les-Aix, document ronéoté.
- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in, *AILE*, n° 1.

- BANGE, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in, Francine CICUREL, & E BLONDEL, *Les carnets du Cediscor*, n°4. *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Paris, Presse Universitaire de La Sorbonne.
- Bayllon, C. (1991). *Sociolinguistique : Société, langue et discours*. Ed. Nathan. P. 146.
- BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1991). *La communication*, Paris, Nathan Université. p. 193.
- Benachenhou, M. Quotidien d'Oran du 08/07/2010.p. 11.
- BENOUNE, M. (1999). « *De l'université moderne à la multiversité* ». In. El Watan datant du 26 Mai 1999.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale t.1*, Paris, Gallimard.
- Boussaadia, Z. (2007). « *L'émergence du français dans le discours publicitaire algérien* ». p.96.
- Bronckart, J -P. (1984). « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». *Le Français dans le monde*, n°185, pp. 53-67.
- CALVET, L-J. (1993). *Sociolinguistique*. Presse universitaire de France. Paris. p. 07.
- Causa, M. (2002). « L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère ». *Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*. Peter Lang SA. pp. 56-57.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Seuil.
- Christian, A. (1985). *Abécédaire en devenir, Idéologie coloniale et langue française en Algérie*. Alger ENAP. p. 161.
- Coste, D. (1984). « Interaction et enseignement-apprentissage des langues étrangères. », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 55. p. 17.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U & KRAFFT, U. (1994). p. 128. Cite par Bigot. (2003)
- DE PIETRO, J-F. (1988). « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques » in, *Langage et société*, n° 43, p. 71.
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». In *Revue langue française*. N° 08, p. 34.
- Deprez, Ch. (1994). *Les enfants bilingues, langues et familles*. Paris : Credif, p. 152.

- Deroy, L. (1956). *L'emprunt linguistique*, Ed. Belles Lettres, Paris. P. 18. books.google.com
- DERRADJI, Y. (2004). « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* ». *Les cahiers du SLADD N° 02. Algérie*. pp. 21-22.
- Despois, J. (1949). P. 130. Ecrit extrait de la thèse de doctorat de Mohammed Zakaria Ali-Bencherif. EDAF Tlemcen.
- Devito, J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Montréal : Ed, Gaetan Morin. p. 5.
- Dubois, J & al. (1973). P. 185. Voir la revue Synergie Algérie N° 6. 2009. pp. 99-108. Boumedini Belkacem.
- DUBOIS, J & Al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed .LAROUSSE, Paris, p.115
- DUBOIS, J. (1999). « *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* ». Larousse. Bordas.
- EVENO, P. (1994). *L'Algérie*. Paris : Le monde. P 103.
- Ferguson, Ch A. *Diglossia*. Dans : Dell, Hymes. (1971). *Cambridge University Press*. Chap. 45. Pp. 429-437.
- Ferkous, S. (2007). *L'histoire de l'Algérie*. L'Algérie sous la gouvernance Turco-ottomane (1513/1830).p.84.
- Galisson, R et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : hachette. P. 337.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Credif.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier. p. 28.
- Garraud, F. (2005). P. 75.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, traduit de l'Anglais par Alain KIHM, Paris, Edition de Minuit, p. 230.
- Goffman, E. (1987). *Façon de parler*, traduit de l'Anglais par Alain KIHM, Paris, édition de Minuit. p. 277.
- Grandguillaume, G. (1979). « *Langue identité et culture nationale au Maghreb* ». In *Peuple méditerranéens*, N° 9. Octobre / Décembre 1979.

- Grandguillaume, G.(1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris. Maison neuve et Larose. Chap. VI, pp. 135-155.
- GRICE, P. (1979). « Logique et conversation » in, *Communications* 30, pp. 57-72.
- GROSJEAN, F. (1984 a). « Le bilinguisme: vivre avec deux langues » in, *TRANEL*, n° 7, Université de Neuchâtel.
- GROSJEAN, F. (1984 b). « Communication exolingue et communication bilingue » in, *Acquisition d'une langue étrangère (II)* Université Paris VIII et Université de Neuchâtel.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris. LAL. CREDIT. Hatier. p. 30.
- GUMPERZ, J-J. (1989). *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit.
- HALTE, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, *Que sais-je ?* P. 7.
- Halte, J-F. (2005). *Rispail M : L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, France, L'harmattan.
- HAMERS, J, F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. p. 31
- HAMERS, J-F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, cité par madame Safia Asselah, In « *Pratiques linguistiques trilingues (arabe- kabyle- français) chez les locuteurs algériens* ». Université d'Alger (1994), p.103.
- Hamers, J. (1997). « Emprunt ». In Moreau, Marie-Louise.1997. *Sociolinguistique concepts de base*. Sprimont, Mardaga. P. 136.
- Hamers, J-F & Blanc, M. (1997). cité par Taleb Ibrahimi, K. *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Ed. ALHKMA .Alger, p.11
- Harbi, M. (1994). Expression tirée de l'article d'A. Arezki. In. « *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine* ». Paris. Ed. Harmattan. p. 24.
- Hassan, A. (1974). « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes ». In *la pédagogie des langues vivantes* N° 5, p. 171.
- Hymes, D. (1980). *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale*, traduction française de Quillard Geneviève? Études de linguistique appliquée, n°37, Janvier-Mars 1980, pp125-153
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : HATIER/CREDIF. p. 219.

- Kateb, Y. in *Jeune Afrique*, p.77. cité par Nyssen, Aubert. *L'Algérie en 1970. Telle que j'ai vue*. coll.B.Arthaid 1970.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Winkin, Y. (1981). Bachmann et Al. (1981). Baylon et Mignot. (1999).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. 1*, Paris : Armand Colin. p. 54.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Harmand- colin /VUEF. P. 19.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire*, t.1, Paris, Minuit.
- Lasar, J. (1985). *Ecole communication télévision PDF*. p. 16.
- Leclerc, G. (1989). *L'individualisation dans des cours de formation à distance au CEGEP Rosemont et au ministère de l'Éducation*. Essai, Université de Sherbrooke, Sciences de l'éducation. p. 24.
- Martinet, A. (1982). *Bilinguisme et diglossie*, dans *la linguistique*. (Revue), Vol.18. N° 01, P. 5.
- Moatassime, A. (1986). «*Langues, cultures et éducation au Maghreb: Bibliographie thématique* ». p. 68.
- MOATASSIME, A. (1986). « Plurilinguisme et communication au Maghreb » in, François LO JACOMO, *Plurilinguisme et communication*, Rapport du séminaire organisé à l'UNESCO par l'Association Universelle d'Esperanto (AUE), Paris 25-27 novembre, 1985, Paris, SELAF,
- MONDADA, L. (1999). « Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles » in, *Cahiers du français contemporain*, n° 5, p. 21.
- Moore, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *AILE* 7, pp.95-122.
- MORSLY, D. (1995) : « L'alternance des codes dans la conversation des locuteurs algériens » in, Daniel VERONIQUE & Robert VION (éds.), *Des savoirs communicationnels*, Actes du colloque sur l'analyse des interactions, La Baume-les- Aix, 12-14 septembre 1995, Aix-en-Provence, PUP,
- Pernot, H. & Poplack, C. (1918). *Grammaire de grec moderne (langue officielle)*. Garnier. Ici l'auteur fait référence au grec scolastique et savant, la *kathrevusa* et au grec usuel, dit vulgaire, le *dhimotiki*.

- Perret, C. (1976). L'interaction sociale comme facteur de développement cognitif. Thèse de Doctorat, FAPSE. Université de Genève.
- POPLACK, S. (1980). « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching » in, *Linguistics*, n° 18, pp. 581-618.
- PORQUIER, R. (1979). « Stratégies de communication en langue non maternelle ». *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, n° 33, Université de Neuchâtel. p. 50.
- PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues » in, *Acquisition d'une langue étrangère (II)*, Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, p. 18.
- Psichari, J. (1986). *Essais de grammaire historique néo-grecque. Ernest Leroux éditeur. 2 tomes.*
- Roman, J. (1995). *Chronique des idées contemporaines*. Paris : Ed Bréal. p. 542.
- SAUSSURE, F De. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. p. 29.
- SAUSSURE, F de. (1990). *Cours de linguistique générale*. Ed, ENAG. P. 31.
- Shannon, C. (1975). (Trad. Française de Cosnier, J. Dtian, G. et Economidès, S. (1975). *La théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz. CEPL. p. 188.
- Sperber, D & Wilson, D. (1989). *La pertinence, communication et cognition*. Paris : Ed Minuit.
- Taleb Ibrahimi, Kh. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Ed. EL HIKMA, p.28.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette. p. 97.
- Vygotsky, cité par Bronckart, J.-P. (1984). « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». *Le Français dans le monde*, n°185, pp. 53-67.
- Vygotski, L. (1997). (Trad. Sève, F.). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute. p. 537.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. New-York*. Traduction: par Andrée TABOURET-KELLER.
- WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil. pp. 13-14.
- Yasmina C.B et al. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Ed.DUCULOT .p.112

Les Dictionnaires :

- Le dictionnaire étymologique et historique de la langue française. (1995). P. 184.
- Dictionnaire le Maxidico. (1996). Editions de la Connaissance. P. 608.
- Dictionnaire le nouveau Petit Robert, Edition de 1994.

Sitographie :

- www.cours.fse.ulaval.ca/.../gd/ibug1/bonus1.html.
- www.sfu.ca/fren270/Semiologie/Semiologie.htm
- users.skynet.be/.../annex/linguistique/ling01.htm
- Source : <http://www.marketing-formation.ch/html/communication.html>.
- www.blogg.org/blog-79402-date-2009-04-12.html
- petitdocumentaliste.wordpress.com/page/2/.
- <http://www.unice.fr/master-creation/PERCEPTIONCOGNITION/Cours1.html>.
- etaroncours sciencesinfocom.blogspot.com/.
- <http://ericha.divinoblog.com/2010/11/18/la-communication-un-processus-souvent-complexe/>
- <http://escales.enfa.fr/ressources-du-gap-esc/communication-humaine/premieres-approches/>
- <http://tfecolinet.blogspot.com/2007/05/chapitre-1-passage-du-schma.html>
- Rahal, S. « *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité* », [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/ notes/sess610.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess610.htm)
- Francophonie : « Un butin de guerre » à préserver Algérie par : Chérif Ouazani envoyé spécial ,30 septembre 2002, téléchargeable sur www.francphonie.com. 20/05/2009.

Annexe

Questionnaire de recherche
Filière : Français
Option : Sciences du langage
Approche : Sociolinguistique

Madame/Monsieur,

Nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire de recherche en répondant avec soin aux questions posées.

Nous tenons à vous préciser que le but de notre recherche est d'étudier l'influence de la classe de langue (en tant que lieu social, et en tant qu'espace d'interlocution potentiellement bilingue, ainsi que ses acteurs sociaux « les apprenants »), dans le mélange (l'alternance codique) de l'arabe (classique ou dialectal) et du français dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe primaire.

Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

- Age :
- Sexe :
- Niveau d'instruction :
- Nombre d'années dans l'enseignement :
- Ecole :

1- En quelles langues vous vous exprimez le plus souvent(en dehors de la classe) ? Arabe dialectal – français – Autre. Dites pourquoi ?

.....
.....

2-En ce qui concerne **la langue française** : est-elle une langue de communication dans votre quotidien ?

Oui ☐ . No ☐

Précisez :

.....
.....

3-Est-elle présente dans vos conversations ? Oui ☐ Non ☐ , et dans celles de vos interlocuteurs ?

Oui ☐ . Non ☐

4- Si c'est oui, l'usage du français concerne-t-il :

- les mots : enseignant ☐ / apprenant ☐
- les phrases : enseignant ☐ / apprenant ☐
- toute la conversation : enseignant ☐ apprenant ☐
- une partie de la conversation : enseignant ☐ apprenant ☐

5-Comment parlez-vous le français?

- très bien ☐
- bien ☐
- plus ou moins bien ☐
- moyennement ☐
- mal ☐

6- Comment vos apprenants parlent-ils le français ?

- très bien ☐
- bien ☐
- plus ou moins bien ☐
- moyennement ☐
- mal ☐

7-Vous vous considérez comme étant un enseignant de français :

- Puriste (une autre langue que le français dans la classe est **refusée**) ☐
- Modéré (**tolérée**) ☐
- Actif (**utilisée**) ☐

8-Appartenez-vous à :

- L'ancienne classe (la vieille classe) ☐
- La moyenne classe ☐
- La jeune classe ☐

9-En classe, préférez-vous utiliser l'une des deux langues (l'arabe **classique/ dialectal** ou le **français**) ou les deux à la fois ?

.....
.....

10-Avez-vous l'impression que vous-même, vous alternez les deux codes
Si oui, dites pourquoi ?

.....
.....

11-Est-ce que vous pensez que le mélange des deux codes(ou langues) :

- est dû à la préférence des deux codes ☐
- est dû à leur présence côte à côte ☐
- est dû aux habitudes langagières acquises ☐
- est une stratégie pour faciliter la communication ☐
- est une stratégie pour faciliter l'apprentissage et la compréhension ☐
- est une stratégie utilisée face à un sujet de spécialité ☐
- est dû à une incompétence langagière ☐

12-Vos apprenants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs participations (conversations) en classe ?

Oui ☐ . Non ☐

13- Quand vos apprenants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs conversations, trouvez vous cela :

- tout à fait normal ☐
- nécessaire ☐
- exagéré ☐
- inadmissible ☐

Autres:.....
.....

14- Quand des enseignants utilisent (alternent, mélangent) les deux codes (langues) dans leurs pratiques langagières,

(1) trouvez vous cela :

- tout à fait normal ☐
- nécessaire ☐
- exagéré ☐
- inadmissible ☐

Autres:.....

(2) Trouvez vous qu'ils (les enseignants) se sentent « **obligés** » de faire recours à la langue arabe à cause des apprenants ?

Oui ☐ . Non ☐

-Si c'est oui, dites comment ?.....

.....

15-Avez-vous l'impression que votre classe, vos apprenants peuvent influencer votre manière d'enseigner ?

Oui ☐ . No ☐

-Si c'est oui, dites comment ?.....

.....

16- Avez-vous l'impression que l'enseignant utilise l'alternance codique pour adapter sa Parole à celle de son apprenant ?

Oui ☐ . Non ☐

17- En dehors de votre enseignement en ville, avez-vous déjà enseigné dans des écoles se situant dans une zone rurale ?

Oui ☐ . No ☐

18- Les apprenants,- ruraux/citadins,

-vivants dans un milieu favorisé ou défavorisé,

-issus des familles riches ou pauvres,

-ayant des parents francophones ou non francophones,

-mono/bi/ ou plurilingues,

Ont-ils une influence sur les pratiques langagières de l'enseignant en classe ?

Oui ☐ . Non ☐

19-Ces apprenants en question, les considérez-vous comme un élément déclencheur des alternances codiques dans les pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe ?

Oui ☐ . Non ☐

TABLE DES MATIERES

PARTIE THÉORIQUE

Introduction générale.....	2
----------------------------	---

Chapitre 1 : La francophonie et la situation sociolinguistique en Algérie

1-1-La francophonie en Algérie.....	7
Introduction.....	7
1-1-1- La situation linguistique en Algérie.....	7
1-1-2- La place du français dans la réalité algérienne.....	9
1-1-3- Le français : une ouverture sur le monde extérieur.....	11
Conclusion.....	11
1-2-La situation sociolinguistique en Algérie.....	13
Introduction.....	13
1-2-1-Définition de la sociolinguistique.....	13
1-2-2- La situation sociolinguistique de l'Algérie durant l'occupation française.....	16
1-2-3-Bref aperçu sociohistorique des langues en Algérie.....	16
1-2-4- L'occupation française de l'Algérie (1830/1962).....	17
1-2-5- Les variétés du français colonial.....	18
1-2-5-1- Le français des européens.....	18
1-2-5-2- Le français des arabo-berbères.....	19
1-2-6- L'impact du français colonial sur la société algérienne.....	19
1-2-7- L'Algérie : Langues en présence.....	20
1-2-7-1- L'arabe classique ou « littéraire ».....	21
1-2-7-2- La langue : française – anglaise – espagnole.....	21
1-2-7-3- L'arabe dialectal.....	22
1-2-7-4- La langue berbère.....	22
1-2-8- Conflit linguistique et identitaire.....	23
Conclusion.....	24

Chapitre 2 : Contact des langues et Alternance codique en Algérie

Introduction.....	25
2-1-Contact des langues en Algérie.....	26
Introduction.....	26
2-1-1- Contact des langues et bilinguisme.....	27
2-1-2- Algérie et bilinguisme « Bilinguisme et arabisation ».....	27
2-1-3- Le plurilinguisme en Algérie.....	27
2-1-4- Bilinguisme et diglossie.....	28
2-1-4-1- Le bilinguisme.....	28

2-1-4-2- La diglossie.....	30
2-1-4-3- Le bilinguisme et la diglossie selon Fishman.....	31
2-1-5- Le comportement langagier de l'apprenant.....	32
Conclusion.....	37
2-2-Alternance codique.....	38
Introduction.....	38
2-2-1- L'alternance codique, définition et types.....	38
2-2-1-1- Définition de l'alternance codique	38
2-2-1-2- Les types d'alternances.....	39
2-2-2- Conséquences du contact des langues.....	41
2-2-2-1- Le code Switching.....	42
2-2-2-2- Le code mixing.....	42
2-2-2-3- L'emprunt.....	43
2-2-2-4- Les interférences.....	44
2-2-3- Rôles et fonctions de l'alternance codique.....	46
Conclusion.....	48

Chapitre 3 : Communication et interaction

3-1-La communication.....	49
Introduction.....	49
3-1-1- Définition de la communication.....	49
3-1-2- Les fonctions du langage.....	53
3-1-3- Les éléments de la communication.....	55
3-1-4- Le modèle télégraphique de Shannon.....	56
3-1-5- Le contexte de la communication.....	59
3-1-6- Enjeux de la communication.....	61
3-1-7- La communication verbale.....	62
3-1-8- La compétence de la communication.....	64
3-1-9- Les perturbations.....	64
3-1-10- Interaction langagière selon GUMPERZ.....	66
3-1-11- La boucle de la communication.....	67
3-1-12- L'encodage et le décodage.....	68
3-1-13- Le Feedback.....	69
3-1-14- La communication exolingue.....	70
3-1-14-1- Définition de la communication exolingue.....	72
Conclusion.....	73
3-2-L'interaction.....	74
Introduction.....	74
3-2-1- Définition de la notion d'interaction.....	74
3-2-2- L'interaction verbale.....	75
3-2-3- Les composantes de l'interaction verbale.....	76
3-2-4- L'interaction exolingue.....	78
Conclusion.....	79

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 1 : Dépouillement du questionnaire

Introduction.....	82
1-1- Le questionnaire d'enquête.....	84
1-2- Profil des enquêtés.....	85
1-3- Analyse et interprétation du questionnaire.....	87
Conclusion.....	108

Chapitre 2 : Construction du corpus et analyse des données

Introduction.....	109
2-1- Construction du corpus.....	109
2-1-1- Méthodologie.....	109
2-1-2- Démarche.....	110
2-1-3- Méthode d'analyse.....	111
2-1-4- La collecte des données.....	111
2-1-5- Les moyens techniques.....	112
2-1-6- La transcription des données.....	112
2-2- Analyse et interprétation des données (enregistrements).....	113
2-2-1- Analyse et interprétation du premier enregistrement.....	114
2-2-2- Analyse et interprétation du deuxième enregistrement.....	115
2-2-3- Analyse et interprétation du troisième enregistrement.....	117
2-2-4- Analyse et interprétation du quatrième enregistrement.....	119
2-2-5- Analyse et interprétation du cinquième enregistrement.....	120
2-2-6- Analyse et interprétation du sixième enregistrement.....	125
Conclusion.....	126
Conclusion générale.....	130
Bibliographie.....	133
Annexe.....	140