



République Algérienne Démocratique et Populaire

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Université Abbes LAGHROUR - Khenchela
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français
Option : Langues Appliquées

Thème :
L'ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE FLE

**Le recours à la langue maternelle ; l'arabe dialectal et/ou
classique en classe de FLE
Cas des élèves de la 5^e année primaire**

Mémoire présenté au département des lettres et langues étrangères
pour l'obtention d'un diplôme de master 2

Présenté par :

REZGUI Nadjat

Dirigé par :

M^{lle} GHEDIR Sonia

Membres du jury :

Président M^{lle} Belkadi Yousria
Examineur M^{lle} Buzidi Souraya
Encadreur M^{lle} Ghedir Sonia

Année universitaire : 2012 /2013

TABLE DES MATIERES

-DEDICACES.

-REMERCIEMENTS.

-INTRODUCTION : Objectif et motivation du choix du sujet.
Problématique.
Hypothèse.
Organisation du travail.

- LE VOLET THEORIQUE :

•CHAPITRE I : Le plurilinguisme en Algérie

- I-1- Le plurilinguisme et l'enseignement du FLE en Algérie.
- I-2- La spécificité du contexte algérien.
- I-3- Le contact de langues.
- I-4- Le statut de la langue française en Algérie.
- I-5- Qu'est ce qu'une langue maternelle ?
- I-6- La classe de langue, un espace monolingue ?

•CHAPITRE II : La notion de l'alternance codique.

- II-1- Définition de l'alternance codique.
- II-2- La réhabilitation de l'alternance des codes.
- II-3- L'alternance codique et l'enseignement bilingue.
- II-4- Les types de l'alternance codique.
- II-5- L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage dans le cours de langue étrangère.

-LE VOLET PRATIQUE :

•CHAPITRE I : Descriptif du corpus et choix méthodologique.

- I-1- méthode d'échantillonnage et recueil de données.
- I-2- conditions d'enregistrement.
- I-3- Présentation du terrain de recherche.
- I-4- Description de la classe.

•**CHAPITRE II** : Analyse et traitement de données.

II-1- Lecture du programme de la 5^{ème} année primaire.

II-2- Analyse du corpus.

-**CONCLUSION.**

-**BIBLIOGRAPHIE.**

-**ANNEXES** (Conventions de transcription, transcription des enregistrements).

DEDICACES

Avec tout honneur et fierté, je dédie ce modeste travail :

*A : mon mari qui m'a vraiment aidé par son encouragement et son soutien durant toutes mes études.

*A mon fils : ADEM.

*A : ma mère.

*A : mes chères sœurs :

ZOHRA, CHAIMA, ROKIA.

*A toute la famille, chacun par son nom.

*A celles qui ont partagé ma vie universitaire, à mes plus proches amies : RADHIA, SAMIA, NAIMA, MADIHA, HANAN, IMAN, NAJWA, HALA.

*A mes collègues du département de français, notamment la promotion 2012 /2013 de deuxième année master.

NADJET

Remerciements

Merci à dieu tout puissant qui nous a éclairé le bon chemin et qui nous a tant donné comme volonté, santé et surtout la patience pour pouvoir, durant toutes ces longues années d'études, arriver à ce niveau et concrétiser nos efforts par ce modeste travail.

Nous tenons à adresser nos vifs remerciements pour sa collaboration et son soutien moral, à notre encadreur : **M^{lle} GHEDIR Sonia**, pour nous avoir suivies durant la préparation de ce travail, pour son aide et ces nombreux conseils et suggestions.

Nous tenons aussi à exprimer chaleureusement nos sincères remerciements aux personnes qui nous ont fournies un grand soutien pour que le travail soit achevé, **Mr GUEDJIBA**, chef du département de français de nous avoir données la chance d'élaborer ce mémoire.

Nous remercions les membres de jury pour l'intérêt qu'ils ont bien voulu porter à ce travail.

Enfin, nous espérons que ce travail servira les personnes qui seront amenées à le consulter.

INTRODUCTION :

L'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. Cette situation ne manque pas alors de susciter des interrogations quant au devenir des langues et du français en Algérie.

1. La langue arabe, dite : arabe classique, coranique, standard, littéraire ou moderne, doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission.

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'oral pour un public arabophone illettré. Le discours idéologique dominant la présente comme la seule garante de la personnalité nationale.

L'unité de la "Nation arabe", de la Uma (terme emprunté à l'arabe, dénomination idéologique se rapportant à une unité. une (ré)-unification des peuples, fondée sur la religion, l'islam) est liée à une supposée utilisation répandue de cette langue. Cette démarche, selon Granguillaume, (1979 : 13) répond à une motivation : "En ce qui concerne le Maghreb, il est certain que la langue arabe coranique est transmettrice de mythes. On peut même dire qu'elle transmet le récit de la légitimité radicale pour la majeure partie de l'opinion. Cette consécration politique constitue paradoxalement un frein, un handicap à cette langue de conquérir d'autres domaines d'utilisation et c'est le français qui s'étend désormais sur d'autres espaces".

2. La langue française : À l'indépendance, le taux de scolarisation est très faible, cependant la démocratisation de l'enseignement va entraîner sa diffusion massive. En l'espace d'une vingtaine d'années, le taux de scolarisation est passé de 5% à 70%.

Compte tenu du nombre d'enfants que nous scolarisons, déclare M. Zemmouri, directeur de l'école fondamentale au ministère de l'éducation nationale, "On peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il l'était du temps des Français".

(Interview dans le quotidien français, Le Monde du 6/12/1985, p. 12). De ce point de vue la première étape d'arabisation a consolidé la position du français et étendu son usage dans la société algérienne. Cette langue s'arroge donc presque exclusivement le champ de l'expression scientifique et technique, laissant à l'arabe des fonctions perçues comme secondaires d'authenticité ou de spécificité religieuse.

3. 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.

4. La langue berbère : langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne (17% à 25% de natifs berbérophones), elle est principalement utilisée en Kabylie (dans sa variante la plus répandue d'ailleurs, le kabyle), dans les Aurès (le chaoui) et dans le Mزاب (le m'zab), mais aussi dans d'autres régions du Sahara, du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. 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).

Le choix de notre sujet n'était pas au hasard, il est dû à une situation vécue par nous même au premier point, parce que nous avons confrontées et d'une manière pertinente ce genre de problème, le fait de faire un recours à la langue arabe pour comprendre le français au cycle primaire. Au deuxième point en tant qu'étudiants en didactique, qui étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir. Au troisième point, en tant qu'employeurs dans le cadre de l'insertion professionnelle dans une école primaire et d'après les séances que nous avons assistées avec les enseignants de français, nous avons remarquées que ce phénomène se répète d'une manière fréquente.

L'objectif de notre recherche était d'aller sur le terrain et faire vérifier ce phénomène, en analysant la réalité linguistique de la classe FLE de 5^{ème} année primaire.

A partir de cela, nous formulons la problématique suivante :

* Peut-on considérer le recours à la langue maternelle (l'arabe classique/dialectal) en classe de FLE comme une méthode d'enseignement et/ou apprentissage ?

* Quel est le rôle de la langue maternelle dans la classe de français ?

Cette problématique nous amène à émettre l'hypothèse suivante :

*Le recours à l'arabe dialectal et/ou l'arabe classique joue un rôle facilitateur dans la construction du sens en langue française.

Notre recherche comprend deux volets : un volet qui porte sur un savoir théorique et un autre pratique.

Le premier volet a pour objectif de présenter les principales notions et approches concernant les langues en présence et l'alternance codique.

Le deuxième volet a pour but de réinvestir les outils théoriques dans le dépouillement et l'analyse du corpus, nous avons fait recours aux enregistrements.

LE VOLET THEORIQUE

CHAPITRE I : Le plurilinguisme en Algérie.

I-1 Le plurilinguisme et l'enseignement du FLE en Algérie.

L'Algérie est un pays qui connaît une situation linguistique très intéressante. A partir de l'indépendance, en 1962 et pendant des années, ce pays a été « officiellement » monolingue, avec l'arabe classique comme langue officielle et nationale. Mais cela n'a pas empêché la présence sociale d'autres langues. Ces dernières ont longtemps « combattues » pour leur survie. Elles restent présentes dans le patrimoine culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de l'arabe algérien (que certains nomment dialectal), du berbère (devenue langue nationale à partir de 2002) avec toutes ses variantes et du français.

L'Algérie peut être considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel ; dans son article sur la culture et plurilinguisme en Algérie, Sebaa. R, trouve que : « L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. »

« La créativité linguistique qui caractérise le locuteur natif apparaît de manière éclatante dans le langage des jeunes, qui représentent la majorité de la population en Algérie. La pratique, dictée par de besoins immédiats de communication, produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes. » (Ben Rabah, 1999 : 177)

La situation linguistique algérienne comporte une configuration quadridimensionnelle, qui se compose essentiellement de :

Dans un domaine formel H, l'arabe classique : langue officielle et nationale, réservée à l'usage officiel et religieux (langue du Coran), elle jouit ainsi d'une place privilégiée, comme faisant partie de l'identité nationale algérienne qui se compose, désormais, de la triade : l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

« La langue arabe est une langue sacrée pour les Algériens, puisque langue du Texte c'est-à-dire du texte coranique. » (Boudjedra, 1992/1994 : 28-29)

Le français : officiellement, 1^{ère} langue étrangère, mais cette langue connaît une certaine co-officialité, du fait que sa présence est assez importante dans la société algérienne ; par exemple, l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques.

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. Il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle.» (Sebaa, Culture et plurilinguisme en Algérie)

Dans un domaine informel L, l'arabe algérien (véhiculaire) : langue de la majorité des Algériens, d'un point de vue sociolinguistique, le langage quotidien (l'algérien) connaît une association avec d'autres langues notamment le français ; l'arabe algérien accepte en son sein des mots et structures grammaticalement tirées de la langue française.

« En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal » (Dabène. 1981: 39)

L'amazighe (vernaculaire) : plus connu sous l'appellation de langue berbère. Langue nationale depuis avril 2002. La population berbérophone représente à peu près 35% de la population algérienne. L'amazighe se constitue essentiellement du kabyle, du chaoui, du mozabite et du touareg. « L'Algérie est un pays trilingue. Elle a la chance d'ouvrir sur le monde trois fenêtres au lieu d'une, de pouvoir s'alimenter à trois cultures au lieu d'une seule. Mais cette chance a été dès le départ confisquée » (Djaout, 1993).

www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/BOUBAKOUR%20Samira.pdf

Depuis l'indépendance, la langue française ne s'est jamais dérobée des programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien. Mais dès l'application de l'Enseignement Fondamental au début des années 80, sa place semble être réduite remarquablement. Elle s'est transformée d'un médium éducatif principal à une discipline enseignée parmi d'autres, au même titre que les maths ou les sciences naturelles. Cette langue, comme le décrit la politique du pays, est une « langue étrangère », ce statut a réduit le volume horaire consacré à l'enseignement de cette discipline. Par exemple dans le cycle moyen – récemment appelé collège – on comptait :

7ème AF 6 heures par semaine

8ème AF 5 heures par semaine

9ème AF 5 heures par semaine

5 heures ou 6 heures par semaine dans lesquelles il faut compter une heure pour la séance de rattrapage, ce qui réduit encore le volume horaire.

Malgré son statut de « langue étrangère », la langue française occupe une place particulière dans le système éducatif algérien, ce qui justifie le coefficient ($\times 3$) accordé à cette langue (le même coefficient des matières dites principales) au moment où l'anglais – langue étrangère aussi – ne compte que le coefficient ($\times 1$).

L'enseignement du français au cycle moyen dans le système Fondamental est réparti en 10 Dossiers, appelés aussi Unités Didactiques. Cette dernière est répartie à son tour en 12 séances :

- 1ère séance : lecture compréhension.
- 2ème séance : lecture entraînement.
- 3ème séance : vocabulaire.
- 4ème séance : grammaire.
- 5ème séance : conjugaison.
- 6ème séance : orthographe.
- 7ème séance : exercices de consolidation.
- 8ème séance : lecture poésie.
- 9ème séance : expression écrite (préparation).
- 10ème séance : expression écrite (évaluation).
- 11ème séance : lecture suivie et dirigée.
- 12ème séance : compte rendu de l'expression écrite.

L'unité didactique est une notion qui a remplacé la notion de « Dossier » dans l'Ecole Fondamentale depuis 1998, cette dernière a constitué le repère fondamental de toute modalité de construction de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Elle a offert « l'avantage de proposer un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents.»

Ainsi, l'Unité Didactique a adopté une autre manière d'enseigner, notamment par la prise en charge de certains paramètres souvent négligés tels que :

- 1- La langue est faite pour communiquer.
- 2- On apprend une langue en situation.
- 3- La langue est un tout.
- 4- Formation d'utilisateurs conscients d'un outil linguistique.

A partir de l'année scolaire 2003/2004, le système éducatif algérien applique, encore une fois, des réformes sur les programmes et le système d'enseignement, remplaçant ainsi l'Ecole fondamentale par l'Enseignement Primaire + l'Enseignement Moyen (collège).

Concernant l'Enseignement Moyen, on compte quatre années d'études qui se basent sur une nouvelle structure appelée « le projet pédagogique », ce dernier est réparti en séquences (généralement 03 séquences par projet) dont la progression est différente d'une année à une autre, et ce selon la compétence à installer. Quant au volume horaire, le nouveau système a consacré au français 04 heures/semaine dont une séance de rattrapage. Ce volume horaire semble être encore réduit par rapport à l'ancien système. Par contre il est à signalé

que l'apprentissage du français commence désormais à partir de la deuxième année du primaire. Mais après deux ans d'essais, on a constaté l'incompatibilité des volumes des programmes prévus en une année avec les volumes horaires consacrés, ce qui a causé un nouveau remaniement concernant les volumes horaires au début de l'année scolaire 2005/2006 en ajoutant deux heures de cours pour chaque niveau, ce qui fait cinq heures de cours et une heures de rattrapage pour tous les niveaux. Enfin, il faut noter qu'une nouvelle directive ministérielle a confirmé que l'enseignement du français sera dispensé à partir de la 3ème année primaire au lieu de la 2ème année, comme c'était le cas jusque-là. Ce nouveau remaniement entrera en vigueur à partir de septembre 2006.

<http://beninstitdjam14200.unblog.fr/2011/01/14/1-le-francais-en-algerie-histoire-place-et-statut-par-bendieb-berkane-mehdi/>

I-2- La spécificité du contexte algérien.

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

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

Tous les chercheurs s'accordent à présenter la réalité linguistique algérienne de situation plurilingue où se côtoie l'arabe aussi bien dans sa forme dite « classique », que moderne ou dialectale, que le berbère et le français. Nombreux sont les travaux qui, tout en présentant la répartition fonctionnelle de ces variétés, insistent sur la situation de diglossie : arabe classique et/ou moderne d'une part, l'arabe dialectal d'autre part, variétés d'une même langue remplissant des fonctions distinctes et complémentaires, avec cependant un jugement positif vis-à-vis de l'arabe dit classique ou moderne, qualifié de variété de prestige, et un jugement négatif à l'endroit de l'arabe dit dialectal, qualifié de basse variété.

W. Marçais est le premier à avoir attribué le concept de diglossie à la situation de la langue arabe. Pour lui, « la langue arabe se présente sur deux aspects sensiblement différents. Une langue littéraire, dite arabe écrit, littéral, ou classique, a été toujours écrite dans le passé, dans laquelle seule aujourd'hui encore sont rédigés les ouvrages littéraires ou scientifiques, les articles de presse, les actes judiciaires, les lettres privées bref, tout ce qui est écrit. La langue écrite telle qu'elle se présente dans la littérature n'est en fait jamais parlée. Les idiomes parlés, des patois dont aucun n'a jamais été écrit mais qui, partout et peut être depuis longtemps, (sont) la seule langue de la conversation dans tous les milieux populaires ou cultivés » (1931 : 401). Mais c'est Ferguson (1959 : 325, 340) qui, en plus de l'explication de ce concept, précise les critères de définition d'une situation diglossique. En effet il s'est intéressé à plusieurs communautés entre autres celles allemande et grecque. Mais il a accordé une place assez importante à celle arabophone.

ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/lahlah.pdf

I-3- Le contact de langues.

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

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

Ainsi selon L.J.Calvet « Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre que l'on appelle mélange des langues (sur l'anglais code mixing) ou l'alternance codique (sur l'anglais code Switching), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase à l'autre ». Ce phénomène ne peut se produire qu'à la réunion de certaines conditions : présence d'interlocuteurs bilingues en relation de familiarité, échange personnel plutôt que transactionnel, et situation informelle.

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

L'alternance codique a un statut ambigu, ainsi « pour se sentir en sécurité, il faut s'assurer que l'on se trouve entre pairs, c'est-à-dire entre bilingues parfaitement capables de parler chacune des deux langues (arabe algérien et français, par exemple) en situation monolingue et qui mélangent lorsqu'ils

sont entre eux ». Il faut signaler aussi que le phénomène de l'alternance codique conversationnelle n'est pas comme le souligne Guemperz spécifique aux locuteurs bilingues, nous remarquons dans le contexte algérien une alternance conversationnelle chez les monolingues (arabe dialectal) analphabètes en français et en arabe standard mais ayant une parfaite maîtrise de l'arabe dialectal.

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

L'alternance peut être, selon la structure syntaxique des segments alternés, inter phrastiques ou extra phrastiques et selon sa fonction générale dans le discours : balisée ou fluide. « L'alternance intra phrastique est celle « où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ». (Pollack, 1988.23), c'est-à-dire celle où les deux langues ont un rapport syntaxique très étroit. L'alternance inter phrastique ou phrastique consiste à alterner des phrases. Enfin, l'alternance extra phrastique consiste à alterner des expériences idiomatiques, des étiquettes, etc. ». Dans l'alternance inter phrastique et extra phrastique, le locuteur peut produire dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence.

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

dSPACE.univ-tlemcen.dz/.../MARQUES-TRANSCODIQUES-EN-CLASSE-DE-F.L.E-CHANGEMENT-DE-CODES%26APPRENTISSAGE.pdf

I-4- Le statut de la langue française en Algérie.

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région telle que le berbère, le chaoui, ou bien à l'échelle nationale telle que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la langue française.

Chacune de ces langues possède ses raisons d'être, ou plus précisément sa propre histoire avec l'Algérie.

L'histoire de la présence de la langue française en Algérie commence avec la colonisation, l'objectif de l'armée française n'était pas la seule dépossession des algériens de leur terre et de leurs biens mais il s'était étendu jusqu'à leur culture et leur langue.

Pour atteindre les objectifs expansionnistes de la Troisième République, il a fallu « désagréger définitivement les fondements de l'organisation arabe et de pratiquer une guère intensive à la culture et à la langue arabe ». Pour cela

l'armée française utilise des méthodes brutales contre la population, comme en témoigne le lieutenant-colonel L.-F. De Montagnac, officier de l'armée française durant la conquête de l'Algérie : « Toutes les populations qui n'acceptent pas nos conditions doivent être rasées. Tout doit être pris, saccagé, sans distinction d'âge ni de sexe : l'herbe ne doit plus pousser où l'armée française a mis le pied [...]. Voilà comment il faut faire la guerre aux Arabes : tuer tous les hommes jusqu'à l'âge de quinze ans, prendre toutes les femmes et les enfants, en chargeant les bâtiments, les envoyer aux îles Marquises ou ailleurs. En un mot, anéantir tout ce qui ne rampera pas à nos pieds comme des chiens. ». Avec l'application de la politique de la terre brûlée, l'administration française «désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'État colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française » comme outil de fonctionnement des institutions coloniales, mais aussi comme seul moyen de communication avec la population indigène en application de l'instruction publique qui vise comme objectif « d'assurer la direction des esprits des colonisés.»

Devant la puissance de l'armée française et les tentatives de dépossession des algériens de leurs repères sociaux et de tous les symboles de l'identité arabo musulmane, y compris la langue, les algériens ne sont pas restés les bras croisés.

Outre les résistances armées telle que celle de l'Emir Abdelkader, quelques organismes hérités du système éducatif de l'Algérie précoloniale continuaient à lutter contre la francisation du pays. De ce fait, certaines zaouïas, écoles coraniques et medersas ont assuré l'enseignement de la langue arabe, du Coran et des principes religieux commandant le fonctionnement de la société musulmane aux fins de conserver la culture et la religion des ancêtres. Mais le pouvoir colonial, persuadé de la nécessité de bouleverser l'univers de l'algérien, a procédé à l'élimination de toutes les structures éducatives propres aux arabes, et n'a maintenu que quelques zaouïas considérées comme « foyers de collaboration » dans lesquels l'enseignement de la lecture du Coran était limité au même titre que l'enseignement de la langue arabe.

Les directives de l'armée française en ce sujet furent très sévères, comme en fait foi ce témoignage du Général Ducrot:

« Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des medersas... Tendons, en un mot, au désarmement moral et matériel du peuple indigène.» Ainsi, et malgré la résistance, le français est devenu la langue dominante et officielle du pays, et parallèlement, le peuple algérien s'est transformé d'un peuple plus ou moins éduqué et alphabétisé – comme en témoignent les déclarations du général Valazé : « Presque tous les arabes savent lire et écrire.

Dans chaque village il y a deux écoles. » – à un peuple complètement illettré. En dépit de la politique de l'implantation de la langue française en Algérie

et de l'hostilité exprimée par la population à l'égard de la langue française, les algériens se sont trouvés refoulés devant les portes de l'école française. Ils n'étaient autorisés d'étudier ni en arabe ni en français, par contre, ils étaient obligés d'apprendre à parler en français, car cette langue est devenu désormais celle du pain, celle qui leur permet de survivre.

En 1872, on comptait deux millions d'habitants en Algérie, dont quelques 245 000 étaient d'origine européenne, soit 12.2 % de la population, un chiffre qui s'est multiplié par la suite. Les colons français étaient les garants des commerces, de l'agriculture, de l'administration, en bref, de tous les secteurs. Ces derniers « dominèrent la société algérienne et imposèrent la langue française partout au pays ; cette langue devint quasi exclusive dans l'Administration, ce qui a favorisé l'apprentissage de cette langue par une bonne partie de la population algérienne, mais tout en rejetant l'école coloniale qui était considérée comme une « entreprise d'évangélisation ». Ainsi la population algérienne a montré un très fort attachement à l'Islam et à la langue arabe. Le recours des algériens au régime scolaire français n'était en réalité que pour combler le vide intellectuel imposé par le colonisateur. Cette situation est celle de la plupart des intellectuels algériens qui ont vécu la colonisation dont Kateb Yacine qui affirme : « J'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes. » En 1938, une loi française déclara l'arabe comme « langue étrangère en Algérie ». Cela a favorisé, avec d'autres facteurs, le développement du nationalisme algérien, commençant avec le dialogue et finissant un peu plus tard avec le déclenchement de la guerre de libération qui a mené le pays à l'indépendance.

L'armée française a quitté l'Algérie, tout en laissant un ressentiment contre la France de la part des algériens arabisants, contrairement à ce qui s'est passé chez les pays voisins, le Maroc et la Tunisie.

Après l'indépendance, et dans une Algérie complètement francisée, deux catégories d'intellectuels composent le champ culturel algérien : les arabophones et les francophones. Cette situation a placé la langue française signifiant de la colonisation dans un rapport conflictuel avec la langue arabe signifiant de l'identité arabo musulmane, cette dernière a été considérée fictivement comme langue nationale jusqu'aux années 70. De l'autre côté, la langue française tout en dominant l'Algérie était officiellement considérée depuis 1962 comme une langue étrangère.

Au fil des années, les courants anti-français ont réussi à appliquer des lois visant la généralisation de la langue arabe en Algérie notamment : la loi N° 91-5 du 16 janvier 1991 et l'ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996.

De 1962 à nos jours, et malgré les lois portant sur la généralisation de la langue arabe et le statut attribué à la langue française, cette dernière ne semble pas être étrangère. Jusqu'à aujourd'hui, la façade interne de nos

administrations fonctionne encore en français, nos écrivains publient encore en français, nos universités assurent encore des cours en français, aux guichets des banques, des clients remplissent encore les chèques en français, nos médecins rédigent encore en français, nos laboratoires diffusent encore leurs rapports en français, certaines factures nous parviennent encore en français. En bref, l'Algérie fonctionne encore en français, et d'ailleurs, comme le constate R. Chaudenson : l'Algérie « est le quatrième état étranger pour l'importation du livre en français. » Bien qu'elle se trouve au premier rang des pays francophones au monde, l'Algérie a toujours refusé l'adhésion à la Francophonie. Elle s'est toujours dérobée à toutes les rencontres qui ont donné naissance à la Francophonie, à l'exception du IX^e sommet du 18 octobre 2002 à Beyrouth, dans lequel le président algérien a marqué sa présence en tant qu'invité personnel de son homologue libanais. Dans son discours, le chef de la diplomatie algérienne a expliqué les raisons de la participation de l'Algérie à cette réunion, ces dernières paraissent d'abord politiques :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité.»

Pour des raisons idéologiques, les courants anti-français étaient derrière l'application d'une loi qui a donné aux algériens à partir de 1993 la possibilité de choisir la première langue étrangère qui sera enseignée à leurs enfants au primaire. Ils avaient à choisir entre l'anglais et le français. Avec cette démarche les décideurs ont visé à long terme la substitution de la langue anglaise à la langue française en Algérie.

Tout au début de l'application de cette démarche, et avant même que cette dernière n'a connu l'échec, les résultats des enquêtes du CNEAP (Centre Nationale d'Etudes et d'Analyse pour la Planification) et celle de Y. Derradji publiées dans son article intitulé : « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », ont prévu que l'échec de cette démarche est inévitable. A propos des résultats de ces enquêtes, Y. Derradji avance: « ...il se dégage de la lecture des données statistiques du Ministère de l'Education Nationale et des résultats des deux enquêtes une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98,72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise – tout simplement – le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves qui montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie. »

La langue anglaise est une langue étrangère en Algérie, de ce fait, il serait très facile de la remplacer par la langue allemande ou bien la langue italienne sinon par n'importe qu'elle autre langue étrangère. L'échec de la tentative de substitution de la langue anglaise à la langue française nous invite à nous

poser la question : la langue française est-elle vraiment étrangère en Algérie ? La place de la langue française dans l'enseignement, le grand nombre d'immigrés algériens sur le sol français, les liens intenses entre les deux pays,... des facteurs entre autres qui assurent tous une place importante et particulière à cette langue. Mais dès qu'il s'agit de discuter le statut du français en Algérie, on se trouve pleinement dans l'ambiguïté. Pour mieux décrire le statut de la langue française en Algérie, nous n'avons que reprendre ces mots de Rabah Sebaa:

«Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université.»

<http://beninstitdjam14200.unblog.fr/2011/01/14/1-le-francais-en-algerie-histoire-place-et-statut-par-bendieb-aberkane-mehdi/>

I-5- Qu'est ce qu'une langue maternelle ?

Définition1 : La **langue maternelle** ou **langue natale** désigne la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, les termes de langue maternelle et de langue natale sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie comme " le premier moyen d'expression acquis pendant l'enfance, par lequel l'enfant se socialise- elle est l'expression d'une identité ", la langue maternelle étant principalement "inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et est l'expression d'une culture.

Fr.wikipedia.org/wiki/Langue_maternelle

Définition2 : La langue maternelle dite aussi langue native ou langue première (versus langue étrangère) est la première langue apprise à la personne dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école. Par ailleurs, la langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

La langue maternelle est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît. Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

Il y a certains cas où l'enfant apprend deux langues en même temps, c'est-à-dire, deux langues lui sont parlées aussi souvent, afin qu'il les apprenne, les comprenne et les utilise à la même fréquence. Il adopte alors deux langues maternelles. Cela a lieu, par exemple, dans le cas des descendants directs de parents immigrés (l'enfant apprend la langue des parents et celle du pays d'accueil) ou encore dans les régions et les pays ayant plus d'une langue officielle. Au Québec (Canada), par exemple, les enfants apprennent à parler le français et l'anglais.

En général, la langue maternelle est apprise en famille, à la maison. Maîtriser sa langue maternelle est essentielle pour l'apprentissage ultérieur dans la mesure où elle constitue la base du raisonnement. Par ailleurs, une détresse incomplète de la langue maternelle rend l'apprentissage d'autres langues plus difficile. D'après les théories de Noam Chomsky et d'autres linguistes, la langue maternelle peut s'apprendre jusqu'à l'âge de douze ans. Après cette étape, les dextérités linguistiques du parlant sont différentes et toute langue apprise est considérée une deuxième langue.

Lesdefinitions.fr/langue-maternelle

Définition3 : **Langue maternelle** est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par la personne au moment où les données sont recueillies. Si la personne ne comprend plus la première langue apprise, la langue maternelle est la deuxième langue apprise. Dans le cas d'une personne qui a appris deux langues en même temps dans la petite enfance, la langue maternelle est la langue que cette personne a parlé le plus souvent à la maison avant de commencer l'école. Une personne a deux langues maternelles seulement si les deux langues ont été utilisées aussi souvent et sont toujours comprises par la personne. Dans le cas d'un enfant qui n'a pas encore appris à parler, la langue maternelle est la langue parlée le plus souvent à cet enfant à la maison. Un enfant a deux langues maternelles seulement si les deux langues lui sont parlées aussi souvent, afin qu'il apprenne les deux en même temps.
www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-fra.htm

I-6- La classe de langue, un espace monolingue ?

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

Entre adeptes du tout en langue étrangère et défenseurs de l'appui sur la langue maternelle, la question du rôle et de la place de la langue maternelle

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

Le refus de l'alternance en classe de langue :

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

1. La référence à l'acquisition naturelle : la langue n'est pas un objet de savoir comme les autres, elle peut s'acquérir « naturellement » par exposition intensive non guidée, « sur le tas » par immersion. Ainsi reproduire des conditions d'apprentissage dites « naturelles ».
2. Le bon usage d'un temps limité : l'enseignement scolaire ne propose que peu de temps d'exposition à la L2. Il convient donc de ne pas réduire encore ce temps de présence et de laisser le plus grand espace à la L2 dans la classe.
3. La sollicitation maximale de l'apprenant : l'effort et le travail de l'élève, mais aussi l'apport du maître. Faire en sorte que la L2 soit tout à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage, c'est la fonctionnaliser et la mettre en œuvre.
4. C'est également s'assurer que la séparation cognitive sera aussi nette que possible entre L1 et L2, évitant les interférences et les risques de constante médiation par la langue maternelle pour comprendre ou s'exprimer en L2.

Le retour de l'alternance codique en classe de langue, cette position s'appuie sur des arguments variés :

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

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

ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/lahlah.pdf

CHAPITRE II: La notion de l'alternance codique.

II-1 : Définition de l'alternance codique :

"L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du *parler bilingue*. Bien sûr, l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le *mélange de codes* (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues), mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Maîtrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées.

L'emploi de l'alternance codique en classe de langue étrangère a fait l'objet de plusieurs travaux en France, surtout à partir des années 1990, travaux qui ont contribué de manière essentielle à sa réhabilitation. Plus particulièrement, ces recherches ont montré, contrairement à un *a priori* bien installé que, dans l'espace classe, l'alternance codique est un procédé courant qui recouvre des fonctions différentes et variées et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant. Ces études ont en même temps établi la particularité de cette alternance codique qui se caractérise, dans ce contexte précis, par son haut degré de *didacticité*.

www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz.../Alternancecodique.html

II-2 : La réhabilitation de l'alternance des codes :

La réhabilitation de l'emploi de l'alternance des codes en classe de langue tient également à un regard nouveau porté à la classe. G. Lüdi¹ parle de la classe de langue en tant qu'*espace d'interlocution potentiellement bilingue*. L'auteur propose ainsi d'analyser les passages d'une langue à l'autre produits par les apprenants sur un continuum qui va des alternances provoquées par un manque de moyens en langue étrangère aux alternances qui relèvent d'une situation de communication de contact entre deux (ou plusieurs) langues. Dans cette perspective, ces marques verbales – qui recouvrent des statuts différents et qui témoignent de ce fait des processus d'apprentissage – doivent également être interprétées comme une forme de *bilinguisme naissant* et les apprenants doivent en conséquence être observés en tant que *bilingues in statu nascendi*.

Cette nouvelle perspective a permis de dire que l'alternance des codes joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère ; employer les deux langues qui circulent dans la classe (la

langue maternelle et la langue étrangère) n'est donc plus considéré comme défavorable à l'apprentissage d'une langue. L'emploi des deux langues peut au contraire servir de « levier » à l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques. Bien entendu, des réserves sont encore émises par les enseignants, réserves qui révèlent la difficulté de modifier/faire évoluer les habitudes d'enseignement et les représentations communes.

www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz.../Alternancecodique.html

II-3- L'alternance codique et l'enseignement bilingue.

Mais quel rôle joue l'alternance codique dans l'enseignement bilingue?

Puisque la particularité de cet enseignement réside dans l'utilisation régulière de deux langues (L1 et L2) comme moyens d'apprentissage de disciplines non linguistiques (DNL), on pourrait alors faire l'hypothèse que, dans ce contexte, l'alternance des codes est une pratique langagière naturelle et admise en tant qu'expression de la compétence bilingue des locuteurs.

Or, dans la plupart de ces classes (sections, classes, écoles, etc.) que nos étudiants de Master 1 et 2 et nous-même avons observées, ce n'est pas cette compétence spécifique qu'on tente de construire, mais deux monolinguismes qui s'additionnent sans s'accorder, voire une sorte de diglossie, ce qui confirme ce que D. Coste soulignait récemment dans cette revue. En effet, dans la majorité des cas, le principe de base selon lequel en classe de L2 on ne parle que la L2 et en classe de L1 on ne parle que la L1 est appliqué : la matière X est enseignée/apprise exclusivement en L1 et la matière Y est enseignée/apprise exclusivement en L2 ; les deux langues, qui pourtant circulent dans la classe, sont séparées dans les cours des spécialités disciplinaires ! Cela signifie qu'aucune stratégie communicative (ni cognitive) bilingue n'est mise en place de manière pédagogique pour favoriser, et par là atteindre, une véritable compétence bilingue complexe dans laquelle les deux langues seraient constamment en contact et en présence. Finalement, on parle d'enseignement bilingue tout en conservant un point de vue monolingue sur l'enseignement.

www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz.../Alternancecodique.html

II-4- Les types de l'alternance codique.

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

1. Alternance codique inter intervention

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

2. Alternance codique intra intervention

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

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

2.1. Alternance codique inter acte :

C'est le type d'alternance codique qui se produit entre deux actes distincts.

2.2. Alternance codique intra acte :

Qui se produit à l'intérieur d'un même acte. On peut trouver dans cette catégorie l'alternance dite segmental et l'alternance unitaire.

2.2.1. Alternance segmentale : Ce type d'alternance repose sur l'insertion de segments composés à l'intérieur d'un même acte

2.2.2. Alternance unitaire

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

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

b. l'alternance « insert » : Elle concerne en général, des tournures exclamatives qui ponctuent le discours.

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

Inter intervention Intra intervention.

Inter acte Intra acte.

Segmental Unitaire.

Incise Insert.

dspace.univ-tlemcen.dz/.../MARQUES-TRANSCODIQUES-EN-CLASSE-DE-F.L.E-CHANGEMENT-DE-CODES%26APPRENTISSAGE.pdf

II-5- L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage dans le cours de langue étrangère.

L'alternance codique (ou le code switching) est un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues -Heller & Pfaff en donnent la définition suivante: <<Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation>> (Heller & Pfaff, 1996 :594).

Depuis au moins 50 ans, les chercheurs étudient l'alternance codique et ils évaluent son rôle à l'école, dans les cours de langues. On observe un changement d'attitude de très nuisible à tout à fait utile.

Maria Causa (2002) prend la position suivante :

La réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une Pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de Langues.

Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation d'autre.

L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement.

L'ouvrage de Maria Causa met l'accent sur l'enseignant comme la plupart des publications qui sortent du milieu didactique.

Il nous semble important de souligner que l'apprentissage se fait toujours dans l'interaction entre l'élève et le maître et cela ne fait pas de sens de séparer les deux partenaires lorsqu'on regarde le déroulement d'un cours.

Les élèves emploient l'alternance codique surtout quand ils ont très envie de dire quelque chose et quand les mots leur manquent pour l'exprimer.

Pour l'usage dans la description du cours de langues, nous élargissons la définition de Heller & Pfaff citée plus haut: nous parlons aussi de code – switching quand la rupture de langue se situe au moment où la parole passe à d'autres, le maître parle français et l'élève donne la réponse, mais pas encore dans la langue cible, mais en arabe sa langue maternelle. C'est un type très fréquent surtout au début de l'apprentissage et comme c'est un stade obligé pour la plupart des apprenants, il est nécessaire de l'inclure dans notre considération.

webs.uvigo.es/ssl/actas2002/07/03.%20Sabine%20Ehrhart.pdf

LE VOLET PRATIQUE:

CHAPITRE I : Descriptif du corpus et choix méthodologique.

I-1- Méthode d'échantillonnage et recueil de données :

Les classes de 5^{ème} année primaire représentent pour nous un corpus tout à fait intéressant car à ce niveau d'apprentissage l'apprenant connaît un certain nombre de mots qui vont lui permettre de produire des phrases en langue française.

Dans cette étude nous avons fait deux séances de français en classe de 5^{ème} année primaire avec une enseignante.

Les 32 élèves concernés ont tous comme lieu de naissance : EL-MAHMEL. Ils habitent tous cette commune.

Les apprenants qui ont contribué à l'élaboration du corpus sont issus d'un milieu familial où l'on ne parle pas ou très rarement le français à l'exception de quelques élèves qui ont des parents comme des enseignants de français, il y a d'autres élèves affirment même qu'ils ont un complexe envers le français ce qui nous amène à penser qu'en dehors de l'école, l'apprenant n'a aucun contact avec cette langue.

Nous avons entamé notre recherche par l'observation en classe puis par l'enregistrement de séances de cours grâce à un enregistreur vocal d'un téléphone portable (SAMSUNG), accompagné de prise de notes et enfin à des entretiens libres avec les enseignants de français dans l'école.

Nous pouvons dire que la démarche de recherche adoptée est une démarche qualitative, parce qu'elle se base sur l'interprétation des données.

Les séances analysées sont comme suit :

Séance1 : correction de l'examen final.

L'objectif : évaluer les acquis chez l'apprenant.

Séance2 : révision des cours.

L'objectif : préparation à l'examen final (5^{ème} année primaire).

I-2- Conditions d'enregistrement :

Le corpus recueilli a été enregistré à l'aide d'un enregistreur vocal d'un téléphone portable (SAMSUNG) qui a été utilisé d'une façon discrète pour ne pas attirer l'attention des élèves.

Malgré que les cours ont été réalisés dans des conditions adéquates d'apprentissage, les enregistrements des cours n'étaient pas très clairs, qui a suscité une difficulté dans la transcription phonétique, surtout les apprenants qui ont été loin de téléphone ou ceux qui parlaient à voix basse, parce que le téléphone était avec nous dans la dernière table dans la classe ; nous avons basés beaucoup plus sur la prises de notes.

Pendant les enregistrements, nous avons observé que l'enseignante ne fait pas recours tous le temps à l'arabe pour ne pas porter des jugements négatifs sur elle, ce qui nous aide plus à concevoir un corpus convenable à notre étude.

I-3- Présentation du terrain de recherche :

Notre travail a été fait dans une seule classe de l'école primaire : GORMAT ABD ARRAHMANE dans la commune EL-MAHMEL-KHENCHELA.

Nous avons choisi cette école villageoise pour nous faciliter la tâche et travailler dans de bonnes conditions.

Les enseignants de français nous ont fourni d'excellents conseils pour approcher la classe dans sa diversité.

I-4- Description de la classe :

Nous avons constaté que la classe est vaste, propre, dont le nombre d'élèves est 32, de même âge de l'ordre de 10 ans à 11 ans : 18 garçons et 14 filles, assis deux par deux mixtes, ils étaient gentils et vivants, ayant commencé l'apprentissage de la langue française dès l'âge de huit ans .Ils utilisent alternativement dans leurs communications quotidiennes un mélange entre l'arabe et le français.

Nous avons travaillé avec une enseignante qui présente les particularités suivantes :

-L'ouverture de l'esprit et la volonté de coopérer.

-La spécificité de son profil, plus spécialement sa formation initial, à savoir licence en traduction.

-Son expérience professionnelle, car avant d'enseigner le français au primaire, elle a déjà enseigné l'anglais au cycle moyen.

-Sa pratique pédagogique qui n'est pas contre le recours à la langue arabe en classe.

CHAPITRE II : Analyse et traitement de données.

II-1-Lecture du programme de la 5^{ème} année primaire :

L'apprenant qui arrive en classe de français (5^{ème} A.P) a déjà acquis des prés requis au cours de la 4^{ème} A.P.

A ce stade d'apprentissage, l'élève est capable de :

- *Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.
- *Ordonner les différentes actions dans un récit.
- *Repérer les paroles des personnages.
- *Identifier et écrire une annonce.
- *Identifier et écrire une carte d'invitation.
- *Identifier une affiche.
- *Identifier une comptine, un poème.
- *Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème.
- *Jouer et fabriquer des mots.

En ce qui concerne la 5^{ème} année, il s'agit de lire et écrire un texte documentaire et prescriptif, le programme se présente avec des projets didactiques :

PROJET 1 : Faire connaître des métiers.

Il s'agit de :

- Présenter un métier.
- Décrire les différentes actions relatives à un métier.
- Découvrir l'utilité des métiers.

Dans ce projet l'apprenant est amené à: présenter, informer, donner son avis.

PROJET 2 : Lire et écrire un conte.

Il s'agit de :

- Identifier la structure narrative.
- Identifier les particularités d'un conte.
- Faire parler les personnages d'un conte.

Dans ce projet l'apprenant va donner des informations :

- Sur des évènements.
- Sur des personnages.

PROJET 3 : Lire et écrire un texte documentaire.

Il s'agit de :

- Identifier le thème d'un texte documentaire.
- Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire.
- Retrouver un processus de fabrication.

Dans ce projet l'apprenant va :

- Donner des informations.

-Expliquer.

PROJET 4 : Lire et écrire un texte prescriptif.

Il s'agit de :

-Identifier un texte qui présente des conseils.

-Identifier un mode de fabrication.

-Identifier une recette.

Dans ce projet l'apprenant est amené à :

-Expliquer.

-Donner des conseils.

-Donner des ordres.

II-2-Analyse du corpus :

Les manières dans le recours à la langue maternelle interviennent dans les interactions en classe son nombreuses et les fonctions variées, mais nous pouvons, en empruntant à la typologie et à la terminologie de **Moore (1998)**

« Danièle Moore est Professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser à Vancouver (Canada), et Directeur de recherche à Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (France). Ses recherches s'intéressent, d'un point de vue sociolinguistique et didactique, à l'acquisition de plusieurs langues dans différents contextes de contacts de langues et de cultures. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont Plurilinguismes et école, paru à Paris aux Éditions Didier (Collection LAL, 2006), ainsi que de plusieurs études de référence pour le Conseil de l'Europe. »

www.amazon.fr/Danièle-Moore/e/B004MQ5JKE

Subdiviser les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories :

Les alternances tremplins qui servent et facilitent l'apprentissage et **les alternances relais** qui servent et facilitent la communication.

Les premières « sont souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance [...] alors que les alternances relais, davantage tournées vers la progression de la communication, se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens [...] » **D. Moore. Ibid, pp 115-116.**

1-Alternances au service de la communication ou Alternances relais.

A) Du côté de l'enseignant :

Le premier rôle que peut jouer ce genre d'alternance, du côté de l'enseignant, et celui d'être compris par les apprenants, ce que **F.Cicurel** appelle le <<schéma facilitateur>>qui consiste en ce que <<le participant le plus

compétent présente les connaissances de façon à ce le groupe apprenant puisse les acquérir>> (1994 b : 103).

En outre, et comme nous sommes dans une situation de début d'apprentissage et vu l'âge des apprenants, il revient à l'enseignant d'organiser le cadre dans lequel il leur présentera les savoirs et les savoir-faire, c'est-à-dire la gestion de la classe en tant que micro communauté sociale.

Pour cela il recourra souvent à la L1 pour :

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

Indépendamment de la nature du cours, les élèves, vu leur âge ne peuvent rester toute la séance sans bouger, sans communiquer avec un camarade.

Ces comportements seront donc pris en charge par l'enseignant qui doit assumer son entière responsabilité de tout ce qui se passe dans la classe en plus de son rôle de formateur.

Exemples :

25-P : *AKTAB GOUDAMAK OUASKOUT*. (Ecris et tais-toi).

33-P : *OUAHAD BARK YAMHI*. (Une seule personne efface).

41-P : *AJBDOU KRARASKOUM RAH TRIVIZIW BLA MATAKTBOU !?*
(Sortez vos cahiers, vous voulez réviser sans écrire !?).

b) Poser des questions d'ordre personnel :

19-P : *A'ALAH*MAKTABTH*OUMCH* ? (Pourquoi tu ne les as pas écrites ?)

c) Evaluer la réponse d'un élève :

52-P : *LA: LA* !c'est un nom+ (Non !non c'est un nom+)

62-P : *SAHI:T LAFHAL*. (Très bien mon petit.)

B) Du côté de l'apprenant.

En ce qui concerne l'apprenant, il recourt à ce type d'alternance pour :

a) Demander une information :

41-E : Madame chacal *KI NHAOULOUH*A* au pluriel al *TATNAHA OUALA LA* ? (Madame au moment de transformer chacal au pluriel, al va disparaître ou non ?)

21-E6 : Madame cause *NZIDOULH*A* ent ? (Madame on va ajouter ent au cause ?).

b) Donner une information :

2-E1 : *KHATIRA*. (Dangereuse).

4-E2 : // *ADOUKHAN*. (Le tabac).

10-E3 : // *ALGHABA_*. (La forêt).

67-E4 : *FI AL'ISM*. (au nom).

73-E5 : Madame *ADIK+* (Madame le coq).

c) Demander quelque chose :

43-E : Madame *CHOUFI FIH**. (Pour indiquer qu'il l'a gêné). (Madame regarde-lui).

d) Dénoncer un camarade :

24-E3 : Madame *RAH*OU YAKDAB*. (Madame il ment).

2- Alternances au service de l'apprentissage ou Alternances Tremplin.

A) Du côté de l'enseignant.

Comme la constate Kramsch (1992 :72), le recours à la L1 est inévitable pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre (explication d'un mot, d'une expression, présentation ou rappel d'une règle, consignes, etc.).

a) Donner une explication :

17-P : être *RAH*I TRO: H ALOULAD*. (Les enfants, être va disparaître).

50-P : *RAKOUM TAKLOUH*A*. (Vous avez l'habitude de le manger).

b) Rappeler ou expliquer une règle :

66-P : *OUIN NZIDOUH*OUM ?* (Où est ce qu'on les place ?).

c) Donner des consignes :

L'enseignant donne une consigne en L2 (pour rester en bonne santé, qu'est ce qu'il faut faire ?) mais constatant que le niveau des élèves ne leur permet pas de saisir le sens, il fait la traduction de la consigne en L1, 34-P : *BACH TABKA BSIHA JAYIDA OUACH LAZAM ADIR ?*

B) Du côté de l'enseignant :

a) Fonction de vérification :

S'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne :

45-E1: Madame *YAKHI chacal NZIDOUH*A s?* (Madame on va ajouter s à chacal ?).

b) Fonction d'explication :

Pour répondre aux questions du genre :

*Qu'est ce que c'est ?

*Comment cela s'appelle ?

1-P : C'est quoi dangereuse ?

2-E1 : *KHATIRA*.

7-P : Que veut dire un titre ?

8-EE : *AL'OUNOUAN+*

13-P : Expliquer veut dire quoi ?//par exemple : La maîtresse explique la leçon.

14-EE : Madame *MA'ANAH*ATACHRAH*.

c) Fonction de compensation :

L'alternance sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant, afin de pallier une insuffisance linguistique :

63-E3 : Madame NDIROU les exercices NTA'A le féminin ?

64-P : Répète ce que tu as dit en français/madame on fait les exercices du féminin ?

De la part de l'apprenant, on peut considérer le recours à la L1 comme une stratégie compensatoire, du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en L2.

Synthèse :

D'après ces exemples on distingue deux fonctions de l'alternance codique en tant que stratégie langagière spécifique mise en œuvre par les apprenants et les enseignants :

°La fonction didactique :

La classe est alors un lieu de transmission et de construction de savoirs linguistique dans la langue cible et où l'intention communicative est surtout didactique.

Les alternances codiques sont ici en relation avec l'apprentissage.

°La fonction communicative :

La classe étant ici une micro communauté linguistique. Les alternances sont ici liées au fonctionnement de la classe.

CONCLUSION :

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, notre recherche visait en premier lieu à étudier l'impact de l'alternance codique dans l'appropriation de la langue française dans la classe de 5^{ème} année primaire, aussi à entrevoir, à travers l'analyse de ces alternances, les possibilités d'interventions didactiques.

Finalement, on peut dire que le recours à la langue maternelle (l'arabe : classique /dialectal) en classe de FLE est considéré comme une méthode d'enseignement et/ou apprentissage, parce que le recours à l'arabe donne une certaine confiance et encourage à apprendre/comprendre le français plus concret et plus solide.

L'enseignant de français utilise la langue maternelle pour faciliter la compréhension à l'apprenant surtout lorsqu'il s'agit d'un niveau débutant.

-ANNEXES :

°Conventions de transcription :

Pour la transcription de notre corpus, nous utiliserons un système de transcription orthographique pour les répliques en langue française tandis que les passages en arabe ont été transcrits avec un système phonétique.

Dans notre analyse, nous avons porté seulement les échanges verbaux et principalement l'utilisation de l'arabe dans une classe de FLE.

a- Signes prosodiques :

P : Enseignant.

E : Apprenant.

EE : Plusieurs apprenants.

/ : Pause courte.

// : Pause moyenne.

/// : Pause longue.

(...) : Pause arrêt.

Gras majuscule normale : Arabe standard.

Gras majuscule italique : Arabe dialectal.

(.....) : Traduction en français

XX : Mot ou passage incompréhensible.

[] : Commentaires ou indications sur le nom et le para verbal.

+ : Intonation montante.

_ : Intonation descendante.

! : Intonation exclamative.

? : Intonation interrogative.

b- Phonétique arabe :

Consonnes

أ : A

ب : B

ت : T

ث : TH

ج : J

ح : H

خ : KH

د : D

ذ : DH

ر : R

ز : Z

س : S ou SS

ش : CH

ص : Ş

ض : DH

ط: T
 ظ: D
 ع: 'A /'I /'OU
 غ: GH
 ف: F
 ق: Q
 ك: K
 ل: L
 م: M
 ه: H*
 و: OUA/OUI/OU ou WA/WI/WOU
 ي: YA/YI/YOU
 ء: 'A/'I/'OU
 :: Voyelle longue (a: i: ou:)

°Transcription des enregistrements :

Annexe n:1 corpus

Séance 1

Texte support: <<Pourquoi fumer>>.Ed. Gamme. D'après P. Sanders, H. Henno (l'examen final du 5ème année primaire).

La date: 20/05/2013.

L'horaire: 13H00-15H00.

1-P : C'est quoi dangereuse ?

2-E1 : **KHATIRA.**

3-P : **OUACH MA'ANAHA** le tabac ? (Que veut dire le tabac ?)

4-E2 : // **ADHOUKHAN.**

5-P : Cherchez dans le texte un nom masculin.

6-EE : Pharmacien+

7-P : Que veut dire un titre ?

8-EE : **AL'OUNOUAN+**

9-P : **OUACH H*OUA** la forêt ? (Qu'est ce qu'une forêt ?)

10-E3 : // **ALGHABA_**

11-P : Quelle est la forme de cette phrase ?

12-E4 : Forme négative+

13-P : Expliquer veut dire quoi ?//par exemple la maîtresse explique la leçon.

14-EE : Madame **MA'ANAH*A TACHRAH.**

15-P : **OUACH NAKSDOU** b les groupes ? (On veut dire quoi par : groupes ?)

16-EE : Groupe nominal, groupe verbal.

17-P : Conjugue le verbe entre parenthèse...*être RAH*I TRO:H ALOULAD.*
(Etre va disparaître).

- 18-E5 : Maîtresse **MAKTABTACH ALJOURNAL** ? (Maîtresse je n'ai pas écrit les phrases).
- 19-P : **A'ALAH* MAKTABTH*OUMCH** ? (Pourquoi tu ne les as pas écrites ?).
- 20-P : Mets la phrase suivante au pluriel.
- 21-E6 : Madame cause **NZIDOULH*A** ent ? (Madame on ajoute : ent à cause).
- 22-P : Vous avez terminé ?
- 23-E4 : Madame oui.
- 24-E3 : Madame **RAH*OU YAKDAB**. (Madame il ment).
- 25-P : **AKTAB GOUDAMAK OUASKOUT**. (Ecris et tais-toi).
- 26-P : Ecris au pluriel la cigarette/Qu est ce que j'ajoute pour la cigarette ?
- 27-EE : s+
- 28-P : et cause ?
- 29-E7 : ///ent
- 30-E2 : s_
- 31-E7 : Madame j'efface le milieu ?
- 32-E8 : Madame **ANA**. (Moi madame).
- 33-P : **WAHAD BARK YAMHI**. (Une seule personne efface).
- 34-P : Pour rester en bonne santé, qu'est ce que tu fais ?...**BACH TABKA BSIHA JAYIDA OUACH LAZAM ADIR NTA** ?
- 35-E6 : Je me brosse les dents avant de dormir.
- 36-E3 : Je XX le sport.
- 37-P : Fait, le verbe faire, je fais le sport.
- 38-E5 : Je consulte le médecin.
- 39-E2 : Je coupe les cheveux et XX et XX ?
- 40-P : LES ongles.

Annexe n : 2 Corpus.

Séance 2 : Préparation à l'examen final du 5ème A.P (Révision).

La date : 22/05/2013.

L'horaire : 13H00-15H00.

- 41-P : **AJBDOU KRARASKOUM RAH TRIVIZIW BLA MATAKTBOU** ?!
(Sortez vos cahiers, vous voulez réviser sans écrire ?!).
- 42-P : Mets au pluriel les phrases suivantes.
- 43-E : Madame **CHOUFI FIIH***. (Madame regarde-lui). (Pour indiquer qu'il l'a gêné).
- 44-E : Madame chacal **KI NHAOULOUH*A** au pluriel al **TATNAHA OUALA LA** ? (Madame, au moment de transformer chacal au pluriel al va disparaître ou non ?)
- 45-E1 : Madame **YAKHI** chacal **NZIDOULH*A** s ? (Madame on va ajouter s à chacal ?)
- 46-P : Quel est le féminin de maître ?

- 47-EE : Maîtresse+
- 48-P : Que veut dire les olives ?
- 49-E2 : [] Madame *MANA'ARFOUH*ACH* ! (Madame on ne les connaît pas !).
- 50-P : *RAKOUM TAKLOUH*A*. (Vous avez l'habitude de les manger).
- 51-E3 : Madame, olive c'est un verbe ?
- 52-P : *LA:LA* ! C'est un nom+. (Non ! non c'est un nom+).
- 53-P : *AZAYTOUN*.
- 54-P : En chemin, c'est quoi ?
- 55-E4 : Groupe prépositionnel.
- 56-P : C'est un groupe nominal prépositionnel, complément circonstanciel du lieu.
- 57-P : Est écrasé, conjugué à quel temps ?
- 58-E2 : Au présent ?+
- 59-P : *KIFAH** ! Au présent ! (Comment ! au présent !).
- 60-P : L'olivier n'est pas un arbre, c'est la forme négative.
- 61-E4 : Madame *DART ASHIH*. (Madame j'ai bien fait).
- 62-P : *SAH:T LAFHAL*. (Très bien mon petit).
- 63-E3 : Madame *NDIROU ATAMARIN NTA'A* le féminin ?
- 64-P : Répète ce que tu as dit en français/ Madame on fait les exercices du féminin ?
- 65-P : Ecris les pronoms compléments qui convient / les pronoms compléments où est ce qu'on les place ?
- 66-P : *OUI NZIDOUH*OUM* ?
- 67-E4 : *FI AL'ISM*. (Au nom)
- 68-P : Quel est le féminin de coq ?
- 69-E1 : Madame *NZIDOU* e. (Madame on ajoute e).
- 70-E3 : Madame / *NZIDOU* ue. (Madame on ajoute ue).
- 71-P : Non.
- 72-P : *OUACHI H*OUA* le coq ? (Qu'est ce qu'un coq ?).
- 73-E5 : Madame *ADIK*+
- 74-E6 : Madame la poule.

Annexe n: 3 Le sujet de l'examen final du 5^{ème} année.

TEXTE :

Ce matin, en entrant dans une pharmacie, je suis attiré par une image bizarre... la tête d'un squelette fumant une cigarette et une croix rouge dessus.

Alors, le pharmacien m'explique : « la cigarette est dangereuse pour la santé, elle contient de la nicotine. Celle-ci cause des maladies très graves »

D'après P. Sanders, H. Henno, « pourquoi fumer ». Ed. Gamme

-Lis bien le texte puis réponds aux questions.

I/Compréhension de l'écrit:

1-Recopie le titre qui convient au texte : -l'école –la forêt –la cigarette

Le titre du texte est :.....

2-Réponds par vrai ou faux :

-La cigarette contient de la nicotine.

-La cigarette n'est pas dangereuse.

3-Recopie la bonne réponse :

« Expliquer » veut dire : -faire comprendre

-cacher

-causer

4-Sépare les groupes de la phrase suivante et nomme-les :

La cigarette contient de la nicotine.

5-Conjugué le verbe entre parenthèses au présent puis au futur :

La cigarette (être) dangereuse.

Présent:.....

Futur:.....

6-Mets la phrase suivante au pluriel :

La cigarette cause une maladie.

Les.....

II/Production écrite :

C'est la journée mondiale de la santé, ton école organise un concours d'écriture sur la santé. Ecris un paragraphe de quatre (04) à (05) phrases pour dire ce que tu fais pour rester en bonne santé.

-Utilise la 1^{ère} personne du singulier.

-Aide-toi de mots suivants :

-se laver

-tous les jours

-pour

-se doucher

-avant de dormir

-à

-se brosser

-médecin

-avant

-couper

-le sport

-après

-consulter

-cheveux

-faire

-ongles

-être

BIBLIOGRAPHIE.

Sites sur Internet

-dspace.univ-tlemcen.dz/.../MARQUES-TRANSCODIQUES-EN-CLASSE-DE-F.L.E-CHANGEMENT-DE-CODES%26APPRENTISSAGE.pdf

-Fr.wikipedia.org/wiki/Langue_maternelle

-http://beninstitdjam14200.unblog.fr/2011/01/14/1-le-francais-en-algerie-histoire-place-et-statut-par-bendieb-aberkan-mehdi/

-Lesdefinitions.fr/langue-maternelle

-ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/lahlah.pdf

-webs.uvigo.es/ssl/actas2002/07/03.%20Sabine%20Ehrhart.

-www.ph-ludwigsburg.de/html/2bfrnz.../Alternancecodique.html

-www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-fra.html

-www.unice.fr/ILFCNRS/ofcaf/23/BOUBAKOUR%20Samira.pdf

INDEX

TABLE DES MATIERES	01
DEDICACES	03
REMERCIEMENTS	04
INTRODUCTION	05
<i>LE VOLET THEORIQUE</i>	
CHAPITRE I : Le plurilinguisme en Algérie	08
I-1 Le plurilinguisme et l'enseignement du FLE en Algérie.....	08
I-2- La spécificité du contexte algérien.....	11
I-3- Le contact de langues.....	12
I-4- Le statut de la langue française en Algérie.....	13
I-5- Qu'est ce qu'une langue maternelle	17
I-6- La classe de langue, un espace monolingue	18
Le refus de l'alternance en classe de langue	19
CHAPITRE II: La notion de l'alternance codique	20
II-1 : Définition de l'alternance codique	20
II-2 : La réhabilitation de l'alternance des codes	20
II-3- L'alternance codique et l'enseignement bilingue.....	21
II-4- Les types de l'alternance codique.....	21
II-5- L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage dans le cours de langue étrangère.....	22
<i>LE VOLET PRATIQUE</i>	24
CHAPITRE I : Descriptif du corpus et choix méthodologique	25
I-1- Méthode d'échantillonnage et recueil de données	25
I-2- Conditions d'enregistrement	25
I-3- Présentation du terrain de recherche	26
I-4- Description de la classe	26
CHAPITRE II : Analyse et traitement de données	27
II-1-Lecture du programme de la 5 ^{ème} année primaire	27
II-2-Analyse du corpus	28
1-Alternances au service de la communication ou Alternances relais.....	
A) Du côté de l'enseignant	28
B) Du côté de l'apprenant.....	29
2- Alternances au service de l'apprentissage ou Alternances Tremplin.....	30
A) Du côté de l'enseignant.....	30
B)Du côté de l'enseignant	30
Synthèse	31
CONCLUSION	31
ANNEXES	32
BIBLIOGRAPHIE	37
INDEX	38

