



**HAL**  
open science

## L'alternance codique dans une classe d'anglais de première année moyenne

Ammar Benabed

► **To cite this version:**

Ammar Benabed. L'alternance codique dans une classe d'anglais de première année moyenne. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Didactique des langues, didactique des sciences, 17, pp.47-63. hal-04050814

**HAL Id: hal-04050814**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050814v1>**

Submitted on 29 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'alternance codique dans une classe d'anglais de première année moyenne: une facilité ou une contrainte pour l'apprentissage de la langue étrangère

Ammar BENABED

Doctorant, Université Victor Segalen–Bordeaux II

**Résumé:** Cet article traite de la place de la langue maternelle (LM) et autres dans la classe d'anglais de première année moyenne dans le contexte algérien. Nous avons essayé, sur la base d'une analyse d'une série de cours enregistrés et à travers une étude des alternances codiques (*code switching*) de mettre en évidence le rôle et de dégager les fonctions principales de la LM, à savoir l'arabe, et d'autres langues, lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage.

*Mots-clés:* alternance codique, plurilingue, interlangue, socioconstructivisme, interculturelle

**Abstract:** This article discusses the place of the mother tongue (MT) and other languages in the class of first year English learners in the Algerian context. Through the analysis of a series of recorded lectures and the study of the code switching, we attempted to highlight the role and identify the main functions of the mother tongue, i.e., Arabic, and other languages, during the implementation of the curricula contents.

*Key-words:* Code switching, plurilingual, interlanguage, socioconstructivism, intercultural

## Introduction

Nous proposons de rendre compte ici d'une étude sur la langue maternelle (LM), à savoir l'arabe, à côté du français et de l'anglais, dans la classe d'anglais en première année moyenne<sup>11</sup>. Cette étude a porté sur l'observation, la description et l'interprétation des conduites langagières des deux locuteurs de l'espace classe, c'est-à-dire l'enseignant/e et les apprenant/es, et plus précisément le passage de la langue anglaise à la langue arabe et/ou française, c'est-à-dire l'alternance codique, durant le cours d'anglais. Nous proposons d'observer de quelle façon se construit l'interaction à l'intérieur de l'espace-classe, lieu où circulent les savoirs et savoir-faire, ainsi que ce qui génère les modifications<sup>12</sup> de la langue à enseigner et à apprendre. Il faut souligner que

---

<sup>11</sup> La première année moyenne correspond à la première année du collège en France.

<sup>12</sup> Par modifications, on entend la gestion didactique des langues présentes en classe, la mise en place de dispositifs pédagogiques dans lesquels l'objectif est de construire des ponts/passerelles entre les deux langues pour transmettre des connaissances (pallier à un obstacle pédagogique) et pour créer et maintenir l'interaction (répondre à un besoin interactionnel). Pour ce faire, l'enseignant a recours à des stratégies d'appui, en utilisant la

l'objectif derrière cette étude est double: didactique et pédagogique. Pour le premier, l'analyse didactique se situe à la croisée de plusieurs disciplines et domaines de recherches tels que la linguistique, la théorie énonciative, l'analyse conversationnelle, et l'ethnographie de la communication. L'analyse et la transcription des séquences de la classe permettent de faire progresser la connaissance des procédures de transmission des savoirs et savoir-faire et celle des comportements professionnels dans le cas de l'enseignant/e d'un côté et les aptitudes d'apprentissage de l'apprenant/e de l'autre. Pour l'objectif pédagogique, cette analyse pourrait s'avérer révélatrice, dans le cadre d'une formation à l'enseignement, de phénomènes discursifs qui restent enfouis.

### **1. L'objectif de l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère**

Il est reconnu (MEN 2003) que derrière tout acte d'enseignement, la finalité et les objectifs sont définis et consignés d'abord dans des instructions officielles puis dans un programme élaboré par la tutelle pédagogique et enfin dans un manuel qui est le support principal pour la mise en œuvre de cet acte.

Selon les documents officiels du Ministère de l'Education Nationale de la République Algérienne, la finalité de l'apprentissage de l'anglais est comme suit:

Le programme de première année d'anglais, comme deuxième langue étrangère, vise l'acquisition de compétences linguistiques, méthodologiques et culturelles de base qui permettent à l'apprenant d'utiliser l'anglais comme un outil de communication et de documentation simple et efficace (MEN 2003: 72).

L'introduction d'une deuxième langue étrangère en première année moyenne, se fonde donc sur les acquis antérieurs de l'apprenant/e, en langue d'enseignement et en langue étrangère 1. L'apprentissage de celle-ci se fait par rapport aux capacités de réception et de production de l'apprenant/e à cet âge (entre 11 et 12 ans). Le profil de sortie de la première année moyenne est comme suit:

L'apprenant/e doit être en mesure de:

- différencier clairement les sons de la langue (voyelles, diphtongues);
- être sensible à l'accent tonique, à l'intonation de la langue anglaise;
- écouter et comprendre un message simple;
- s'exprimer dans un anglais simple mais correct et être compris;
- rédiger un paragraphe cohérent simple à partir d'éléments proposés. (*Ibidem*)

### **2. La classe de langue au carrefour des langues**

La question de l'alternance codique ou alternance des langues, manifestation majeure due au contact des langues, ne cesse de préoccuper les chercheurs qui tentent de comprendre, d'analyser et de décrire les situations de plurilinguisme. Ces recherches ont eu une incidence sur la réflexion didactique dans la mesure où la communication en classe est considérée comme un type particulier d'interaction sociale. L'enseignement / apprentissage des langues

---

langue maternelle, ou des stratégies contrastives par la mise en rapport explicite de deux systèmes linguistiques en présence.

donne lieu, lui aussi, à des interactions plurilingues qui mettent en face-à-face des apprenant/es et des enseignant/es qui pratiquent différentes langues et différentes variétés stylistiques. La classe doit donc être considérée comme le lieu de rencontre entre différents répertoires linguistiques, ceux qui caractérisent les apprenant/es et ceux qui caractérisent les enseignant/es. Les recherches effectuées ces dernières années (Coste, 1993; Dabène, 1992; Hawkins, 1985; Roulet, 1980, 1995 et bien d'autres) ont montré que l'enseignement des langues se déroulait rarement, contrairement à un principe longtemps défendu par la didactique des langues (méthode directe), uniquement dans la langue cible. Nous nous intéresserons à cet aspect essentiel de l'interaction pédagogique par une analyse du déroulement de cours au collège, c'est-à-dire dans un contexte pédagogique qui se fixe comme objectif d'asseoir les savoirs linguistiques. Il s'agit, généralement, dans l'enseignement moyen, cycle d'observation et d'orientation, de faire acquérir aux apprenant/es des savoirs en lien avec la langue cible: linguistiques, méthodologiques et culturels.

En effet, la langue cible, l'anglais, est loin d'être la seule langue pratiquée dans la classe de langue étrangère surtout au début de l'apprentissage. En fait, le recours à la langue maternelle et à d'autres langues, qui représentent un pré-requis linguistique chez l'apprenant/e, se fait systématiquement. Avant de condamner le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues dans un cours normalement réservé à l'anglais, il est intéressant d'examiner de plus près des situations concrètes d'alternance codique "utile". Le recours à la langue maternelle et d'autres langues varie selon le type de cours, et le type d'apprenant/es.

### **3. L'alternance codique**

Certains chercheurs reprennent la terminologie anglo-saxonne et utilisent le terme de *code switching* (terme inventé par E. Haugen dès 1956), ou *code mixing*; d'autres recourent à des concepts de formulation française comme "alternance codique" (employé dans la traduction du Discours de Gumperz, 1982), "alternance des codes" (Hamers & Blanc, 1983:176), "alternance des langues" (Gardner-Chloros, 1985). Ces différents concepts traduisent les difficultés des linguistes à déterminer le discours mixte de l'interférence ou de l'emprunt. Selon Hamers et Blanc:

L'alternance de codes (*code-switching*) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale (1983: 361).

L'apprenant/e d'une langue étrangère fait appel à la ou aux langue/s déjà acquise/s, utilise son plurilinguisme pour construire son savoir et établir une base solide pour accueillir de nouveaux savoirs. Ainsi, la maîtrise de la langue

maternelle ou d'autres langues<sup>13</sup> s'avère indispensable pour réussir à construire les bases solides qui permettent l'acquisition de la langue étrangère. Ceci dit, l'alternance est un passage impératif pour l'apprenant. Cette alternance est définie par Cuq comme:

[é]tant le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes, systématiques, et susceptibles d'être analysés aux niveaux (2003:17-18).

### *Psycholinguistique et linguistique*

L'alternance codique est envisagée comme témoignage des processus de production et de réception chez le bilingue, et son étude donnerait au chercheur l'accès à la grammaire du bilingue. Souvent perçu comme confusion mentale et linguistique, l'agencement des transitions entre deux grammaires peut nécessiter des capacités linguistiques très sophistiquées.

### *Communicatif et interactionnel*

L'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un large éventail de fonctions et d'attitudes: combler ou contourner des lacunes ou problèmes dans une de ses deux variétés, marquer les unités thématiques ou discursives, affirmer sa propre identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, redéfinir une situation, faire de l'humour, etc.

### *Sociolinguistique*

Les pratiques d'alternance reflètent et marquent les frontières entre les structures, les institutions et les groupes sociaux, les relations et discontinuités entre communautés linguistiques et la réalité sociale de leurs membres.

Il est souvent impossible de distinguer nettement entre l'alternance codique, l'emprunt et l'assimilation lexicale, le mélange de langues ou langues mixtes<sup>14</sup>.

L'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de la langue maternelle pousse l'apprenant/e à penser sur sa langue et à développer sa capacité d'analyse sur d'autres langues, ce qui facilite l'apprentissage des langues étrangères.

---

<sup>13</sup> Nous tenons à préciser que la diversité linguistique en Algérie se distingue d'abord par l'existence de deux langues nationales: l'arabe classique et le tamazight, ensuite, par la variation de cet arabe classique en une multitude de dialectes qui demeurent les principaux moyens de communication; enfin, par l'existence de la langue française qui fait partie intégrante de la société algérienne et qui a largement contribué à la variation de la langue arabe parlée en Algérie.

<sup>14</sup> Langues mixtes: "Langues véhiculaires créées, dites langues mixtes de type 2. C'est la création rapide d'idiome qui ne servira que dans la situation où son besoin s'est fait ressentir. C'est dire qu'il n'est la langue d'aucune des parties en présence. Le plus souvent, cette langue est obtenue par une intégration de certains éléments des deux variétés en présence (deux ou davantage..) dans une structure dont la caractéristique principale est la simplicité. Le mélange n'est généralement pas équitable: la variété du groupe le plus fort y domine souvent" (Klinkenberg, 1999:73).

Néanmoins, dans le cadre général de l'enseignement des langues étrangères, les stratégies d'apprentissage sont sujettes à plusieurs théories opposées, notamment à celle du recours ou on à la langue maternelle de l'apprenant/e. En effet, certains pensent que l'utilisation de la LM empêche l'apprenant/e d'entrer dans le schéma de pensée de la LE alors que d'autres considèrent que la comparaison linguistique est essentielle pour que l'apprenant/e développe des stratégies d'apprentissage et de réflexion par rapport à la LE (Yanaprasart, 2005: 177-196).

Les enquêtes réalisées en classe de langue ont le mérite de mener à une meilleure connaissance des pratiques des enseignant/es telles que le recours à la langue maternelle: la leçon de grammaire en langue maternelle, ainsi que la traduction du vocabulaire, risquent de redevenir la norme, et ce d'autant plus que la recherche a revalorisé le rôle de la langue première chez l'apprenant. Par exemple, selon Giacobbe (1990:123), la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais "un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant". Or, même si la langue maternelle est à la source de l'appropriation, le contact avec la langue étrangère est de toute évidence indispensable. Il permet à l'apprenant de travailler la compréhension auditive; il lui donne aussi l'occasion d'explorer les données langagières, c'est-à-dire d'émettre puis de tester des hypothèses sur le système de la langue cible.

#### *Donner un sens à l'alternance entre les deux langues*

Entre adeptes du tout en langue étrangère (Coste, 1997) et des défenseurs de l'appui sur la langue maternelle et les autres langues, la question du rôle et de la place de la LM et des autres langues dans la classe de langue étrangère continue à alimenter un débat entre, d'une part, une conception de l'apprentissage facilitée par le contact avec la langue cible qui s'acquiert sur le modèle de l'apprentissage de la LM et, 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 servent de voûte dans la construction des nouvelles compétences.

L'enseignant a à sa disposition des stratégies pour limiter le recours à la langue maternelle. Il s'agit donc de réfléchir à l'apport éventuel des recours à la langue maternelle et à d'autres langues en invoquant des critères d'apprentissage et de donner quelques éléments de réponse à la question que soulève actuellement la didactique des langues sur les possibilités d'introduire une "alternance raisonnée" dans la classe de langue étrangère (Dabène, 1994).

#### **4. Le corpus**

La communication est la première activité d'apprentissage d'une langue étrangère. Cet apprentissage se fonde principalement sur l'oral à partir duquel on apprend à la fois à "communiquer" et à communiquer en langue étrangère. La langue est ainsi outil et objet.

Notre corpus se compose de la production verbale d'apprenant/es de première année moyenne. Signalons que ces apprenant/es, apprennent l'anglais dans la 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen de leurs apprentissages avec un "nouveau programme d'apprentissage des langues étrangères basé sur la production orale et la communication" (MEN, 2002).

Selon les instructions officielles, les objectifs, derrière l'apprentissage de l'anglais en première année moyenne, ciblent essentiellement la communication orale. L'apprenant/e doit acquérir les éléments nécessaires pour la langue orale, mais elle/il n'atteint pas un niveau élevé à l'écrit.

### *La population ciblée*

Le groupe d'apprenant/es, ciblé par cette étude est, soit-disant, homogène: des élèves de même âge entre 11 et 12 ans, de même niveau, qui ont suivi le même cursus, mais dont les différences culturelles et socio-psychologiques sont fortement présentes. Ce sont des facteurs extérieurs auxquels nous devons accorder de l'importance dans l'étude des interactions verbales des apprenant/es. En effet, la population des apprenant/es vient juste d'entamer l'apprentissage de l'anglais comme deuxième langue étrangère; elle n'a à son actif aucune connaissance préalable sur celle-ci. Scolarisée pendant cinq ans, cette population a appris la langue maternelle depuis la naissance et la langue française pendant trois ans. Le choix de ces apprenant/es repose sur le fait qu'il s'agit de la phase charnière entre le cycle d'éveil et le cycle d'observation et d'orientation. Toutes/tous les apprenant/es sont monolingues. Elles/Ils ont comme langue maternelle la langue arabe classique avec toute sa diversité: arabe dialectal national et régional, et comme langue étrangère première le français. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une nouvelle compétence linguistique, que l'on rajoute à celle de la langue maternelle préexistante. Celle-ci est partagée par les sujets d'une même communauté.

### *Le champ de la recherche*

Cette recherche a utilisé comme lieux d'enquêtes des classes de 1<sup>ère</sup> année moyenne de l'enseignement public, réparties entre zones rurales et urbaines dans la wilaya (département) de Mostaganem.

Nous avons essayé de décrire et d'analyser les fonctionnements de la classe d'anglais dans l'enseignement moyen afin d'identifier les recours possibles à diverses ressources linguistiques éventuellement la langue maternelle avec toute sa diversité à côté du français. Autour de cette observation, les questions suivantes ont été soulevées:

- Que disent les instructions officielles algériennes à propos de l'enseignement de la langue anglaise ?
- Quel est le rôle de l'alternance des langues pour les apprenant/es ?
- Quelle didactisation et quels dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre dans ce contexte plurilingue et pluriculturel ?

Pour répondre à ces questions, nous avons posé les objectifs suivants:

- identifier le rôle de la LM et d'autres langues dans l'enseignement et l'apprentissage de la deuxième langue étrangère, à savoir l'anglais;
- comprendre les fonctions pédagogiques diverses des langues présentes dans le contexte algérien;
- comparer les textes officiels et la pratique effective en classe de langue.

## 5. Analyse du corpus: observations en classe de langue anglaise

*Observation 1:* 20 septembre 2009 à 9 heures

Il s'agit d'apprenant/es dans le CEM<sup>15</sup> docteur Benzerdjeb ex-Voltaire collège situé en zone urbaine à Mostaganem (ville côtière, touristique qui compte l'une des plus prestigieuses universités du pays) et il est réputé chez les parents d'élèves ainsi que la tutelle pour ses bons résultats. La classe fonctionne en grand groupe de 30 apprenants (20 filles et 10 garçons). L'enseignante, ancienne stagiaire de l'ITE<sup>16</sup> de Mostaganem, a une expérience professionnelle de 17 ans.

### *Extrait 1*

1. Ens. Bonjour !
  2. App. Bonjour, madame.
  3. Ens. Il y a des absents? Is there any absent ?
  4. App. Non, madame.
  5. Ens. OK! Regardez. (*L'enseignante montre aux apprenant/es un stylo.*)
  6. App. Stylo, madame.
  7. Ens. En anglais on dit "a pen". Répétez: "It is a pen."
  8. App. *Répétition chorale.*
  9. Ens. Et ça ? (*Elle montre une règle.*)
  10. App. Une règle.
  11. Ens. "A ruler." It is a ruler.
  12. App. It is a ruler.
- Etc.

Nous voyons que la plupart des échanges sont initiés par l'enseignante. Elle constitue le pivot de la communication en classe du moment qu'elle gère sa dynamique et son organisation.

Nous remarquons aussi, dans ce premier extrait du premier cours d'anglais, que le français est utilisé comme langue de régulation de l'activité portant sur la familiarisation des apprenants avec les outils scolaires. L'enseignante ainsi que les apprenant/es utilisent le français dans ce moment de mise en place du cours et c'est l'enseignante elle-même qui initie l'échange dans cette langue (1), même

---

<sup>15</sup> Collège d'Enseignement Moyen.

<sup>16</sup> Institut Technologique de l'Éducation.

si elle reformule sa question en anglais (3). Bien entendu, l'enseignante s'appuie sur les acquis préalables et les ressemblances orthographiques, lexicales, et graphiques entre les deux systèmes de la LE1 (français) et la LE2 (anglais) pour faciliter l'acquisition de cette dernière. La stimulation des savoirs existant chez les apprenant/es revêt un intérêt, en reliant les schémas cognitifs des deux langues.

Selon les recherches menées par Leblanc et Seguin, citées par M.C. Tréville (1993), les résultats obtenus à la suite du dépouillement informatisé de deux dictionnaires bilingues jugés représentatifs d'un vocabulaire général (le Robert-Collins, 1978 et le Larousse Saturne, 1981) nous donnent quelques indications. Une liste de 23 160 paires de mots transparents (6 47 paires d'homographes (strictement identiques table/table) et 16 713 paires de paragraphes (différant simplement d'une lettre, de deux ou plus, par exemple *visitor*/visiteur) a été établie. Sachant que le lexique français comprend environ 60 000 mots, on est frappé de constater que les mots transparents représenteraient près du tiers du lexique.

L'enseignante et les apprenant/es s'appuient sur les similitudes entre les systèmes des deux langues étrangères et ainsi exploitent les phénomènes de transfert de l'une à l'autre pour faciliter son acquisition. Il est donc tout à fait utile de recourir à la langue qui facilite et accélère l'acquisition de la nouvelle langue étrangère.

La langue maternelle, qui est l'arabe, ne joue aucun rôle de médiation dans ce premier échange. Les deux interlocuteurs, l'enseignante et les apprenant /es, ne lui accordent pas une "valeur" pour apprendre l'anglais. Les raisons peuvent être multiples: didactiques, psychologiques et économiques.

#### *Les raisons didactiques*

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque – par le jeu des parallélismes – elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. L'enseignant peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible – en lecture par exemple – de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'apprenant/e pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrement dans une autre langue d'enseignement.

#### *Les raisons psychologiques*

L'expérience montre que la langue maternelle, le cas de l'arabe classique en Algérie, ne bénéficie pas toujours de l'importance qu'elle mérite mais elle est

généralement confortée dans un statut inférieur par le système lui-même puisqu'elle ne joue aucun rôle dans le quotidien des apprenant/es et des enseignant/es. La langue maternelle prend ainsi peu à peu aux yeux des apprenant/es une valeur sociale inférieure à celle dont bénéficient les langues étrangères de grande diffusion internationale telles que le français et l'anglais. Le conflit linguistique (Terracini, 1957; Haugen, 1966) dégénère facilement en conflit psychologique parce que l'usage plus ou moins officiel d'une langue suppose une référence permanente à une gamme de valeurs extralinguistiques d'ordre intellectuel, moral et affectif. Insensiblement, l'enfant s'habitue à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche au patrimoine linguistique originel. La mise en place d'une méthodologie convergente et complémentaire est susceptible de remédier au profond désarroi de l'apprenant/e en substituant des rapports d'interdépendance et d'égalité aux rapports de fausse hiérarchie voire de confrontation. La recherche d'une coordination véritable dans les apprentissages linguistiques contribue donc à créer la dynamique d'un plurilinguisme scolaire attractif et non conflictuel qui limite, voire élimine, toute forme d'aliénation.

#### *Les raisons économiques*

Dans les classes surchargées, triste réalité du contexte algérien, l'enseignant/e éprouve bien des difficultés à traiter l'intégralité du programme et à mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Ainsi, la recherche de convergences pédagogiques et la coordination des apprentissages linguistiques font gagner un temps précieux en permettant à l'enseignant/e d'éviter les redites et de limiter les répétitions qui deviennent inéluctables dès lors que chaque enseignement est considéré isolément. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue seconde. La capacité de déchiffrer, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis une fois pour toutes. L'apprenant/e qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle ou la langue étrangère n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et, quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique.

*Extrait 2: Vers la fin du premier trimestre avec les mêmes apprenants.*

1. Ens. Good morning.
2. App. Good morning.
3. Ens. Who is absent?
4. App. Personne!
5. Ens. What is the date today?
6. App 1 Wednesday, 16<sup>th</sup> December, 2009.
7. Ens. Nariman, écris la date sur le tableau.
8. App 2 (*Nariman écrit la date sur le tableau*)
9. Ens. Who can count from 1 to 30?

10. App 3 1, 2, 3, *etc.*
11. Ens. The alphabet?
12. App 4 Madame. (*Avec la main levée.*)
13. Ens. Vas-y !
14. App 4 a,b,c,d,e,f, *etc.*
15. Ens. Ok! Je vais écrire des chiffres et c'est à vous de trouver les lettres qui correspondent pour écrire des phrases. Est-ce clair ?
16. App: Oui, madame! Euh! Yes.
17. Ens. 1) 9-20 /9-19/ 13-25/ 18-21- 12- 5 -18/  
2) 20-1-20/ 9-19/ 8-9-19/19-1-20-3-8-5-12, *etc.*

(10 minutes plus tard)

18. Ens. Ok! Stop now. Qui peut me donner la première phrase ?
  19. App 5 It is my ruler.
  20. Ens. Good. Écris la phrase sur le tableau.
  21. App 6 That is his satchel.
  22. Ens. Good! Écris la phrase sur le tableau.
- Etc.

Dans ce deuxième extrait, tout à fait différent du premier, nous observons une nette réduction du recours à la langue française. L'enseignante utilise celle-ci pour expliciter les instructions de l'activité. Nous remarquons que les apprenant/es ont acquis quelques ressources linguistiques qui leur permettent de construire des phrases simples. L'enseignante a dû se conformer aux instructions officielles qui stipulent qu'il faut veiller à réduire l'interférence d'autres langues.

### **Observation 2**

Il s'agit d'une autre population d'apprenant/es dans un établissement situé dans une zone rurale. Le CEM Ahmed Kadi à Sidi Lakhdar, localité côtière à vocation agricole et d'élevage, obtient des résultats faibles en anglais et en français par rapport aux autres disciplines. La classe compte 40 apprenants (15 filles et 25 garçons). L'enseignante, diplômée de l'université de Mostaganem, exerce cette profession depuis huit ans.

*Extrait 3: 23 septembre 2009 à 10 heures*

L'enseignante entre en classe

1. Ens. Bonjour. (*Sabah el kheir en arabe.*)
2. App. Bonjour, madame. (*Sabah el kheir en arabe.*)
3. Ens. *Elle colle des figurines sur le tableau sans dire un mot.  
Elle pointe l'image 1 avec une règle.*
4. App. Un livre. (/kita:b/ en arabe)
5. Ens. A book.
6. App. A book. (*Répétition chorale*)

7. Ens. *Elle pointe l'image 2.*
8. App. Rubber. (/mɪmha:t/ en arabe)
9. Ens. A rubber
10. App. A rubber. (*Répétition chorale*)

Contrairement à ce que nous avons remarqué dans l'extrait 1, les échanges, enseignante/apprenant/es, font intervenir la LM et la LE2. La dynamique de l'échange repose sur un geste de l'enseignante et les réponses des apprenant/es en LM. Leurs réponses en langue maternelle démontrent un déficit linguistique en langue française. L'enseignante essaye d'appliquer scrupuleusement les instructions officielles qui autrefois réprimaient l'utilisation d'autres langues que la langue cible.

Mais le recours à l'alternance codique s'avère très bénéfique, surtout dans une classe surchargée comme celle-ci, pour couvrir la totalité du programme et gagner un temps et un effort précieux, qui peuvent être réinvestis dans d'autres activités substantielles.

En se référant à l'observation ci-dessus, nous remarquons que l'enseignante a dû prendre en ligne de compte, dans sa démarche pédagogique, le plurilinguisme de ses apprenant/es dans l'enseignement/apprentissage de la LE2.

*Extrait 4: Vers la fin du premier trimestre, avec les mêmes apprenants.*

*L'enseignante entre en classe.*

1. Ens. Good morning.
2. App. Good morning.
3. Ens. *Elle donne les consignes de l'activité en arabe .*

*Activity 1 (en arabe): Réordonner les lettres pour écrire des mots corrects.*

1. y/c/a/t/i/d/n/o/i/r/
2. g/s/o/b/l/h/o/c/a/
3. /s/e/p/n/
4. k/s/c/d/e
5. a/c/p/e/s/n/e

*Quelques minutes plus tard*

4. Ens. *Correction (en arabe)*
  5. App 1 Madame. (*En arabe Sayida*)
  6. Ens. OK!
  7. A1 Dictionary. (*Avec une prononciation déformée.*)
  8. Ens. *Elle corrige la prononciation /dɪkʃənri/ et demande aux apprenants de répéter*
  9. Ens. *Elle écrit le mot dictionary sur le tableau (consigne en arabe).*
  10. App 1 *Va au tableau.*
- Etc.

Activity 2 (*en arabe*): Réarranger les mots pour écrire des phrases (*consignes en arabe*)

1. Arabic a that of is book
2. is a ruler this plastic
3. two in there copybooks schoolbag the are
4. pencease are red two pens, a white, pencil there a ruler blue and a rubber in the.

*Quelques minutes plus tard*

11. Ens. On corrige. (*Consigne en arabe.*)
  12. App. Madame, madame. (*En arabe, avec les mains levées.*)
  13. App 1 That is a book of Arabic. (*Avec une prononciation déformée.*)
  14. Ens. *Elle corrige et demande à l'apprenant de répéter.*
  15. App 1 Répète la phrase: "This is a book of Arabic."
  16. App. Madame (*Sayida*), madame (*Sayida*). (*Mains levées, en arabe.*)
  17. App 2 This is a ruler plastic.
  18. Ens. On ne dit pas (*en arabe*) "ruler plastic" mais "plastic ruler".
  19. Ens. *Elle demande à l'apprenant de répéter la phrase.*
  20. App 2 This is a plastic ruler.
- Etc.

Dans cet extrait, comme dans le précédent, nous observons que l'enseignante utilise la LM pour instruire les apprenant/es. La focalisation sur la prononciation est bien prise en charge par l'enseignante. Il est évident que les dissemblances syntaxiques entre la LM et la LE jouent un rôle négatif sur la production orale et écrite des apprenant/es. L'interférence de la LM dans la phrase "*this is a ruler plastic*" en témoigne. L'emplacement de l'adjectif qualificatif "*plastic*" est copié sur le modèle de la phrase arabe ou française.

Le rôle de l'enseignante est capital pour une conscientisation des apprenant/es aux disparités linguistiques, syntaxiques et autres qui peuvent exister entre La LM et la LE2. De cette façon, elle assurerait la double focalisation, interne<sup>17</sup> et externe<sup>18</sup>, comme l'indique Deyrich:

Une focalisation engendre, en conséquence, une complexification de l'identification des savoirs: ceux qui sont monopolisés pour comprendre et produire dans la L2, ceux pour comprendre le fonctionnement de la L2; les savoirs dans la langue et sur la langue (2007:10).

Recourir à la théorie contrastive peut aider les apprenant/es et les éclairer sur le fonctionnement des deux systèmes linguistiques dans leurs formes théoriques (savoir sur la langue) et pratiques (savoir-faire langagiers). Assurer une bonne maîtrise de LE2, comme le souligne Deyrich:

---

<sup>17</sup> Focalisation interne: perspective métalinguistique qui s'attache à la description du système (pour parler de la langue)

<sup>18</sup> Focalisation externe: perspective instrumentale dans laquelle la langue est utilisée comme outil dans l'interaction ou dans la transmission de contenus qui ne sont pas linguistiques (pour parler dans la langue).

[... ] requiert des compétences aussi bien dans les savoir-faire (les quatre savoir-faire langagiers de réception et de production que dans les savoirs théoriques (les savoirs sur). En effet, pour atteindre une certaine efficacité intersubjective (pour que le message atteigne son but), une production, qu'elle soit écrite ou orale, doit être délivrée selon des 'normes' (lexicales, syntaxiques, prosodiques pour l'oral, etc.)" (*Ibid.*)

Il est évident que le savoir-faire de l'enseignant/e est capital dans le choix "des stratégies de guidage et de planification didactique adéquates" (*Ibidem*), pour faciliter l'apprentissage et le réinvestissement des acquis.

### **Conclusion**

Les enquêtes réalisées en classes d'anglais ont le mérite de mener à une meilleure connaissance des pratiques des enseignant/es. Nous remarquons que dans les deux cas, les apprenant/es bénéficient des apports des acquis préalables que ce soit la langue étrangère 1 (LE1) pour les apprenant/es du collège Benzerdjeb ou la langue maternelle (LM) pour les apprenant/es du collège Kadi. L'environnement linguistique des apprenant/es conditionne la pratique en matière d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère.

Il convient de noter que le recours des apprenant/es du premier établissement à la LE1 est dû à la proximité linguistique entre les deux langues et à la maîtrise des systèmes linguistique, phonologique, et graphique de celle-ci. Cette maîtrise des différents systèmes, sans aucun doute, faciliterait et accélérerait l'acquisition de la LE2. C'est ce qui pourrait expliquer les bons résultats qu'obtiennent les apprenant/es dans les différentes évaluations des langues étrangères. Certainement, d'autres facteurs extrascolaires jouent un rôle dans l'apprentissage de la LE1 par ces apprenant/es: les journaux, l'interaction en langue française des membres de la famille, les mass-médias, etc. Le contexte extracurriculaire offre aux apprenant/es de cet établissement une multitude d'occasions d'exposition informelle à la LE1. En effet, une grande partie de cet apprentissage se fait sans enseignement et d'une manière inconsciente. Il a été observé (Ferguson, 1959: 40) que l'apprentissage de la première langue étrangère se fait d'une manière relativement informelle, par imitation et utilisation dans des situations de communication authentiques. Nous ne pouvons pas nous permettre d'ignorer ces apprentissages "informels", "non guidés" ou "naturels" des langues. Par ailleurs, le rôle de ce contexte extracurriculaire est en effet souvent minimisé, voire ignoré, dans la recherche de l'acquisition des langues étrangères (RAL) actuelle surtout dans la recherche anglo-saxonne (voir néanmoins Stern, 1983; Ellis, 1987; et plus récemment, Tarone, 1997, 2000, Gajo & Mondada, 2000).

En revanche, pour les apprenant/es du deuxième établissement, la langue d'appui pour l'acquisition de la LE2 est la LM. Bien que celle-ci diffère syntaxiquement, phonologiquement, morphologiquement, de la LE2, elle demeure une langue qui permet l'acquisition de la LE2. Certainement, le

processus d'acquisition prendra beaucoup plus de temps par rapport au premier groupe d'apprenant/es, mais la LM constitue un apport indéniable pour l'acquisition de la LE2.

Cela implique qu'un/e apprenant/e en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré/e comme un/e "débutant/e" partant de zéro (*tabula rasa*) du fait qu'il/elle possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il/elle peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue et que, de toute façon, ce qu'il/elle apprendra, c'est étendre son répertoire et ses compétences plurilingues déjà acquises.

L'enseignement des langues étrangères se fait depuis déjà longtemps par l'approche communicative qui vise le développement de quatre habiletés fondamentales interdépendantes (compréhension et production orales et écrites) et qui accorde désormais une grande place à l'interculturel. L'alternance de langues est aussi une composante très importante de cette approche communicative interculturelle plurilingue, qui considère d'ailleurs que "l'erreur" ou, pour le dire de façon plus rigoureuse, les tâtonnements, font partie du processus d'apprentissage.

Ainsi, les nouveaux manuels d'anglais conçus pour le collège en Algérie intègrent la dimension plurilingue des apprenant/es. En effet, dans le manuel de première année moyenne, *Spotlight 1*, un glossaire bilingue anglais / français est proposé à la fin du livre.

En parcourant les documents officiels émanant de la tutelle (2003), les orientations méthodologiques sont clairement de type socioconstructiviste, visant les compétences communicatives.

Il est indispensable, dans une perspective d'interlangue<sup>19</sup> (Py, 1980; Galisson, 1980), de s'intéresser aux langues de départ, arabe ou français, aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants, et à leurs stratégies d'apprentissage pour rendre l'appropriation de la LE2 possible. Galisson le souligne en disant de l'interlangue "[p]ar ailleurs, variable selon les individus, elle l'est aussi dans son évolution, qui est ni constante, ni uniforme" (1980: 32-33). En fait, "le concept d'interlangue, devenu aujourd'hui une notion centrale en didactique des langues, est né de travaux portant sur l'analyse des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère et se fondant sur une critique raisonnée de l'analyse contrastive" (Castellotti, 2001: 18).

---

<sup>19</sup> Le concept d'interlangue recouvre toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère – proche de la langue maternelle – à un état final de cette même langue – état voisin de la langue d'un natif. L'interlangue n'est pas seulement une reconstruction permanente, mais une succession d'états conditionnés par les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, donc variables d'un sujet à l'autre. Autrement dit, l'interlangue caractérise l'apprenant, dans la mesure où elle est dépendante de sa stratégie d'apprentissage. Par ailleurs, variable selon les individus, elle l'est aussi dans son évolution, qui n'est ni constante, ni uniforme (Galisson, R. 1980: 32-33).

En outre, les didacticiens des langues ont contribué à légitimer des usages jusqu'à lors minorés, comme l'alternance des langues (Moore & Castellotti, 1999) à prendre en compte l'ensemble des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenant/es dans la pratique de classe comme dans la mise en place des curricula ou parcours de formation (Coste, Moore & Zarate, 1997, Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, les apprenant/es sont encouragé/es à explorer socialement et cognitivement les langues en présence, dans notre cas l'arabe classique et le français, en présence dans les dispositifs scolaires, qui rompent avec le dogme de la méthode directe, en l'occurrence l'exclusion de la LM et de la LE1 et favorisent le recours aux pré-requis, désormais perçus comme un pivot de l'apprentissage.

À notre sens, il faut que les acquis de la langue maternelle (arabe classique) ou de la LE1 (français) soient perçus comme des avantages sur lesquels l'acquisition de la LE2 peut se fonder. Le démarrage précoce de la LE1, vu ses ressemblances avec la LE2, ne peut avoir que des effets bénéfiques pour l'acquisition de la LE2.

### Références bibliographiques

CASTELLOTTI, V. (dir.). 2001. *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1<sup>ère</sup> éd. 1996; 2<sup>ème</sup> éd. corr. 1998. Paris: Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les Langues*.

COSTE, D. 1997. Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée* 108: 396.

COSTE, D., D. MOORE & G. ZARATE. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CUQ, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.

DABENE, L. 1992. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* 6: 13-23.

DABENE, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Col. Références.

DEYRICH, M.-C. 2007. *Enseigner les langues à l'école primaire*. Paris: Ellipses.

ELLIS, R. 1987. *The Study of Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell Publishers.

- FERGUSON, C.-A. 1959. Diglossia. *Word Journal of the Linguistics Circle of New York* 15: 40-410.
- GAJO, L. & L. MONDADA. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- GALISSON, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, Nathan, CLE International. 32-33.
- GARDNER-CHLOROS, P. 1985. *Choix et alternance des langues à Strasbourg*. Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- GIACOBBE J. 1990. Le recours à la langue première: une approche cognitive. D. Gaonac'h. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- GIACOBBE, J. 1990. Le recours à la langue étrangère. D. Goanac'h. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le français dans le monde – Recherches et application*, 115-123.
- GUMPERZ, J.-J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMERS, J. & M. BLANC. 1983. *Bilinguisme et bilingualité*. Liège: Mardaga.
- HAUGEN, E. 1956. *Bilingualism in the Americas. A Bibliography and Research guide*. Montgomery: University of Alabama.
- HAWKINS, E. 1985. Awareness of language, réflexion sur les langues. *Les langues modernes* 6: 9-23.
- KLINKENBERG, J.-M. 1999. *Des langues romanes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- MEN. 2002. *Programme de première année moyenne*. Alger: IPN.
- MEN. 2003. *Document d'accompagnement du programme de la première année moyenne*. Alger: IPN.
- MOORE, D. & V. CASTELLOTTI. (dir.). 1999. Alternances des langues et construction de savoirs. *Cahiers du Français Contemporain* 5. Fontenay/Saint-Cloud: ÉNS-Éditions.
- PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.
- PY, B. 1980. Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Travaux neuchatelois de linguistique* 1: 31-54.
- ROULET, E. 1980. *Langue maternelle et langue seconde: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier CREDIF.

- STERN, H.-H. 1983. *Fondamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E. 1997. Sociolinguistic Approach to Second Language Acquisition Research. *The Modern Language Journal* 91: 837-848.
- TARONE, E. 2000. Still Wrestling with “Context” in Interlanguage Theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 182-198.
- TERRACINI, B. 1957. *Conflicti di Lingue e di Cultura*. Venezia: Neri Pozza.
- TREVILLE, M.-C. 1993. *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif*. Québec: Université de Laval.
- YANAPRASART, P. 2005. L'émergence d'une langue véhiculaire en classe plurilingue de langue étrangère. *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne: Peter Lang, 177-196.