

Pour une didactique de la pluralité linguistique : rôle de l'arabe (L1) dans l'apprentissage du français (L2) au primaire

Khadidja Onali

Résumé

Cette recherche propose d'engager une réflexion approfondie sur le rôle éventuel de la langue première (L1) dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (L2) au primaire. L'étude s'est déroulée dans trois écoles publiques réparties dans la wilaya de Tipaza. Nous voulons, à travers cet article, observer s'il y a des recours à la langue première de la part de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. Si c'est le cas, est-ce l'arabe moderne (scolaire) ou l'arabe dialectal ? Quelle serait la fonction de ces alternances ? Et surtout, quelle est la posture adoptée par l'enseignant, va-t-il l'accepter ou, au contraire, la rejeter ?

المخلص

يقترح هذا البحث إلى إجراء دراسة مستفيضة للدور محتمل من اللغة الأولى (L1) في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (L2) إلى المرحلة الابتدائية. وقد أجريت الدراسة في 3 مدارس العامة موزعة على ولاية تيبازة. نحن نريد من خلال هذا المقال، ومراقبة حيث العلاجات المختلفة للغة الأولى من جانب المتعلم ولكن أيضا المعلم. إذا كان هذا هو الحال، هو الحديث العربية (المدرسة) أو بالعامية؟ ماهي وظيفة من هذه التناوبات؟ وقبل كل شيء، ما هو الموقف من قبل المعلم المعتمدة، وقال انه استعرض أو، على العكس، رفض ذلك؟

Introduction

Le passage d'une langue à l'autre lors de l'apprentissage d'une LE a souvent été (et continue à être) un sujet controversé. De ce fait, il est généralement admis que le recours à la L1 est plus fréquent (voire inévitable) surtout chez les élèves en début d'apprentissage afin de résoudre des problèmes de communication dus à un manque de maîtrise en L2, comme l'ont montré les travaux de Causa (1997). Or, à travers nos observations faites en classe, il s'avère que cette pratique n'est pas le seul fait de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. En effet, si certains enseignants rejettent catégoriquement la L1, d'autres semblent vouloir tantôt la réprimer et tantôt la promouvoir, tandis que d'autres en usent et abusent. Ce dernier type de comportement, reflète, au-delà de stratégies d'apprentissages évidentes, des besoins communicatifs. Effectivement, telle que le souligne Castellotti (2001 : 63) : « lorsque le recours à la L1 est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, [...] il s'agit alors essentiellement pour lui :

- de gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.
- de contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.
- de mener une réflexion et une explication métalinguistique ».

Ainsi, ces différentes opérations seraient, selon l'auteur, un moyen d'apprentissage mais reflèteraient également des « décrochages communicationnels ». Nous allons donc travailler sur cette question à partir des conclusions de l'auteur.

Le corpus et la méthodologie

Notre travail s'inscrit dans une démarche de type ethnographique ; en effet nous avons observé, puis transcrit et enfin analysé les interactions en classe, comme le préconise Cicurel (2011). Les exemples contenus dans l'analyse proviennent d'un corpus¹⁴¹ d'une dizaine d'heures d'observation en classe de français (3ème, 4ème et 5ème années primaires). Cette observation participante¹⁴² a été effectuée dans trois écoles publiques de la wilaya de Tîpaza. Le premier établissement se situe

¹⁴¹Les exemples de ce travail sont extraits du corpus de notre thèse de doctorat, voir Ouali k. (2015).

¹⁴²L'observation participante demeure la méthode préférée pour l'étude des interactions en classe, comme le conseille Cambra Gine (2003 : 97).

à Cherchell, le deuxième à Sidi Ghiles et le dernier à Chenoua. En ce qui concerne la méthodologie retenue pour l'analyse des alternances codiques en classe de langue, nous nous sommes inspirée essentiellement des travaux de Causa (1996), Simon (1997) et Coste (1997). Dans un premier temps, nous avons opté pour la typologie de Causa (1996), dont les travaux mettent l'accent sur l'enseignant, afin d'analyser les séquences relatives aux traces de la L1 dans le discours de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons adopté la typologie de Simon (1997), dont les travaux sont principalement orientés du côté de l'apprenant, afin d'analyser les traces de la L1 dans le discours de l'apprenant. Enfin, pour la dernière partie de notre travail, nous nous sommes basée sur les travaux de Coste (1997) qui s'est intéressé aux différents usages des langues dans les activités en classe, et ce afin de rendre compte de la répartition des deux codes linguistiques (arabe dialectal et arabe scolaire) dans la classe.

Extraits des observations de classe : primaire de Cherchell

Exemple 1

1. E1 : madame, c'est quoi une tortue ?
2. P : qui sait c'est quoi une tortue ?
3. E2 : madame...
4. P : en français, pas en arabe.
5. E3 : elle est verte.
6. E4 : c'est un animal.
7. P : oui, elle marche comment ?
8. E5 : elle est lente.
9. E 6 : madame, j'ai pas compris « utile ».
10. P : qui peut lui expliquer ?
11. E 7 : madame « utiliser ».
12. P : t'as un livre, tu l'utilises souvent pour ton travail, donc il est utile.

Dans cet extrait, en 1, l'élève demande ce que c'est qu'une tortue. En 2, l'enseignante demande à la classe une explication. En 3, un élève est sur le point d'expliquer mais l'enseignante l'interrompt en 4, pour avertir qu'il faudra répondre en français et non pas en arabe, et rappelle donc « le contrat codique », Cambra Gine(2003 :190). Ainsi, par la suite nous

avons plusieurs caractéristiques de la tortue, qui sont données par différents élèves, afin de deviner ce que c'est, sans passer par la traduction. De plus, le même phénomène se répète juste après, avec le mot « utile ». Un élève explique en utilisant un autre terme (un dérivé, mot de la même famille) tandis que l'enseignante, en 12, donne un exemple afin que l'élève puisse comprendre.

Exemple 2

1. E : madame qu'est- ce que ça veut dire montagne ?
2. P : qui peut dire à votre camarade ce que c'est la montagne ?
3. E : maîtresse en arabe ?
4. E : maîtresse en arabe ?
5. P : pas en arabe, tu le sais bien, c'est interdit. Qu'est-ce qu'on peut trouver à la montagne ?
6. E : la neige.
7. E : un aigle.

Dans cet extrait, l'élève en 1, demande l'explication du mot « montagne ». L'enseignante demande si quelqu'un peut expliquer. Il est intéressant de noter que deux élèves demandent s'ils peuvent le faire en arabe, en 3 et 4, mais cette dernière leur rappelle que c'est « interdit ». Elle leur demande alors de donner des exemples sur ce qu'on peut y trouver afin de les aider à identifier ce terme sans passer par la langue première, tel que le montre le tour de parole 5.

Exemple 3

1. P : la bonne réponse. Je coche la bonne réponse. Je vais écrire des phrases au tableau. Si c'est juste je coche, si c'est faux je ne mets rien. Au lieu de mettre « vrai » ou « faux ».
2. E : madame **ma fahmetch**. (Je n'ai pas compris).
3. E à E :**sahihaalama**. (Mets une croix).
4. P : je vais réexpliquer.

{Elle écrit au tableau : « je ne gaspille pas l'eau », et elle coche}.

Dans cet extrait, en 2, l'apprenant demande une explication (mais cette fois en L1 et non en français) car il n'a pas compris la consigne formulée par l'enseignante dans le premier tour de parole. En 3, on constate que son camarade l'aide (alternance entraide) en traduisant la consigne. En 4, l'enseignante annonce qu'elle va réexpliquer. Il est intéressant de noter

qu'elle préfère donner un exemple plutôt que de donner une explication ou même fournir un équivalent en L1.

L'analyse de ces extraits, fait apparaître clairement que l'enseignante du primaire de Cherchell appartient à la catégorie de ceux qui n'acceptent pas le changement de codes et préfère donc utiliser d'autres règles d'apprentissage et de communication, comme le montrent les résultats de Garabedian et Lerasle (1997 : 439).

Extraits des observations de classe : primaire de Sidi Ghiles et de Chenoua

Nous avons choisi de ne pas analyser séparément les extraits de l'observation de ces deux classes du primaire, pour la simple raison que les recours à la L1 sont du fait de l'apprenant mais également de l'enseignant (à des degrés divers)¹⁴³, contrairement à ce que nous avons pu observer avec le primaire de Cherchell où la L1 est « quasiment exclue »¹⁴⁴. De plus, les typologies retenues nous ont permis de classer toutes sortes d'usage puisque nous avons relevé les mêmes fonctions de la L1 dans ces deux classes.

1-Les traces de la L1 chez l'enseignant

Nous nous sommes basée essentiellement sur les travaux de Causa (1996) qui sont orientés du côté de l'enseignant. En effet, l'auteur rejette l'idée selon laquelle l'apprenant débutant est le seul à utiliser la langue première en classe. Selon elle, l'enseignant, confronté à des problèmes communicationnels qui l'empêche de réaliser ses objectifs d'enseignement, utilise, lui aussi, la L1 afin de résoudre des problèmes de compréhension.

¹⁴³-La majorité des exemples sont extraits du corpus du primaire de Chenoua, où le recours à la L1 était beaucoup plus fréquent (tant de la part des élèves que de la part de l'enseignante) par rapport au primaire de Sidi Ghiles (où le recours à la L1 était plus modéré).

¹⁴⁴-Nous employons le terme « quasiment » car, même si l'enseignante du primaire de Cherchell interdisait formellement l'emploi de la L1, elle ne pouvait pas empêcher certains de ses élèves à poser des questions en L1, ni même les empêcher de parler entre eux en arabe.

La mise en correspondance bilingue

Exemple 4

1. P : maintenant pour broser les dents qu'est- ce qu'il nous faut ? {Elle montre ses dents}. On brosse les dents avec ???
2. E : un brosse.
3. P : une brosse à dents. Mais avec quoi ? On met quoi dessus ?
4. E : **maadjoune**(confiture).
5. P : on ne dit pas **maadjoune**, (confiture)mais dentifrice.

En 4, un élève répond en L1 à une sollicitation de l'enseignante en L2. Sa réponse n'est pas tout à fait incorrecte au niveau du contenu puisque le terme « maadjoune » complété par « asnane » veut dire « dentifrice ». L'enseignante corrige la production de l'élève qui est fautive parce que formulée d'une manière incomplète et risque (à cause du calque) de renvoyer à une autre notion. Elle s'attache donc à rectifier en usant d'une formule assez utilisée par les professeurs de langue : « on ne dit pas terme en L1 mais terme en L2 ». Il s'agit donc de « la mise en correspondance bilingue » évoquée par Causa (1997 :459).

Les équivalences

Les équivalences selon Causa (1997) sont de deux types : les équivalences auto-déclenchées et les équivalences hétéro-déclenchées.

Les équivalences auto-déclenchées

Exemple 5

P : qui veut lire le sujet 1 ? Parmi ces métiers lesquels préfères- tu ? Pourquoi tu préfères le médecin ? **waalech** ? (Pourquoi).

Les équivalences auto-déclenchées se manifestent spontanément dans le discours de l'enseignant, c'est-à-dire sans une demande explicite de la part de l'apprenant et ce, afin de faciliter la compréhension ou de d'assurer de la compréhension.

Les équivalences hétéro-déclenchées

Exemple 6

1. P : ils mettent des déchets dans des fûts, les fûts sont des sacs. Qui peut le dire en arabe ?
2. E : madame **bermil**(fût).

Exemple 7

1. E : l'éléphant se douche, douche.

2. P : c'est quoi la trompe ?

3.E : **nifo**. (son nez).

Les équivalences hétéro-déclenchées sont provoquées par l'enseignant ou l'apprenant. Ici, c'est par l'enseignant afin de s'assurer de la compréhension. Tel que le montrent les exemples ci-dessus, on retrouve souvent, en classe de langue, ce genre de questions : « qu'est-ce que » ou « c'est quoi ? ». Et généralement, les apprenants ont tendance à répondre en donnant un équivalent en L1 au lieu de tout autre procédé en L2, comme la définition ou la paraphrase, jugé trop difficile. C'est pourquoi, il est plus facile pour les apprenants de prouver qu'ils ont bien compris en ayant recours à la L1 que d'aller chercher une explication en L2. Il en ressort donc que l'utilisation de la L1 de la part de l'apprenant répond clairement à une demande implicite (exemple 7) ou explicite (exemple 6) de traduction à des fins explicatives. Cette fonction d'explication de la part de l'apprenant a également été abordée par Maarfia (2008 : 101) et Ouali (2015 : 148).

Les activités de reprise

Les activités de reprise sont de deux sortes : les répétitions et les reformulations.

Les répétitions

Exemple 8

P : Pour sentir bon. Donnez des conseils maintenant, **nasaih**(des conseils). Il faut, il ne faut pas. **Yadjib, la yadjib**(il faut, il ne faut pas). Je me lave.

E : une douche.

P : oui, je prends une douche.

Les alternances de répétition s'observent lorsque le passage à l'autre langue s'effectue par le biais de la traduction, c'est la réitération du message sans aucune modification linguistique.

Les reformulations

Exemple 9

1. P : bien, va au tableau et écrit la phrase. La deuxième question maintenant. On dit l'antonyme ou bien ?
2. E : le contraire.
3. P : le contraire de faire ? **tabedelhadabil el aakstaao** (tu changes cela avec son contraire).

La reformulation est également une activité de reprise mais dans ce cas, le passage à l'autre langue s'effectue avec des modifications.

Les exclamations

Exemple 10

1. P : on corrige la troisième question. Madani lit la question.
2. E : donne deux noms de métiers.
3. E : le mécanicien
4. E : le coiffeur
5. E : le facteur
6. E : le taxieur.
7. P : non, on dit un chauffeur. Kamelia va au tableau.
8. E : madame le juge. {prononcé avec un [u]}
9. P : maintenant faites la quatrième question.
10. E : madame le gendarme.
11. P : **khlass** (c'est fini)c'est bon ! La quatrième question. Lisez la consigne.

Les exclamations ainsi que régulateurs d'interactions sont de petits mots utilisés à l'oral qui aident à gérer la communication. Selon Causa (1996 : 10), ils peuvent avoir plusieurs fonctions : évaluer positivement une réponse, exprimer un état d'âme, ouvrir ou clôturer une séquence thématique. Dans notre exemple le terme en L1 sert à clôturer une séquence.

La L1 pour exprimer une impatience

Exemple 11

1. P : puis faire, devoir et prendre. **Amirakiwasalti le sahkhlass** ? (Lorsque t'es arrivée au point le plus important t'as buté ?) Je prends.

« ds », tu prends... « ds », **chhalaandenamelidernah** ???? (Cela fait combien de temps qu'on l'a fait ?).

2. E : **thelthchhour**. (3 mois).

La L1 pour donner un ordre

Exemple 12

P : trouvez le GPN, le groupe nominal prépositionnel. Avant le lever du soleil, c'est le temps. Amina va au tableau écrire la phase.

Aazali amchiahbet. (descends, sors).

{Elle le fait sortir de la classe}.

La L1 pour exprimer une menace

Exemple 13

{Pendant ce temps 2 élèves se plaignent}.

P: **khaliouambaardnetfahammaahemachidouk**. (Laisse, après je m'occupe de lui pas maintenant).

2-Les traces de la L1 chez l'élève

Afin d'analyser les alternances contenues dans la discours de l'apprenant, nous avons retenu la typologie de Simon (1997) qui s'est fortement inspirée des travaux de Moore (1996), en y apportant quelques précisions.

L'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens

Exemple 14

1. P : quelles sont les étapes ?

2. E : **el marahil**(les étapes)

3. P : oui, pour fabriquer un masque.

L'enseignante attend une réponse et non pas une traduction, mais l'apprenant veut vérifier dans un premier temps s'il a effectivement compris le terme « étapes ». C'est pour cela qu'il traduit le mot avant de donner une réponse, c'est ce que Simon (1997 : 449) appelle « l'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens ». L'enseignante évalue la réponse en l'approuvant par un « oui ». La stratégie joue ici un rôle de tremplin, Moore (1996) car l'accord de

l'enseignante sur le terme traduit va permettre à l'apprenant, ainsi qu'à toute la classe, de répondre à sa question.

L'alternance balise de dysfonctionnement

Exemple 15

1. P : la phrase commence par quoi et par quoi elle se termine ?
2. E : par une voyelle....
3. P : oui, mais elle est comment ? Une majuscule et elle se termine par ...?
4. E : **nokkta.** (un point).
5. P : elle se termine par ?
6. E : un point final.

Cet extrait montre une des méthodes couramment employées par les enseignants de langue pour faire produire en L2. Ici, en 4, un élève répond en L1 à une sollicitation de l'enseignant en L2. Il y a certes, rupture de contrat mais maintien de l'interaction. En effet, même si la réponse de l'élève (sans être rejetée) est juste en ce qui concerne le contenu, elle n'est pas non plus acceptée, car elle n'est pas donnée dans la « bonne langue ». L'alternance ici fonctionne comme une « balise du dysfonctionnement » car le recours à la L1 signale un manque que l'enseignant interprète comme un appel à l'aide et va donc construire une stratégie de réparation, Moore (1996 : 5). C'est la raison pour laquelle l'enseignante insiste et procède à la répétition de la question avec un ton montant. C'est une manière implicite de rappeler le contrat linguistique, ce qui conduit un autre élève à donner une réponse plus conforme en L2. C'est donc une « alternance tremplin » Moore (1996 : 10).

Exemple 16

1. P : qu'est-ce que ça veut dire « propre » ? Le contraire de propre ?
2. E : **mousekh** (sale).
3. P : sale.

Ici, en 1, l'enseignante, pour s'assurer de la compréhension, demande la signification du mot « propre ». Sachant qu'elle n'obtiendra pas de paraphrase et pour éviter une traduction systématique, elle propose de trouver un antonyme (sous-entendu en L2). Or l'apprenant, ne disposant pas du terme adéquat dans son répertoire verbal bascule vers sa L1,

comme stratégie de secours ou compensatoire, ce qui incite l'enseignante à « reprendre » le terme en français. Il y a là une « double contrainte » telle que la décrivent Garabedian et Lerasle (1997 : 443) : gérer l'irruption spontanée de la L1 et en même temps effectuer un travail de réparation.

Exemple 17

1. E : **wachnouhouwa** l'assiette ? (qu'est-ce que c'est)
2. P : quand on mange où on met le repas ? {Elle fait un mouvement avec les mains}.

Exemple 18

1. P : qu'est-ce qu'il faut pour broser les cheveux ?
 2. E à E : **machtakichigoulouha** ? (Comment on dit le peigne).
- La L1 est aussi employée lorsque l'apprenant, face à une difficulté au moment de la production, demande de l'aide à son enseignante (exemple 17) ou à son camarade (exemple 18) avant de vouloir répondre. Cette catégorie d'alternance appelée « balise de dysfonctionnement » par Moore (1996 : 5) et reprise par Simon (1997 : 450) fonctionne comme un appel à l'aide, afin d'élargir le répertoire lexical de l'apprenant encore limité en L2.

L'alternance entraide

Exemple 19

1. P : Lyes reprend ta phrase.
2. E à E : **aawadha** (recommence).

On observe ce type d'alternance lorsqu'un apprenant souffle un indice (une traduction par exemple) en langue première à un autre apprenant afin de l'aider à répondre. L'utilisation de la L1 est, selon Simon (1997 : 450), un moyen de « solidarité sociale » et de « complicité » pour permettre une reformulation en L2.

La L1 pour réguler les activités

Exemple 20

1. E : madame, **wechendiro** ? (qu'est-ce qu'on fait ?)
2. P : j'ai pas encore expliqué.

Exemple 21

1. E : **endiroukitabi** ? (on le fait par écrit ?)

2. P : oui, sur le cahier.

Il est fréquent d'observer les apprenants passer à la L1 lorsqu'il s'agit du comportement scolaire qu'ils doivent adopter, comme le montrent les exemples 20 et 21. Maurer (1997 : 480) parle de fonction expressive et connative, c'est-à-dire que le passage à la L1 s'effectue lorsqu' « il s'agit de produire un énoncé qui est en rapport avec l'organisation de la classe, la conduite du cours ». On retrouve souvent ce type d'alternance relais Moore (1996 : 13) lorsque l'apprenant demande une information, comme l'ont relevé Ouali (2015 : 144) et Maarfia (2008 : 99).

La L1 pour évaluer la réponse de ses pairs

Exemple 22

{Les élèves passent au tableau les uns après les autres pour la correction}.

1. E :ah !**Khata** (c'est faux).

2. E :**sahih**(c'est juste).

Le fait d'évaluer, même si ce n'est pas à l'apprenant de le faire, peut contribuer, selon nous, à une dynamique d'apprentissage dans la mesure où il participe et s'implique dans l'interaction. Il reste ainsi attentif aux objectifs de la leçon et/ ou de l'exercice.

Alternance d'apprentissage et alternance d'usage

Comme nous venons de le voir les recours à la L1 sont nombreux et ils peuvent porter aussi bien sur l'arabe dialectal que sur l'arabe de scolarisation. Nous allons donc examiner la distribution de ces deux codes linguistiques grâce aux travaux de Coste (1997). L'auteur distingue entre « l'alternance d'apprentissage » et « l'alternance d'usage » et insiste sur le fait qu'il peut y avoir une alternance d'apprentissage hors de la classe, comme on peut observer une alternance d'usage dans la classe.

Alternances d'apprentissage / alternances d'usage chez l'enseignante

Exemple 8

P : Pour sentir bon. Donnez des conseils maintenant, **nasaih**(des conseils). Il faut, il ne faut pas. **Yadjib,la yadjib**(il faut, il ne faut pas). Je me lave.

Dans cet exemple, l'enseignante traduit sa consigne en arabe scolaire pour expliquer à ses élèves ce qu'elle attend d'eux. Elle est consciente de l'objectif du cours et elle est concentrée sur la stratégie d'accès au sens. Cela renvoie, selon nous, à ce que Coste (1997 : 398) appelle une « alternance d'apprentissage » qui est le recours à deux langues dans la perspective d'une construction de savoirs. Ainsi, l'arabe scolaire est employé pour l'apprentissage, c'est le « discours constitutif » évoqué par Cambra et Nussbaum (1997 : 427).

Exemple 23

P : **enta barkek me tfenijine**. (Toi arête ta paresse).

Dans cet exemple, le recours à l'arabe dialectal nous fait penser à une communication ordinaire pour faire passer le message malgré tout, ce qui relève d'une « alternance d'usage » Coste, (ibid.) car elle n'est pas liée au cours. Cambra et Nussbaum (ibid.) parle de « discours régulateur » pour interpréter le même phénomène.

Exemple 24

P : qui veut lire le sujet 1 ? Parmi ces métiers lesquels préfères-tu ? Pourquoi tu préfères le médecin ? **waalech** ? (Pourquoi).

L'exemple ci-dessus, montre l'usage de la variété dialectale dans le discours constitutif de l'enseignante, c'est-à-dire une alternance d'usage à la place d'une alternance d'apprentissage. En d'autres termes, on observe ici l'utilisation de l'arabe dialectal, qui sert normalement à la communication, à des fins d'apprentissage.

Alternances d'apprentissage / alternance d'usage chez l'apprenant

Exemple 3

E : Madame **ma fahmetch**. (Je n'ai pas compris).

Chez l'apprenant, nous avons remarqué ici l'usage de l'arabe dialectal à des fins d'apprentissage comme le montre l'exemple ci-dessus.

Exemple 25

E : madame **el minvada** (la table).

Nous avons également remarqué l'usage de l'arabe scolaire à des fins de communication, comme le montre l'exemple ci-dessus. En effet, l'apprenant interpelle l'enseignante en arabe scolaire pour venir arranger la table, alors qu'il aurait pu dire le mot « tabla » en arabe dialectal.

Conclusion

Ce qui découle de cette étude, à travers l'observation de classes faite dans ces trois villes, ce sont les variations importantes dans les pratiques entre les différents enseignants. En effet, nous avons pu dégager trois profils¹⁴⁵ distincts d'enseignantes quant à l'usage de l'arabe (L1) en cours de français (L2). Ces résultats rejoignent la typologie établie par Sabine Erhart (2002 :6), et qui montrent qu'il y a trois types de comportement par rapport aux choix des langues chez les enseignants en classe en fonction de leur tolérance par rapport à la norme. Ainsi, nous retrouvons « l'utilisateur actif » c'est-à-dire celui qui recourt systématiquement à la L1 (enseignante du primaire de Chenoua), « l'utilisateur modéré » celui qui la tolère (enseignante du primaire de Sidi Guiles) et enfin « le puriste » celui qui refuse tout emploi de la L1 (enseignante du primaire de Cherchell). C'est la raison pour laquelle nous sommes contentée d'étudier les rôles et les fonctions des alternances suites aux observations faites principalement dans les primaires de Sidi Ghiles et de Chenoua.

Ainsi, l'analyse de notre corpus montre que le recours à la L1, qui peut s'effectuer aussi bien en arabe dialectal qu'en arabe de scolarisation, remplit des fonctions aussi bien communicatives que didactiques. En outre, il s'effectue aussi bien de la part de l'apprenant que de celle de l'enseignant.

Pour l'enseignant, l'utilisation de la L1 est d'une part, une manière de « pallier un obstacle pédagogique » lié à des difficultés d'apprentissage en L2 et, d'autre part, elle peut répondre à « un besoin d'ordre essentiellement interactionnel » afin d'éviter des interruptions lors de la communication, Causa (1996 : 12).

Pour l'apprenant, ce recours tient au fait que « dans des situations de détresse verbale caractérisées par de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage, le locuteur non natif fait ... appel à des techniques de formulation approximative ». En d'autres termes, l'apprenant, ne disposant pas au moment de l'énonciation des éléments dont il a besoin dans la nouvelle langue (L2), utilise alors des termes de sa langue

¹⁴⁵-Ces profils différents d'enseignantes sont mieux identifiés, représentés (grâce à la présence croissante de la L1) dans l'intégralité du corpus mis en annexes de notre thèse, voir Ouali K (2015).

première (L1), voire des expressions voisines ou des néologismes, Ludi (1994 : 115).

En conclusion, nous pouvons dire que la L1 « ne porte pas préjudice à l'enseignement comme on l'a soutenu pendant la période d'obédience behavioriste. Ce n'est pas un élément perturbateur, au contraire, à faible dose et de façon sporadique, le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant » Klett, (2011 : 106-107). En effet, selon l'auteur, le recours à la L1 renseigne à la fois l'enseignant sur l'état de l'interlangue de l'apprenant, et sur les stratégies qu'il utilise pour surmonter les difficultés de communication, mais surtout, le recours à la L1 permet à l'apprenant d'enrichir son répertoire linguistique et d'exploiter sa créativité.

Bibliographie

Cambra Giné, M.(2003). Une *approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.

Cambra M., et Nussbaum, L.(1997). « Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant ». *Études de linguistique appliquée*, n°108, Paris, Didier Erudition, pp 423-432.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé international.

Causa, M.(1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». Les Carnets du Cediscor, mis en ligne le 3 juin 2010, consulté le 9 juin 2017. URL : <http://cediscor.revues.org/404>.

Causa, M. (1997). « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». *Études de linguistique appliquée*, n°108. pp. 457- 465.

Cicurel, F.(2011). « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». dans Blanchet, Ph., et Chardenet, P., (dir.) *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des archives contemporaines, pp 323-335.

Coste, D.(1997).« Alternances didactiques ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, Paris, Didier Erudition, pp 393-400.

Ehrhart, S.(2002).« L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». *Actes du symposium international sur le bilinguisme*.

Garabedian M., et Lerasle, M. (1997). « L'alternance codique, la double contrainte ». *Études de linguistique appliquée*, n° 108, pp. 433-443.

Klett, E.(2011).« Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones ». dans Blanchet Ph., et Chardenet P., (dir) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des archives contemporaines, pp 100-107.

Ludi,G.(1994).« Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue ». *AILE* n° 3, pp 115-146.

Maarfia, N.(2008).« L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique ».in*Synergie Algérie*,n°2, pp 93-107.

Maurer, B.(1997) « Apprendre en alternant les langues stratégies énonciatives en classe bilingue ». *ELA* n°108, Paris, pp 475-484.

Moore, D.(1996).« Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne] 7/ 1996, mis en ligne le 11 juin 2012. URL : <<http://aile.revues.org/4912>> consulté le 7 juin 2017.

Ouali, K.(2015).*Les effets du contexte plurilingue sur l'apprentissage de la langue française, par des élèves algériens du cycle primaire*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université d'Alger, sous la direction de S. AsselahRahal S, et Philippe Blanchet.

Simon, D-L.(1997). « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? ». *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n°108, pp. 445-455.

Conventions de transcription

P enseignant

E élève

(xxx) traduction

[xxx] transcription phonétique

xxxmots en L1

{xxx} commentaires sur la gestuelle et le non verbal