

RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'APPROPRIATION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ DES APPRENANTS ALGÉRIENS NOVICES.

ROLE OF THE MOTHER LANGUAGE IN THE APPROPRIATION OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE IN NOVICE ALGERIAN LEARNERS

Imène MILOUDI

Université Mohamed Elbachir El ibrahimi, Bordj Bou Arreridj/ Algérie
Ling_fr@yahoo.fr

Résumé : Notre recherche tente d'apporter un éclairage sur la question de l'impact du recours à la langue arabe maternelle ou dialectale pendant le cours de français au niveau d'une classe de cinquième année primaire. En effet, au niveau des écoles primaires, le français est considéré comme langue étrangère est une simple matière à enseigner. Nous avons tenté, à travers cette recherche exploratoire, de montrer l'efficacité l'emploi de la langue arabe sur l'enseignement de cette langue.

L'expérimentation que nous avons menée offre la possibilité d'envisager ce phénomène langagier dans sa perspective concrète et de montrer, à travers les résultats obtenus, que le recours à l'arabe pendant les séances de compréhension et de production écrite de FLE, n'a pas d'impact positif sur l'enseignement / apprentissage de FLE au primaire.

Mots clés : langue maternelle, langue étrangère, enseignement/apprentissage du FLE, impact, école primaire

Abstract: Our research attempts to illustrate the question of the impact of using the Arabic or the mother language during French lessons at the level of fifth year primary class. Indeed, at the primary school level, French is considered as a foreign language is a simple subject to be taught.

We have tried, through this exploratory research, to show the effectiveness of the use of the Arabic language on teaching of French language. The experiment that we carried out offers the possibility of considering this linguistic phenomenon in its concrete perspective and of showing, through the results obtained, that the recourse to Arabic during the sessions of comprehension and written production of FLE, has no positive impact on teaching/ learning FLE in primary school.

Key words: Mother language, foreign language, teaching/learning of FLE, Impact, primary school

* * *

Une langue maternelle est considérée comme la première langue acquise dès l'enfance, la langue des situations informelles et de pré-scolarisation. Cette acquisition résulte de l'imitation inconsciente des personnes de l'entourage de l'enfant, avec lesquelles il entretient une relation affective intense. C'est la langue de l'identité. Aujourd'hui, sans y renoncer, on l'emploie alternativement avec La L1 pour

désigner la langue de première socialisation. Il s'agit de l'arabe dans le contexte algérien, tandis que la première langue étrangère, apprise institutionnellement à l'école algérienne est le français. C'est une matière enseignée dans les programmes scolaires à partir de la troisième année primaire.

Dans le présent article, nous nous interrogeons sur l'effet du recours à l'arabe dans l'enseignement du FLE, français langue étrangère. Autrement dit, si langue maternelle, l'arabe, dans le contexte algérien, constitue-t-elle une aide ou un obstacle pour les enseignants et les apprenants en classe du FLE.

Nous supposons, dans ce cadre, que la langue maternelle acquise dès le jeune âge, a une influence sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Le recours à l'arabe affecterait positivement l'apprentissage du français et l'enseignant s'en sert pour faciliter l'accès à la langue étrangère.

Nous voulons émettre à travers cette recherche, des réflexions sur l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère, et porter un regard sur les stratégies d'enseignement du français au cycle primaire. Le présent travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit car il s'agit d'analyser les productions écrites des élèves après deux expérimentations réalisées en classe de cinquième année primaire. Nous présentons, deux cours, de compréhension de l'écrit et de production écrite à des apprenants novices ; le premier cours a été dispensé uniquement en français. Ensuite, le deuxième cours leur a été assuré, en faisant appel à la langue arabe. Les élèves sont appelés ensuite, à répondre à des questions de compréhension écrite pour évaluer leur compréhension des deux cours.

Pour analyser les copies des élèves, il nous est paru indispensable d'élaborer une grille d'évaluation de la compréhension écrite pour chaque activité proposée aux apprenants. Cette grille comporte un ensemble de paramètres ; pour la première activité de compréhension de l'écrit, par exemple, nous avons pris en considération non seulement la pertinence des réponses mais aussi la compétence orthographique chez les élèves. Pour la deuxième grille d'évaluation de la production écrite, nous avons pris en considération tous les aspects d'une bonne production écrite qui se résumant comme suit :

-Pertinence de la production: c'est à propos du respect de la consigne qui exige de discuter un thème précis en cinq lignes au maximum.

-Enchaînement des idées: construire un écrit avec des phrases de façon à ce qu'elles soient correctement enchaînées.

-Cohérence linguistique et structure de la langue : ce dernier critère est divisé en quatre éléments: structure de la phrase, utilisation des adjectifs qualificatifs, la ponctuation et le temps et mode verbaux.

1. Aperçu sur l'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères constitue aujourd'hui un champ prioritaire dans tout le système éducatif algérien. Malgré son caractère non officiel, la langue française est enseignée aux élèves à partir de la troisième année primaire. De nouvelles réformes ont mis l'accent sur la revalorisation des langues étrangères, notamment le français.

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale et d'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie par Objectifs (PPO), nous sommes actuellement en présence de curricula axés sur l'approche par compétences (APC). L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Dans le 2^{ème} palier de l'école primaire ou palier d'approfondissement, l'élève, ayant déjà eu 2 ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère ; il sera amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié :

- Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange en classe ;
- Sur le plan cognitif, il est amené à développer des compétences pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction.
- Sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

3^{ème} AP : Initiation

4^{ème} AP : Renforcement /Développement

5^{ème} AP : Consolidation/Certification

En se référant au guide d'accompagnement, nous constatons que les compétences développées dans les deux premières années d'apprentissage du français, en l'occurrence la 3^e AP et la 4^e AP , contribueront à l'atteinte de l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) qui postule qu'au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

La 5^{ème} AP est considérée comme année charnière : elle termine un cycle (le primaire et prépare à l'accès au collège. C'est aussi pour l'élève, la troisième année d'apprentissage du français. À l'écrit, l'élève devra être capable de : « Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.» (Guide des manuels scolaires : 3^{ème} ,4^{ème} ,5^{ème} année primaire). Cette compétence ne pourra être considérée comme installée que si l'élève saura :

- produire des énoncés insérables dans une situation donnée.

- organiser ces énoncés et produire un texte en fonction de la situation de communication.
- mobiliser diverses ressources face à une situation problème.
- assurer la présentation de sa production.
- utiliser des ressources linguistiques pour améliorer sa production.

2. La langue maternelle et la langue française dans l'enseignement primaire

Une des spécificités du cours de langue étrangère est que tous les apprenants ont une langue maternelle ou une langue acquise antérieurement. Cette la langue maternelle des apprenants est au centre des représentations. Elle constitue un point de départ pour aborder d'autres langues, car lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les acquis antérieurs permettent la construction de nouveaux savoirs. La langue maternelle est, dans ce cas, une « langue matrice » et une langue étrangère n'aura jamais le statut d'une langue maternelle, celle qui a grandi avec nous, et avec laquelle nous avons grandi. (Castellotti, 2001 :3). L'individu n'est pas soumis à un apprentissage artificiel, mais acquiert sa première langue dans un processus inconscient et par une communication complètement naturelle, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle. Ce sont d'abord les propriétés élémentaires, inférieures du langage qui apparaissent et c'est seulement plus tard que se développent ses formes complexes liées à la prise de conscience de la structure phonétique de la langue, de ses formes grammaticales et à la construction volontaire du langage. (Vigotsky, 2009 :374)

Dès le milieu du XVIII^e siècle, le besoin et la nécessité croissante de communiquer avec autrui provoque une évolution de la demande sociale d'apprentissage des langues. On a besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle. Nous pouvons considérer selon J-P. Cuq (2003 : 140) que toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, un objet nouveau de l'apprentissage.

En effet, puisqu'elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations, elle n'est généralement pas la langue de socialisation et ne couvre pas le champ de situations de communication courante. La langue étrangère est constituée le plus souvent comme objet linguistique d'enseignement d'apprentissage à travers un guidage scolaire ou institutionnel. Elle doit être apprise par voie scolaire ou programme d'immersion pour la maîtriser.

Dans la classe, c'est l'enseignant qui gère les situations, fixe les règles et décide de faire appel ou non à la langue maternelle. Ainsi, Il choisit la méthodologie adéquate en prenant en compte l'hétérogénéité des apprenants. Un enseignant qui opte pour la méthode traditionnelle ne fera pas le même usage de la langue maternelle que celui qui aura adopté l'approche communicative. De plus, la compétence linguistique de

l'enseignant (s'il maîtrise ou non la langue maternelle des apprenants) a également une incidence sur l'utilisation de la langue maternelle en classe.

Toutes ces caractéristiques permettent de dresser deux portraits d'enseignants bien distincts, avec deux approches pédagogiques : certains refusent catégoriquement la langue maternelle tandis que d'autres la tolèrent voire même la préconisent pour un apprentissage efficace d'une langue étrangère. Depuis longtemps, les méthodes d'enseignement-apprentissage se sont succédé et chacune accorde une place différente à la langue étrangère.

D'abord, la méthodologie traditionnelle répondait à un besoin unique : la réussite scolaire. Son but essentiel était la lecture et la traduction des textes littéraires en langues étrangères, celles-ci étaient considérées comme un ensemble de règles à apprendre.

Puren. C (1985 : 69) Considère que la méthodologie directe est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Dans la mesure où l'enseignant évite la traduction, suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant le répertoire étranger à partir des objets réels ou figurés sans passer par la langue maternelle. Selon la méthodologie directe, la langue maternelle dans la classe de langue étrangère a été plus ou moins bannie (Causa, 2002) ; elle apparaît comme un phénomène nuisible et le recours à la langue maternelle est interdit en classe où l'apprenant doit réfléchir directement dans la langue étrangère. En effet, les précurseurs de la méthode active revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

Puis, vient la méthode audio-orale qui tente de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. L'enseignant est censé communiquer, expliquer et parler qu'en langue étrangère afin que les élèves s'y habituent. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. La méthode audio-visuelle peut être considérée comme le prolongement de la méthodologie directe, elle se caractérise par le refus de la traduction et le passage par la langue maternelle comme moyen d'accès au sens, même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction.

Avec l'avènement de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), la langue maternelle est complètement éliminée dans une classe de langue étrangère. L'approche communicative est venue pour montrer qu'apprendre une langue, c'est

apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. Pour Dabène, c'est au travers de la langue maternelle que s'accumule le « bagage linguistique » (Dabène, 1994 : 21) des apprenants qui sera mis à contribution lors de découvertes de nouveaux systèmes linguistiques.

3. Les études sur la langue maternelle en classe de langue étrangère

La langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été le centre de préoccupation de différents chercheurs. En ce sens, nombreux sont les travaux qui ont été effectués pour cerner sa place au sein d'une classe de langue étrangère. On prendra les études de Fries et Lado, Castelloti, Moore et de nombreux autres chercheurs.

3.1. C.C. Fries et R. Lado

À la fin des années quarante et dans les années cinquante, la première tentative de prise en considération des relations L1/L2 fut celle de Fries et Lado. Ces deux linguistes ont essayé d'appréhender ces relations à travers des études contrastives qui consistent à comparer des systèmes linguistiques. Lado (1957) a étudié l'influence de L1 dans l'apprentissage de L2, il met en évidence la place du transfert qui peut être positif ou négatif. Dans le cas des similarités entre les langues, le transfert est positif, dans le cas de différences, il y aura des erreurs. Il souligne dans ce contexte que :

La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue. Le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests, et de corrections pour les élèves. Lado (1957 :01)

Il insiste sur la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source avec celles de la langue cible : « en comparant chaque structure dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». (Lado, 1957 :70)

En ce qui concerne les principes de cette analyse, Fries (1945 :9) souligne que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». Cette linguistique consiste donc à établir des degrés de différences et de ressemblances entre la langue maternelle et la langue étrangère et par conséquent, dévoiler le degré de difficultés d'apprentissage.

L'approche contrastive (ou comparative) postule donc que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle.

3.2. V. Castellotti et D. Moore

Dans le cadre des études sur la place qu'occupe langue maternelle en classe de langue étrangère, V. Castellotti (2001 :50) affirme que la langue maternelle constitue une langue sécurisante sur laquelle s'appuie l'enseignant en cours de langue étrangère : « On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre poussent les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté derrière la valeur sûre d'une langue sécurisante, parce que suffisamment maîtrisée, elle permet d'exprimer les idées de façon plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante » V. Castellotti (2001 :50)

Ainsi, l'utilisation fréquente de la langue étrangère est caractérisée par « l'artificialité de la situation scolaire », qu'on le veuille ou pas, la langue maternelle est toujours présente lors des échanges.

À travers nos observations en classe, nous avons remarqué que l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère diffère d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre et d'un enseignant à un autre. Dans certaines classes, les enseignants refusent totalement l'utilisation de L1, celle-ci est interdite et les échanges sont exclusivement en langue étrangère. Bien que d'autres tolèrent et même encouragent le recours à la langue maternelle et d'autres en abusent. En effet, dans de nombreux cas, ce sont les élèves qui suscitent et provoquent « le changement de langue ». (Moore 1996, Castellotti, 1997)

À propos des pratiques en classe de langue étrangère, Castellotti en cite trois où l'enseignant se trouve contraint d'utiliser la langue maternelle. D'abord, pour la gestion de la communication et l'organisation pédagogique, l'enseignant s'aide de la langue maternelle brièvement pour introduire une activité, solliciter les élèves, abrégé, clore, etc. Ensuite, pour s'assurer de la réception et l'efficacité de la compréhension. Enfin, les enseignants emploient différents procédés tels que les répétitions et les reformulations pour « se construire avec les élèves une réflexion sur la langue étrangère », dans ce cas on parle de l'explication métalinguistique.

Castellotti explique que le degré d'intervention de la langue maternelle dans la compréhension des activités de la langue étrangère peut être régi par un certain nombre de facteurs. Parmi ces derniers, figure la nature des activités menées en classe ; lors des activités de réception ce sont les enseignants qui alternent dans le but de contrôler la compréhension, tout dépend des choix et du style de l'enseignant. Aussi, lorsqu'on parle du contexte institutionnel, dans certains cas on évoquera l'hétérogénéité de la classe (plusieurs langues maternelles), on peut dire que les langues maternelles des apprenants

en question joueront un rôle minime dans les échanges. Dans ce cas, ils auront recours à une langue commune (tel que l'anglais).

Pour D. Moore (1996: 95) l'alternance des deux langues (maternelle et étrangère) en classe de langue étrangère est un principe pédagogique ; il s'agit de prendre en compte la langue maternelle des apprenants afin d'aborder d'autres langues. Elle affirme que la coexistence des langues dans la construction des savoirs constitue alors un choix fort et l'école est un lieu d'intégration des langues. Les changements de langues permettent d'enrichir les possibilités discursives, de développer les diverses interactions tout autant que les échanges qui favorisent l'efficacité de l'apprentissage.

Il apparaît, cependant, que le recours à la langue première reste perçu comme un obstacle et « jouit d'une image défavorable » (Castellotti, 2001 :16) chez certains apprenants et enseignants, et ce, en dépit du fait de la place prépondérante dont elle dispose, tout comme elle reste perçue, le plus souvent, comme dominante dans l'accès à d'autres langues.

4. Cadre expérimental

Une analyse comparative entre deux cours, un premier cours de compréhension de l'écrit et de production écrite est assuré en faisant appel à la langue arabe (français/arabe). Un deuxième cours de compréhension de l'écrit et de production écrite dispensé uniquement en français. L'échantillon est constitué d'un groupe d'élèves inscrits en 5^e année primaire de 14 apprenants, composé de sept filles et sept garçons dont l'âge varie entre 10 et 12 ans.

Nous avons constaté une hétérogénéité de niveau de maîtrise de la langue à travers les notes semestrielles obtenues en la matière et une évaluation diagnostique que nous leur avons soumise. Certains apprenants ont un niveau moyen en langue française, d'autres sont très bons et nombreux d'entre eux sont faibles.

Le premier support du cours dispensé avec le recours à la langue arabe est un texte intitulé « les animaux domestiques ». Il s'agit d'un texte narratif racontant une histoire d'un fermier qui possédait quelques animaux qu'il maltraitait.

Le deuxième texte de type informatif, proposé aux apprenants en cours assuré uniquement en français est intitulé « la grenouille ». Les deux textes sont suivis par le même questionnaire, en compréhension de l'écrit et une production écrite avec des consignes. Les réponses seront corrigées en fonction de leur pertinence, en les comparant avec le texte de l'enseignant.

5. Synthèse des résultats des deux cours de compréhension de l'écrit et de production écrite

Tableau 01 : Résultats des élèves dans les deux cours de compréhension de l'écrit.

N° de copie	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Note FR/AR	2.5	0.5	0.5	3.5	01	02	00	00	0.5	05	03	1.5	04
Note FR	4.5	2.5	3.5	04	3.5	04	00	2.5	03	5.5	5.5	3.5	5.5

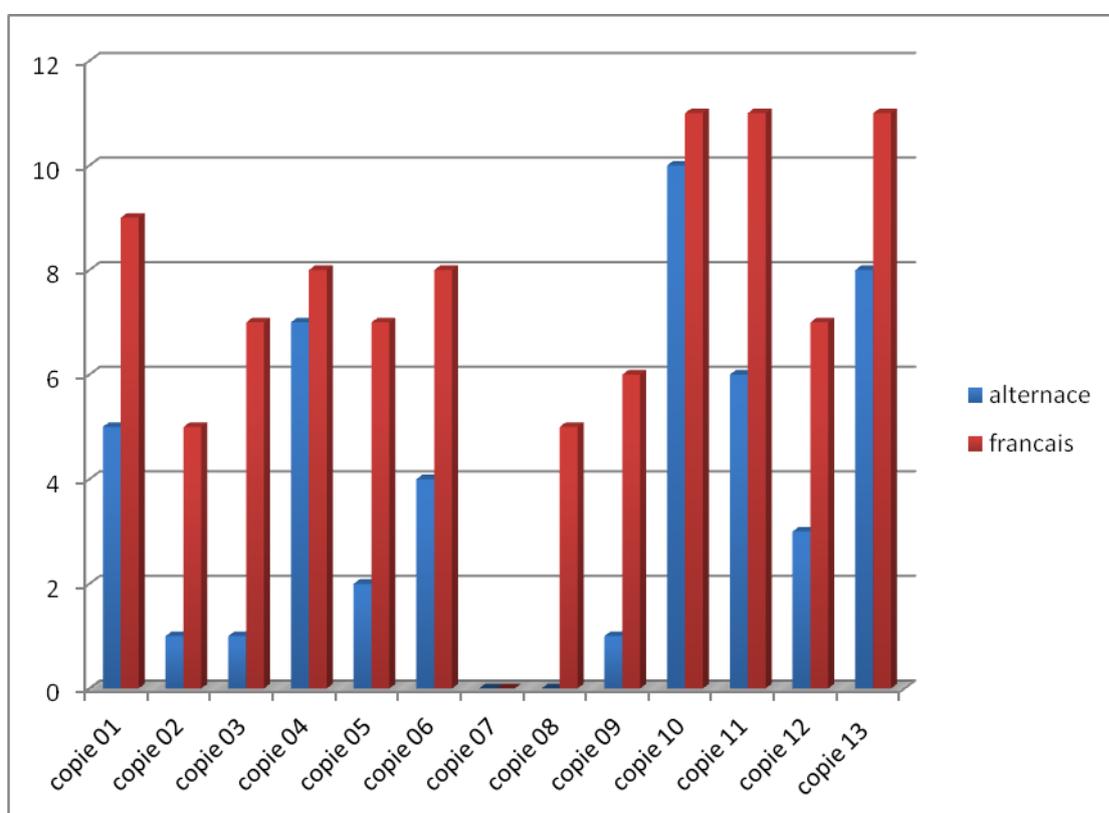


Figure 01 : Comparaison des résultats des élèves dans les deux cours de compréhension de l'écrit.

Après la correction des copies suivant les grilles d'évaluation proposées, il s'est avéré que le degré de compréhension dans le cours assuré seulement en français est plus élevé que celui présenté en faisant appel à la langue arabe (Tableau 01). La compréhension du texte est meilleure dans le cours assuré seulement en français. La figure 01 ci-dessous illustre les résultats de chaque apprenant pour les deux cours.

Les séances consacrées à la production écrite sont un réinvestissement de la compréhension dans la rédaction d'un texte en fonction de la situation de communication. Ainsi, l'élève mettra en œuvre sa compétence de scripteur en

réalisant la tâche demandée. Il s'agit d'écrire la situation initiale d'un conte en évoquant les personnages, le temps de narration et le lieu de l'histoire. L'enseignant réexplique la consigne en faisant appel à la langue maternelle. Pour le deuxième cours assuré uniquement en langue française, une activité de production écrite a été proposée aux apprenants à l'aide d'une consigne expliquée et reformulée en français.

Tableau 02 : Résultats des productions écrites des élèves dans les deux cours

N° de copie	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Note	3.5	02	00	03	00	2.5	00	03	00	3.5	3.5	1.5	04
FR/AR													
Note FR	3.5	1.5	00	03	00	02	00	01	00	3.5	3.5	02	03

Les résultats de la correction des productions écrites des élèves montrent qu'il n'y a pas un grand écart ou une différence significative des résultats des élèves dans les deux cours. Le recours à la traduction en arabe semble être efficace pour les élèves n° 02, 06, 08 et 13 qui ont montré une certaine progression. Pour les autres cas: les copies n°01, 03, 04, 05, 10 et 11, les notes sont constantes et la différence n'est pas remarquable (Tableau 02).

La comparaison des notes obtenues par les élèves dans les deux cours en question montre que huit élèves ont conservé la même note, quatre ont progressé et un seul a régressé d'un point. Les différences ne sont pas significatives.

À la lumière de ces résultats et concernant l'impact de la langue maternelle sur l'enseignement/apprentissage du FLE chez des apprenants au primaire, nous concluons que la langue arabe ne s'est pas révélée très efficace pour la compréhension d'un cours de français. L'assimilation des contenus des cours n'est pas forcément améliorée par le biais de cette langue.

Nos résultats ne corroborent pas ceux de Castellotti (2006) qui a montré les apports de la langue maternelle pendant le cours de langues étrangère, ainsi que la nature des activités en classe qui influe positivement sur le rendement des élèves.

Dans cette optique, nous tenons à rejoindre les arguments avancés précédemment par Daniel Coste (1997) disant que la langue étrangère doit être apprise par exposition intensive et qu'il s'agit de bien exploiter le temps imparti à cette langue. C'est un moyen et un objet d'apprentissage ; lorsque l'on l'utilise, l'apprenant réfléchit dans cette langue et dans ce cas, le recours à l'illustration est indispensable et reste aussi efficace que la traduction.

Faire appel à la langue maternelle pendant le cours de la compréhension de l'écrit en français peut déconcentrer les élèves. Donc, le recours à la langue arabe ne peut pas être considéré comme une véritable aide à la compréhension pour des apprenants novices. Cependant, il est recommandé d'envisager d'autres investigations sur un public d'apprenants experts afin d'approfondir ce sujet.

Sources bibliographiques

- BAJARD E. Mai-Juin 2001. « Langues rivales », in *Le français dans le monde*, n° 315. p. 39
- BESSE H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris Didier. Collection Essais.
- CASTELLOTTI V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International.
- CASTELLOTTI V. D. Moore. 1997. *Alternances des langues et apprentissages*. Etudes de Linguistique Appliquée, vol. 108.
- CAUSA M. 2002. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission des savoirs en langue étrangère*, Peter Lang. Publications universitaires Européennes, Berne.
- COSTE D. 1997. « Alternances didactiques », Etudes de Linguistique Appliquée. n° 108.
- CUQ J.-P. "Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques", Hachette, 1991, p. 99
- CUQ JP. 2003. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ». Paris Clé International. 303 pages.
- DABENE L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris Hachette.
- FRIES C. C. 1945. « Teaching and Learning English as a Foreign Language ». Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LADO R. 1957. *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LUDI G. PY Bernard. 2003. *Etre bilingue*. Peter Lang.
- LUDI G. 1999. *Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde*. Cahiers du Français Contemporain 5, 25-51.
- MOORE D. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». Aile 7, coord. Par C. Oesch-Serra & B. Py, Paris-Encrages, 95-121.
- PUREN C. 1985 « La motivation dans la méthode directe », *Les Langues Modernes* (5), pp. 69- 77.
- VYGOTSKI I. 2009. *Pensée et langage, la dispute*. Paris. P374-376.

