

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE**

N° :.....



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES**

**FILIERE : LANGUE FRANCAISE**

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET  
INTERCULTURALITE**

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique**

**Par: BOUDIAF Karima**

**Intitulé**

**L'apport de la langue maternelle dans  
l'enseignement-apprentissage de la  
production orale en FLE**

**Cas des élèves de deuxième année moyenne , CEM  
Belhadj Dhaimi. M'sila**

**Soutenu devant le jury composé de:**

Mr. AZZEDINE Ameer	Université de M'sila	Président
Mme. ZEGHBA Lynda	Université de M'sila	Rapporteur
Mme. ROUABAH Zohra	Université de M'sila	Examineur

**Année Universitaire : 2018/2019**

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE**

**N° :.....**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES**

**FILIERE : LANGUE FRANCAISE**

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET  
INTERCULTURALITE**

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique**

**Par: BOUDIAF Karima**

**Intitulé**

**L'apport de la langue maternelle dans  
l'enseignement-apprentissage de la  
production orale en FLE  
Cas des élèves de deuxième année moyenne , CEM  
Belhadj Dhaimi. M'sila**

**Année Universitaire : 2018/2019**

## ***Remerciement***

Ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans l'aide précieuse de certaines personnes. Je souhaite, dans cette page, leur exprimer ma très grande reconnaissance.

En premier lieu, je tiens à remercier mon encadreur **Dr. ZAGHBA LYNDA** pour sa patience, sa confiance et sa gentillesse. elle m'a accompagnée au cours de mes recherches en me prodiguant tous les conseils et encouragements dont j'avais besoin.

Je remercie Madame **ROUABEH FATIMA ZOHRA** et **Dr. AMEUR AZZEDINE** d'avoir accepté d'évaluer ce travail et de participer à sa soutenance.

Viennent, maintenant, les remerciements à mes proches :

Je remercie chaleureusement mes formidables parents : je peine à trouver les mots qui suffiront à exprimer ma reconnaissance à leur égard. Ils n'ont jamais cessé de croire en mes capacités.

Ensuite c'est vers mon mari **ISSAM** que je me tourne : véritable supporteur, il n'a jamais cessé de m'encourager. Il n'a jamais hésité à m'apporter toute son aide et son soutien. Son optimisme et ses paroles, toujours réconfortantes, ont fait en sorte que j'ai pu prendre confiance en moi. Tout ce que je fais compte beaucoup pour lui, il me l'a prouvé à la perfection. Merci infiniment

Merci à mes enfants : **SIRINE, SOFIA et AZIZ**, que Dieu les gardent pour moi.

Enfin je remercie mes frères : **ADEL, YAZID, YUCEF**, mes sœurs **AMEL, YASMINA, RANIA, ZAHRA**.

Je sais que ma réussite leur est chère, et eux, ils me sont précieux. Merci à eux.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
-----------------------------------	----------

### **CHAPITRE I L'ORAL EN CLASSE DE LANGUE**

Introduction .....	7
I.1 Une didactique propre à l'oral.....	7
I.2 L'activité de l'oral en classe de FLE.....	8
I.2.1 La compréhension de l'oral.....	9
I.2.1.1 Déroulement de l'activité de la compréhension orale en classe .....	9
I.2.1.2 Comment évaluer la compréhension orale ?.....	10
I.2.2 L'expression orale .....	11
I.2. 2.1 Les éléments constitutifs de l'expression orale .....	12
I.2.2.2 Déroulement de l'activité de la production orale en classe .....	13
I.2. 2.3 Comment évaluer la production orale ?.....	14
II.1 L'interaction en classe de langue et la prise de parole.....	17
II.2 La langue maternelle en classe de LE.....	19
II.3 Le recours à la langue maternelle et l'activité de l'oral.....	19
II.4 La place de l'oral dans les théories et les méthodologies qui favorisent la LM dans l'enseignement apprentissage de LE .....	21
Conclusion.....	23

### **CHAPITRE II LA LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGÈRE**

Introduction .....	25
I.1 Quelques définitions : Langue maternelle/Langue étrangère. Langue source/ Langue cible. Langue première / Langue seconde. Langue maternelle et langue étrangère en Algérie .....	25
I.2 L'émergence de la LM en classe de LE : Qui ? Quand ? Comment ? .....	29
I.3 La place de la LM à travers les méthodologies de l'enseignement des langues.....	31

II.1 Alternner les langues, pourquoi faire ? .....	34
II.1.1 Typologies et fonctions de l'alternance codique.....	35
II.1.2 Profils d'enseignant et alternance codique.....	37
II.2 Aperçu sur les fondements et les tentatives d'une pédagogie intégrée de la langue maternelle en classe de langue étrangère.....	37
II.2.1 Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre.....	38
II.2.2 Quelques pistes de réflexion pour la formation des enseignants .....	40
II.2.3 Quelques expériences en didactique intégrée .....	42
Conclusion.....	44

### **CHAPITRE III VERS UNE EXPLOITATION SUR LE TERRAIN**

Introduction .....	46
I.1 Le cadre conceptuel.....	46
I.2 Méthodologie .....	47
I.3 L'enquête.....	47
I.3.1 Objectif de l'enquête et méthode de collecte de données.....	47
I.3.2 Public de l'enquête .....	47
I.3.3 Corpus.....	48
II. L'expérimentation.....	48
II.1 Outils et matériaux de l'expérimentation .....	49
II.2 Objectifs et hypothèses de l'expérimentation .....	49
II.3 Lieu et public de l'expérimentation .....	50
II.4 Corpus .....	51
II.5 Etapes de l'expérimentation.....	51
III L'analyse des résultats.....	52
III.1 Présentation et analyse des données de l'enquête.....	52
III.2 Présentation et analyse des données de l'expérimentation .....	54
III.2.1 Première Phase de l'expérimentation, sans recours à la LM .....	54

III.2.2 Etude quantitative de la distribution relative aux tours de parole et l'alternance codique.....	55
III.2.3 Analyse de la distribution des tours de parole et de l'alternance codique	56
III.2.4 Présentation et analyse de deuxième phase de l'expérimentation	
III.3 L'évaluation des productions orales .....	57
III.4 Synthèse.....	67
Conclusion.....	69
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	70
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES.....	75
ANNEXES .....	79

## **Introduction générale**

## Introduction générale

---

Le rôle et la place de la langue maternelle (LM) en classe de langue étrangère occupent un débat qui se manifeste depuis plusieurs années, entre ceux qui défendent " un tout en langue étrangère" d'une part, pour qui la LM est considérée comme un frein à l'apprentissage. Turnbull, par exemple souligne « *l'importance de maximiser l'usage de la langue cible* »<sup>1</sup>. Ainsi, il considère « *la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants* »<sup>2</sup>

D'autre part, les défenseurs de l'appui sur la LM dans l'apprentissage de langue étrangère, dans une approche dite plurilinguistique, affirment que : « *La mise en évidence des relations entre les langues, tant du point de vue du rôle de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères que de celui des différentes langues étrangères entre elles, sous l'angle des pratiques et des représentations.* »<sup>3</sup> Dans cette conception, on considère le contact de langues comme facteur facilitateur dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, « *le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs* »<sup>4</sup>.

En didactique des langues, plusieurs recherches sont menées sur les stratégies et les méthodologies optées par l'enseignant pour faciliter l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (LE). Dans notre cas nous nous intéressons à la compétence de production orale en français langue étrangère (FLE) chez des élèves de 2AM et les recours à la LM visible discursivement sous la forme d'alternances codiques pour la compétence en question dans des situations de communication en LE. Décrire par la suite leurs apports dans l'appropriation de la langue étrangère et dégager leurs principales fonctions dans les interactions langagières en classe de la FLE. Plusieurs travaux sont menés dans ce sens, (Véronique Castellotti, Danièle Moore, Maria Causa, Py, Butzkamm, Pochard, Roulet)

La réalité montre que dans notre contexte algérien l'usage fréquent de la LM en classe se fait d'une manière officieuse et non assumée. C'est-à-dire les enseignants

---

<sup>1</sup> Joakim Stoltz, l'alternance codique dans l'enseignement de FLE étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée, thèse de doctorat sous direction de Eva Larsson, université de Linnaeus, 2011, p.11

<sup>2</sup> Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, CLE international, 2001, p.33

<sup>3</sup> Véronique Castellotti, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelles place pour le plurilinguisme ? », In *Etudes de linguistique appliquée*, N°3, 2001 [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm>[en], consulté le 22/11/2018

<sup>4</sup> Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op. cit., p.39

## Introduction générale

---

y compris ceux de la matière de français n'ont pas reçus des directives claires et nettes à propos de cet usage, chose qui est restée ambiguë même avec les dernières réformes apportées par la ministre de l'éducation algérienne Ben Ghebrit qui favorise le recours aux langues maternelles dans les classes, ouvrant ainsi la voix vers un enseignement plurilinguistique. Décision qui a créé des réactions différentes et une incompréhension d'une position mal explicitée<sup>1</sup>. Situation que nous avons vécue et constaté nous même en tant qu'enseignante au cycle moyen et qui a suscité des débats avec les collègues à propos du rôle que peut jouer la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général et particulièrement la compétence de l'expression orale en langue étrangère.

C'est pour toutes ces raisons que nous nous proposons la problématique suivante : Quel est l'apport de la langue maternelle sur la dynamique de l'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE, chez les élèves de deuxième année moyenne ?

Nous nous intéressons principalement aux productions orales des apprenants dans l'interaction en classe de langue étrangère. Ainsi, l'objet de recherche de notre étude sera la manifestation de la langue parlée en classe de LE et plus particulièrement, l'alternance entre l'arabe dialectal comme langue maternelle et le français langue étrangère.

De cette question générale découlent un ensemble de questions secondaires :

- Pourquoi l'élève recourt-il si souvent à la LM ? Quelle est l'attitude de l'enseignant envers ce recours ?
- Ce recours à la LM est-il un facteur bloquant ou favorisant à l'apprentissage de la LE.
- Quelles fonctions remplit l'alternance codique comme phénomène langagier qui illustre ce recours dans la classe de langue ?
- Peut-on considérer l'alternance codique comme stratégie efficace pour l'installation d'une compétence de production orale ? Est ce que celle-ci peut servir comme moyen permet l'élargissement du lexique encore limité de l'apprenant ?

---

<sup>1</sup> Kahina Azzegag-Hamami et Lynda Zaghba, « La réforme de deuxième génération en Algérie : la vie clandestine des langues maternelles, entre in/visibilité et reconnaissance », In *Annales des lettres et des langues*. N° 12, septembre 2018 [en ligne]. URL : [annaeslettres@gmail.com](mailto:annaeslettres@gmail.com), consulté le 10/06/2019

## Introduction générale

---

- Est-ce que le recours à la LM peut avoir une influence sur le coté affectif et la motivation chez l'apprenant ?

De prime abord, nous formulons les hypothèses suivantes :

- La langue maternelle servirait comme aide à l'apprentissage d'une langue étrangère.
- L'élève arriverait à surmonter ses difficultés lors de la production des énoncés oraux en FLE en recourant à sa langue maternelle, et celle-ci serait un facteur qui aide à l'enseignement-apprentissage de la compétence de production orale.
- La langue maternelle serait un moyen pour d'élargir les moyens lexicaux encore limités chez l'apprenant pour s'exprimer oralement.
- Le recours à la LM favorise la motivation, la prise de parole et l'expression orale en FLE chez les apprenants.
- L'élève n'abuse pas dans le recours à la LM dans l'activité de la production orale.
- L'enseignant considérerait l'alternance codique comme une stratégie efficace dans sa classe de LE. Et celui-ci l'utiliserait d'une manière raisonnée.
- La langue maternelle aurait des fonctions à ne pas négliger en classe de LE.

Nous optons dans notre recherche pour une méthodologie expérimentale d'où nous notons deux méthodes : qualitative descriptive et quantitative analytique en nous appuyant sur plusieurs techniques de recherche : Des questionnaires, des entretiens, des enregistrements audio, une grille d'observation et enfin un débat avec les enseignants à tout moment.

Nous avons subdivisé ce travail de recherche en trois chapitres, les deux premiers sont plutôt théoriques et le troisième constitue la pratique qui a été réalisée sur terrain :

Le premier chapitre de la théorie mettra le point sur l'activité de l'oral en classe de langue et son développement à travers les différentes méthodologies marquant la didactique des langues étrangères ainsi que la place de la LM dans ces méthodologies d'enseignement-apprentissage.

## Introduction générale

---

Le deuxième chapitre exposera les différents concepts renvoyant aux statuts des langues suivis de la situation linguistique en Algérie, les conditions, les manières et les situations favorisant un recours à la LM en classe de LE. Ce chapitre développera également le phénomène de l'alternance codique ainsi que ses fonctions en classe de LE.

Le dernier chapitre présentera une recherche menée sur le terrain. Elle permet de consulter à chaud les alternances portées dans les énoncés des apprenants ainsi que l'enseignante. Une enquête et une analyse de plusieurs activités de production orale permettront de dégager les fonctions de la LM en classe de FLE. Une évaluation sera mise en évidence afin de mesurer une telle progression dans l'enseignement-apprentissage la compétence désignée.

## **CHAPITRE I L'oral en classe de langue**

### Introduction

Nous apprenons à parler la langue maternelle bien avant d'apprendre à lire et écrire, ce qui favorise une place importante à la communication orale par rapport à celle de l'écrit. Dans le même sens nous constatons que les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leurs apprentissages, ces derniers qui ont pour but d'être capable de communiquer oralement et d'acquérir une compétence de compréhension et d'expression

Dans ce premier chapitre, nous allons mettre le point sur l'oral comme activité pédagogique ainsi que les deux aspects de la compétence de la communication orale qui sont en interaction incessante et continue : la compréhension orale et l'expression orale, voire par la suite la présence de la langue maternelle dans l'activité de l'oral.

### I.1 Une didactique propre à l'oral

A partir des années 1970 et avec l'apparition des approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales. De nouveaux aspects non verbaux prennent place comme les éléments paralinguistiques, les gestes, les mimiques

Cette conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui s'appuie selon Desmons sur le postulat suivant : « *on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer* »<sup>1</sup> parler d'une didactique de l'oral, faisant de l'oral un objet explicite d'enseignement, devient une réalité. Le plus important pour une didactique qui s'intéresse au développement de l'expression orale, n'est donc pas tant de caractériser l'oral en général, mais plutôt de connaître diverses pratiques langagières orales et les rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit.

Selon (Dolz et Schneuwly, 1998) : « *Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, sur les différentes stratégies de la communication orale, sachant qu'elles varient selon les locuteurs et de contexte* »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Fabienne Desmons et al, *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*, Paris, Belin, 2005, p.20

<sup>2</sup> Joaquim Dolz, et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 2016, p.62

L'oral est considéré comme objet légitime d'enseignement, ce qui exige une clarification des pratiques langagières orales comme référence pour une exploitation pédagogique, C'est à dire que la question de l'enseignement de la langue a aussi, pour objectif une bonne gestion de la communication au sein du contexte scolaire lui-même.

Le travail de l'oral permettrait donc de favoriser une bonne communication entre l'enseignant et les apprenants et assure le bon déroulement de l'acte pédagogique. Lors de l'apprentissage de l'oral, les exercices sont en partie aussi liés aux besoins de communiquer en société. Ces exercices, selon Dolz et Schneuwly(1998), présentent les aspects suivants :

- « 1. Amener l'apprenant à se représenter la situation de communication : il apprend à envisager le but visé (convaincre, expliquer ou autre). Il apprend à se représenter le destinataire du discours, à l'identifier et à se représenter aussi son propre statut en tant qu'auteur : parle-t-il en tant qu'apprenant ou autre ? [...]
2. Elaborer et connaître des contenus : [...] Dans ce cas, le contenu et la structure des textes à dire doivent être parfaitement connus et compris par l'apprenant. [...]
3. Organiser et planifier l'activité une activité orale « publique » demande une préparation qui diffère fortement selon les cas. [...]
4. Mettre en texte : l'apprenant est amené à choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par les auditeurs. Ainsi, il doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication dans laquelle il est engagé. »<sup>1</sup>

### I.2 L'activité de l'oral en classe de FLE

En didactique des langues, l'oral a toujours fait partie, des pratiques d'enseignement: lecture à haute voix, conversation, dialogue entre apprenants, récitation, élocution, etc. Mais la pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement, et les enseignants trouvent des difficultés encore à considérer l'oral comme objet d'enseignement à part entière. C'est pour cette raison qu'il fait davantage l'objet de recherches depuis quelques années.

Dans le cadre des approches communicatives nous distinguons le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, différents de celles de l'écrit,

---

<sup>1</sup>Joaquim Dolz, et Bernard Schneuwly ,*op.cit.*, pp.100,101

C'est pour cela que nous notons actuellement dans les nouvelles répartitions des activités de la matière de langue étrangère que des activités de l'oral sont programmées dans des séances à part et généralement sont placées en premier lieu avant les activités de l'écrit ou les activités de langue.

### **I.2.1 La compréhension de l'oral**

La compréhension orale est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet, l'apprenant doit être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat. Pour acquérir des stratégies de compréhension, il s'agit essentiellement du repérage d'indices et de l'inférence qui ne sont pas du même type à l'oral et à l'écrit.

C'est pour cela que nous notons actuellement dans les nouvelles répartitions des activités de la matière de langue étrangère que des activités de l'oral sont programmées dans des séances à part et généralement au début des séquences pédagogiques avant les activités de l'écrit ou les activités de langue.

#### **I.2.1.1 Déroulement de l'activité de compréhension orale en classe**

La compréhension doit être interactive selon Courtillon (2003) qui affirme qu'  
*« après avoir entendu une fois le document ou lu le texte dans un temps limité les étudiants sont invités à échanger avec leur partenaire le plus proche ce qu'ils ont compris. Ce premier échange va renforcer quelques certitudes, et si les apprenants sont d'accord, créer des interrogations, un suspens s'il y a des avis opposés. À la deuxième écoute ou lecture, les attentes seront confirmées, infirmées ou bien elles persisteront. C'est pourquoi il faut procéder à plusieurs écoutes ou lectures et varier les partenaires de l'échange pour permettre à la stratégie d'inférence de se développer »*<sup>1</sup>.

Selon le même auteur l'enseignant doit bien gérer le nombre d'écoutes car des études montrent que qu'entre la première écoute et la deuxième écoute le taux de compréhension augmente sensiblement à tout le monde. Puis graduellement jusqu'à la quatrième ou la cinquième écoute en plus pour éviter certains désintérêts ou une fatigue

---

<sup>1</sup> Janine Courtillon, *Elaborer un cours de FLE*, Vanves Cedex, Hachette, 2003, pp.58, 59

chez les apprenants, en ce qui concerne la lecture nous pouvons passer plus rapidement à la mise en commun dans le groupe classe et à l'éclaircissement des sens.

En classe de langue étrangère, l'enseignant doit veiller à développer et à activer les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise inconsciemment et qui sont, selon Cuq et Gruca (2003), les suivants:

« - *l'écoute de veille* : elle vise à attirer l'attention de l'apprenant à reconnaître le nombre des locuteurs, les traits de l'oralité comme les accents d'insistance, les pauses.

- *l'écoute globale* : elle vise à découvrir la signification générale du document ;

- *l'écoute sélective* : elle vise le repérage de certaines informations recherchées par l'auditeur

- *l'écoute détaillée* : elle consiste à reconstituer entièrement le document.

Tous ces types d'écoute visent à déclencher la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis »<sup>1</sup>.

Grâce à cette technique l'apprenant se rend compte que la perception compréhension d'une langue étrangère ne peut être que graduelle, il ne s'agit pas de dire je ne comprends rien mais quelle quantité du texte ou du document ai-je compris après une, deux, trois écoutes ou lectures et de constater que la non-compréhension n'est pas définitive, la compréhension augmente avec la pratique du document ou du texte. Il peut y avoir d'autre technique les textes donnés à écouter ou à lire peuvent être accompagnés de questions de compréhension

### **I.2.1.2 Comment évaluer la compréhension orale ?**

Selon le point de vue de Janine Courtillon , La spécificité de l'oral, perception auditive et caractère non récursif de l'écoute, imposent la capacité à discriminer finement toutes les marques, sons, courbes intonatives, pauses et accents d'insistance, pour pouvoir saisir rapidement les informations dans la succession de la chaîne sonore. Pour cela, il faut savoir sélectionner les indices porteurs de sens et anticiper à partir de ce qui a été compris.

Elle ajoute que : « *Il s'agira d'évaluer la compréhension globale puis la compréhension détaillée en faisant réécouter le document, par la méthode des paraphrases ou du questionnement* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2003, p. 156

<sup>2</sup> Janine Courtillon, op. cit., p.47

Evaluer la compréhension orale c'est se doter d'outils qui permettent le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Pour cela, nous pouvons utiliser des exercices d'écoute, terme regroupant un certain nombre d'outils de mesure dits fermés qui consistent à n'attendre qu'une seule et unique réponse à une question donnée, ces exemples d'exercices sont mesurables c'est à dire sans ambiguïté dans la réponse et adaptables dans le sens qu'ils peuvent être utilisés à tous les niveaux et concerner la compréhension globale aussi bien que détaillée <sup>1</sup>:

- Le questionnaire à choix multiple.
- Le texte d'appariement.
- Le questionnaire à réponses ouvertes.
- Le texte à trous.

Et pour varier les critères d'évaluation, nous pouvons combiner plusieurs types d'exercices

L'objectif principal est alors d'évaluer si le document proposé à l'écoute a été compris, soit globalement soit de manière détaillée, en dehors de la compréhension et en fonction du niveau et du document, nous pouvons par ailleurs même retenir d'autres objectifs :

- phonétiques : repérage des sons, d'accents,
- lexicaux : hypothèses sur le sens
- linguistique : repérage des structures
- socioculturels ; registres, niveaux de langues, civilisation
- discursifs : repérage de thèmes, de mots clés
- stratégiques : prise de note, reconnaissance d'argumentation.<sup>2</sup>

### **I.2.2 L'expression orale**

Le rôle de l'enseignant est de guider et libérer la parole de l'apprenant. L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens afin de s'en approprier peu à peu.

*« Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier des acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués.ils ne vont pas recevoir des informations*

---

<sup>1</sup>Fabienne Desmons et al, *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratique de classe*, Paris, Belin, 2005, p.31

<sup>2</sup>Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, 2005, p.73

*mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face à face, dans ce but le jeu de rôles est certainement l'activité à privilégier »<sup>1</sup>.*

Une autre activité de production orale conçue pour conduire l'apprenant à une production plus libre mais à partir de contrainte c'est la simulation globale dans laquelle les apprenants eux-mêmes créent un contexte situationnel, un décor, des événements et des personnages. Même si la situation en classe est artificielle, la motivation doit être présente pour favoriser la prise de parole de la part des apprenants.

Un moyen de faire de la classe un lieu de communication personnelle non dirigé vers l'enseignant est le travail de groupe destiné à préparer une activité où les tâches ont été précisées ; jeu des rôles, débats, discussion même si imparfaite

Les conclusions que nous pouvons tirer des recherches sur l'ordre d'acquisition des aspects de cette compétence sont selon Courty :

*«- favoriser l'acquisition lexicale en fonction des besoins,  
- ne pas exiger de production grammaticale correcte,  
- laisser la grammaire en place, d'abord en tant que compétence de reconnaissance, (les élèves reconnaissent les formes mais ne les produisent pas toutes nécessairement dès l'abord), d'autre part, qui dit « communication » et acquisition lexicale dit aussi nécessairement acquisition phonétique (intonation et phonèmes). Cette acquisition, délaissée de nos jours, doit être réhabilitée. »<sup>2</sup>*

### **I.2.2.1. Les éléments constitutifs de l'expression orale**

Pour être un bon orateur en langue, il faut connaître les éléments constitutifs de l'expression orale, une façon de sensibiliser les apprenants à ce qu'est l'expression orale et de leur demander ce qu'ils pensent d'eux-mêmes en tant qu'orateurs lorsqu'ils s'expriment dans leur langue maternelle. Les stratégies qu'ils mettent en œuvre peuvent être appliquées à la langue cible. Ces éléments permettent d'améliorer leurs compétences en expression orale et devenir un bon orateur :

1 - Le fond : caractérisé par les idées ; les informations données, l'argumentation choisie, les opinions.

- les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées et les informations

- la structuration des idées

---

<sup>1</sup> Fabienne Desmons et al, op.cit., p.30

<sup>2</sup> Janine Courty, op.cit., pp.67, 68

- le langage, l'articulation, l'intonation
- 2 - Pour la forme : Nous distinguons les points suivants :
  - l'attitude générale, les gestes, les sourires
  - la voix, son volume, son débit
  - les regards, les pauses, le silence significatif<sup>1</sup>

### I.2.2.2 Déroulement de l'activité de la production orale en classe

D'une manière générale, toute production orale suit trois étapes : « *la pré-activité ; l'activité ; la post-activité* : »<sup>2</sup>.

#### - **La pré-activité**

Dans cette première phase, l'enseignant présente le thème et lit la consigne, puis il présente aux élèves la tâche qui leur est demandée de réaliser, une discussion est déclenchée pour comprendre ce qui demandé à faire. En fonction du type d'activité, les élèves peuvent travailler en groupe ou de façon individuelle, selon qu'ils se trouvent en situation d'interaction (dialogue, débat, jeux de rôles) ou non (exposé, récit, description...).

#### - **L'activité**

C'est la phase la plus importante de la production orale. Elle s'organise en deux temps :

##### **1- Phase de préparation**

L'enseignant aide les élèves à collecter les idées et à les organiser conformément à la consigne. À partir des questions, il amène les élèves à trouver les outils nécessaires à la mise en mots.

S'il s'agit d'un travail en groupes, l'enseignant passe dans chacun d'eux pour les aider. Les discussions au sein des groupes doivent se faire en français ; c'est le moment idéal pour les élèves timides de braver la peur, de s'exercer à prendre la parole.

##### **2- Phase de production**

Ici, les élèves prennent la parole à tour de rôle. Pendant ce temps, l'enseignant note les fautes en rapport avec l'objectif préalablement établi, et l'usage du paraverbal. La phase de correction intervient après la production afin de ne pas bloquer la continuité du discours.

---

<sup>1</sup>Christine Tagliante, *La classe de langue*, op.cit., p.82

<sup>2</sup>Robert Arisma et al, *Livret 5 de l'enseignant- e Renforcement didactique Didactique de la compréhension et de l'expression orale*, Haïti, IFADEM, 2011, pp.14, 15

### - La post-activité

Chaque présentation est suivie d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion sur la façon dont la présentation a été faite et propose des changements au niveau du comportement du présentateur (sa manière d'exposer) qui peuvent donner lieu à une autre présentation. L'enseignant peut ensuite demander à l'élève ou au groupe de refaire son exposé en tenant compte cette fois-ci des suggestions formulées par les autres camarades et par lui-même.

Cette démarche générale d'une leçon de production orale devra être adaptée selon le type d'activité : jeux de rôles, dialogue, narration, argumentation... L'enseignant devra multiplier les activités pour susciter le désir et créer le besoin de communiquer chez les élèves. En ce sens, il privilégiera les situations de communication réelles.

L'enseignant doit adopter une attitude susceptible d'encourager les élèves à s'exprimer, même s'ils commettent des erreurs ou ils recourent à la langue maternelle résultant ainsi des alternances codiques. Il ne pénalise pas ces erreurs mais met en place des stratégies de valorisation des choses bien faites. Il profite des erreurs pour apporter les corrections nécessaires.

Après avoir développé ces activités de production orale, il est nécessaire de s'interroger sur la manière d'évaluer ces deux compétences.

### I.2.2.3 Comment évaluer la production orale ?

Nous sommes renvoyés au caractère éphémère de l'oral pour pouvoir évaluer ses compétences. D'après Fabienne Desmons et pour évaluer l'expression orale, nous pouvons avoir recours à :

*« L'évaluation immédiate : c'est l'outil le plus fréquent en classe, sous forme de reprise ou de reformulation ; l'enseignant intervient dans sa classe au cours des échanges. On compte en quartes modalités verbales d'évaluation :*

*L'évaluation positive directe : reprise de l'énoncé de l'apprenant avec oui, bien d'accord*

- *l'évaluation positive indirecte : reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant*
- *l'évaluation négative indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant mais sans jugements ni marqueur négatif.*
- *l'évaluation négative directe : c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires et le morphème non.*

### *a- L'évaluation différée :*

*Elle permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants des apprenants. Il évite aussi d'interrompre celui qui parle. »<sup>1</sup>*

Cette évaluation favorise la mémorisation et encourage la prise de parole, l'enseignant peut se servir de l'enregistrement ou d'une grille d'évaluation pour pouvoir mesurer les compétences des apprenants.

Christine Tagliante pense que les principales situations de la production orale peuvent être classées par niveaux taxonomiques à l'aide d'une grille d'évaluation<sup>2</sup>:

1- Evaluation de tâches langagières et communicatives, de la plus simple à la plus complexe :

- Produire les répliques de l'un des personnages dans un dialogue simulé sur un thème donné.

- Présenter son point de vue sur un sujet simple.

- Faire une lecture à haute voix.

- Défendre son point de vue.

- Présenter les informations contenues dans un ou plusieurs documents (texte, image, enregistrement audio...)

2- Evaluation de tâches complexes :

- Préparer une synthèse.

- Résumer le document.

- Etre interrogé sur un thème complexe au cours d'un entretien.

L'enseignant doit guider ces tâches par une grille d'évaluation

Pour Courtyllon :

*« Une évaluation juste ne passe pas par une comptabilisation des fautes. En effet si on ne s'en tient qu'aux fautes, on néglige l'aspect positif de la performance. Le même étudiant peut faire des fautes grammaticales, des fautes de registre, mais il peut aussi avoir un lexique varié, utiliser des images, assembler des mots de manière créative, avoir une bonne prononciation, il peut marquer des pauses en parlant et des accents d'insistance qui rendent la parole plus compréhensible, malgré les fautes de*

---

<sup>1</sup>Fabienne Desmons et al, op.cit., p.32

<sup>2</sup>Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen commun*, op.cit., p.65

## CHAPITRE I: L'oral en classe de langue

*grammaire. Il ne serait donc pas juste de ne comptabiliser que les fautes »<sup>1</sup>*

selon cet auteur les aspects impliqués dans la production sont :

- Des aspects linguistiques (aspects phonétiques, intonation),
- des aspects lexicaux,
- des aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques,
- des aspects pragmatiques (fluidité, les registres, l'enchaînement),
- des aspects expressifs (intonation expressive, figures de style, la posture et la gestuelle).

La manière la plus simple et juste d'évaluer la production orale est :

- d'enregistrer les productions pour pouvoir les réécouter
- Pratiquer une double évaluation avec un autre collègue
- Situer chacun des aspects sur une échelle<sup>2</sup>

L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grilles que chaque enseignant élabore en fonction du niveau de apprenants et des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser. Les différents facteurs précédents peuvent donc permettre d'établir une grille d'évaluation de la compétence de communication orale inspirée de celle de Christinne Tagliante<sup>3</sup> et par rapport au niveau des élèves déterminé dans le cycle moyen :

CRITÈRES	TRÈS	BIEN	ASSEZ	INSUFFI
	BIEN		BIEN	SANT
La production est en rapport avec Le sujet.compréhension de la consigne /2 points	2	1.5	1	0
Le niveau de langue est adapté. /1 point	1	0.5	0.25	0

<sup>1</sup>Janine Courtillon, op.cit., p.48

<sup>2</sup>Janine Courtillon, ibid.p.49

<sup>3</sup>Christine Tagliante, *l'évaluation et le cadre européen commun*, op.cit., p.68

## CHAPITRE I: L'oral en classe de langue

Lexique approprié (raconter) /3 points	3	2	1	0
Correction de la langue (vocabulaire construction des phrases prononciation et intonation). /3 points	3	2	1	0
Recours aux gestes, mimes et mimiques, expressions du visage /1 points	1	0.5	0.25	0
Total / 10				

### II.1 L'interaction en classe de langue et la prise de parole

Pallotti (2002) constate que la classe de langue pourrait être caractérisée comme un lieu physique destinée à l'enseignement des langues. Il souligne que les cours de langues ne se déroulent pas uniquement dans une salle d'école même si c'est le plus souvent le cas, mais pourraient effectivement aussi être faits dans un appartement ou un parc, par exemple.

L'auteur constate qu'une distinction est faite entre, classe comme objet social, réalité éducative, institution, et salle de classe en tant que lieu physique<sup>1</sup>. La classe se compose d'individus et un individu isolé ne peut pas constituer une classe, et comme il le dit aussi: « *l'idée d'une relation sociale appartient au concept de classe* »<sup>2</sup>Autrement dit, il faut au moins deux individus entre lesquels s'établit une relation pour qu'on puisse parler de classe.

Une sorte de « cadre » qui caractérise surtout l'apprentissage et l'acquisition dans la classe de langue, et qui la distingue de l'acquisition dans un milieu dit naturel, est le contrat didactique que définit Pallotti ainsi :

<sup>1</sup> Joakim Stoltz, *l'alternance codique dans l'enseignement de FLE étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*, thèse de doctorat sous direction de Eva Larsson, université de Linnaeus, 2011, p.21

<sup>2</sup> Ibid, p.22

*« Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants »<sup>1</sup>.*

La classe de langue est caractérisée par une asymétrie, et cela vaut particulièrement pour la connaissance et la maîtrise de la langue cible. L'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interlocuteur qui est plus compétent, à savoir l'enseignant, dans la classe de langue. Celui-ci laisse l'apprenant agir en le guidant et le fournir des orientations.

La classe de langue est en fait l'illustration parfaite du dilemme qui est constamment latent : apprendre à communiquer en langue étrangère par et dans l'interaction à l'aide de cette même langue. L'outil se confondant avec l'objet à s'approprier, le but et le moyen, le départ et l'arrivée. L'enseignant étant lui aussi pris au piège de la dualité de son rôle : à la fois expert et partenaire de la conversation.

Les règles de circulation de la parole dans une classe de langue sont caractérisées par une alternance régulière de prise de parole professorale et de prise de parole d'apprenant. Cicurel définit l'interaction didactique comme : *« un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage »<sup>2</sup>*. Il s'agit de la finalité externe de l'interaction et du rapport de la place inégalitaire entre les participants.

D'après l'étude de Bigot en 1996 il a pu révéler quelques caractéristiques des conversations de la classe de langue :

- Les corrections sont nombreuses et leur fonction est essentiellement normative.*
- Le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : le professeur a la position haute que lui confère l'institution et les apprenants ont une position basse.*
- La position haute permet au professeur d'interrompre les énoncés des apprenants et donc le développement thématique de l'interaction pour faire un commentaire métalinguistique.*
- Les apprenants acceptent le fait que le professeur les interrompt.*
- Le professeur structure l'interaction et gère le cadre participatif.*

---

<sup>1</sup> Joakim Stoltz, op.cit., p.20

<sup>2</sup> Ibid, p 21

- *L'ouverture et la clôture des séquences ne sont pas négociées entre les participants, mais imposées par le professeur.*
- *Le professeur intervient pour gérer l'intercompréhension entre les apprenants »*<sup>1</sup>.

Bigot conclut son article en constatant que l'interaction typiquement didactique apparaît à tous les moments où l'enseignant remplit les fonctions interactives traditionnelles dans son rôle de professeur : « *modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme* »<sup>2</sup>.

### II.2 La langue maternelle en classe de LE

Aujourd'hui, plusieurs chercheurs et spécialistes s'intéressent au retour de la langue maternelle en cours de FLE. C'est notamment le point de vue de Véronique Castellotti, qui souligne le nécessaire recul dont les apprenants doivent malgré tout faire :

*« D'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. [...] La langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif, qu'elle a permis de reconstituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences. »*<sup>3</sup>

Le statut de la langue maternelle est reconsidéré peu à peu d'une manière que celle-ci n'est plus désormais un obstacle à l'apprentissage de la langue cible, mais un outil facilitant à cet apprentissage. L'idée est d'appréhender les connaissances préalablement acquises par les apprenants non plus comme des freins mais plutôt comme des passerelles qui aident à la compréhension de cette langue cible.

### II.3 Le recours à la langue maternelle et l'activité de l'oral

Pour le recours à la langue maternelle et l'activité de l'expression orale en langue étrangère, Véronique Castellotti affirme que :

---

<sup>1</sup>Joakim Stoltz, op.cit., p.22

<sup>2</sup>Ibid, p.24

<sup>3</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op, cit., pp.43, 44

*« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la valeur sûre d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. La langue peu ou mal connue renvoie en effet à un état d'infantilisation au sens propre enfant qui ne parle pas difficile à assumer, notamment à l'adolescence ce qui confirme de nombreux professeurs de langue interrogés à propos des difficultés de leurs élèves. »<sup>1</sup>*

Le fait que la langue maternelle est partagée et maîtrisée de la part des apprenants ainsi que dans la plupart des temps par les enseignants, cela permet de favoriser sans doute une pratique communicative de la langue cible en se servant de celle-ci comme un aide et non plus comme un obstacle.

Plusieurs points de vue dans le même sens ont été avancés, nous ajoutons le point de vue de Moore et Ludi qui pensent que :

*« il apparaît légitime de considérer que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interaction plus diversifiées et plus complexes, ce qui renforce ainsi l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel de la classe de langue. »<sup>2</sup>*

Le recours à la langue maternelle apparaît sous forme d'alternance codique qui est selon Moore plus efficace sur le plan de la progression de l'apprentissage et sur le plan de la progression de la communication.

---

<sup>1</sup> Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op. cit., p.50

<sup>2</sup> Ibid, p.65

### **II.4 La place de l'oral dans les théories et les méthodologies qui favorisent la LM dans l'enseignement apprentissage de LE**

Nous pouvons résumer dans le tableau ci-dessous la place de l'oral à travers les différentes méthodologies qui ont marqué la didactique des langues en précisant à la fois celles qui favorisent le recours à la langue maternelle <sup>1</sup>:

	Méthode traditionnelle	Méthode directe	Méthode audio-orale	Méthode SGAV	Approche communicative	Approche actionnelle
Période	Fin XVI siècle au XXI	Fin XIX siècle	1950/1975	Début 1950	Début 1970	2001 : Parution CEC
Objectif Général	Faciliter l'accès aux textes littéraires	Parler	Comprendre parler, lire, écrire	Communiquer et parler	Apprendre à faire et à communiquer	
Théories sous-jacentes	Pas de théorie plutôt idéologie	Empirisme	Structuralisme behaviorisme	De langue saussurienne à la parole	Ling-pragmatique Psychopédagogie	Canale et Swain, Bachman
statut des langues L1/L2	Perpétuel Par traduction	Uniquement L2	Surtout L2	Priorité à L2	Recours à L1 selon objectif	Recours à L1 selon objectif

<sup>1</sup> Christine Tagliante, *La classe de langue*, op.cit., p.53

## CHAPITRE I: L'oral en classe de langue

Place de l'oral et l'écrit	Surtout l'écrit	Priorité à l'oral	Priorité à l'oral	Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral passage à l'écrit rapide	Priorité à l'oral chez les débutants
----------------------------	-----------------	-------------------	-------------------	-----------------------------	--	--------------------------------------

Les méthodes adoptées par l'enseignant selon Halté <sup>1</sup> s'appuient donc sur des compétences développées par les apprenants dans leur langue maternelle. Les deux objectifs ; enseigner et communiquer en langue étrangère au niveau de la grande section de maternelle ne sont donc pas deux objectifs incompatibles mais au contraire complémentaire même si le mode de déroulement de ces objectifs est très spécifique à la tranche d'âge concernée et peut paraître déroutant à priori.

Plus récemment, en 2001, le Conseil de l'Europe a publié un document intitulé « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », qui propose de nouvelles pistes pour une évolution et un encadrement des pratiques et des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères. Parmi ces propositions, le Cadre se questionne sur l'approche à adopter quant à l'utilisation des langues médiatrices en cours de langue étrangère, évidemment transposable à la classe de FLE<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Jean-François Halté et Marielle Rispail, *L'oral dans la classe compétences, enseignement, activités*, Paris, L'harmattan, 2005, p.39

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2005, p.110

### **Conclusion**

Les choses sont en train de changer. Les enseignants de LE parlent sans complexe de LM qui existe sans doute dans leurs classe. La centration sur l'apprenant dans l'approche communicative, a eu pour effet de persuader bon nombre de chercheurs que si l'on s'intéresse aux stratégies mises en œuvre par l'apprenant assure l'appropriation du système étranger, en effet la langue maternelle est une composante fondamentale de sa personnalité et c'est l'apprenant même qui détermine une bonne partie de son comportement.

**CHAPITRE II :**  
**La langue maternelle en classe de**  
**langue étrangère**

### Introduction

Plusieurs travaux évoquent les méfaits de la séparation excessive entre les didactiques de langue maternelle et de la langue étrangère. Ces recherches s'intéressent aux constructions du plurilinguisme et des compétences plurilingues, et posent les jalons d'un décloisonnement des disciplines. Ces études soulignent la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre et le transfert de connaissances.

Dans ce chapitre nous allons mettre le point sur la place de la langue maternelle dans la classe de langue ainsi que le phénomène de l'alternance codique qui illustre ce recours dans des situations d'apprentissage d'une langue étrangère.

### I.1 Quelques définitions : Langue maternelle / langue étrangère, langue source / langue cible, langue première / langue seconde, Langue maternelle et langue étrangère en Algérie.

Nous avons fait le choix de commencer le chapitre par quelques définitions que nous jugeons importantes à clarifier

Ces concepts étant étroitement liés, et la différence entre les paires associées étant parfois liée au contexte, il est difficile de les traiter séparément.

#### A- Langue maternelle / Langue étrangère

L'expression langue maternelle est employée dans plusieurs disciplines dont la linguistique et la didactique. Dans le langage courant, elle est souvent considérée comme la première langue acquise par l'enfant.

Cuq affirme que :

*« La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui, substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées aux multiplicités des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en*

*particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant »<sup>1</sup>*

Il existe selon Dabène, au moins quatre définitions de la langue maternelle:

- « 1. la langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (famille, camarades ... ), que nous appellerons, à la suite des socio-linguistes : son parler vernaculaire ;*
- 2. la langue proposée par les manuels scolaires à travers leur appareil descriptif: la norme standard scolaire.*
- 3. le parler vernaculaire de l'enseignant de L.E. en supposant, évidemment, qu'il ne soit pas natif de L.E.*
- 4. la représentation métalinguistique que se fait l'enseignant de L.E. de L.M. à travers, en particulier, l'enseignement qu'il a lui-même reçu »<sup>2</sup>.*

Une langue étrangère est toute langue non maternelle, Besse considère que : *« une langue seconde /étrangère peut être caractérisée comme langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et souvent après avoir été scolarisé dans celle-ci »<sup>3</sup>*

Le degré d'étrangeté varie à la fois dans le temps et dans l'espace, par exemple le français devient aujourd'hui en Algérie une langue étrangère pour une grande partie de la population, après y avoir longtemps bénéficié d'un statut de langue seconde, voire dans certain cas langue maternelle. Malgré cette évolution, nous pouvons supposer que le français est vécu majoritairement, par des apprenants potentiels, comme une langue moins étrangère en Algérie qu'en Chine.<sup>4</sup>

### **B- Langue source / Langue cible**

Castellotti affirme que : *« Le terme langue source utilisé tout particulièrement par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens, met l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage, en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre. Mais cette dualité même comporte ses propres limites »<sup>5</sup>*, une valorisation est portée ici sur une conception dans laquelle nous prenons en

<sup>1</sup>Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, Paris, CLE International, 2003, p.151.

<sup>2</sup>Louis Dabène, « Langue maternelle Langue étrangère quelques réflexions », in *Les langues modernes*, N°1, 1987, France, Gallica, pp.93, 94

<sup>3</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.24

<sup>4</sup>Ibid, p.25

<sup>5</sup>Ibid, p.23

compte chaque système de manière autonome, ou les variations, contacts et recours à d'autres sources ne sont pas même envisagés.

Ce terme utilisé en opposition à celui de langue cible est défini selon Jean Pierre Cuq comme la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur /interprète décode dans le but de réencoder le message dans une autre langue appelée cible, ce terme peut être employé en didactique dans le sens de langue première ou maternelle.

La langue cible est le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. Elle peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde L2.<sup>1</sup>

### C- Langue première / Langue seconde

Plus largement répondeuse, l'expression langue première par opposition à la langue seconde, elle est la première langue acquise chronologiquement au moment du développement de sa capacité de langage.<sup>2</sup>

Langue seconde et langue étrangère se définissent évidemment comme ce qui figure à l'extérieur du champ délimité, sur la base de critères variables, comme étant celui de langue maternelle et première. Depuis les années 60 dans le contexte du bilinguisme officiel, le terme langue seconde est réservé à une langue qui bien n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième.<sup>3</sup>

### D- Langue maternelle et langue étrangère en Algérie

Pour la situation sociolinguistique en Algérie, nous pouvons noter l'existence de plusieurs langues, chose qui montre un aspect d'hétérogénéité, G. Grandguillaume (1983) affirme que : « *Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère.* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Jean Pierre Cuq, op.cit., p.149

<sup>2</sup> Ibid, p.152

<sup>3</sup> Marie Louis Moreau, *Sociolinguistique*, Liège, MARDAGA, 1997, p.183

<sup>4</sup> Rabéa Benamar, « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », In *Multilinguales*, N° 3, juin 2014, [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1632>, consulté le 30 avril 2019

Donc les élèves en Algérie sont confrontés d'abord à l'usage de l'arabe dialectal considéré comme la LM qui se trouve en première position, puis l'arabe classique, le français au primaire et l'anglais au cycle moyen. Ce contact entre plusieurs langues risque d'engendrer le mélange de ces langues.

À propos de l'utilisation de la LM dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie les instructions officielles algériennes déclarent dans l'ancien document d'accompagnement du programme de français en 2005 pour le niveau de 1<sup>ère</sup> année moyenne, nous pouvons lire : « *Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage* »<sup>1</sup>.

Nous pouvons constater que la langue maternelle est considérée comme facteur perturbateur et une source de difficultés car l'apprenant tend à supposer que le système formé par la L2 est le même que celui de sa L1, ce qui entraîne des transferts et des interférences qui peuvent avoir des effets négatifs sur l'acquisition d'une autre langue. C'est pour cette raison que la langue maternelle n'était pas sollicitée dans la classe de langue.

Actuellement avec les dernières réformes surtout de deuxième et troisième génération de la ministre de l'éducation Ben Ghabrit la langue maternelle est autorisée dans l'enseignement-apprentissage dans les écoles algériennes lors d'une conférence le Mardi 24 juin 2014. Dans une interview avec une chaîne algérienne en 2017, la ministre de l'éducation déclare à propos de la présence des langues maternelles dans la classe algérienne : « [...] *C'est un outil, donc s'appuyer sur les langues maternelles est un moyen pour l'enseignant pour mieux se faire comprendre* »<sup>2</sup>

Dans son article à propos des réformes portées sur l'enseignement-apprentissage de FLE en Algérie, Fatma Ferhani avance que :

*« Les nouveaux programmes mettent fin à l'ambivalence jusque là existante entre une méthodologie de langue maternelle et une méthodologie de langue seconde. Considéré désormais sous l'angle du FLE (français langue étrangère), la réforme lui ouvre le champ d'une meilleure adéquation avec la réalité linguistique globale*

---

<sup>1</sup> Documents d'accompagnement des nouveaux programmes de français, 1<sup>ère</sup> Année Moyenne, Alger : Office National des Publications Scolaires, 2005. P.35

<sup>2</sup> Lynda Zaghba et Kahina Azzegag-Hamami, « La réforme de deuxième génération en Algérie : la vie clandestine des langues maternelles, entre in/visibilité et reconnaissance », In *Annales des lettres et des langues*. N° 12, septembre 2018 [en ligne]. URL : [annaeslettres@gmail.com](mailto:annaeslettres@gmail.com), consulté le 10/06/2019

*de la société algérienne et l'aspiration de celle-ci à une plus grande ouverture sur le monde »<sup>1</sup>*

### I.2 L'émergence de la LM en classe de LE : Qui ? Quand ? Comment ?

Il faut d'abord s'interroger sur les causes qui donnent une place remarquable à la langue première dans la classe des langues étrangères, malgré la réalité qui submerge l'utilisation de la langue maternelle par la tendance méthodologique majoritaire et qui fait que la langue maternelle jouit plutôt d'une image défavorable chez les apprenants et les enseignants.

Casttelotti souligne quelques points ainsi de suite : D'abord le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière une langue qui est plus sécurisante et maîtrisée. Casttelotti affirme que : *« la langue peu ou mal connue renvoie en effet à un état d'infantilisation ( au sens propre : infans, qui ne parle pas) difficile à assumer notamment à l'adolescence, ce que confirment de nombreux professeurs de langue interrogée à propos des difficultés de leurs élèves »<sup>2</sup>*

Ensuite, le fait que la langue première est partagée et maîtrisée par les apprenants ainsi que dans la plupart des cas par les enseignants renforce sans doute son usage. elle ajoute que cette raison est accentuée par l'artificialité de la situation scolaire d'enseignement apprentissage des langues.

Lorsque nous nous intéressons à l'initiateur des changements de langue, nous constatons que dans de nombreux cas, ce sont les apprenants qui les provoquent. Cette constatation est confirmée par de nombreuses études portant sur ce sujet, qui se focalisent pour la plupart sur les emplois de la langue première initiés par les élèves, surtout en début d'apprentissage, et nous notons trois rôles essentiels de l'emploi de la LM en classe de LE de la part de l'enseignant :

- *« La gestion de la communication et de l'organisation pédagogique*

---

<sup>1</sup>Fatiha Fatma Ferhani, « Algérie, L'enseignement du français à la lumière de la réforme », In le français aujourd'hui, N° 154, 2006, [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>, consulté le 08/06/2019

<sup>2</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.50

## CHAPITRE II : La langue maternelle en classe de langue étrangère

---

*L'enseignant peut utiliser la langue première pour introduire une activité ou un échange, solliciter les élèves, clore, abrégé, relier les séquences ou changer d'activité. Ce type d'emploi de la langue est assez bref.*

*- Le guidage, la facilitation, et l'évaluation dans l'accès au sens dans le but de s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation.*

*- L'explication métalinguistique : l'enseignant use de différents procédés (répétition, reformulation, paraphrases, précisions...) pour construire avec les élèves une réflexion sur la langue étrangère »<sup>1</sup> ce qui permet de s'assurer de la compréhension des phénomènes grammaticaux et de pouvoir surmonter quelques difficultés d'ordre terminologique de la langue étrangère.*

La présence de la langue maternelle en classe de langue étrangère se manifeste toutefois de manière très hétérogène d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre et d'un enseignant à autre, nous s'interrogeons par la suite sur les raisons de cette diversité<sup>2</sup>:

Le degré de compétence des apprenants joue un rôle important, de nombreux travaux montrent que le rôle de l'emploi de la langue première tant de la part de l'apprenant que l'enseignant, une classe dont les élèves ont bénéficié d'une exposition longue à la langue cible peut générer des discours comportant des changements de langue fréquents.

En deuxième lieu la nature des activités semble avoir un effet sur la nature et la forme des recours à la langue première.

*Castellotti affirme que : « dans plusieurs classes de collège observées, les activités de production engendrent des changements de langue fréquents, initiés le plus souvent par les apprenants qui rencontrent des difficultés à s'exprimer directement dans la langue cible, à trouver le mot juste ou l'expression adéquate et qui, dans ce cas, ont recours à des alternances de compensation et d'appel à l'aide »<sup>3</sup>*

En troisième lieu, ce sont les enseignants qui préfèrent recourir à la langue maternelle, ils alternent alors afin de contrôler la compréhension de leurs apprenants

---

<sup>1</sup> Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.53

<sup>2</sup> Ibid., p.55

<sup>3</sup> Ibid, pp.55, 56

Un fréquent recours à la langue première en cours de l'explication dans des activités de réflexion métalinguistique en plus de ça nous pouvons noter ce recours quand il s'agit des activités qui ont pour objectif l'appropriation d'informations à caractère socioculturel. D'un point de vue métalinguistique, les programmes s'accordent généralement pour encourager un travail comparatif entre la langue à apprendre et la langue de référence, de nombreux systèmes éducatifs pratiquent un cloisonnement disciplinaire étroit, cette situation apparaît comme conséquence des orientations qui ont cours dans un certains nombre de domaines :

- Celui de la formation des enseignants ou il est rare d'aborder la manière conjointe des questions communes à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue première et des différentes langues étrangères.
- Celui des méthodologies d'enseignement des langues qui se sont développées de manière indépendante d'une langue étrangère à l'autre.
- Celui du développement des d'outils heuristiques spécifiques selon les langues, en fonction des caractéristiques propres de celles-ci, qui privilégie l'étude d'éléments jugés particulièrement pertinents dans la langue considérée.<sup>1</sup>

En dernier lieu, elle ajoute que : « *les alternances de langue dépendent également des caractéristiques et des choix de l'enseignant, de son style pédagogique.* »<sup>2</sup> c'est-à-dire celui qui tolère ou qui refuse le recours à la langue première dans le cours de langue étrangère. Aussitôt la compétence linguistique de l'enseignant peut aussi être une des raisons qui expliquent ce recours.

Tous ces facteurs permettent d'expliquer la présence de la langue première en classe de langue seconde.

### **I.3 La place de la LM à travers les méthodologies de l'enseignement des langues**

Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou seconde, il semble qu'ait été posée la question du rôle de la langue première

D'abord le premier exemple l'enseignement du latin au Moyen Age qui bénéficie d'un statut un peu particulier dans la mesure où il est appris à la fois comme langue

---

<sup>1</sup> Véronique. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.78

<sup>2</sup> Ibid, p.57

étrangère à l'oral mais au même temps sa forme écrite sert de support aux apprentissages premiers. Nous notons ici le recours à un apprentissage par immersion dans la langue 2 et l'utilisation de la L1 pour faciliter certains apprentissages.

Ensuite c'est avec Comenius au XVII<sup>ème</sup> siècle, que vont prendre forme de véritables principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères, rattachés à une théorie de l'éducation raisonnée, la langue maternelle intervient à plusieurs niveaux dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère : tout d'abord Comenius considère que l'apprentissage d'une langue étrangère suit le même cheminement que celui de la langue maternelle tant à l'oral qu'à l'écrit. La LM constitue également un moyen favorable au développement d'activités communicatives.

Dans l'émergence de cette pensée le rôle de la LM apparaît comme facteur essentiel, une adaptation de la méthode naturelle à des contextes scolaires plaide pour un accès à la L2 organisé sur le modèle de ce qui est supposé se passer pour la L1.

La langue maternelle jouait un rôle important dans la méthodologie traditionnelle celle-ci prend appui sur le modèle d'enseignement des langues mortes. Le recours à la LM en classe est fréquent tant pour communiquer que pour expliquer, commenter ou traduire. La langue étrangère constituait l'objet de l'enseignement et la langue maternelle l'outil. Cette dernière se trouvait donc investie de trois rôles essentiels

- « *relais sémiotique ; car elle transmettait, grâce à un système d'équivalences, le contenu sémantique du message étranger.*

- *Métalangage descriptif; car elle servait d'outil de description permettant de rendre compte de l'organisation et du fonctionnement du système étranger, la plupart du temps sur la base de son propre système.*

- *Véhiculaire pédagogique ; car elle permettait la gestion de l'échange pédagogique et la régulation du travail. »*<sup>1</sup>

Au XX<sup>ème</sup> siècle la méthodologie directe, s'impose progressivement dans l'enseignement du FLE, et vient se poser en opposition directe avec la méthodologie traditionnelle : le rôle de la LM est absent, il s'agit d'accéder directement au sens étranger sans aucun recours à la LM afin d'amener l'apprenant à penser directement en langue

---

<sup>1</sup>Louis Dabène, op.cit., p.92

étrangère elle met l'oral à l'honneur, et fait de la communication courante un des objectifs principaux des enseignements du FLE, une nécessité pratique.

Il s'agit alors d'apprendre à communiquer en langue étrangère non pas de traduire des textes littéraires.

Pour la méthodologie structuro globale audio visuelle apparue dans les années 50, le rejet du recours à la LM continue et celui-ci est considéré comme élément perturbateur pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il faut attendre les années 80 pour assister à une remise en question du recours à la LM, l'approche communicative tolère, à faible dose, une présence de la langue maternelle si cette dernière permet d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage. Ce n'est que récemment que la langue première commence à retrouver un droit de cité en classe de langue étrangère, grâce à la conjonction de recherche menée d'un point de vue cognitif et sociolinguistique<sup>1</sup>.

Les orientations méthodologiques actuelles dans l'enseignement des langues étrangères commencent tout juste à se saisir de ces travaux, pour faire évoluer la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère et pour envisager autrement les relations entre ces deux domaines.

Pour les défenseurs du recours à la LM, les décalages entre les apprentissages dans les deux langues sont non seulement pris en compte, mais ils servent de voûte dans la construction des nouvelles compétences. Il faut s'appuyer sur le système linguistique dont dispose déjà l'apprenant, partir du connu et profiter de son expertise linguistique pour amener celui-ci à réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner les stratégies d'apprentissage à sa disposition.

Depuis plus de vingt ans, les chercheurs (Coste, 1993 ; Dabène, 1992 ; Hawkins, 1985 ; Roulet, 1980, 1995 et bien d'autres) évoquent les méfaits de la séparation excessive entre les didactiques et les enseignements de langue maternelle et ceux de langues étrangères, à partir de modèles de développement des capacités langagières en langue maternelle et étrangère appuyées sur les répertoires des apprenants et sur la

---

<sup>1</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.18

nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre.

En ce sens, c'est bien d'une didactique de l'alternance, dans une perspective d'intégration des apprentissages, qui semble être ici l'enjeu de la réflexion méthodologique<sup>1</sup>.

### II.1 Alternner les langues pourquoi faire ?

La notion de l'alternance codique ou alternance des langues est issue des études sur le contact des langues, selon le principal initiateur des études sur ce phénomène, Gumperz la définit comme : « *la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-système grammaticaux différents* »<sup>2</sup>.

Donc, lors d'une communication, un individu qui fait mélanger deux langues et les utilise tour à tour, et qui fait passer d'un point de parler d'une langue à une autre, vient à produire un discours bilingue. L'alternance de langues est une expression utilisée pour désigner les passages d'une langue à une autre dans une interaction, sans préciser la forme de ces passages.

Causa (2002) entend l'alternance codique comme : « *les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique* »<sup>3</sup>.

Cela veut dire que l'alternance codique comprend l'emploi de deux langues à l'intérieur d'un énoncé ou l'alternance de codes entre deux énoncés.

Elle souligne que : « *la langue source n'est pas à considérer comme quelque chose qui brouille la communication dans la langue cible, mais comme un outil qui permet de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ou bien de rendre la communication plus efficace entre les interlocuteurs.* »<sup>4</sup>

Au cours des dernières décennies, plusieurs études donnent ainsi une image plus nuancée de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère. L'hypothèse principale de ces études est que la langue maternelle ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère et elle peut avoir un effet positif (nous citerons comme

---

<sup>1</sup> Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », in *Etude de linguistique appliquée*, N°121, 2001 [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>, consulté le 24/12/2018

<sup>2</sup> Marie Louise Moreau, op.cit., p.32

<sup>3</sup> Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue Etrangère*, cité par : Joakim Stoltz, op, cit., p.23

<sup>4</sup> Ibid, p.28

exemples les articles dans Castellotti et Moore (1997) dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Maria Causa pense que « *la réalité montre que l'alternance codique employé par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de contact de langue cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres [...], l'alternance codique doit être considéré comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement* ». <sup>1</sup>.

Les matériaux empiriques de l'étude de Causa (1996) proviennent des cours de sept professeurs d'italien en France. L'analyse de l'alternance codique est abordée à trois niveaux : au niveau linguistique pour en détecter les formes, au niveau discursif et interactionnel pour en dégager les fonctions et au niveau pédagogique pour aboutir à une réflexion plus poussée sur son emploi en classe.<sup>2</sup>

Des emplois du code-switching, autrement l'alternance codique, par les enseignants sont ainsi liés à des fins didactiques ou psychologiques. Ils alternent deux langues afin de :

- mieux expliquer une consigne ou une leçon (plan du contenu)
- structurer le déroulement d'un cours (plan didactique)
- chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves (plan émotionnel, relationnel)

### II.1.1 Typologies et fonctions de l'alternance codique

Nous pouvons distinguer et selon la structure syntaxique des segments alternés, trois types d'alternance<sup>3</sup> :

- Elle est intraphrastique lorsque les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase.
- Elle est interphrastique lorsque c'est une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs.
- Elle est extraphrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes.

---

<sup>1</sup>Joakim Stoltz, op. cit., pp.30.31

<sup>2</sup>Causa, M. (1996a). « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue » citée par : Joakim Stoltz, op. cit., p. 31

<sup>3</sup>Marie Louise Moreau, op.cit., p.32

Selon la typologie et la terminologie de Moore les alternances sont subdivisées selon les fonctions qu'elles remplissent en classe de langue en deux grandes catégories : les alternances tremplins qui facilitent et servent l'apprentissage et les alternances relais qui servent et facilitent la communication.

« - *Les alternances-tremplin sont plus souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance, et qui ont pour résultat d'interrompre la production de l'énoncé au point de rupture. Les changements de langue s'observent essentiellement entre deux tours de parole. Les alternances-tremplin se construisent comme des alternances discontinues inter-énoncé [...].*

- *Les alternances-relais se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction d'un sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux langues. Les alternances continues intra-énoncés semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message. [...]* »<sup>1</sup>

Ces différents rôles pour la L1-bouée s'inscrivent effectivement sous les trois domaines désignés par Van Lier dans un article récent (1995) :

- « *les aspects cognitifs* », c'est-à-dire ceux qui relèvent de la conscience linguistique, des stratégies d'apprentissage, de l'ancrage des nouvelles informations sur le connu, etc
- « *les aspects linguistiques* », qui incluent les analyses de type contrastif entre les fonctionnements de L1 et de L2, les transferts d'une langue vers l'autre, la distance entre les langues, etc
- « *les aspects interactionnels (sociaux et pédagogiques)* »<sup>2</sup> qui englobent les intentions de communication, la dynamique du groupe et l'influence des pairs.

De son côté Maria Causa distingue deux stratégies d'enseignant qui recourent à l'alternance codique autrement elles impliquent la présence de la langue source, d'une part elle parle d'une stratégie contrastive et d'autre part une stratégie d'appui, pour la première stratégie : « *c'est la mise en relation explicite des deux systèmes linguistique en présence* »,

---

<sup>1</sup> Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N°7, 1/09/1996 [en ligne]. URL : <http://aile.revues.org/4912> , consulté le 01 octobre 2016

<sup>2</sup> Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », op, cit., p.16

d'autre part la stratégie d'appui : *«concerne l'emploi de la langue source afin de répondre à différents besoins qui vont de la simplification à la création de connivences »*<sup>1</sup>

### II.1.2 Profils d'enseignant et alternance codique

Dans la situation de classe, le recours à la langue maternelle dans la production en L2 peut donner lieu à des prises de positions nettement différenciées de la part des enseignants. Les attitudes se varient entre un rejet pur et simple à une tolérance de ces espaces bilingues et des stratégies plus ou moins clairement appuyées sur la langue maternelle dans le projet d'appropriation de la L2.

Des variations importantes dans les pratiques s'observent entre les différents enseignants à différents moments de la classe. Néanmoins, nous pouvons dégager certains grands types de profils d'enseignants, en fonction de leur tolérance à la norme, leurs stratégies pour traiter les séquences bilingues, et le degré d'achèvement de celles-ci. Nous dégageons selon Sabine Eherhart la typologie de profils des enseignants qui est composée de trois profils :

- *« Le puriste ; qui refuse tout emploi de la L1 des élèves.*
- *Le modéré qui tolère l'emploi de la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation*
- *L'utilisateur actif : l'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves mais ce n'est pas toujours le cas »*<sup>2</sup>.

## II.2 Aperçu sur les fondements et les tentatives d'une pédagogie intégrée de la langue maternelle en classe de langue étrangère

Cette approche relativement intégrée de la pédagogie des langues est remise en question par le développement dans les années quarante à cinquante des recherches contrastives sur les structures phonologiques et grammaticales maternelle et de la langue seconde ce qui va permettre à un rapprochement des deux pédagogies.

Des avis contradictoire à propos de l'efficacité de l'intégration des enseignements de langue maternelle et de langue seconde,

---

<sup>1</sup> Joakim Stoltz, op. cit., p.30

<sup>2</sup> Erhart Sabine, « 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 ». In *Lorenzo Suarez, A. M., Ramallo, F. & Rodriguez-Yanez, X.* Vigo : Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, CD-Rom, 2002: 1-14.

En 1974 Bouton affirme que : « *En d'autres termes, si une démarche contrastive est à l'origine des choix des énoncés proposés comme de la progression, cette démarche ne paraît pas dans l'acte pédagogique. L'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut en effet que favoriser les interférences entre les deux systèmes, paralyser la formation des automatismes dans la langue seconde et compromettre les efforts de l'élève qui n'a que trop tendance à se raccrocher à l'espèce de certitude que représente le recours, pour comprendre, à la langue maternelle* »<sup>1</sup>

Cette première tentative de rapprochement entre les deux langues : L1 et L2, illustrée par la théorie de l'analyse contrastive élaborée notamment par les linguistes Fries et Lado dont les idées développées par cette théorie imprègnent encore largement aujourd'hui les pratiques d'enseignement des langues étrangères et les représentations de leur apprentissage. Ces linguistes abordent la question de l'apprentissage des différentes langues à travers une comparaison de leurs systèmes respectifs. Dans ce sens Fries affirme 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* »<sup>2</sup>

Par la suite les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère sont appréhendées au moyen de la notion d'interférence, utilisée pour désigner les influences essentiellement négatives que L1 exerçait sur la L2, c'est-à-dire que la langue première est considérée comme élément perturbateur à l'appropriation d'une langue seconde.

### II.2.1 Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre

Dans le cadre des travaux sur la didactique intégrée langue maternelle et langue étrangère, qui ont pour objectif une réflexion sur les relations entre les langues et les enjeux liés à l'introduction raisonnée de l'alternance des langues dans les conceptions de l'apprentissage. Roulet affirme que : « *la langue maternelle ne peut être exclue de l'acte pédagogique en langue seconde ; plus précisément, la réflexion sur le langage qui peut être conduite lors de l'étude de langue maternelle doit intervenir activement dans l'apprentissage des langues secondes à l'école.* »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Eddy Roulet, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Portiers, Hatier, 1980, p.23

<sup>2</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.68

<sup>3</sup>Eddy Roulet, op. cit., p.24

Les constructions curriculaires qui fondent leur travail sur l'alternance raisonnée des langues cherchent à utiliser l'alternance pour favoriser chez les apprenants des mouvements de distanciation et d'abstraction qui doivent les aider à mieux mettre en place la construction des concepts.

Coste affirme que: « *la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées* »<sup>1</sup>

La réflexion conceptuelle qui passerait par le recours alterné aux langues pourrait favoriser une distanciation entre le concept et son étiquette, son autonomisation par rapport au mot, favoriser une prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées. Ce type de travail appelle une mise en œuvre de perceptions métalinguistiques qui se développent ainsi en complémentarité avec l'utilisation communicative des deux langues.

Nous trouvons des efforts similaires de mise en regard des deux langues pour favoriser la mise en place de nouvelles démarches mentales par un double mouvement de déconstruction et de reconstruction, déconstruction par abandon des traits pertinents valables pour la L1 et reconstruction par appropriation des traits valables pour la L2, dans des situations de classes plus ordinaires.

L'enjeu de l'alternance raisonnée des langues repose ainsi sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà là chez l'apprenant, de les sortir de l'ombre en les rendant objet de la réflexion, et éventuellement apprendre à s'appuyer sur eux pour l'appréhension d'autres contextes linguistiques.

De très nombreux travaux se sont penchés ces dernières années sur l'analyse des séquences alternées dans les énoncés produits par les enseignants et les apprenants. Tel que les travaux de Moore 1996, des séquences apparemment analogues remplissaient des rôles très différents, selon qu'elles étaient immédiatement tournées ou non vers l'acquisition.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », op.cit., p.74

<sup>2</sup> Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », op.cit., p.77

L'observation des alternances dans les discours révèle chez les apprenants à la fois des compétences de type grammatical, par la capacité d'introduire un élément de la langue-source dans un énoncé produit en langue cible sans en casser la structure syntaxique ; des compétences communicatives, par le maintien du contact et la poursuite de la conversation, et des compétences d'apprentissage puisque le changement de langue est aussi un moyen efficace de susciter l'aide du locuteur plus compétent.

### II.2.2 Quelques pistes de réflexion pour la formation des enseignants

Les pratiques plurilingues, qui ne cessent de s'étendre dans la plupart des pays, commencent à être prises en compte comme un objectif didactique à part entière, ainsi qu'en témoignent les travaux récents du Conseil de l'Europe. Nous nous interrogeons alors sur le rôle et la place de la formation des enseignants de langues dans ce processus, en esquisant quelques propositions susceptibles de les inciter à prendre en compte la dimension plurilingue dans leur enseignement.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue.

En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail d'un développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives et des enseignants ne peut se limiter à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné.

Véronique Castellotti travaille sur ce point et propose quelques orientations et pistes d'activités à partir desquelles de tels parcours pourraient être diversement mis en œuvre en fonction des variations des différents paramètres.

Ces orientations en matière de formation pour les enseignants de langue-culture étrangère qu'il a formulées alors s'articulaient essentiellement autour de trois points:

« 1) *Un travail sur les modèles et les représentations (touchant tant les conceptions de l'enseignant et du système que celles de l'enseignement, de l'apprentissage et de leurs relations.*

2) *Une réflexion sur les rapports entre les usages de la langue et les savoirs sur la langue, leur part respective et leur articulation dans l'apprentissage.*

3) *Une explicitation des relations entre la où les langues étrangères et la ou les langues maternelles, ainsi que de leurs implications didactiques »<sup>1</sup>.*

Nous notons alors l'importance d'expliciter le rôle que peut avoir la langue maternelle en classe de langue étrangère et la nécessité d'impliquer celle-ci en didactique des langues étrangères.

Castellotti s'est inspirée de quelques directions, de modalités déjà mises en œuvre, pour la plupart, soit dans des protocoles d'enquête à paraître, soit dans les travaux sur l'intercompréhension des langues voisines une idée claire de ce que apprendre des langues veut dire, et de la manière dont on devient compétent dans ce domaine Ce dispositif pourrait s'articuler principalement autour de trois « pôles » qui constitueraient la charpente d'une formation d'enseignants de langues plurilingues :

1) *La mise en évidence de leur propre répertoire. plurilingue ; elle pourrait s'effectuer au moyen de différentes activités telles que : des échanges interactifs, des tâches individuelles ou collaboratives [...]*

2) *La mise en évidence des relations entre les langues, tant du point de vue du rôle de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères que de celui des différentes langues étrangères entre elles, sous l'angle des pratiques et des représentations. [...]*

3) *La mise en évidence du caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue. »<sup>2</sup>*

Ces quelques pistes s'inscrivent dans une conception globale de la formation des enseignants de langue-culture déjà décrite ailleurs, qui considère ces enseignants comme des acteurs à part entière de leur propre formation. Placer le plurilinguisme au cœur de cette formation implique, en amont, de les rendre conscients de son importance et du déplacement des repères entraîné par cet objectif

---

<sup>1</sup> Véronique Castellotti, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelles place pour le plurilinguisme ? », in *Etudes de linguistique appliquée*, N°3, 2001 [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm?en>, consulté le 22/11/2018

<sup>2</sup> Ibid, p.369

### II.2.3 Quelques expériences en didactique intégrée sur le recours à la LM pour l'enseignement-apprentissage de LE

Le projet Didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle Cette expérience nommée aussi bivalence se développe au Brésil depuis 1992, à partir des travaux de Eddy Roulet, elle consiste sur le fait que :

*« Les similitudes entre deux langues devaient être jugées beaucoup plus importantes que les différences [...], les professeurs enseignent la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leur activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs »<sup>1</sup>,*

Ce projet brésilien permet à l'émergence d'une catégorie des enseignants titulaires d'une double qualification : français langue étrangère et portugais langue maternelle à l'intérêt d'une didactique intégrée »<sup>2</sup> Ce qui permet à l'élaboration des activités réflexives de type métalangagier qui peuvent être un lieu par excellence de rapprochement entre LM et LE.

Une autre expérience décrite par Lobier et Fabre comme l'occitan au service de l'apprentissage, à travers cette expérience ils explicitent comment l'apprentissage d'une seconde langue intègre dans son processus, parmi d'autre moyen, un travail comparatif entre L2 et L1 favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle tout en permettant la fixation des règles de la langue première et une prise de conscience de fonctionnement de deux langues.<sup>3</sup>

De même, d'autres travaux, développés dans d'autres situations, utilisent une gestion raisonnée de la présentation alternée de différentes langues, pour viser la construction chez les apprenants de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre, et leur faciliter les passages entre les différents apprentissages.

*« Les travaux développés par l'équipe Galatea par exemple (ÉLA 104, 1996) ou EuRom4 (Le Français dans le Monde, 1997) »<sup>4</sup> cherchent à identifier les bases sur lesquelles s'établissent et sont traitées les relations analogiques entre des langues*

---

<sup>1</sup>Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », op.cit., p.75

<sup>2</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.84

<sup>3</sup>Ibid, p.86

<sup>4</sup>Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », op.cit., p.75

typologiquement apparentées, et interrogent les moyens de mettre en valeur l'intercompréhension entre des langues romanes.

Une des critiques à l'égard de la théorie contrastive entraîne par la suite une analyse des erreurs et propose des inventaires et des typologies des erreurs commises en fonction de leur nature et leur fréquence, ce développement contribue à relativiser le rôle de la langue première et de modifier les attitudes des apprenants et des enseignants à leur égard<sup>1</sup>.

Une nouvelle dénomination voit le jour ; l'interlangue s'est imposée selon Cuq comme « *une notion fondamentale dans toutes les tentatives d'appropriation des langues, elle se définit par un système évolutif caractérisé par des traits de langue cible et des traits de langue source* ». <sup>2</sup>

L'interlangue apparaît donc comme processus interactif, au sein duquel les deux langues casernées entretiennent des relations d'interdépendance, ces relations sont à la fois de l'ordre d'un aide communicationnel, mais aussi ont une fonction heuristique par le biais transferts d'un processus à un autre et d'un système à l'autre.

Nous pouvons noter alors ces travaux s'appuyant sur le concept d'interlangue ont permis à concevoir un nouveau statut pour la langue première dans l'appropriation d'une autre langue. Ce qui nous mène à mettre la lumière par la suite sur quelques programmes qui ont s'appuyer sur une contrastivité revisitée ouvrant la voie sur la réhabilitation du rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère en recentrant sur des stratégies d'exploration interlinguistique.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* : CHAPITRE 6 intitulé : LES OPÉRATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, en règle générale ; les apprenants acquièrent / apprennent une L2 selon plusieurs modalités, parmi celles-ci et en relation avec notre thème de recherche nous notons les suivantes d'où la nécessité d'une remise en cause d'une intégration efficace de la langue maternelle en classe de langue étrangère :

« *f. par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2*

---

<sup>1</sup> Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.69

<sup>2</sup> Jean Pierre Cuq, op.cit., p.139

*g. par une combinaison des activités comme en f. mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications »<sup>1</sup>, etc.*

### **Conclusion**

L'enseignement en contexte bi/plurilingue exige une logique d'articulation disciplinaire où les disciplines auraient à dégager tout ce qui leur est commun en le distinguant de tout ce qui est fondamentalement spécifiques à chacune d'entre elles, L'alternance codique dans l'enseignement en contexte bilingue peut intervenir soit de manière intentionnelle et planifiée à des fins didactiques, soit de manière intuitive et spontanée dans l'urgence aurait à dégager tout ce qui leur est commun pour répondre à la gestion de la classe et exploiter l'emploi alterné des codes à des fins communicatives.

---

<sup>1</sup>Conseil de l'Europe, op.cit., p.111

**CHAPITRE III :**  
**Vers une exploitation sur le terrain**

### Introduction

Pour répondre à nos interrogations à propos de la place de la LM en classe de FLE, nous avons opté pour l'étude de terrain pour remarquer, analyser et vérifier le rôle que peut avoir ce recours dans la classe de langue, dans notre cas la classe de FLE.

Dans ce qui suit, nous présenterons la méthode de travail et les matériaux sur lesquels se basent les analyses quantitative et qualitative de notre étude ainsi que le projet au sein duquel s'inscrivent les réflexions qui vont suivre et qui propose d'analyser les rôles et les fonctions que peut avoir la langue maternelle en classe de FLE pendant l'activité de production orale.

### I.1 Le cadre conceptuel

Dans notre recherche nous nous sommes inspirés de plusieurs chercheurs dans ce domaine :

Pekarek-Doehler signale que les recherches menées dans le cadre interactionniste se penchent typiquement sur des données audio ou vidéo enregistrées et minutieusement transcrites, les complétant éventuellement par des investigations (plus ethnographiques), par questionnaire ou par interview<sup>1</sup>.

Les matériaux empiriques de l'étude de Causa proviennent des cours de sept professeurs d'italien en France. L'analyse de l'alternance codique selon Maria Causa est faite sur trois niveaux : au niveau linguistique pour en détecter les formes, au niveau discursif et interactionnel pour en dégager les fonctions et au niveau pédagogique pour aboutir à une réflexion plus poussée sur son emploi en classe.

Les études de Danièle Moore (1996) portaient sur l'influence de la langue maternelle (LM ou L1) sur l'apprentissage d'une langue étrangère (LE ou L2). Il s'interroge sur les usages de l'alternance codique dans la production d'énoncés en LE ainsi que les stratégies de production des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants. Il affirme : « *Ce qui nous intéresse ici est, autrement dit, l'observation des déplacements sur les axes unilingue/exolingue/bilingue, motivés par une panne dans l'expression linguistique en L2, et balisés par des émergences de la L1 dans les énoncés en L2* »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Joakim Stoltz, op.cit., p.11

<sup>2</sup>Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », op, cit., p.4

### I.2 Méthodologie

Nous optons dans notre recherche pour une méthode expérimentale afin de répondre à nos interrogations, l'étude de terrain va tenter à satisfaire nos besoins à travers le recours à plusieurs techniques de recherche : Des questionnaires, des entretiens, des enregistrements audio, une grille d'observation et enfin un débat avec les enseignants à tout moment. Le premier aspect de notre travail de recherche est d'ordre quantitatif qui cherche à mesurer l'apparition des différentes formes d'alternance codique utilisées. Le second est d'ordre qualitatif tente de prêter du sens aux différentes formes d'alternances codiques utilisées au cours des apprentissages.

### I.3 L'enquête

Elle précède notre expérimentation pour recueillir des informations nécessaires à la réalisation de cette dernière.

#### I.3.1 Objectif de l'enquête et méthode de collecte de données

Dans un premier temps, nous avons procédé à une enquête sous forme de questionnaires destinés aux enseignants de FLE en cycle moyen, ainsi que deux entretiens avec deux enseignantes de FLE du même cycle. Ces questionnaires et entretiens ont pour objectif d'avoir une idée sur l'avis des enseignants sur la présence de la LM en classe de FLE, les formes et les fonctions des alternances apparues ainsi que l'attitude pédagogiques des enseignants envers ces situations, leurs positions et celles de la tutelle vis-à-vis ce sujet. Le nombre d'entretiens semble insuffisant car les enseignants ont refusé l'enregistrement.

Les données obtenues à travers les questionnaires et les entretiens seront traduits et analysés afin de poursuivre notre expérimentation.

#### I.3.2 Public de l'enquête

Le questionnaire est distribué à 15 enseignants et enseignantes de FLE du cycle moyen appartenant à différents établissements scolaires de la ville de M'sila. La totalité de ces enseignants ont déclaré que leur langue maternelle est l'arabe dialectal. Leurs années d'expérience varient entre 4 à 30 ans d'expérience. Ils ont suivi différentes formations : Système de licence classique, Système LMD, ENS, ITE.

Pour l'entretien la majorité ont refusé de réaliser des entretiens avec nous c'est pour cela nous que nous n'avons réalisé que deux, ils préféraient répondre à des questionnaires ou des débats à propos de notre thème de recherche au lieu d'être enregistré.

#### **I.3.3 Corpus**

Il s'agit des questionnaires destinés aux enseignants de cycle moyen ainsi que deux entretiens avec deux enseignantes de FLE.

Le questionnaire est composé de 15 questions y compris quelques questions visant des informations personnelles telle que : sexe, type de formation, nombre d'année d'expérience...)

Les questions portaient sur cinq axes principaux :

- 1- Des questions visant la présence de la LM dans leurs classes
- 2- D'autres visent leurs avis : pour ou contre ce recours en classe, ainsi que leurs attitudes envers cette stratégie.
- 3- Des questions qui tournent autour de l'apprenant,
- 4- des questions qui clarifient la position de la tutelle,
- 5- d'autres qui visent leurs connaissances d'ordre didactique à propos de ce sujet.

Pour l'entretien nous proposons des questions visant principalement l'efficacité ou pas de cet emploi en demandant des clarifications ainsi que le rôle et la fonction de la LM en classe de LE.

## **II. L'expérimentation**

Dans les séquences programmées pour notre expérimentation, les apprenants sont engagés dans des tâches assez proches de construction ou de restitution des récits de fiction : ils réalisent les objectifs préétablis de plusieurs activités de l'expression orale pour le programme de 2AM, ils produisent oralement des énoncés narratifs pour raconter des récits de fiction (le conte, la fable) ils seront aidés par des supports-images.

### II. 1 Outils et matériaux de l'expérimentation

Les méthodologies retenues pour répondre à ces questions se font par une étude quantitative et qualitative et qui consistent à analyser le recours à la LM dans l'activité de la production orale et le phénomène de l'alternance codique dans les énoncés des apprenants et de l'enseignante, cela à partir d'une grille d'observation inspirée des travaux de : Diana-Lee Simon 1997, Moore 1996, Castellotti 2001, des enregistrements audio, des grilles d'évaluation de la compétence de la production orale et des questionnaires destinés aux enseignants de FLE de cycle moyen, ainsi que deux entretiens menés avec deux enseignantes de FLE.

### II.2 Objectifs et hypothèses de l'expérimentation

Notre objectif était donc d'aller sur le terrain afin de trouver des éléments de réponse aux questionnements suivants:

- 1- Quelles seront la place et le rôle de la langue maternelle dans la classe de FLE en deuxième année moyenne ?
- 2- Ce recours à la LM est-il un facteur bloquant ou favorisant à l'apprentissage de la LE, spécifiquement la production orale ?.
- 3- Pourquoi, quand et comment, des alternances codiques apparaîtront en classe chez l'apprenant et l'enseignant? De quelle nature seront-elles, quels seront leurs rôles et leurs fonctions, principalement dans l'activité de la production orale?
- 4- Quels modes de gestion l'enseignant adopte-t-il pour ramener l'apprenant dans un progrès d'apprentissage ?
- 5- Est-ce que le recours à la LM peut avoir une influence sur le coté affectif et la motivation chez l'apprenant ?

D'emblé, nous formulons les hypothèses suivantes :

- 1- L'élève arriverait à surmonter ses difficultés lors de la production des énoncés oraux en FLE en recourant à sa langue maternelle, et celle-ci serait un facteur qui aide à l'enseignement-apprentissage de la compétence de production orale.
- 2- Le recours à la langue maternelle serait une stratégie pour élargir les moyens lexicaux encore limités chez l'apprenant pour s'exprimer oralement.

- 3- La langue maternelle favorise la motivation et la prise de parole et l'expression orale en FLE chez les apprenants.
- 4- L'élève se trouve plus à l'aise en autorisant la LM dans sa classe et exprimer facilement son coté affectif.
- 5- L'élève n'abuse pas dans le recours à la LM dans l'activité de la production orale.
- 6- L'enseignante considèrerait l'alternance codique comme une stratégie efficace dans sa classe de LE. Et celui-ci l'utiliserait d'une manière raisonnée.

### II.3 Lieu et public de l'expérimentation

Cette expérimentation a eu lieu au CEM de Belhadj Dhaimi à Msila, le public concerné est constitué d'élèves de deuxième année moyenne, le groupe se compose de 33 élèves dont l'âge varie entre 12 ans et 15 ans. Le nombre de garçon est de : 12 et le nombre de fille est : 21

La langue maternelle de ces apprenants est l'arabe dialectal y compris l'enseignante qui a 11 ans d'expérience dans l'enseignement de FLE au cycle moyen.

Pour le contexte linguistique d'une classe de langue, Selon J. Charles Pochard : il peut regrouper 5 groupes de macro-verbales caractérisant une situation de communication exolingue :

« 1- le répertoire verbal de l'apprenant (A) ;

2- le répertoire verbal de l'enseignant (P) ;

3- la langue enseignée /apprise (E) ;

4- le sociolecte de l'institution (I) ;

5- le dialecte dominant de la société où se situe l'institution éducative (L).

- Le répertoire verbal de l'apprenant (A) est constitué par toutes les variétés de langues qu'il a pu acquérir depuis sa naissance dans son environnement social, il peut différer considérablement de celui de l'enseignant (P).

- La langue enseignée/apprise qui sert à caractériser la classe de langue (E) peut faire partie à des degrés extrêmement divers des répertoires (A) et (P).

*Il en va de même pour le sociolecte employé dans l'institution (I) et pour la variété dialectale dominante de la société (L) »<sup>1</sup>.*

Dans ce cas, il s'agit bien d'une enseignante algérienne qui enseigne le français à des élèves également algériens et qui sont, en général, des locuteurs de l'arabe dialectal de la région de la ville de M'sila, leur répertoire verbal dont dispose notre apprenant se compose au moins de trois (03) langues :

- 1- L'arabe dialectal qui est la langue maternelle de l'apprenant.
- 2- L'arabe classique est la langue de la première scolarisation de l'apprenant.
- 3- Le français comme première langue étrangère.

Sans oublier que ces élèves commencent à s'initier à l'anglais comme langue étrangère<sup>2</sup>.

#### **II.4 Corpus**

Notre corpus est constitué de séquences qui montrent les occurrences d'alternance codique les plus fréquentes et la manière dont l'enseignante les traite. Cela en faisant des enregistrements audio des activités de production orale menées en classe et en s'appuyant aussi sur des observations prises lors du déroulement des cours. Ces enregistrements sont écoutés plusieurs fois pour repérer tout ce qui est nécessaire dans ce travail de recherche.

Concernant la transcription des passages en langue arabe nous avons adopté un modèle simplifié de type alphabétique. Ces alternances codiques seront signalées en caractères gras accompagnées de la représentation graphique du mot en arabe, une traduction en français des expressions arabes sera proposée en parallèle.

Les intonations, les pauses, les hésitations ont été transcrites suivant le protocole de transcription du laboratoire ICAR de l'université de Lyon.

#### **II.5 Étapes de l'expérimentation**

L'expérimentation se déroule en deux phases : d'abord deux activités de l'expression orale sont programmées pendant la réalisation du premier projet

---

<sup>1</sup> Jean.-Charles, Pochard, « Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N° 108, 1997, [en ligne]. URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>, consulté le 20/03/2019.

pédagogique du programme de 2 AM. Le déroulement de ces activités est réalisé sans solliciter ou permettre le recours à LM en classe de FLE.

Donc selon la typologie des profils d'enseignants élaboré par de **Sabine Ehrhart** (2002) l'enseignant va prendre le profil du **puriste** qui refuse tout emploi de la L1 dans l'apprentissage de L2 de sa part et de la part de ses apprenants ; à noter et observer tout ce qui déroulait lors des deux séances de l'expression orale, une évaluation de cette compétence est mise en place aussi.

Au cours de la seconde phase les mêmes activités de l'oral sont programmées pour le deuxième projet pédagogique du programme de 2AM. Cette fois-ci le recours à la langue maternelle sera permis et même encouragé dans la classe de FLE. Selon toujours la typologie **Sabine Ehrhart** (2002), l'enseignant va prendre le profil de l'utilisateur **actif**. C'est à dire l'emploi actif est provoqué et géré par l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Une étude quantitative et autre qualitative, des enregistrements audio sont menées en vue de noter les différentes formes et nombre d'alternance produite de la part des apprenants y compris l'enseignante pendant les activités programmées. Evaluer à la fin la compétence de production orale chez les apprenants selon les modèles d'évaluation déjà évoquée dans la partie théorique chapitre I, la comparaison des résultats obtenues avec l'évaluation de cette compétence vont confirmer ou infirmer nos hypothèses.

### III L'analyse des résultats

L'analyse des résultats consistera à interpréter et traduire les données obtenues lors de cette enquête à partir des questionnaires et des entretiens

#### III.1 La présentation et l'analyse des données de l'enquête

Nous pouvons traduire les données de ce questionnaire ainsi que des entretiens dans plusieurs points :

- 1- La totalité des enseignants confirme la présence et le recours à la langue maternelle dans leurs classes de langue mais par des degrés variable ; selon l'attitude de l'enseignant, le niveau de leurs apprenants ; débutants ou à un niveau avancé, leurs compétence ainsi que les directives de la tutelle à propos du recours à la langue maternelle.

- 2- Seules deux enseignantes ayant eu un type de formation ITE et qui ont plus de 20 ans d'expérience préfèrent ne pas recourir à la langue maternelle pendant le cours de FLE, vu que avant c'était un tabou et l'enseignant de FLE doit en quelques sortes ne plus se servir de la L1 comme aide à l'apprentissage de L2. nous savons que le recours à la L1 était interdit par la tutelle pour l'apprentissage de LE.
- 3- Pour les tâches dans lesquelles ils notent le besoin d'un tel recours, ils déclarent : le vocabulaire, la production orale, la production écrite. Alors que pour l'enseignant c'est plutôt pour traduire, expliquer, contrôler la compréhension ainsi que la classe.
- 4- Sauf quelques enseignants ayant une formation de : système classique, ENS savaient ce que veut dire le terme : alternance codique et la majorité déclare ne pas avoir eu des orientations ou une formation continue à propos de ce sujet dont ils ont besoin.
- 5- Les enseignants déclarent que le niveau faible de leurs apprenants en LE et la non adaptation des contenus des programmes de FLE avec ce niveau faible est l'une des causes qui augmente les possibilités d'accès à la L2 à travers L1 chose qui nécessite tout un contrôle pour assurer une progression dans l'acquisition d'une langue étrangère.
- 6- Les entretiens signalent que nous ne pouvons plus nier la présence et le rôle facilitateur et parfois motivant de la LM en classe de FLE ? reste à contrôler et bien manipuler ce recours de la part de l'enseignant afin qu'il ne soit une cause d'une dépendance à la LM et un progrès freiné dans l'apprentissage de LE.
- 7- L'entretien d'une enseignante qui a 31 ans d'expérience et qui assure en parallèle des cours supplémentaires, elle affirme le rôle positif que peut avoir la LM en classe de FLE en énumérant plusieurs fonctions dont la vérification de la bonne compréhension des apprenants, l'explication métalinguistique, la traduction, la mémorisation, production orale...elle ajoute qu'elle se sert de LM sans contraintes et elle a assuré une progression dans l'apprentissage de la langue étrangère. Or, ce recours se fait avec prudence et sans être déclaré en classe scolarisée car ils ont eu l'idée depuis des années que la LM est interdite en classe de FLE alors que son rôle est affirmé positif de la part de la majorité des enseignants,

- 8- Les enseignants n'avouent pas clairement la réalité qui existe dans leurs classe, d'un coté ils affirment le rôle attribué à la LM et de l'autre coté ils infirment qu'ils l'utilisent dans leurs classe.
- 9- Les enseignants déclarent ne plus avoir des orientations, éclaircissement et des directives claires dans ce propos.

### III.2 Présentation et analyse des données de l'expérimentation

Nous allons d'abord analyser la première phase de l'expérimentation où la langue maternelle était interdite puis nous passons à l'analyse de la deuxième phase qui autorise ce recours.

#### III.2.1 Première Phase de l'expérimentation, sans recours à la LM

Pour cette première phase nous avons favorisé une situation d'apprentissage unilingue, Lujic affirme que :

*« Les partisans du paradigme linguistique dit monoglossique, dont le principe central est d'empêcher le contact des langues, considèrent l'emploi de n'importe quelle langue en classe de langue autre que la langue cible comme néfaste pour l'apprentissage de la langue cible et préfèrent les bannir des classes pour enlever la possibilité des transferts négatifs qui pourraient freiner l'apprentissage et provoquer une production langagière dite non-pure. »<sup>1</sup>*

Dans cette première phase de notre expérimentation, et en s'inspirant du paradigme d'une approche unilingue explicitée par Lujic, nous n'employons que la langue cible dans les séquences d'apprentissage et nous optons pour le profil d'enseignant puriste selon la typologie déjà citée de Sabine Ehrhart. C'est-à-dire celui qui refuse tout un recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère.

L'enseignante commence par donner la consigne de ne pas utiliser ou parler aucune langue que la langue cible, le français pendant l'activité, même s'ils ne comprennent pas. La langue maternelle est alors interdite.

---

<sup>1</sup>Rea Lujic, « Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ? », In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, N°15-3, 2018 [En ligne]. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3764>, consulté le 12/12/2018

Une interaction moins remarquée pendant les deux activités de la production orale. La majorité des tours de parole sont initiés par l'enseignant qui parfois pose la question et anticipe à répondre lui-même à celle-ci après avoir recourus à quelques stratégies d'apprentissage (illustration, synonymie, antonymie, gestuel, choix de réponses...).

Les élèves se trouvent la plupart de temps dans des situations bloquées pour répondre aux questions ou bien pour produire des énoncés oraux qui répondent aux objectifs de l'activité.

Dans la première activité l'enseignante a perdu beaucoup de temps afin de débloquer quelques situations d'apprentissage qualifiées comme unilingues.

Nous constatons que la langue maternelle est bien notée présente dans les tours de parole produits entre les élèves, ils essayent parfois d'expliquer quelques ambiguïtés entre eux.

#### **III.2.2 Etude quantitative de la distribution relative aux tours de parole et l'alternance codique**

Le tableau qui suit montre la distribution relative aux tours de parole. il donne une vue d'ensemble de la distribution des tours de parole, l'interaction qui se manifeste par le nombre de tours de parole, et le pourcentage de l'alternance codique dans ces tours de paroles. Cette étude quantitative de tours de parole et des alternances codique apparentes dedans est portée sur deux groupes d'interlocuteurs : le premier c'est entre l'enseignante et les élèves, le deuxième entre les élèves, parce qu'il s'agit d'un travail de groupe.

En écoutant plusieurs fois les enregistrements et en comparant la durée de la prise de parole de l'enseignante et des élèves ainsi que le nombre des alternances produites nous pouvons réaliser les pourcentages suivants :

Projet/activité de production orale	Interlocuteurs	Pourcentage de tours de parole	Pourcentage d'alternance
-------------------------------------	----------------	--------------------------------	--------------------------

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

			codique dans les tours de parole
-Projet I/ activité 1	<b>Groupe1 :</b> - Enseignante - Elèves	- 70% - 30%	- 00% - 3%
-Projet I/ activité 2	<b>Groupe 2 :</b> -Entres Elèves	/	- 50%
	<b>Groupe 1 :</b> - Enseignante - Elèves	- 65% - 35%	- 00% - 5%
	<b>Groupe 2 :</b> - Entres élèves	/	- 70%

-Projet II/activité 1	<b>Groupe 1 :</b> - Enseignante - Elèves	- 60% - 40%	- 15% - 50%
	<b>Groupe 2 :</b> -Entres Elèves	- /	- 70%
-Projet II/activité 2	<b>Groupe 1 :</b> - Enseignante - Elèves	- 52% - 48%	- 20% - 40%
	<b>Groupe 2 :</b> - Entres élèves	/	- 60%

#### III.2.3 Analyse de la distribution de tours de parole et de l'alternance codique

L'analyse de ce tableau montre plusieurs points :

D'abord l'interaction en classe est plus intéressante dans le deuxième projet où le recours à la langue maternelle est permis par rapport au premier projet où le recours à la langue maternelle est interdit, chose qui est approuvée par l'augmentation de taux de tours de paroles une fois la langue maternelle est autorisée en classe . Les élèves sont plus détendus et essaient de communiquer de plus en plus, de partager des informations, des énoncés oraux avec leur enseignante et entre eux aussi. Ces énoncés contenaient des alternances codiques que nous allons analyser par la suite.

Ensuite, nous notons par rapport au pourcentage d'alternance codique existant dans les tours de parole des deux groupes que le pourcentage de l'alternances codique produite par les élèves est plus important que celui de l'enseignante , celle-ci n'est plus prudente par rapport au recours à la langue maternelle et dans des situation bien précises qui nécessitent dans la plupart du temps ce recours.

Enfin, le recours à la langue maternelle dans les productions orales des apprenants entre eux est fréquent dans le deuxième projet et aussi dans le premier projet où l'enseignante a interdit ce recours mais nous ne pouvons que noter la présence indirecte de la langue maternelle illustrée par des alternances codique dans les énoncés oraux des apprenants surtout dans le travail de groupe.

#### **III.2.4 Présentation et analyse de la deuxième phase de l'expérimentation**

Les manières dont les recours à la langue maternelle interviennent dans les interactions en classe sont nombreuses et les fonctions variées, mais nous pouvons, en empruntant à la typologie et à la terminologie de Moore, subdiviser les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories :

*« Les alternances-tremplin sont plus souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance, et qui ont pour résultat d'interrompre la production de l'énoncé au point de rupture. Les changements de langue s'observent essentiellement entre deux tours de parole. Les alternances-tremplin se construisent comme des alternances discontinues inter-énoncés. Les alternances-relais se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction d'un sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux*

langues. »<sup>1</sup>

Après l'observation menée en classe, nous les avons subdivisé en deux groupes qui caractérisent le recourt à la langue maternelle dans différentes manières, situations et par différents acteurs :

- 1- De la part de l'enseignant
- 2- De la part de l'élève

Ces alternances varient aussi selon le profil de l'enseignant (Sabrine Ehrhart) certains refusent l'emploi de la L1 alors que d'autres tolèrent ou même s'appuient sur la L1 pour construire un tremplin vers l'autre langue.

#### **1 -Alternances au service de la communication ou Alternances-relais**

##### **Du côté de l'enseignant**

Pour les alternances apparurent dans le discours de l'enseignante nous avons dégagé les points suivants :

##### **A - La gestion de la communication et l'organisation pédagogique**

L'enseignant utilise la LM pour introduire l'activité de l'oral, solliciter les élèves à suivre avec lui, changer d'activité : de la CO à la PO dans notre cas il est noté assez bref et la place de la LE dominait par la suite dans la production de l'enseignant

Exemple :

P : NKAMLOU ? WIN RANA ? نكملو وين رانا ? (on termine, ou sommes nous ?)

P : CHKON YDHAKARNA شكون يذكرنا (qui nous rappelle ?)

Rétablir l'ordre en classe vu que l'enseignant est responsable de tout ce qui se passe dans sa classe. Nous pouvons noter le recourt à la LM de la part l'enseignant afin d'assurer l'ordre et le suivis des apprenants, l'enseignante préfère dans ce cas utiliser la LM pour communiquer rapidement avec ses élèves et gérer son temps réservé à l'apprentissage. Ce qui confirme une de nos hypothèses (8)

Exemple :

P : TEB'A W OSKOT تبع و اسكت (suivez moi en silence !)

P : ROH JIB WARAKAT DOKHOL روح جيب ورقة الدخول (vas ramener le billet d'entrer)

P : SAKRI BABE سكري الباب (fermes la porte)

P : OSOKTI NTIYA أسكتي انت (tais toi)

---

<sup>1</sup> Danièle Moore, Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?, op.cit., p.16

#### B - Poser des questions personnelles

L'enseignante pose des questions d'ordre personnel pour vérifier l'écriture, les affaires de la matière, justification d'absence... pour élèves qualifiés comme faibles en matière, elle s'adresse à eux souvent en LM ce qui confirme l'hypothèse (7)

Exemples :

P : A'LACHE MAKICHE TAKHADMI NTYA↑ (pourquoi tu ne travailles pas) علاش مكيش تخدمى نتيا

P : WINO KTABEK ↑ (ou est ton livre ?) وينو كتابك

P : A'ALACHE MAKTABTACHE ? (pourquoi tu n'as pas écrit ?) علاش مكتبتش

P : A'LAH MAJEBTICHE KORASEK ? (pourquoi tu n'as pas ramené ton cahier ?) علاش ماجبتيش كراسك

E : MADAME MA'ALABALICHE BELI ANDI FRANÇAIS (je ne savais pas que j'ai français) ملعلاباليش بلي عندي فرونسي

P : ANDK SA'AA RASMYA FRANÇAIS WMAJBTICHE KORASEK ! (tu as une heure de français et tu n'as pas ramené ton cahier !) عندك ساعة رسمية فرونسي و ما جبتيش كراسك

P: JEBTI WARAKAT DOKHOL ↑? AALACHE KONTI GHAYBA↑ (Tu as ramené le billet d'entrer ? pourquoi tu étais absente ?) كنتي غايبة. جبتى ؟ علاش ورقة الدخول

E : Oui Madame JEBTEHA (Oui Madame je l'ai ramené) جبتها

Il y a des élèves qui arrivent en retard, l'enseignante s'adresse à eux en LM dans un moment assez bref afin qu'ils prennent leurs places le plus vite possible et de poursuivre avec elle sans perturber leurs camarades

Exemple:

P: ODKHOL BSORA'A WCHED MAKANEK. (Entrez vite et prenez vos places !) ادخل بسرعة و شد مكانك

#### C - Evaluation et motivation des élèves

Le recours à la LM pour solliciter ou punir les élèves est plus efficace

D'une part l'enseignante alterne et utilise des expressions et parfois des mots motivants en LM afin d'évaluer les réponses de quelques élèves, hypothèse (4) confirmée

Exemple

P : SAHITI (Bravo ! très bien) صحيتى

P: INTABHO (votre attention svp) انتبهو

D'autre part le bruit et la déconcentration de certains élèves mène l'enseignante à

recourir à la LM

Exemple

P: RAK MA'ANA WLA WIN RAK ! راک معنا ولا وين راک (Tu es avec nous ou quoi !!)

#### **De la part de l'élève**

Pour les alternances codiques apparentes des énoncés oraux des élèves vous avons dégagé les points suivants

#### **A -L'appel à l'aide**

Le changement de langue, établi par l'apprenant passe rarement inaperçu dans l'interaction avec le maître. Il est rejeté ou accepté, mais il donne le plus souvent lieu à réparation immédiate. Moore affirme que :

*« L'apprenant peut recourir directement au changement de langue, sans préparation préalable, ou au contraire être tout à fait conscient et amener progressivement la possibilité d'une ouverture bilingue, en cherchant d'influencer l'enseignante à changer ses stratégies d'enseignement apprentissage et lui montrer l'état de détresse que l'élève a ressenti donc automatiquement l'enseignante répond à la demande de l'aide exprimée par l'élève par quelques stratégies d'apprentissage : gestes antonymie, proposer des choix multiples, y compris l'alternance codique »<sup>1</sup>.*

Dans notre corpus examiné, nous notons un cas fréquemment rencontré ; celui où le recours à L1 constitue un moyen pour l'apprenant d'élargir les moyens lexicaux limités dans la L2 pour répondre à un besoin communicatif. Ce qui confirme l'hypothèse (3)

Exemples :

E1 : MADAME MAFHAMTECHE ! ما فهمتش Madame je n'ai pas compris !

E2 : KIFACHE NGOLO YOUSA'AID ? كيفاش نقولو يساعد ؟

#### **B -Le maintien de contact**

Au mode de remise en circulation des énoncés dans la langue-cible dans notre cas FLE, l'exemple que nous avons choisi de commenter nous semble illustrer des alternances relais dont les modes de réparation sont davantage tournés sur la continuation du déroulement de la communication. Hypothèse (2) confirmée.

Exemples :

---

<sup>1</sup> Danièle Moore, Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?, op.cit., p.6

E : La colombe jette ...HBAL pou aider la fourmi حبل

E : La colombe aidait la fourmi BIWASITAT une corde بواسطة

**C- Demander quelque chose**

L'élève utilise la LM pour remplir la fonction d'une alternance relais, il demande de passer au tableau, d'écrire sur une nouvelle page, il demande de prendre quelque chose de son camarades, de sortir au toilette, ramener une chaise, les exemples suivants illustrent ces alternances, ce qui confirme les hypothèses (4.5)

Exemples :

E : Madame NAKATBOU WLA MAZAL ? نكتبو ولا مزال (Madame on écrit ou pas encore ?)

E : MADAME NOKHROJ DKIKA نخرج دقيقة (Madame je sors pour une minute)

E : MADAME NJIB KORASSI نجيب كراسي (Je prends mon cahier)

E : WEKTACHE NSAHO FARD? وقتاش نصحو الفرض (quand est ce que on corrige le devoir ?)

E: MADAME WACHE NDIROU? واش نديرو (qu'est ce qu'on fait?)

E: NAKHADMOU EN GROUPE? نخدمو (On travaille en groupe ?)

**D -Donner une information**

Même si l'enseignante demande une réponse à une question posée en langue cible et bien comprise de la part des élèves ; ils répondent parfois en recourant à la LM

Les élèves emploient l'alternance codique surtout quand ils ont envie de dire quelque chose et quand ils ne trouvent pas les mots pour s'exprimer. Il y a donc une forte composante communicative, surtout dans des situations reflétant certaine affectivité : ce qui confirme les hypothèses (5.2)

Exemples

Tour de parole :

- P : vous avez compris ce que veut dire le verbe AIDER ?

- (silence 3 '')

- Quelques élèves répondent ensemble : Oui madame YOUSA'AID يساعد

Tour de parole :

- P : comment le lion apparait-il dans la quatrième image?

- E : (silence)

- E : il est (.) MARBOUTE مربوط (attaché)

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

- E : HAKMOU SAYADE حكمو الصياد (le chasseur l'attrape)

Entre les membres du groupe :

E1 : KIFACHE NGOLO SAYADE كيفاش نقولو صياد (comment on dit chasseur)

E2 : NGOLO pé- pêcheur نقولو (on dit)

Tour de parole :

- P : vous savez ce que veut dire pêcheur ↓?

- E1 : PECHEUR YSAYD SAMAK MESH KIMA CHASSEUR يصايد السمك مش كيما \. الصياد ( le pêcheur pêche les poissons pas comme le chasseur)

- E2 : le chasseur YSAYED H'AYAWANAT يصايد الحيوانات ( le chasseur chasse les animaux)

## 2 Alternier au service de l'apprentissage (alternance tremplin)

Nous passons pour les alternances qui servaient à l'apprentissage

### De la part de l'enseignant

#### A-L'explication métalinguistique

L'enseignant use de différents procédés pour construire avec les élèves une réflexion sur la langue étrangère : reformulation, paragraphe, précisions... ; ces derniers pouvant manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère. Des activités de réflexion métalinguistique font apparaître de fréquents recours à la langue maternelle tant de la part de l'apprenant qui demande des explications que de celle de l'enseignant qui anticipe les difficultés de compréhension de la part des apprenants, hypothèse (1) confirmée.

Exemples :

P : Que faisait la colombe ?

E : aidait la colombe la fourmi.

P : TEBDAY BEL SUJET MASHI BEL FIA'AL تبداي بالفاعل مش بالفعل ( tu commences par le sujet non pas par le verbe)

#### B- Donner des explications et des consignes

L'enseignant préfère le recours à la LM après avoir utilisé plusieurs stratégies, proposer un choix de réponses, gestuel, antonymie... ou parfois sans recourir à des stratégies d'explication et utiliser la LM afin d'économiser le temps réduit et expliquer quelques

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

consignes de manière à assurer la bonne compréhension des apprenants.

Dans notre exemple, après avoir noté plusieurs tours de paroles entre les élèves et l'enseignant, celui-ci recourt à la LM car il n'a pas obtenu une réponse aux questions proposées et même des tours de paroles entre les élèves qui contiennent plus de recours à la LM par rapport à l'enseignante qui apparaît plus prudente. Hypothèses (7.8) confirmées.

Exemple :

P : ARABTOU AJWIBAA WAKHADMOULI un dialogue اربطو الاجوبة و اخدمولي ↓

(Faites un lien entre ces réponses pour produire un dialogue)

P : AKHADMOU en groupe. اخدمو ( travaillez en groupe )

P : TEBDAOU MEN la première vignette HATTAN la dernière BACHE TETH'ASLOU A'LA une fable. تبتداي... من حتان باش تتصلو على. (vous commencez à partir de la première vignette jusqu'à l'obtention d'une fable.)

P : TA'AWDOU WACHE KONA NGOLO pour chaque vignette BACHE TETH'ASLI A'ALA une fable FHAMETI DORK تعاودو واش كنا نقولو... باش تتصلي على... فهمتي ضرك (vous répétez ce qu'on a dit pour avoir une fable, tu as compris maintenant !)

#### C - Clarifier et éviter la mécompréhension

L'enseignant assure la compréhension de ses apprenants en faisant appel à la langue première car pour lui c'est un moyen très efficace, rapide et rassurant hypothèses (7.8) confirmés

Exemple

E : FHAMTOU WLA MAFHAMTOUCHE \ فهمتو ولا ما فهمتوش ? (vous avez compris ou non ?)

#### D - Contrôler la compréhension et l'interprétation

Pour répondre aux questions du genre : « Qu'est-ce que c'est ? », « Comment cela s'appelle ? ». Pochard<sup>1</sup> a constaté un emploi récurrent de la LM pour répondre à ce type de questions:

Ici nous constatons que l'incitation indirecte à répondre en LM joue un rôle très important du côté de l'enseignant car cela lui permet de vérifier la compréhension des mots ou des énoncés

Exemple :

---

<sup>1</sup>- Jean.-Charles, Pochard, op. cit., p.411

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

E : KIFACHE NGOLO NAMLA BEL FRANÇAIS كيفاش نقولو نملة بالفرونسي? (Comment on dit une fourmi en français ?)

P : TAGHERAK تغرق (Noyer)

E1 : KIAFACHE NGOLO BIWASITAT كيفاش نقولو بواسطة (comment on dit à l'aide de)

E2 : KIFACHE NGOLO HABLE كيفاش نقولو حبل (comment on dit une corde)

E3 : KIFACHE NGOLOU CHEBKA كيفاش نقولو شبكة (comment on dit filet)

Entre les membres d'un groupe des alternances apparaissent :

E : SAYAD HOUA (.) chasseur صياد هو

P : La morale c'est :: ALHIKMA W AL'AIBRA

P : ALFAAR c'est la souris :is ALDJIRD HOUWA le rat

E : KIFACHE NGOLO NAWDOU كيفاش نقولو نوظو (comment on dit réveiller)

E : Madame KIFACHE NGOLO AYKADA كيفاش نقولو ايقت (comment on dit réveiller)

#### De la part de l'apprenant

Pour l'élève et en faveur de son apprentissage nous avons noté le recours dans les points suivants

#### A - La vérification

L'apprenant recourt à la LM pour vérifier plusieurs points pendant son apprentissage ; il s'assure du sens d'un énoncé, d'une consigne demandée de la part de son enseignant, de la signification d'un mot, sa compréhension suite à l'explication de l'enseignant ; hypothèse 6 infirmée car les élèves abusent dans le recours à la LM ce qui confirme l'hypothèse 7 qui nécessite l'intervention de l'enseignante à tout moment de l'apprentissage afin de contrôler et de rendre ce recours plus raisonné.

Exemples :

E: MADAME YEKHI NDIROU HIWAR يخى نديرو حوار (on fait un dialogue)

E: MADAME YOUSA'AID NGOULOU AIDER ?... يساعد نقولو?... (c'est aider)

E: Madame N3AWDOU NAHKIW NAFS KISA WNKAMLOU HIWAR نعاودو نحكيو نفس قصة و نكلو حوار (on raconte la même histoire)

E: MADAME YEKHI RAT YA3NI TOMBA يعني طومبة ↓ (c'est un rat)

P : La sécurité HYA H'IMAYA هي الحماية (c'est la sécurité)

L'enseignante recourt à la langue maternelle pour traduire le mot sécurité après plusieurs stratégies.

#### B -L'explication

L'apprenant explique son point de vue, répond aux questions de l'enseignante surtout quand celle-ci essaye d'assurer la bonne compréhension à ses apprenants ou bien elle leur demande de répondre aux questions, hypothèses 1.2.7.8 confirmées.

Exemples :

E : NAWDOU BAH YNABHOU BELI KAYN UN DANGER... ( il نوظو باه ينبهو بلي كايين ( il le réveille pour l'avertir qu'il y a un danger)

E: MAKHALAHECHE YORGODE ( ما خلامش يبرقد ( il ne le laisse pas dormir )

E: MKALAK ENERVE KIMA YGOLAK WAHD RANI MNARVI (مقلق نقولو... كيما (énervé, comme on dit je suis énervé) يقولك واحد راني منارفي

E : PECHEUR YSAYED SAMAK ( صياد السمك (un pêcheur)

E : GBAD ALIH (I'attrappa) قبظ عليه

L'enseignante propose des choix pour répondre à la question: Que fait le chasseur au lion dans la 4eme vignette?

Le chasseur a laissé- le lion il a attrapé le lion - le chasseur a chassé le lion

P : Que faisais le chasseur dans la 4 eme image :

E : (silence) YAKHLAA' FIH ( يخلع فيه ( il le fait peur)

L'enseignante demande ce que faisait le rat dans la 5 éme image ?

E1 : Ouvre la corde

Non on dit ouvrir une porte pas le filet dans cet exemple.

P : Pas le verbe ouvrir, l'enseignante utilise le geste d'un ciseau pour aider l'élève à trouver le verbe couper

EE : Madame couper, déchirer

#### C - La compensation

L'alternance sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant, afin de pallier une insuffisance linguistique ce qui confirme l'hypothèse (2)

P : Que faisait le rat dans la cinquième vignette ?

E: il coupe CHABAKA ? HBAL (شبكة الحبل (corde, filet)

Enseignante: ça c'est en arabe / mais comment ça s'appelle aussi en français ?

De la part de l'apprenant, nous pouvons considérer cela comme une stratégie compensatoire.

Du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en L2 et en raison d'une lacune lexicale, l'apprenant a recours à un mot de la L1.

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

P : Vous savez ce que veut dire le verbe aider ↑ j'ai déjà expliqué le mot,  
YOUSAA'IDOU يساعد (aider)

#### III.3 L'évaluation des productions orales

Pour mesurer et comparer les résultats et la progression des élèves lors des activités de la production orale menées dans les deux projets pédagogiques de l'expérimentation, voire par la suite l'efficacité ou non de la LM en classe de LE, nous rappelons que le premier est qualifié sans recours à la LM or le deuxième avec recours à la LM.

L'évaluation de la compétence de la production orale est faite à l'aide de la grille d'évaluation suivante inspirée de celle de Tagliante (chapitre1) .nous optons donc pour une évaluation différée pour pouvoir mesurer les compétences des apprenants. Chaque groupe a bénéficié d'une grille d'évaluation à remplir après son exposé oral.

Les groupes sont formés en prenant en considération les niveaux des élèves afin de créer au sein du même groupe une hétérogénéité, or une homogénéité entre les groupes c'est à dire chaque groupe doit contenir de bon éléments, moyens et de faibles aussi. Ce qui va créer un équilibre entre les groupes.

CRITÈRES	TRÈS BIEN	BIEN	ASSEZ BIEN	INSUFFISANT
La production est en rapport avec Le sujet. compréhension de	2	1.5	1	0

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

la consigne /2 points				
Le niveau de langue est adapté. /1 point	1	0.5	0.25	0
Lexique approprié (raconter) /3 points	3	2	1	0
Correction de la langue (vocabulaire construction des phrases prononciation et intonation). /3 points	3	2	1	0
Recours aux gestes, mimes et mimiques, expressions du visage /1 points	1	0.5	0.25	0
Total /10 groupe 1/ groupe 2/ groupe 3/ groupe 4/		P2/6.5 P2/5 P2/4.5 P2/6	P1/3.5 P1/2.5 P1/3 P1/3	

#### III.4 Synthèse

En comparant les deux projets pédagogiques gérés par l'enseignante ; le premier le recours à la LM est interdit cependant pour le deuxième ce recours était permis et après avoir évalué la compétence de la production orale nous notons que la langue

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

---

maternelle ne peut être en tout les cas négligée, l'enseignante arrive en permettant son recours à réaliser mieux les objectifs opérationnels des activités de l'oral.

L'enseignante et les élèves créent un espace d'interaction et de motivation qui dépasse le blocage par le recours à la LM dans quelques situations afin d'assurer une progression dans l'apprentissage de la langue cible.

La prise de parole est plus demandée de la part des élèves qui deviennent plus aises et qui anticipent à répondre aux questions de l'enseignante même en demandant de l'aide en LM. Or ces mêmes apprenants n'osaient plus prendre la parole pour répondre aux questions vu qu'ils n'ont pas le vocabulaire et les moyens discursifs nécessaires pour produire des énoncés oraux purs en langue cible.

De ces exemples commentés, nous pouvons noter que la majorité des cas de recours à la LM de la part des élèves ? « *Répondent à une demande explicite de traduction ou qu'elles soient interprétées comme des demandes de traduction* » (J. Ch. Pochard)

Les enseignants ont tendance beaucoup plus vers l'emploi presque exclusif de la langue étrangère et quand le recours à la L1 se produit; il est précédé par des stratégies en langue cible dont la reformulation et l'exemplification sont les plus fréquentes.

La prise de parole n'est pas équilibrée entre les élèves et l'enseignant; en effet, les interactions sont dominées par une forte présence de questions de la part de l'enseignante, et la majorité des échanges réalisés de la part des élèves sont produites en L1.

L'enseignant de L2 utilise la langue maternelle ou (L1) pour la raison suivantes :

1- Gagner du temps et gérer le travail pédagogique en classe

1- Assurer la compréhension des consignes

2- Souligner, aider à la mémorisation des idées importantes

4- Sanctionner les élèves ou les motiver

5- Vérifier et /ou confirmer la compréhension

6- Détendre l'atmosphère de la classe et motiver les élèves à prendre la parole.

7- Discipline et attitudes des élèves

8- Venir en aide à un élève en difficulté.

9- Faire parfois des leçons de morale aux élèves.

10- l'explication métalinguistique.

Pour l'apprenant nous résumons le recours à la langue maternelle de la part de l'apprenant pour les raisons suivantes :

- 1- Manifester son état de détresse et d'incompréhension.
- 2- Vérification du sens.
- 3- Demander des explications, des précisions
- 4- Demander une information sur l'activité.
- 5- Demander le lexique nécessaire pour les objectifs opérationnels de l'activité.
- 6- Continuer et maintenir la communication.
- 7- Traduire.
- 8- Venir en aide à son collègue.
- 9- Communiquer avec les autres.
- 10- Exprimer ses sentiments, ses émotions.
- 11- Mémoriser des informations importantes.

Le recours à la langue maternelle ou à l'alternance dans les productions orales des apprenants ainsi que parfois chez l'enseignant est motivé par une difficulté de langue rencontrée dans l'effort de production, ce qui amène l'élève à abandonner à un moment donné d'utilisation exclusive de la langue-cible pour mobiliser l'ensemble des moyens linguistiques qu'ils disposent dans leurs répertoires afin de faire face à une difficulté ponctuelle d'expression orale.

Nous pouvons noter aussi des alternances qui paraissent ralentir la progression du discours en LE et que l'enseignante doit les dépasser pour éviter toute dépendance à la LM et favoriser une progression dans l'apprentissage de LE, aussi des les cas où ce recours devient excessive il faut y avoir un bon contrôle de la part de l'enseignante.

### **Conclusion**

L'alternance codique est souvent traitée comme une stratégie de la part de l'enseignant. Il faut admettre que l'enseignant joue un rôle important pour le déroulement de l'enseignement et qu'il est naturel d'examiner ses stratégies et son emploi de la langue maternelle et de la langue étrangère au cours des leçons. Cependant, il ne faut pas non plus négliger le fait que les élèves aussi emploient l'alternance codique comme une stratégie pour atteindre différents buts, ce qui apparaîtra dans les analyses quantitative et qualitative dans notre travail de recherche.

### CHAPITRE III : Vers une exploitation sur le terrain

---

L'observation d'alternances codiques chez les apprenants révèle à la fois de compétences grammaticales, communicatives et d'apprentissage.

Elles sont considérées comme des éléments fonctionnels dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation de stratégies communicatives bilingues.

En résumé, selon le point de vue de Moore :

*« L'alternance codique peut remplir une fonction « didactique » liée aux savoirs disciplinaires enseignés (fonction constitutive, pédagogique, d'apprentissage, discursive, tremplin, stratégie de réduction, d'amplification, de contraste), ou « a-didactique » liée aux autres savoirs (fonction régulatrice, auxiliaire, ludique, relationnelle, relais, stratégie d'appui, communicative) »<sup>1</sup>.*

L'enseignant peut dépasser plusieurs obstacles dans sa classe de langue en recourant à la langue maternelle comme un moyen efficace que nous ne pouvons pas ignorer sa présence dans notre classe.

---

<sup>1</sup>Danièle Moore, Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?, op.cit., p.16

## **Conclusion générale**

## Conclusion générale

---

Même s'il y a des opinions différentes sur la place et le rôle de la langue maternelle en classe de LE, plusieurs interrogations sont mises en question dans le domaine de la didactique des langues, celles-ci tentent à chercher des pistes de recherches qui enrichissent ce domaine par des réponses favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère et pour notre cas spécifiquement la compétence de la production orale en FLE.

Il ne faut pas négliger la réalité imposée par les pratiques didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte donné, ainsi que la politique linguistique qui gère sans doute la gestion de la langue maternelle en classe de langue étrangère.

Nous avons tenté à travers ces trois chapitres d'éclairer la problématique portée sur l'apport de la LM sur l'enseignement-apprentissage de la production orale en classe de FLE.

Nous arrivons à la fin de ce modeste travail à répondre à nos questions par une simple pratique sur le terrain, une expérimentation précédée par une enquête sont mises en pratique. Durant l'expérimentation deux projets pédagogiques ont été réalisés par l'enseignante et les élèves, pour le premier projet, la LM est interdite en classe alors que pour le deuxième elle est favorisée, une évaluation de la compétence de production orale suivie par une analyse comparative sont réalisées, les résultats montrent que la LM a un rôle facilitateur pour l'apprentissage de la LE. Castellotti affirme que :

*« Apprendre une langue étrangère, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire les moyens de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre l'autre dans des situations diversifiées [...] Parmi ces ressources variées, la langue première joue à l'évidence un rôle de premier plan, à la fois original et incontournable. »<sup>1</sup>*

Nous confirmons que les élèves arrivent à surmonter plusieurs difficultés pour s'exprimer oralement et prendre la parole en langue étrangère ceci en recourant à plusieurs fonctions accomplies par la LM, la traduction, l'appel à l'aide, la compensation. Donc le recours à la LM en classe de LE est un facteur d'aide à l'enseignement-apprentissage et non pas un obstacle en cas de bonne conduite et contrôle de la part de l'enseignant.

Ensuite ils arrivent aussi à maintenir la communication en cas de blocage en alternant les deux langues arrivant avec le temps à diminuer ce recours afin de favoriser une progression dans leurs productions orale en FLE.

---

<sup>1</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.105

## Conclusion générale

---

Donc nous pouvons considérer que l'alternance codique est une stratégie d'apprentissage qui permet à l'apprenant d'élargir les moyens lexicaux encore limités pour s'exprimer oralement, y compris pour son enseignante qui bénéficie aussi de plusieurs fonctions de la LM dans sa classe : d'un côté elle vérifie et rassure la bonne compréhension de ses élèves, d'autre côté elle gère facilement le blocage avec ce passage qui serait un gain du temps dans les cours où les apprenants se montrent plus à l'aise avec la LE.

Nous infirmons par la suite que les élèves n'abusent pas dans ce recours, au contraire ce recours est manifesté souvent et demandé à tout moment vu le niveau faible des élèves ce qui demande un contrôle continu de cette stratégie de la part de l'enseignante qui doit favoriser une progression dans l'apprentissage de la LE est rendre la LM présente mais d'une manière raisonnée. Véronique Castellotti pense que :

*« La nature des activités menées dans la classe, en particulier semble avoir des conséquences importantes sur les volumes, la nature et la forme des recours à la langue première. Ainsi dans plusieurs classes de collège observés, les activités de production engendrent des changements de langue fréquents, initiés le plus souvent par les apprenants qui rencontrent des difficultés à s'exprimer directement dans la langue cible, à trouver le mot juste ou l'expression adéquate et qui dans ce cas, ont recours à des alternances de compensation et d'appel à l'aide. »<sup>1</sup>*

Une des hypothèses à confirmer aussi c'est le rôle que peut jouer la LM pour déclencher la parole et favoriser l'interaction dans l'activité de la production orale ce qui reste l'objectif principale d'une telle activité chose qui a été confirmé par la différence remarquée entre la réalisation des deux projets pédagogiques, les élèves se trouvent plus à l'aise à prendre la parole et exprimer leur côté affectif en LM mieux qu'en LE.

Enfin le rôle facilitateur accordé à la LM dans la compréhension, l'expression et la communication peut passer à certain niveau à l'état défavorable ou corrupteur dans le processus d'enseignement-apprentissage à cause d'une surutilisation de la LM.

Nous pouvons résumer les raisons pour les quelles l'enseignant et l'apprenant peuvent s'en servir de cette stratégie ainsi : D'abord pour l'enseignant :

- 1- Gagner du temps et gérer le travail pédagogique en classe
- 2- Assurer la compréhension des consignes

---

<sup>1</sup>Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op.cit., p.55

## Conclusion générale

---

- 3- Souligner, aider à la mémorisation des idées importantes
- 4- Sanctionner les élèves ou les motiver
- 5- Vérifier et /ou confirmer la compréhension.
- 6- Discipline et attitudes des élèves
- 7- Venir en aide à un élève en difficulté.
- 8- L'explication métalinguistique.

Pour l'apprenant :

- 1- Manifester son état de détresse et d'incompréhension.
- 2- Vérification du sens.
- 3- Demander des explications, des informations, des précisions
- 4- Demander le lexique nécessaire pour les objectifs opérationnels de l'activité.
- 5- Continuer et maintenir la communication.
- 6- Traduire.
- 7- Venir en aide à son collègue.
- 8- Exprimer son côté affectif
- 9- Mémoriser des informations importantes.

Dans son article sur le rôle de la LM en classe de LE Rabéa Benamar, affirme que :

*« Il est donc nécessaire de prendre en compte l'importance d'une approche plurilingue pour gérer au mieux l'enseignement/apprentissage d'une langue. Néanmoins, même si nous jugeons que le recours à la L1 est utile en classe de FLE, nous pensons qu'il faut en faire un bon usage et faire le choix d'une « pratique raisonnée » de l'alternance codique. En ce sens, il faudrait peut-être s'intéresser (entre autres) au problème de la formation des enseignants. »<sup>1</sup>*

Ce travail n'a pas été réalisé sans contraintes. En effet nous avons rencontré plusieurs difficultés dans la réalisation de notre travail de recherche, d'abord nous aurions aimé filmer les séances audiovisuellement avec les élèves chose qui a été refusée par l'établissement scolaire où a eu lieu l'expérimentation, sans oublier par la suite l'horaire fixé pour les séances de production orale que nous voulions le dépasser pour réaliser plus de résultats dans notre recherche. Enfin nous avons trouvé des difficultés à réaliser des entretiens avec les enseignants qui préféraient répondre uniquement aux questionnaires de peur d'être enregistrer.

---

<sup>1</sup> Rabéa Benamar, op, cit., p.12

## Conclusion générale

---

A la fin de ce travail, nous soulignons que le travail présenté est modeste, c'est la première étape d'un travail qui nécessitera des développements dans d'autres travaux. Conscients des limites de notre travail, nous avons néanmoins cherché à mener une réflexion qui s'intéresse à didactiser l'alternance codique d'une manière raisonnée, ce moyen qui doit être non pas seulement autorisé mais aussi géré et bien limité dans les situations d'apprentissage, sans oublier qu'il s'agit de l'apprentissage de la langue cible non pas la langue source.

La formation des enseignants aussi reste le seul moyen auquel nous devons accorder une grande importance pour tenter à didactiser l'alternance codique en classe de LE dans une approche plurilinguistique. Notre recherche tentera d'être le point de départ pour d'autres travaux de recherche, elle servira aussi par ses résultats à des pistes de réflexion sur la formation des enseignants de LE sur la stratégie de l'alternance codique car l'enseignant reste le miroir qui reflète toutes les nouvelles tendances en didactique et en faveur d'un enseignement-apprentissage réussi. Dans ce sens Danièle Moore affirme l'importance de l'attitude de l'enseignant envers la LM dans sa classe, il déclare que :

*« Des variations importantes dans les pratiques s'observent entre les différents enseignants, mais aussi pour un même enseignant à différents moments de la classe. Les raisons qui soutiennent l'évolution de ces mouvements vers une plus ou moins grande flexibilité envers l'ouverture de séquences bilingues dans l'apprentissage ne sont pas toujours facilement identifiables »<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup>Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », in *Etude de linguistique appliquée*, N°121, 2001[en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>, consulté le 24/12/2018

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## Références Bibliographiques

---

### Les ouvrages

- 1- ARISMA, Robert et al, *Livret 5 de l'enseignant- e Renforcement didactique Didactique de la compréhension et de l'expression orale*, Haïti, IFADEM, 2011.
- 2- CASTELLOTTI, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, CLE international, 2001.
- 3- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2003.
- 4- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard, *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 2016.
- 5- DESMONS, Fabienne et al, *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*, Paris, Belin, 2005.
- 6- COURTILLON, Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Vanves Cedex, Hachette, 2003.
- 7- MOREAU, Marie Louis, *Sociolinguistique*, Liège, MARDAGA, 1997.
- 8- ROULET, Eddy, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Portiers, Hatier, 1980.
- 9- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, 2005.
- 10- TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE international, 2006.
- 11- HALTE, Jean-François et RISPAIL, Marielle, *L'oral dans la classe compétences, enseignement, activités*, Paris, L'harmattan, 2005.

### Les articles

- 1- ZAGHBA Lynda et AZZEGAG-HAMAMI, Kahina, « La réforme de deuxième génération en Algérie : la vie clandestine des langues maternelles, entre in/visibilité et reconnaissance », In *Annales des lettres et des langues*. N° 12, septembre 2018 [en ligne]. URL : [annaeslettres@gmail.com](mailto:annaeslettres@gmail.com).
- 2- BENAMAR, Rabéa, « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère», In *Multilinguales* , N° 3, juin 2014, [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1632>.

## Références Bibliographiques

---

- 3- CASTELLOTTI, Véronique, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelles place pour le plurilinguisme ? », In *Etudes de linguistique appliquée*, N°3, 2001 [en ligne]. URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm>[en].
- 4- DABENE, Louis, « Langue maternelle Langue étrangère quelques réflexions », in *Les langues modernes*, N°1, 1987, France, Gallica.
- 5- MOORE, Danièle, « Une didactique de l’alternance pour mieux apprendre ? », in *Etude de linguistique appliquée*, N°121, 2001[en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>.
- 6- MOORE, Danièle, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l’école », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N°7, 1/09/1996 [en ligne]. URL : <http://aile.revues.org/4912>.
- 7- FERHANI, Fatiha Fatma, « Algérie, L’enseignement du français à la lumière de la réforme », In *le français aujourd’hui*, N° 154, 2006, [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>.
- 8- ERHART, Sabine, « 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 ». In Lorenzo Suarez, 2002, A. M., Ramallo, F. & Rodriguez-Yanez, X. (éds). *Proceedings/Actas. Second International Symposium on Bilingualism*. Vigo : Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, CD-Rom : 1- 14.
- 9- POCHARD, Jean.-Charles, « Une classe d’anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N° 108, 1997, [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>.
- 10- LUJIC, Rea, « Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ? », In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, N°15-3, 2018 [En ligne]. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3764>.

### Les thèses et les mémoires

- 1- STOLTZ, Joakim, l'alternance codique dans l'enseignement de FLE étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée, thèse de doctorat sous direction de Eva Larsson, université de Linnaeus, 2011.

### Dictionnaire

- 1- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003.

### Documents officiels, programmes :

- 1- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2005.
- 2- Documents d'accompagnement des nouveaux programmes de français, 1<sup>ère</sup> Année Moyenne, Alger : Office National des Publications Scolaires, 2005. P.35

## **ANNEXES**

## **Annexe 1 : Les fiches pédagogiques :**

### **Fiche N°1**

**Compétence globale :** Raconter à travers différents récits de fiction.

**Projet I :** Dire et jouer un conte

**Compétence terminale 1 :** Raconter à travers le conte

**Séquence 1 :** Entrer dans le monde du merveilleux.

**Niveau de compétence :** Produire oralement et par écrit la situation initiale d'un conte

**Activité :** production orale

**Objectif :** Raconter oralement la situation initiale d'un conte

**Support :** Page 12

**Matériel utilisé :** Le manuel scolaire

**Durée de l'activité :** Une heure.

**Forme de travail :**

**Déroulement de l'activité :** D'une manière générale, toute production orale suit trois étapes : la pré-activité ; l'activité ; la post-activité

### **1-La pré-activité**

Dans cette première phase nous rappelons le niveau de compétence dont il s'agit, l'objectif de l'activité, nous expliquons la tâche aux élèves en leur demandant de travailler en groupe afin de favoriser une situation d'interaction, nous présentons par la suite le thème par quelques questions :

Quel était le titre du conte que nous avons vu dans la compréhension de l'oral ? Citez quelques contes que vous connaissez.

### **2-Activité**

#### **a- Préparation :**

- 1- où se passe la scène ?
- 2- quels sont les personnages de cette histoire ?
- 3- que fait la fille dans la première image,

a- cueillir des fleurs   b-jouer   c- planter des arbres

Choisis la bonne réponse

- 4- pourquoi la fille paraît inquiète dans la deuxième image ?
- 5- qui était la cause de ce qui est arrivé à la fille ?

#### **b- Production :**

A partir des réponses obtenues, raconte le début de cette histoire, commencez l'histoire par : il était une fois.....

**3- Post- activité :**

Les élèves peuvent proposer d'autres situations initiales propres à d'autres contes qu'ils les connaissent.



## **Fiche N°2**

**Compétence globale** : Raconter à travers différents récits de fiction.

**Projet I** : Dire et jouer un conte

**Compétence terminale 1** : Raconter à travers le conte

**Séquence 2** : Tout à coup...

**Niveau de compétence** : Produire oralement et par écrit la suite d'un conte

**Activité** : production orale

**Objectif** : Raconter oralement la suite d'un conte.

**Support** : Page 28

**Matériel utilisé** : Le manuel scolaire

**Durée de l'activité** : Une heure.

**Forme de travail** :

**Déroulement de l'activité** : D'une manière générale, toute production orale suit trois étapes : la pré-activité ; l'activité ; la post-activité

### **1-La pré-activité**

Dans cette première phase nous rappelons l'objectif de l'activité, nous expliquons la tâche aux élèves en leur demandant de travailler en groupe afin de favoriser une situation d'interaction, nous présentons par la suite le thème par quelques questions : nous allons terminer l'histoire que vous avez imaginé sa situation initiale, quel est le nouveau personnage qui apparaît dans les images ?

### **2-Activité :**

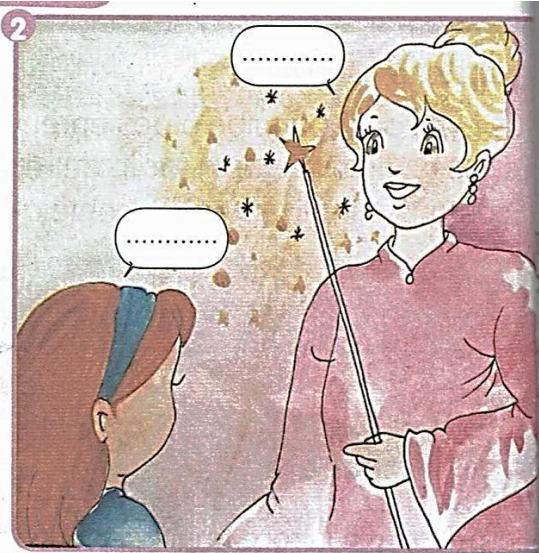
#### **a-préparation :**

- Observe la première image, comment apparaît la fille ? à quoi pense-t-elle ?
- La sorcière est contente, imagine ce qu'elle dit.
- Observe la deuxième image, qui est le nouveau personnage ?
- Comment appelle-t-on ce genre de femme ?
- Que tient la fée dans sa main ?

#### **b- Production**

Imagine le dialogue entre la fille et la fée et produisez oralement la suite de conte.

**3-post activité** : D'après vos avis à propos des productions orales de vos camarades nous pouvons opter pour le jeu de rôle afin d'animer la fable et de produire le dialogue.



### **Fiche N°3**

**Compétence globale :** Raconter à travers différents récits de fiction.

**Projet II :** Animer une fable

**Compétence terminale 2 :** Raconter à travers la fable

**Séquence 1 :** Paroles de sages !

**Niveau de compétence :** Produire oralement et par écrit un dialogue à partir d'une fable.

**Activité : production orale**

**Objectif :** Produire un dialogue oralement, à partir d'une fable.

**Support :** Page 66

**Matériel utilisé :** Le manuel scolaire

**Durée de l'activité :** Une heure.

**Forme de travail :** Travail en groupe

**Déroulement de l'activité :** D'une manière générale, toute production orale suit trois étapes : la pré-activité ; l'activité ; la post-activité

#### **- La pré-activité**

Dans cette première phase nous rappelons le niveau de compétence dont il s'agit, l'objectif de l'activité, nous expliquons la tâche aux élèves en leur demandant de travailler en groupe afin de favoriser une situation d'interaction nous présentons par la suite le thème par quelques questions :

Avez-vous aidé quelqu'un dans un moment difficile ? comment ?

Regarde les vignettes et dites ce que vous voyez

Quels sont les personnages de cette fable ?

#### **L'activité**

Comme ce que nous avons évoqué dans le premier chapitre, C'est la phase la plus importante de la production orale. Elle s'organise en deux temps :

#### **1- Phase de préparation**

Comme il s'agit d'un travail en groupes, l'enseignante passe dans chacun des groupes pour les aider. Les discussions au sein des groupes

- Que fait la fourmi au moment où la colombe boit ?
- Dans l'image 2, la fourmi est en danger, va-t-elle s'en sortir ?
- Dans l'image 3, que fait la colombe ? pourquoi ?
- Que voulait faire le chasseur dans la quatrième image ? a-t'il réussi ? pourquoi ?

## 2- Phase de production

Reprends ces événements et raconte par tes propres mots cette fable, imagine un dialogue à la fin de l'histoire entre la fourmi et la colombe.

Vous pouvez désigner dans chaque groupe ; le narrateur, la colombe, la fourmi, et le chasseur pour jouer les rôles.

Pendant ce temps, l'enseignant note les fautes en rapport avec l'objectif préalablement établi, et l'usage du paraverbal. La phase de correction intervient après la production afin de ne pas bloquer la continuité du discours.

### - La post-activité

Que pensez-vous de la présentation du premier groupe ? Que proposez-vous avant d'exposer votre travail ?



## **Fiche N°4**

**Compétence globale :** Raconter à travers différents récits de fiction.

**Projet II :** Animer une fable

**Compétence terminale 2 :** Raconter à travers la fable

**Séquence 2 :** A vos bulles !

**Niveau de compétence :** Produire oralement et par écrit une fable à partir d'une bande dessinée.

**Activité :** production orale

**Objectif :** Raconter oralement une fable à partir d'une bande dessinée

**Support :** Page 84

**Matériel utilisé :** Le manuel scolaire

**Durée de l'activité :** Une heure.

**Forme de travail :** Travail en groupe.

**Déroulement de l'activité :** D'une manière générale, toute production orale suit trois étapes : la pré-activité ; l'activité ; la post-activité

### **1-La pré-activité**

Dans cette première phase nous rappelons le niveau de compétence dont il s'agit, l'objectif de l'activité, nous expliquons la tâche aux élèves en leur demandant de travailler en groupe afin de favoriser une situation d'interaction nous présentons par la suite le thème par quelques questions :

### **2-Activité :**

#### **a-P réparation**

- Où se passe l'histoire ?
  - Quel sont les personnages présentés dans le texte ?
  - Que fait le lion dans la première vignette ?
    - a-il mangeait      b-il dormait      c- il courait
  - Pourquoi le lion est énervé dans la 2eme vignette
    - a-Il a faim              b- le rat a troublé son sommeil
- Choisis la bonne réponse.
- le lion a t-il tué le rat ?
  - imagine ce que demande le rat du lion et ce que ce dernier a répondu ?
  - Pourquoi le lion est en danger ?
  - Que tente de faire le rat dans la 5eme vignette ?

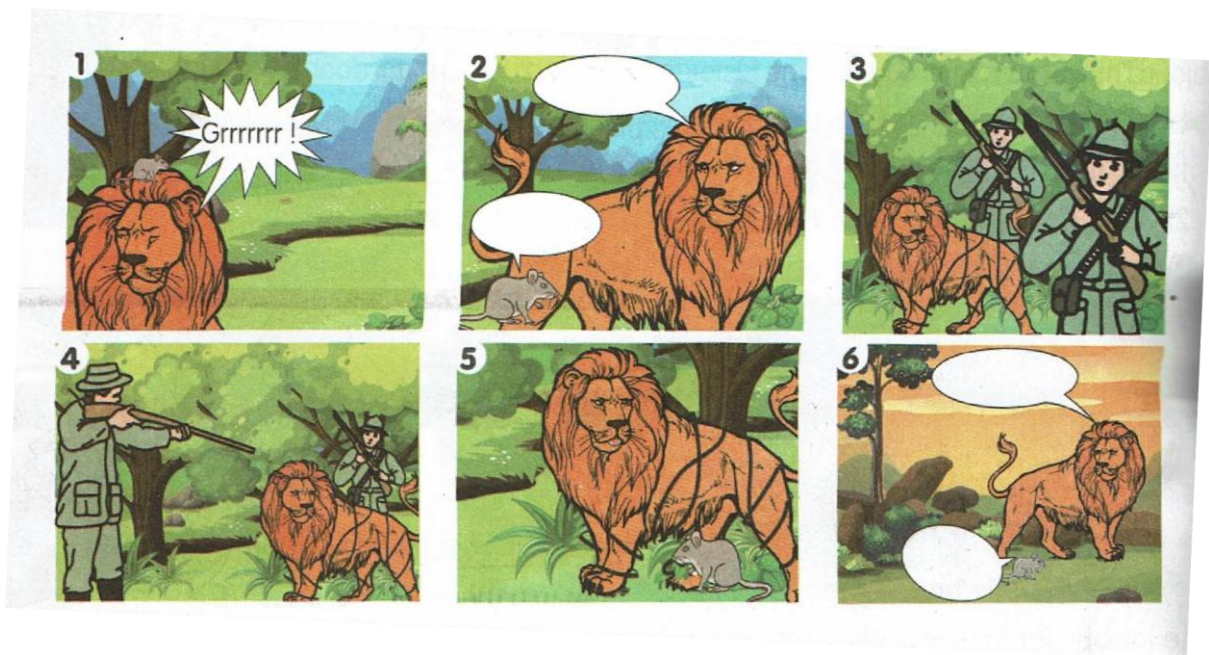
- Pourquoi le rat a aidé le lion ?

**b-Production :**

A partir des réponses, regarde la sixième vignette, reprends les événements de cette fable et raconte oralement le dialogue entre le lion et le rat à la fin de l'histoire.

**3-Post activité :**

D'après vos avis à propos des productions orales de vos camarades nous pouvons opter pour le jeu de rôle afin d'animer la fable et de produire le dialogue.



## Annexe 2 : Conventions de transcription

أ :A	P: Enseignant
ب :B	E: Elève
ت :T	EE : Elèves
ث : TH	E1: Elève1
ج : J	E2: Elève 2
ح : ·	
خ : KH	(.) Pause inférieur à une seconde
د : D	(3 ‘’) Pause supérieur à une seconde
ذ : DH	(Silence) (Silence 3’’) Silence suivi ou non de la durée
ر: R	Pour les rythmes :
ز: Z	: Allongement
س: S ou SS	-Mot interrompue
ش: CH	Pour voix et intonation :
ص : \$	↑ Intonation fortement montante
ض : DH	↓ Intonation fortement descendante
ط : T	\ Intonation légèrement montante
ظ : Ď	/ Intonation légèrement descendante
ع : ’A/’I/’OU	
غ:GH	
ف:F	
ق:Q	
ك :K	
ل:L	
م:M	
ن:N	
ه :	
و:OUA/OUI/OU ou wa/wi/wou	
ي: YA/YI/YOU	
ء:’A/’I/’OU: voyelle langue (a: i: ou)	
-: double consonne (t, r, f)	

### **Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants de FLE :**

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études Master DLE intitulé « **le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la production orale en classe de FLE. Cas des élèves de deuxième année moyenne, CEM Belhadj Dhaimi, M'SILA** », nous vous convions à répondre la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre.

Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos identités resteront confidentielles, et les résultats seront traités statistiquement de manière totalement anonyme.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

**Sexe :** Masculin  Féminin  **Nombre d'années d'expérience :** .....

Type de formation : .....

**Lieu d'exercice :** ..... **Ville :** ..... **commune :** .....

**1- Quelle est votre langue maternelle ?**

.....

**2- Quelle(s) sont les langues maternelles de vos apprenants ?**

.....

**3- Optez-vous pour l'usage de :**

-la langue étrangère (français) seulement et uniquement lors de vos cours de langue.

-la langue étrangère et la langue maternelle.

Pourquoi ? (développez s'il vous plaît)

.....

.....

**4 - A quel degré recourez-vous à la langue maternelle dans vos cours de FLE ?**

a-Souvent

b-Rarement

c- Parfois

d-Jamais

**5- A quels moments et dans quelles activités vous notez ce recours dans vos classes ?**

**(Prière de développer en donnant des exemples précis)**

**-Pour l'enseignant :**

-Communiquer

- Expliquer

-Contrôler la classe

.Traduire

-Contrôler la compréhension.

D'autre : .....

**Pour l'apprenant :**

a- Vocabulaire

b- Grammaire

c- Compréhension de l'oral

d- Production orale

e- Production écrite

D'autre : .....

**5- Ce recours parvient-il à satisfaire vos attentes ?**

a- Tout à fait

b- La plupart du temps

c- En partie

d- Pas du tout

Expliquez pourquoi ?

.....

**6- Quel est l'inconvénient principal de ce recours ?**

a- Dépendance à la LM

b- Progrès freiné

c- Empêchement d'acquérir un système lexico-syntaxique correct

Proposez

d'autre ; .....

**7. Comment décrivez-vous le rôle de la LM dans un cours de FLE ?**

a- Essentiel

b- Facilitateur

- c- Corrupteur
- d- Négligeable

Expliquez pourquoi.

.....

**8 -Dans quel cas et quelle activité d'apprentissage vous optez pour ce recours ?  
Pourquoi ?**

.....

**9- Dans quel cas et quelle activité d'apprentissage faut-il limiter ce recours ? Pourquoi ?**

.....

**10- Que savez-vous à propos de l'alternance codique ?**

.....

**11- Considérez-vous l'alternance codique comme stratégie d'enseignement  
apprentissage des langues étrangères ?**

- Oui
- Non

Justifiez : .....

.....

**12- Avez-vous reçu une formation ou des orientations à propos du recours à la LM ? Par  
quel moyen ?**

**Si oui  
expliquer.....**

.....

**14- Avez-vous besoin d'une telle orientation ?**

.....

**15- Comment décrivez-vous le rôle de LM dans l'enseignement-apprentissage des  
langues étrangères ?**

#### **Annexe 4 : Entretien à réalisé avec les enseignants de FLE :**

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études Master DLE intitulé « **le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la production orale en classe de FLE. Cas des élèves de deuxième année moyenne, CEM Belhadj Dhaimi, M'SILA** », nous vous convions de réaliser cet entretien en répondant à ces questions.

Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos identités resteront confidentielles, et les résultats seront traités statistiquement de manière totalement anonyme.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

- 1- Quel est le nombre d'années d'expérience ?
- 2- Quel type de formation vous avez eu ?
- 3- Quel est votre lieu, Ville, commune ?
- 4- Quelle est votre langue maternelle ?
- 5- Quelle(s) sont les langues maternelles de vos apprenants ?
- 6- Optez-vous pour l'usage de la langue française uniquement dans vos cours ?
- 7- Comment décrivez-vous le rôle de la LM dans un cours de FLE ?
- 8- Dans quel cas et quelle activité d'apprentissage vous optez pour ce recours ? et vous le trouvez bénéfique ?
- 9- Avez-vous reçu une formation ou des orientations à propos du recours à la LM ? Par quel moyen ?
- 10- Quel est d'après vous l'inconvénient principal de ce recours ?
- 11- Avez-vous besoin d'une telle orientation ?
- 12- Comment décrivez-vous le rôle de LM dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?

## Résumé

Notre recherche est centrée sur la question de l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE. Nous nous intéressons au recours à la langue maternelle illustré discursivement sous forme d'alternance codique dans la production orale des élèves de deuxième année moyenne. Il s'agit de vérifier et étudier l'impact que peut avoir ce recours dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et dégager par la suite les fonctions et les formes de l'alternance codique sur la base d'une analyse des cours enregistrés, des questionnaires destinés aux enseignants de FLE ainsi que des entretiens lors de l'activité de la production orale en FLE.

**Mots clés** : langue maternelle, langue étrangère, stratégie d'enseignement-apprentissage, l'alternance codique, production orale.

## المخلص:

يتمحور بحثنا هذا حول اشكالية استعمال اللغة الأم في دروس اللغة الفرنسية باعتبارها هذه الأخيرة لغة أجنبية، اهتمامنا في دراستنا هذه بدور وكيفية الرجوع للغة الأم الظاهر على شكل تناوب لغات في الانتاجيات الشفهية بالفرنسية لتلاميذ السنة الثانية متوسط ومدى تأثيرها في تدريس وتعلم اللغة الأجنبية وهذا استنادا على التحليل الدقيق لدروس مسجلة، استبيانات ومقابلات مسجلة مع أساتذة المادة.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة الأم، اللغة الأجنبية، وسيلة التعلم والتدريس، تناوب اللغات، الانتاج الشفهي.

## Abstract:

Our research mainly base on this problematic of using the mother tongue in French language classroom, that is considered as a foreign language, we focus in our study on how do we use the mother tongue in French oral from production using code switching for 2MS learners, and to what extent in influences teaching and learning foreign language, proving that with detailed analysis of recorded interviews with French foreign language.

**Key words:** mother tongue – foreign language – teaching and learning strategies- code switching –oral production