

## Les fonctions de l'alternance codique dans la classe de français, au primaire en Algérie

Khadidja OUALI  
Université Alger 2

### Résumé

Cette contribution porte sur le rôle de la langue première (L1) dans le cours de français langue étrangère (L2) au primaire en Algérie. Nous avons essayé, à travers des observations de classe, de mettre en évidence le recours à la langue première se présentant sous la forme d'alternances codiques et d'en identifier les différentes fonctions. Nous tenterons, à travers cet article, d'éclairer le lecteur sur les aspects positifs de l'alternance codique en classe de langue qu'elle soit utilisée aussi bien par l'enseignant que par l'apprenant.

**Mots-clés :** alternance codique - didactique - apprentissage - langue première - français langue étrangère.

■ **Abstract**

This contribution focuses on the role of the first language in the French class as a foreign language in the primary school in Algeria. We tried, through classroom observations, highlighting the use of the first language which appears in the form of code switching and to identify the various functions. We will try, through this article, to enlighten the reader on the positive aspects of the code switching in the language classroom used by both teacher and learner.

**Keywords:** code switching, didactics, learning, first language, French as foreign language.

## • Introduction

Actuellement, lorsque l'on fait référence à l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, la langue première n'est jamais bien loin. En effet, les enseignants sont assez souvent confrontés à l'utilisation de la langue première de la part des apprenants. Pourtant, cette pratique est bien moins acceptée lorsque c'est l'enseignant de langue qui use de la langue première « avec un soupçon de mauvaise conscience » (Coste, 1997 : 395).

Il est également fréquent d'observer, dans les classes de langue étrangère, une utilisation quasi exclusive de la L2, dont le principe découle de la méthode directe. Ainsi, l'enseignant évite d'utiliser la langue première, qui nuirait à l'apprentissage d'une langue étrangère, afin de se rapprocher des situations de communications authentiques en L2.

Cependant, bon nombre d'études ont démontré que non seulement la langue première ne serait pas un frein à l'apprentissage d'une langue étrangère mais qu'elle comporterait bien des avantages. De ce fait, des sociolinguistes et didacticiennes comme Castellotti et Moore (1997, 1999) invitent à légitimer des usages comme l'alternance de langues en classe. Dès lors, l'apprenant est encouragé à exploiter pleinement ses compétences plurilingues dans la pratique de classe et rompt ainsi avec le dogme hérité de la méthode directe. C'est donc dans cette perspective que nous nous situons : aborder l'alternance codique comme une stratégie verbale qui sert non seulement à l'apprentissage mais constitue également une ressource communicative au service des apprenants.

## • L'alternance codique en classe de langue

Ces dernières décennies, plusieurs études ont démontré d'une part, que l'emploi de la langue première ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère mais que, d'autre part, l'emploi de la L1 peut avoir un effet positif sur l'apprentissage de la L2, selon Castellotti et Moore (1997 et 1999).

On peut citer par exemple les travaux de Coste (1997) qui a analysé les différentes manifestations des alternances de langues dans les contextes variés d'apprentissage, et qui a catégorisé les usages faits de l'une et l'autre langue en termes de rôles dans les activités de classe. Quant à Causa (1997), elle a exploré les alternances dans le discours de l'enseignant et examiné leur transformation en fonction des niveaux d'apprentissage. Elle constate que l'enseignant a moins besoin de recourir à la L1 avec les apprenants dont le niveau est avancé. Pour sa part, D.L Simon, (1997) s'est intéressée aux apprenants en étudiant les types d'alternances, leurs fonctions, et leur évolution. Simon conclut que la langue première permet l'acquisition de la langue étrangère et rend la communication plus efficace entre les interlocuteurs, et rejoint Moore (1996) dans sa typologie.

Pour Garabedian (1997) l'alternance de langues en classe revêt une double contrainte : une contrainte cognitive de la part de l'apprenant (irruption naturelle de la L1 en cours de L2), et une contrainte de correction de la part de l'enseignant qui doit intervenir.

On peut citer également les travaux de Nussbaum et Cambra (1997 : 426) qui ont analysé la gestion des langues premières (le catalan et le castillan) en classe de langue étrangère. Les langues premières servent, selon les déclarations des enseignants interrogés, à traiter de thèmes d'ordre différent :

1. Aspects qui ne sont pas en rapport avec le cours de LE.
2. Discipline et attitudes des élèves.
3. Explications métalinguistiques et culturelles.
4. Organisation du travail.

Enfin, Moore (1996) en analysant les rôles et fonctions de la L1 en classe de L2, distingue essentiellement deux types d'alternance :

Les alternances tremplins : ces alternances sont plus orientées sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations. Elles sont plus efficaces sur le plan de la progression de l'apprentissage. La sollicitation de l'enseignant s'effectue en langue étrangère, mais la

réponse de l'apprenant est en langue première. L'apprenant (qui doit répondre) cherche à confirmer la validité du contenu de sa réponse en L1 en privilégiant le sens et non la forme. Une fois que sa réponse est approuvée, l'enseignant le conduit à reformuler son énoncé complet en L2.

Les alternances relais : ces alternances servent à la continuation du déroulement de la communication. Le choix de la langue reste peu important dans la mesure où c'est le maintien de la communication qui prime. Il n'y a pas d'efforts de la part de l'enseignant pour corriger les énoncés en langue première, car c'est le contenu qui est le plus important et non la forme.

C'est pourquoi, Castellotti (1997 : 406) souligne à ce sujet : « *outré une fonction de continuation du déroulement de la communication, le recours massif à ces « alternances relais » (Moore, 1996) apparaît comme le moyen de garder les élèves attentifs, en supposant que l'émergence de la L1 (.....) les sorte de la léthargie où pourrait les plonger le ronronnement d'une L2 trop peu familière en début d'apprentissage, tout particulièrement au cours d'une activité d'expression orale qui exige de gros efforts de leur part* ».

### • Problématique

Nous partons du fait que pour acquérir une langue étrangère l'apprenant peut faire appel à des connaissances antérieures. Ce recours à la langue première se manifestant sous la forme d'alternances codiques n'est pas un indice d'incompétence mais constitue une aide lors du processus d'apprentissage (Moore, 1996). Notre recherche s'articule donc autour des questionnements suivants :

Quel est le rôle de la langue première en classe de langue étrangère ? Pourquoi les alternances codiques sont sollicitées aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant ? Quelles sont leurs fonctions lors du processus d'apprentissage ?

### • Méthodologie

La démarche retenue pour répondre à ces questions consiste à

relever les différentes formes que peuvent prendre ces alternances codiques dans le discours en classe, pour ensuite dégager les différentes fonctions communicatives ou didactiques qu'elles remplissent.

Nous avons effectué une observation participante avec prise de notes en classe de français (3ème, 4ème, et 5ème année primaire de l'enseignement public) dans la wilaya de Tipaza (50 km à l'ouest d'Alger). Ces observations (une dizaine d'heures environ) ont été faites uniquement dans les classes où les enseignantes (qui sont au nombre de trois) ont déclaré recourir à la langue première. Pour l'analyse de notre corpus nous nous sommes inspirée des travaux de Moore (1996), Cambra et Nussbaum (1997), D.L Simon (1997), Causa (1997), Coste (1997), Castellotti (2001) et plus récemment Asselah Rahal et Blanchet (2007).

• **Analyse du corpus**

• **Les alternances relais (qui favorisent le déroulement de la communication)**

• **Du côté de l'apprenant**

**1. L'apprenant demande une information**

L'apprenant pose une question en langue première (L1). L'enseignante ne le reprend pas, et répond à sa question en français afin de ne pas interrompre la communication. Ces alternances relais, qui favorisent le déroulement de la communication, permettent la régulation des activités, comme l'ont également démontré Asselah Rahal et Blanchet (2007).

**Extrait**

P : écrivez les adverbes : il parle doucement, la voiture roule rapidement.

E1 : madame naketbou le titre ? (on écrit)

P : oui.

E2 : madame nakrra ? (je lis)

P : oui.

## 2. L'apprenant apporte une information

L'apprenant peut recourir à sa langue première pour donner une information sans rapport direct avec le cours.

### Extrait

E1 : madame dek el djarass. (La sonnette a retenti).

P : vous restez là. Je me brosse les dents. Ça y est ?

E2: non.

E3: madame kamelt. (J'ai terminé).

P : normalement, il y a une troisième phrase mais ça a sonné.

## 3. L'apprenant dénonce un camarade

Il est fréquent d'observer chez les jeunes apprenants, en raison de leur manque de maturité, des dénonciations qui se font généralement en langue première afin de faire réagir l'enseignante.

### Extrait

P : Aymen lit la consigne.

E1 : met « un » ou « une » devant les noms suivants.

E2: Madame **hdar bil arabia**. (Il a parlé en arabe).

P: oh ! Tu te tais.

## 4. L'apprenant aide un camarade ou demande de l'aide

Lorsque l'enseignante interroge un élève et que ce dernier n'a pas compris, un camarade peut lui souffler à voix basse la consigne ou même la réponse. L'utilisation de la L1 est, dès lors un « moyen de complicité » et de « solidarité sociale » pour aider à produire en L2 (Simon, 1997 : 450).

### Extrait :

P : qu'est-ce que je fais pour être propre ? {Elle fait des mouvements pour montrer}.

E1 à E2 : **wech diri** ???? (Qu'est-ce que tu fais ?)

L'apprenant peut également demander de l'aide à l'un de ses camarades pour répondre à une question.

**Extrait :**

P : je veux juste un seul adjectif pour chaque phrase.

E1 à E2 : **kich i goulou lawn bouni bel francis** ? (comment on dit la couleur marron en français ?)

• **Du côté de l'enseignante**

**1-L'enseignante fait des commentaires sur le comportement des élèves ou essaie de rétablir l'ordre** dans la classe :

Etant donné l'âge des élèves, ces derniers ne peuvent rester toute une séance sans bouger ou communiquer, ce qui oblige l'enseignante à intervenir afin de faire régner le calme. La L1 est donc utilisée pour gérer la classe et maintenir la discipline, comme l'ont également démontré Cambra et Nussbaum (1997) dans leur recherche.

**Extrait :**

E1 : madame j'ai terminé.

P : j'ai terminé, oui c'est bien.

{Elle me ramène un cahier pendant qu'un élève fait le pitre}.

P : **habite twouari rouhok enta** ? (t'as envie de te faire remarquer toi ?)

**2- L'enseignante pose une question sans lien direct avec le cours :**

L'enseignante peut transiter vers la langue première pour poser une question d'ordre personnel afin d'être comprise. La langue première est donc employée pour discuter d'aspects qui ne seraient pas liés au cours de LE, comme l'attestent Cambra et Nussbaum (1997).

**Extrait :**

E : sa trampe

P : sa trompe, tu n'as pas appris Anis, pourquoi ? **waalech mahfetch** ? (Pourquoi tu n'as pas appris ?). Pour mardi. Les autres gares à vous.

**Les alternances tremplins (qui favorisent l'apprentissage)**

**Du côté de l'apprenant**

**1- L'apprenant explique**

Afin de s'assurer que ses élèves ont bien compris le sens d'un mot, l'enseignante peut demander ce que cela signifie, c'est une manière

indirecte de solliciter la langue première. Ainsi, l'apprenant explique dans sa langue première un mot ou une entité, soit à toute la classe comme c'est le cas dans le premier extrait, soit à un autre élève en difficulté comme c'est le cas dans le deuxième extrait.

**Extrait 1 :**

P : pour fabriquer un casque on a besoin de quoi ? De quoi on a besoin pour fabriquer un casque ? Le ?

E1 : matériel.

P : oui. Un carton, de la colle...

P : je découpe un carton, vous savez c'est quoi un carton ?

E2 : **kartoune** (carton)

P : colle, coller c'est quoi ?

E 3: **lesskka** (la colle)

**Extrait 2 :**

P : la bonne réponse. Je coche la bonne réponse. Je vais écrire des phrases au tableau. Si c'est juste je coche, si c'est faux je ne mets rien. Au lieu de mettre « vrai » ou « faux ».

E1 : madame **ma fahmetch**. (Je n'ai pas compris).

E2 à E1 : ....**sahih el aalama**. (Mets une croix).

P : je vais réexpliquer.

{L'enseignante écrit au tableau : « je ne gaspille pas l'eau ». Et elle coche}.

L'enseignante peut également demander explicitement une traduction en arabe pour que ce soit clair et qu'il n'y ait pas de confusions. Dans ce cas précis, il s'agit de « la mise en correspondance bilingue » évoquée par Causa (1997 : 459) afin d'assurer la compréhension.

**Extrait**

P : ils mettent des déchets dans des fûts, les fûts sont des sacs. Qui peut le dire en arabe ?

E : madame **bermil** (fût).

**2. L'apprenant s'assure ou vérifie le sens d'un mot**

Lorsque l'apprenant veut vérifier s'il a effectivement compris un mot, il le traduit avant de donner une réponse. La stratégie joue ici un rôle de tremplin selon Moore (1996) car l'accord de l'enseignante sur le terme traduit va permettre à l'apprenant de répondre à sa question. C'est ce que Simon (1997 : 449) appelle une « alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens » car l'apprenant a besoin de se faire confirmer qu'il a bien compris à travers une traduction interlinguale.

**Extrait :**

P : quelles sont les étapes ?

E1 : **marahil** (les étapes)

P : oui, pour fabriquer un masque.

E2 : euh....

P : d'abord, je découpe ...

E3 : **mikasse** (ciseaux).

On retrouve également cette alternance tremplin dont la fonction est la vérification, dans l'exemple ci-dessous puisque un apprenant répète en langue première le chiffre renvoyant à la page donnée par l'enseignante. Cela lui permettrait en cas d'erreur (sur le chiffre) à une reformulation de la part de l'enseignante. Par contre, à la différence de l'extrait précédent, l'enseignante n'a pas l'air d'apprécier ce recours à la L1, puisqu'elle répond par « et alors ? ».

**Extrait :**

P : prenez vos livres de lecture. Ouvrez- les à la page 99.

E : **tasaa wa tisiine.** (99)

P : et alors ?

**3. L'apprenant compense**

Afin de pallier une insuffisance linguistique du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en L2, l'apprenant recourt à un mot de la L1 comme une stratégie de secours ou compensatoire. Cette catégorie d'alternance appelée « balise de dysfonctionnement » par Moore (1996 : 5) fonctionne comme un appel à l'aide, ce qui conduit

l'enseignant à fournir le lexique manquant en L2.

**Extrait**

P : avec une brosse à cheveux. Comment on dit quand je me lave la bouche ? {Elle fait un mouvement pour montrer l'action}.

E : **ichelel**. (Il se rince).

P : comment on dit ? {Et ne voyant personne répondre}.

P : se rincer la bouche.

**Du côté de l'enseignante**

**1. L'enseignante répète ou reformule une consigne**

L'enseignante donne une consigne en français, si elle soupçonne que certains élèves n'ont pas compris ou peut-être par gain de temps, elle répète ou reformule la consigne en L1. C'est ce que Coste (1997 : 399) appelle une « alternance de répétition » ou que Causa (1997 : 460) nomme « activités de reprise ». D'ailleurs, Castellotti (2001 : 54) précise : « *la langue première s'impose alors parfois comme un moyen plus sûr de s'assurer de la compréhension de phénomènes grammaticaux* » et ce, par le biais de la répétition ou de la reformulation. En d'autres termes, soit le passage à l'autre langue s'effectue à l'aide de la traduction « mot à mot » comme c'est le cas dans le premier exemple et on parle alors de *répétitions*, soit il s'effectue avec des modifications comme c'est le cas dans le deuxième exemple, et on parle alors de *reformulations*.

**Extrait 1**

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

E : une douche.

P : oui, je prends une douche.

**Extrait 2**

P : bien va au tableau et écrit la phrase. La deuxième question maintenant. On dit l'antonyme ou bien ?

E : le contraire.

P : le contraire de faire ? **tabedel hada bil el aaks taa**. (Tu changes cela avec son contraire).

## 2. L'enseignante clarifie

Afin d'éviter un malentendu ou pour corriger une incompréhension, l'enseignante peut transiter vers la L1 afin de clarifier des aspects formels ou de contenu.

### Extrait

P : je donne le verbe, avec jouer, et conjuguez- le au présent. Allez une phrase Assia.

E 1 : Amina jouait dans le jardin.

P : J'ai dit au présent.

E 1 : Amina joue dans le jardin.

E 2 : le directeur a voyagé en Egypte.

P : **waalech** voyagé ? (Pourquoi).

E2 : le directeur voyage en Egypte.

## 3. L'enseignante guide l'apprenant

L'enseignante peut se servir de la langue première pour guider l'apprenant. Dans l'exemple ci-dessous, le fait d'utiliser le démonstratif en langue première va permettre à l'apprenant de commencer l'exercice sans perdre de temps.

### Extrait

P : fais le premier sujet **hada** (celui-là). {En lui montrant} On lit. « Pétrir » c'est quel verbe ?

E1 : « ir ».

E2 : deuxième groupe.

## • Conclusion

L'utilisation de la langue première en classe de langue étrangère est un phénomène relativement commun. Bien souvent les enseignants de langue étrangère sont mal outillés ou mal informés quant au rôle qu'ils désirent attribuer à la langue première visible discursivement sous la forme d'alternances codiques. Ainsi, afin d'apporter un éclairage sur ce phénomène et de fournir les outils nécessaires aux enseignants de langue étrangère, nous avons essayé de dégager les diverses fonctions de l'alternance codique afin d'identifier les raisons qui poussent aussi bien les apprenants que les enseignants à utiliser l'alternance codique. Les résultats obtenus à partir de l'analyse de notre corpus démontrent que les alternances relevées servent aussi bien à l'apprentissage (appropriation de la langue étrangère) qu'à la communication. Ces « marques transcodiques » (Lüdi : 1991) ne sont pas une solution de facilité mais relèvent d'un parler bilingue en construction. Comme le conclue Py (2004 : 147), la L1 « *doit être prise en compte non pas tant comme obstacle réel ou virtuel, mais comme constituant d'un répertoire bilingue* » et « *peut agir comme levier pour parvenir à certains apprentissages, ou à certaines stratégies discursives* » (2004 : 148). C'est pourquoi l'alternance codique ne devrait pas être sanctionnée mais devrait plutôt être exploitée comme une ressource qui facilite l'apprentissage et maintient la communication en classe.

Il est donc nécessaire de s'intéresser aux langues de départ de l'apprenant qui, du fait de son expérience langagière préalable à sa scolarisation, a la possibilité de réinvestir ses acquis langagiers et scolaires pour l'apprentissage d'autres savoirs. Ces langues de départ peuvent donc jouer un rôle non négligeable dans l'appropriation d'une autre langue et élargir ainsi le répertoire plurilingue de l'apprenant sur lequel l'enseignant pourra s'appuyer.

### ■ Bibliographie ■

- 1- Asselah Rahal S., Blanchet P. (Dir) 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont, EME.
- 2- Cambra M., Nussbaum L. 1997, « Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant », *ELA*, n°108, pp.423-432.
- 3- Cambra Giné M. 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- 4- Castellotti V. 1997, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n°108, pp. 401-410.
- 5- Castellotti V., Moore D. 1997, « Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner. De nouveaux enjeux pour la classe de langue », *Études de linguistique appliquée*, n°108, pp.389-392.
- 6- Castellotti V., Moore D. 1999, *Alternances des langues et construction des savoirs*. Cahiers du français contemporain, numéro 5, Lyon. ENS Éditions.
- 7- Castellotti V. 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international.
- 8- Causa M. 1997, « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Etudes de linguistique appliquée*, n°108. pp. 457- 465.
- 9- Coste D. 1997, « Alternances didactiques », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°108. pp. 393-400.
- 10- Dabène L., Cicurel F., Laugha Hamid MC., Foerster C. 2003, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier.
- 11- Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.
- 12- Garabedian M. 1997, « L'alternance codique, la double contrainte », *Études de linguistique appliquée*, n°108, pp. 433-443.
- 13- Lüdi G. 1991, « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? » *Papers for the Symposium on Code-switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives*, Strasbourg, Fondation européenne de la science, pp. 47-71.

- 14- Moore D. 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE* vol 7, pp. 95-121.
- 15- Simon DL. 1997, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? » *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 108. pp. 445-455.

## **Annexe**

**Conventions de transcriptions du corpus** : (inspiré du groupe IDAP, du centre de recherche DILTEC, Paris 3).

- Les mots présentés en gras sont les mots en langue première ou L1 (arabe dialectal).
- Les mots entre parenthèses () sont la traduction en français des mots en arabe.
- Les mots entre crochets {} concernent la gestuelle, et les commentaires sur le non verbal.
- Les points de suspension indiquent des pauses ou l'inachèvement d'un énoncé.
- P : enseignant.
- E : élève.

