

Reçu le : 17-05-2024

Publié le : 22-12-2024

LE RECOURS PAR LES APPRENANTS À UNE AUTRE LANGUE QUE CELLE ENSEIGNÉE : QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS ?

LEARNERS' USE OF ANOTHER LANGUAGE THAN THE ONE TEACHED: WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT IT?

Ibtissam, CHENOUF^{*} 1, M'hand AMMOUDEN²

¹ Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie, Ibtissam.chenouf@univ-bejaia.dz

² Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie, Mhand.ammouden@univ-bejaia.dz

Résumé :

Que pensent les enseignants de langues de l'Éducation nationale algérienne du recours par les apprenants, en classe de langues, à d'autres langues que celles qu'ils leur enseignent ? Tolèrent-ils cette pratique ? Si oui, dans quelles situations et pour quelles raisons ? L'étude montre, entre autres, que la majorité de nos enquêtés n'acceptent que rarement le recours à une autre langue et que celui-ci est toujours stigmatisé, particulièrement lors des séances de l'écrit.

Mots-clés : Alternance codique, Didactique du plurilinguisme, Langue première, Langue cible, interférence.

Abstract:

What do language teachers in the Algerian National Education system think of students' use of languages other than the one they teach in language classes? Do they tolerate this practice? If so, in what situations and why? The results of the present study indicate that the majority of our respondents rarely accept the use of another language and that it is always stigmatised, particularly during writing sessions.

Keywords: Code switching, Didactics of multilingualism, First language, Target language, interference

Introduction :

Faudrait-il tolérer que les apprenants recourent, au cours d'une séance de langue, à une autre langue que celle qui fait l'objet de l'enseignement lors de cette séance ? Cette interrogation ne cesse de resurgir au moins depuis plus d'un siècle. Elle a reçu, à travers le temps, différentes réponses allant de l'interdiction, à la tolérance, puis à la recommandation (Ammouden et Ammouden, 2018 ; Germain, 1993, 2022). Sur le plan théorique, la question a été tranchée en faveur de l'acceptation depuis les années 80 (Causa, 1996 ; Moore, 1996). On parlera même à partir du milieu des années 1990 du passage de la didactique de LA langue à la didactique DES langues, ou à la didactique

* Auteur correspondant

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

du plurilinguisme. Qu'en est-il des pratiques des enseignants de langues ? Il est largement admis aujourd'hui que le changement en didactique ne se décrète pas (Martinez, 2021), surtout quand les enseignants ne sont pas convaincus de l'utilité de ce changement, n'y sont pas préparés, etc. C'est la raison pour laquelle la mise en évidence des représentations des enseignants au sujet des problématiques relatives aux pratiques d'enseignement/apprentissage est indispensable. Ces représentations sont tellement importantes qu'elles ne doivent en aucun cas être ignorées par les didacticiens. C'est justement dans cette perspective que s'inscrit notre étude.

Le contenu de cet article est réparti sur deux principales parties. La première est réservée à l'explicitation de différents paramètres de la problématique qui sous-tend l'étude (Cadrage théorique, question de recherche, choix méthodologique, etc.). La seconde, qui constitue l'essentiel de l'article, est consacrée à l'exposé des principaux résultats obtenus à l'issue d'une enquête menée par questionnaires.

1. Problématique

1.1. Le recours à une autre langue en classe

La langue de l'apprenant et la traduction occupaient des places très importantes dans les méthodologies dites traditionnelles. L'une d'entre elles s'appelait d'ailleurs « Méthodologie Grammaire-Traduction ». En plus de l'explication systématique des règles de grammaire dans la langue première de l'apprenant, la traduction d'œuvres littéraires de la langue cible à la langue première de l'apprenant et vice-versa constituait même l'essentiel de ce qui se faisait en classe. Les résultats décevants de cette méthodologie ont poussé les théoriciens de la méthodologie directe, du début du siècle passé (selon les contextes de 1902 à 1910), à interdire formellement tout recours à une autre langue que celle qui est enseignée. Cela dit, les enseignants ne tarderont pas à se rendre compte que les méthodes entièrement directes n'étaient pas possibles, qu'on ne pouvait enseigner avec les démarches directes que ce qu'on pouvait mimer, montrer, dessiner, etc., mais pas d'autres contenus abstraits par exemple comme les sentiments ! Dans les meilleurs des cas, on était obligé d'abandonner la logique directe dès la fin du premier niveau et donc généralement en moins de deux ans ! Les enseignants étaient ainsi contraints, pratiquement tout au long de la première partie du 20^{ème} siècle, jusqu'aux années 1950, une méthodologie mixte dont les principes étaient inspirés à la fois des deux méthodologies précédentes. À titre d'illustration, on tentait de n'utiliser que la langue cible, mais quand cela s'avérait impossible, on n'hésitait pas à recourir à la langue première de l'apprenant. Cette logique a caractérisé la méthodologie dite active (ou mixte) qui avait donné de bons résultats. (Germain, 1993 ; Martinez, 2021 ; Puren, 1988).

Sous l'effet des premières théories de la linguistique des années 1950 et 1960, en l'occurrence singulièrement celles dominées, entre autres, par les conceptions béhavioristes et la grammaire contrastive, l'emploi en classe de L2 de la L1 sera de nouveau très stigmatisé et dans le meilleur des cas fortement déconseillé. On supposait alors que la L1, qui serait la seule responsable des erreurs que commettaient les

apprenants et qui, elles, seraient dues à des interférences linguistiques, ne pouvait avoir que des effets négatifs sur l'apprentissage d'une L2 ou L3 (Voir Germain, 1993 ; Puren, 1988).

L'avènement des approches communicatives, avec le principe de l'authenticité qui est au cœur de ces approches, va être caractérisé par la tolérance de la langue première de l'apprenant et par l'acceptation de la traduction, quand celle-ci s'impose. Plusieurs études menées à partir des années 1980 vont considérablement conduire les spécialistes à nuancer les résultats études des deux précédentes décennies. On a compris que l'alternance codique n'est pas forcément responsable des interférences linguistiques, que même lorsqu'un phénomène linguistique (Singulier/pluriel, Féminin/masculin, etc.) est différent entre la L1 et la L2, cela n'implique pas que l'apprenant fasse une erreur, et vice-versa. On va, enfin, sur le plan théorique du moins, entrer dans une toute nouvelle ère, notamment à compter de la fin des années 1990 : celle d'une didactique des langues qui va définitivement récuser la logique monolingue au profit d'une didactique de la pluralité linguistique, d'une didactique du plurilinguisme, des approches plurielles des langues. On est désormais profondément persuadé, à titre d'illustration, que la langue première de l'apprenant « est toujours là », qu'on ne peut pas (et qu'on ne doit pas) la chasser, que les contacts de langues ne doivent pas être uniquement considérés comme des freins à l'apprentissage des langues, que la traduction ne doit pas être stigmatisée (Abbes-Kara, Kebbas et Cortier, 2013 ; Ammouden et Ammouden, 2018 ; Bacha, 2022 ; Causa, 1996 ; Moore, 1996). Danielle Moore affirme que le recours par l'apprenant à la L1 ne doit plus être uniquement interprété comme signe d'incompétence ou de « confusion des langues », qu'il témoigne également de « la mise en œuvre de stratégies intéressantes, notamment pour appeler l'attention de l'enseignant, et l'amener à répondre à la sollicitation (1996, para. 40). Mahieddine, qui attire l'attention sur le fait, d'une part, que s'appuyer sur l'ensemble des ressources linguistiques d'un usager constitue une stratégie de communication, et, d'autre part, que l'on recommande de s'inspirer de l'acquisition naturelle des langues et ses conditions « naturelles », s'interroge « pourquoi rejeter une stratégie (en l'occurrence le recours à la langue maternelle) qui fait partie de ces conditions " naturelles" ? » (2020, p. 106-107).

Suite particulièrement aux travaux du Conseil de l'Europe, dont ceux couronnés par la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, on considère que l'usager ou l'apprenant d'une langue ne dispose, dans son cerveau, d'un compartiment séparé réservé à chaque langue qu'il connaît, mais d'un seul répertoire composite dans lequel les acquisitions et apprentissages linguistiques cohabitent. On parle ainsi d'une seule et unique compétence plurilingue : « Il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Le développement de cette compétence plurilingue devient même le principal objectif assigné à l'enseignement des langues. Or, il est clair que la séparation des langues, l'interdiction de la traduction est complètement en porte à faux avec cette nouvelle

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

logique et que ces pratiques ne peuvent en aucun cas favoriser le développement de la compétence plurilingue.

La didactique institutionnelle algérienne n'a pas ignoré ces changements importants qu'a connus la théorie au sujet des places à accorder à la L1 et à la traduction dans les classes de langues. Plusieurs documents théoriques émanant du Ministère de l'Éducation Nationale, notamment après la signature, en janvier 2008, de la nouvelle *Loi d'orientation sur l'Éducation nationale*, prônent clairement l'abandon de la logique monolingue au profit de la didactique du plurilinguisme, de la didactique convergente des langues, des approches plurielles des langues. On préconise de favoriser les transferts positifs entre les langues maternelles ou étrangères que connaissent les apprenants algériens, on insiste sur l'importance capitale de faire en sorte que l'apprenant s'appuie sur les compétences langagières acquises dans la ou les langue(s) qu'il connaît déjà au moment où on s'apprête à lui enseigner une nouvelle langue, etc. (cf. Ghersa et Ammouden, 2018).

Qu'en est-il des pratiques de classes ? Force est de constater qu'au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la théorie pour se rapprocher des outils didactiques (comme les manuels) et des pratiques de classes, on constate clairement qu'on s'écarte (parfois considérablement) aussi bien des recommandations de la didactique théorique que de celle de la didactique institutionnelle algérienne. Cela est, entre autres, dû à la résistance des enseignants au changement. En effet, des observations de classes ont clairement montré que de nombreux enseignants continuent à considérer que l'alternance codique et la traduction ne favorisent pas l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'elles sont à l'origine des interférences linguistiques. On interdit ainsi assez fréquemment et très explicitement à l'apprenant d'employer une autre langue que celle qu'on lui enseigne. (Ghersa, 2018 ; Ghersa et Ammouden, 2018).

1.2. Questions de recherche et hypothèses

Nous sommes profondément convaincus qu'aucun changement didactique n'est possible s'il ne passe pas par les enseignants, si ces principaux acteurs du système éducatif n'ont pas été associés, préparés, persuadés de l'intérêt de la théorie, du changement qu'elle recommande, etc. C'est la raison pour laquelle nous estimons qu'on ne doit traiter de la didactique du plurilinguisme sans s'interroger sur les représentations des enseignants. Nous avons donc décidé de mener une étude pour mettre en évidence quelques-unes des représentations des enseignants de langues au sujet de l'emploi, par l'apprenant, dans la salle de classe, d'une autre langue que celles qu'ils enseignent. Est-ce que les enseignants acceptent que l'apprenant recoure à une autre langue dans les interactions qui concernent le cours ? Qu'en est-il des échanges qui ne concernent pas directement les leçons ? Pour quelles raisons ? Quelles sont les langues dont l'utilisation est tolérée ? Ce sont les principales questions auxquelles notre étude apporte des éléments de réponses.

Les résultats des études déjà menées sur le sujet (Cf. notamment Ali-Bencherif, 2020 ; Ammouden et Ammouden, 2018 ; Ghersa, 2018 ; Ghersa et Ammouden, 2018)

nous conduisent à supposer que nous allons découvrir que les enseignants n'accepteraient pas que l'apprenant emploie une autre langue qu'en cas de nécessité absolue surtout dans les interactions qui concernent le cours. Nous nous attendons à ce que nous découvrons, par ailleurs, que les transferts positifs entre les langues que connaissent les apprenants ne seraient certainement pas encouragés par les enseignants.

1.3. Choix méthodologiques

Pour répondre aux questions que nous formulons plus haut et pour vérifier la validité de nos hypothèses, nous avons mené une étude par questionnaires destinés aux enseignants de l'Éducation nationale algérienne. L'étude a concerné les trois paliers : le Primaire, le Moyen et le Secondaire. Même si notre étude concerne davantage l'enseignement du français, nous avons décidé de faire en sorte que notre questionnaire soit rempli même par les enseignants des autres langues (l'arabe, l'anglais, le tamazight, etc.). Pourquoi ? Cela est d'abord dû au fait que nous nous inscrivons justement dans la logique du plurilinguisme et non pas dans celle du monolinguisme. Ensuite, nous sommes persuadés que vu qu'il y a des contacts quotidiens entre les enseignants d'un même établissement et des contacts très fréquents entre non seulement ceux travaillant dans le même palier, mais aussi entre ceux travaillant dans différents paliers, l'influence réciproque est inévitable. Enfin, la simple idée de centration sur l'apprenant suffit pour inciter à la prise en compte de l'ensemble des discours auxquels il est confronté : si l'enseignant de la langue A répète à ses apprenants que le recours à une autre langue ne favorise pas l'apprentissage de celle qu'il enseigne, cette position impactera indubitablement les représentations de l'apprenant relatives à l'apprentissage de la langue B ou C.

L'enquête a été menée par questionnaire entre novembre 2023 et avril 2024. Le questionnaire – élaboré par nous – a été diffusé à l'échelle nationale à l'intention des enseignants de langues des trois paliers à l'aide de l'application Google Forms. Pour favoriser sa lisibilité par nos enquêtés, nous avons d'abord conçu le formulaire en langue française avant de le traduire en langue arabe. Le questionnaire a donc été diffusé en deux versions : arabe et française. La diffusion a été faite essentiellement par les réseaux sociaux et grâce à l'aide de collègues et de quelques inspecteurs de langues.

1.4. Corpus et profils des enquêté(e)s

Le formulaire en langue française a reçu 317 réponses. Celui en langue arabe a été rempli par 209 enseignants. Sur le total des 526 réponses obtenues, nous avons supprimé 03, après avoir constaté qu'elles proviennent d'enseignants chargés d'autres matières que les langues (Histoire-Géographie, sport et art graphique). Nous en avons ainsi gardé 523.

Les trois paliers sont représentés avec des taux que nous considérons très représentatifs dans le cas du Moyen (267 réponses) et suffisamment représentatifs dans le cas du Primaire et du Secondaire, avec respectivement 126 et 130 réponses.

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

Les langues les plus enseignées dans l'Éducation nationale ont toutes été concernées comme le montrent les statistiques regroupées dans le tableau suivant (cf. Tableau n°1).

Tableau 1 : Enquêtés répartis par langue enseignée

Langue enseignée	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Français	294	56.22
Arabe	138	26.5
Anglais	55	10.73
Tamazight	31	5.95
Italien	3	0.4
Espagnol	2	0.6
	523	100%

Le fait que les taux des enseignants du Moyen et de ceux de la langue française soient plus élevés s'explique par le nombre plus important d'enseignants de langues du Moyen par rapport à ceux des deux autres paliers et par la supériorité numérique des enseignants de français par rapport à ceux non seulement d'italien et d'espagnol, mais aussi d'anglais et de tamazight. Cela dit, les deux taux élevés sont probablement également plus importants que les autres parce que l'un des auteurs de l'article est enseignante de français au Moyen.

Nos enquêtées sont légèrement plus nombreuses (305, soit 58,32 %) par rapport aux enquêtés (218, soit 41,68%).

Pour ce qui est des wilayas (Équivalent de département) de nos enquêtés, si le quart (135, soit 25,81 %) des enseignants qui remplissent nos deux questionnaires exercent leur fonction d'enseignant dans la wilaya de Béjaia, les trois autres quarts sont répartis sur 50 wilayas[†]. Parmi celles-ci, nous pouvons citer les wilayas suivantes : Alger (34 réponses), Bordj Bou Arreridj (32), El-Bayadh (30), Sétif (28), Bouira (23), Batna (18), Médéa (18), Blida (15), El oued (11), Annaba (10) et Adrar (9). Ces exemples suffisent pour montrer que nos enquêtés représentent les établissements des quatre coins du pays.

2. Principaux résultats

2.1. Recours à une autre langue par les apprenants : fréquences et raisons

Pour savoir si, d'une part, les enseignants acceptent que les apprenants utilisent une autre langue, et, d'autre part, quelles sont les raisons qui motivent cette décision, nous leur avons posé la question suivante : Autorisez-vous vos apprenants à recourir à une autre langue que celle que vous enseignez quand ils s'expriment au sujet de la leçon ? Pourquoi ?

[†] L'Algérie compte actuellement 58 wilayas.

Les réponses obtenues sont exposées dans le tableau ci-après (cf. tableau n°2).

Tableau 2 : Acceptation/refus de recourir à d'autres langues

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	110	21.03%
Oui, mais rarement	349	66.73%
Oui, toujours	61	11.66%
Autre	3	0.57%

Ceux qui déclarent ne pas autoriser les apprenants à recourir à une autre langue que celle enseignée justifient leur attitude par ces propos :

1. MFr[‡] : La langue c'est la pratique
2. PFr : Respect à la pédagogie
3. SFr : Ils sont en classe pour apprendre une nouvelle langue, la langue maternelle n'est pas tolérée en classe pour les élèves, s'exprimer en langue étrangère approximative avec des fautes de prononciation vaut mieux que d'utiliser une langue maternelle impeccable.
4. SAn : La compétence c'est de parler en langue enseignée
5. MFr : Pour apprendre à s'exprimer en français
6. MFr : S'approprier la langue d'apprentissage
7. MFr : La langue cible est toujours à privilégier pour les élèves
8. SAr : Si je parle la langue de la rue, je perds le contrôle sur les apprenants. En effet, ils me considéreront plus (traduit par nous)

Ceux qui disent qu'ils acceptent rarement que leurs apprenants alternent les langues avancent les motifs suivants :

9. SAn : Dans le but de donner des conseils et de sensibiliser les apprenants en utilisant le coran (traduit par nous)
10. SAr : Car c'est leur langue maternelle (traduit par nous)
11. PAr : En effet, c'est la langue de communication dans le contexte extrascolaire (traduit par nous)
12. SFr : Pour les encourager à prendre la parole en classe. Quand l'élève s'exprime en kabyle, un autre traduit en français et les autres élèves interviennent pour corriger
13. MAn : Quand ils ne comprennent pas (traduit par nous)
14. PFr : pour qu'ils se sentent à l'aise
15. SAn : Parfois les apprenants ont l'idée mais ils n'arrivent pas à l'exprimer donc je leur donne la chance pour s'exprimer avec n'importe quel moyen

[‡] Pour donner un minimum d'information sur les enquêtés concernés par les exemples de propos que nous insérerons le long de cet article, nous utiliserons les lettres P, M et S pour envoyer respectivement aux paliers. Pour ce qui des langues, nous les désignerons par les lettres Fr (français), An (anglais), Ar (arabe) / Tm (tamazight).

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

16. PFr : L'essentiel c'est de comprendre l'idée même en langue maternelle
17. MFr : je ne l'interdis pas totalement mais j'essaie de les amener à s'exprimer dans la langue enseignée
18. SAr : Pour qu'ils apprennent à employer la langue cible et cela va leur éviter d'avoir une langue « hybride » (traduit par nous)
19. MTm : Débloquent les situations de blocage
20. MFr : Pour s'assurer si la question est bien reçue

Les enseignants qui déclarent autoriser toujours les apprenants à recourir à d'autres langues se répartissent en deux catégories.

La première est composée de ceux qui pensent que l'alternance codique facilite la compréhension :

21. MAr : Pour faciliter la compréhension
22. MAn : pour les aider
23. MAn : pour mieux les comprendre
24. STm : Un élève doit s'exprimer et dégager ses pensées, ses idées et aussi pour voir s'il a compris
25. MFr : pour comprendre un blâme ou des conseils à leur donner (traduit par nous)

La seconde regroupe ceux qui pensent que cela permet aux apprenants de s'exprimer librement :

26. MFr : ils ne peuvent pas s'exprimer en langue française
27. SFr : je leur demande d'essayer de s'exprimer en français.... Ils essaient en mélangeant du français avec l'arabe
28. MFr : je leur donne la chance de parler et je les aide par la traduction
29. MFr : Vu que c'est la seule alternative est outil qu'il puisse utiliser afin de s'exprimer
30. SFr : Ils ne savent pas s'exprimer en français, donc ils parlent kabyle puis je traduis et je leur demande de répéter

Les enseignants qui ont opté pour la réponse « Autre », donnent les précisions suivantes :

31. PAn : des fois surtout avec les 3AP
32. MFr : Oui, mais je les encourage à faire plus d'efforts pour arriver à s'exprimer en français
33. MFr : je ne refuse pas systématiquement le recours à une autre langue. Cependant, je ne leur permets pas verbalement

Les réponses recueillies montrent ainsi qu'un pourcentage assez important d'enseignants (21,03%) ne sont toujours pas parvenus à se détacher des idées qui caractérisent les méthodologies dont les théoriciens considèrent que le recours à la langue première de l'apprenant engendre des interférences et/ou ne favorise pas l'apprentissage efficace de la langue cible. Les précisions avancées par quelques-uns de ces enseignants montrent clairement que le recours à une autre langue est toujours très stigmatisé (voir notamment les propos n° 3, 4 et 8)[§]. Par ailleurs, une bonne partie des 66 .73% des enquêtés qui ont plus ou moins réussi à accepter les conceptions issues des approches d'enseignement des langues

[§] Notons que d'autres réponses, obtenus suite à d'autres questions, montrent également très bien à quel point certains enseignants sont clairement contre l'alternance codique (voir par exemple infra. les propos n°34, 36, 37, 38, 39, 71, 73).

parues après 1975 semblent ne recourir à une autre langue que quand c'est nécessaire, comme le montrent les propos n°13, 15, 17, 18, 19

2.2. Cas d'utilisation d'une autre langue par les apprenants

En vue de savoir à quels moments de classe les enseignants tolèrent aux apprenants l'alternance codique, nous leur avons posé la question suivante : Vous acceptez que vos apprenants utilisent une autre langue surtout lors des leçons de : (vous pouvez cocher plusieurs réponses).

Le tableau ci-dessous contient les données obtenues (cf. tableau n°3)

Tableau 3 : Cas d'utilisation d'une autre langue par les enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Expression orale	194	21%
Vocabulaire	189	20.95%
Compréhension de l'oral	154	16.63%
Compréhension de l'écrit	129	13.93%
Grammaire	120	12.95%
Expression écrite	72	7.77%
Autre	68	7.34%
Total	926	100%

L'analyse des statistiques données dans le tableau n°3 permet de tirer la conclusion suivante : le recours à une autre langue est plus accepté dans les séances de l'oral que dans celles de l'écrit et davantage dans celle du vocabulaire que dans celle de la grammaire.

Une partie de nos enquêtés a préféré l'item « Autre ». Il s'agit des enseignants qui interdisent à leurs apprenants le recours aux autres langues, comme le montrent leurs précisions :

- 34. MAr : je n'accepte pas le recours aux autres langues (traduit par nous)
- 35. PAr : je tolère l'alternance codique quand on aborde un sujet scientifique (traduit par nous)
- 36. SFr : non jamais pour les apprenants
- 37. MFr : aucune autre langue s'ils veulent apprendre la langue française
- 38. MFr : je n'accepte pas qu'ils utilisent une autre langue
- 39. MFr : je préfère qu'ils comprennent et s'expriment en français même si faux plutôt qu'ils continuent à parler une autre langue

2.3. Les langues tolérées

Dans la continuité de la question précédente, en vue d'identifier quelles sont les langues que les enseignants tolèrent en classe et les raisons qui motivent leur choix, nous leur avons demandé : Si la réponse n'est pas « Non », quelle(s) est/sont la/les langue(s) que vous acceptez qu'ils utilisent ? Pourquoi ?

Le dépouillement des réponses obtenues a donné les statistiques regroupées dans le tableau n°4.

Tableau 4 : Les langues tolérées en classe par les enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Arabe Darija	296	34.66%
Arabe classique	232	27.16%
Tamazight	101	11.82%
Français	116	13.58%
Anglais	82	9.6%
Autre	27	3.16%
Total	854	100%

Nous constatons que les langues les plus utilisées sont l'arabe algérien (Darija) (34.66% des réponses) et l'arabe scolaire (27.16%).

Selon l'analyse des données nous déduisons que les enseignants d'anglais tolèrent aux apprenants de se référer surtout à l'arabe Darija et à l'arabe classique. Pour les enseignants d'anglais qui exercent dans les régions berbérophones, la langue tamazight s'ajoute à ses langues. En ce qui concerne les enseignants d'arabe, ils n'ont mentionné qu'une seule langue tolérée à savoir l'arabe Darija. Cependant, les enseignants d'arabe qui travaillent dans les régions où la langue première des apprenants n'est pas seulement l'arabe Darija mais aussi le tamazight, ils tolèrent l'arabe Darija, le tamazight et la langue française.

Les enseignants de tamazight acceptent généralement que leurs apprenants recourent à l'arabe scolaire. Cependant, d'autres autorisent même l'arabe Darija et le français.

Enfin, les enseignants de langue française semblent être les plus altéritaires par rapport aux langues. En effet, ils tolèrent aux apprenants jusqu'à quatre langues : l'arabe Darija, l'arabe classique, le tamazight et la langue anglaise.

Les réponses données à la question « pourquoi ? » pourrait être réparties en cinq catégories.

Ceux qui trouvent que les langues maternelles aident davantage les apprenants à s'exprimer :

40. MFr : c'est notre langue maternelle, elle est mieux maîtrisée
41. MFr : c'est leur langue maternelle
42. SFr : le tamazight est la langue maternelle ; s'ils n'arrivent pas à s'exprimer en français, ils parlent en tamazight.
43. SFr : C'est la langue qu'ils connaissent
44. SFr : Ce ne sont pas des natifs, je ne vais pas leurs imposer de s'exprimer exclusivement en français
45. SFr : Arabe classique ou kabyle sont deux langues utilisées par les élèves ça ne dépend pas de moi

Ceux qui pensent que le recours aux autres langues permet de dépasser les situations de blocage des apprenants :

46. MTm : Pour débloquent des situations
47. SAn : Selon leurs compétences linguistiques
48. SAn : Pour engager la participation
49. MFr : Les encourager à s'exprimer mais au final ils traduisent
50. PAn : Ils sont débutants
51. PFr : Ils ont un vocabulaire restreint
52. PFr : Parfois l'apprenant a vraiment du mal à s'exprimer comme il se doit ou comme il souhaite

Ceux qui tolèrent le recours aux autres langues pour se servir comme moyen d'apprentissage en traduisant en langue cible :

53. MFr : Important en matière de compétences transversales
54. SFr : Pour traduire par la suite en français
55. SFr : Parfois, mes élève me disent qu'ils ont la réponse à telle ou telle réplique mais ils ne savent pas comment répondre, c'est pourquoi je leur demande de me le dire en Arabe (El Fusha) dans le but de les aider à l'exprimer en français
56. SFr : Pour rapprocher la signification et les amener à reformuler

Ceux qui tolèrent le recours à une seule langue, généralement l'arabe darija puis l'arabe classique et/ou tamazight, anglais :

57. MFr : Pour ne pas ouvrir une grande marge d'acceptation et leur permettre de faire plus d'efforts dans la langue d'apprentissage (en parlant de l'arabe classique)
58. MFr : C'est les deux langues officielles que les élèves maîtrisent (en parlant de l'arabe classique et le tamazight)
59. SFr : C'est la langue qu'ils connaissent tous (en parlant de l'arabe classique)
60. PAr : car c'est la langue qu'ils parlent au quotidien (traduit par nous/ en parlant de l'arabe darija)
61. MFr : C'est la langue la plus proche du français

Ceux qui pensent que c'est un moyen qui promeut le plurilinguisme et permet d'octroyer aux apprenants l'opportunité de s'exprimer quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue cible :

62. MFr : Permettre aux élèves qui ont la réponse (et ne savent pas comment la formuler en français) de répondre
63. MFr : Je n'ai pas coché tamazight car moi et mes élèves ne les connaissons pas. Pour les autres langues, je suis pour le plurilinguisme qui nous caractérisent et définissent en tant qu'acteurs sociaux qui connaissant plusieurs langues et tentent de créer des passages entre elles au profit
64. SFr : Ce ne sont pas des natifs, je ne vais pas leurs imposer de s'exprimer exclusivement en français de tous.
65. MAr : Pour éviter que la langue soit une barrière (traduit par nous)
66. MAr : un moyen qui permet l'égalité des chances d'expression (traduit par nous)
67. SAn : Pour engager dans la participation collective
68. MAn : Pour enlever la complexité d'apprentissage les langues

Les réponses des enseignants indiquent que même dans les échanges qui ne concernent pas le cours, l'alternance codique sert comme moyen d'apprentissage. En effet, les enseignants interrogés précisent qu'à chaque fois que leurs apprenants utilisent une autre langue, ils

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

procèdent à la traduction en langue cible. De plus, ces enseignants insistent sur le fait que la/les langue(s) tolérée(s) ne dépendent pas généralement du choix exclusif de l'enseignant, mais plutôt du degré de proximité entre la langue cible et la langue que tous les apprenants maîtrisent.

2.4. Recours à d'autres langues lors des échanges qui ne concernent pas les cours

Pour savoir, d'une part, si les enseignants permettent l'utilisation d'autres langues quand les échanges ne concernent pas les cours et d'autre part, cerner les motifs qui sous-tendent ce recours, nous leur avons posé les questions suivantes : Autorisez-vous vos apprenants à recourir à une autre langue que celle que vous enseignez quand ce dont ils parlent ne concerne pas la leçon ? Pourquoi ?

Les résultats obtenus sont exposés dans le tableau n°5.

Tableau 5: Recours à d'autres langues lors des échanges qui ne concernent pas le cours

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	71	13.57%
Oui, mais rarement	318	60.80%
Oui, toujours	124	23.70%
Autre	10	1.91%
Total	523	100%

Ceux qui interdisent aux apprenants de recourir aux autres langues même quand les échanges ne concernent pas le cours avancent les raisons suivantes :

- 69. PFr : Perte de temps
- 70. PFr : Car on n'a pas le temps pour parler d'autres choses
- 71. SAn : Ça n'a aucune utilité
- 72. PFr : Pour les habituer à parler d'autres contextes dans la langue enseignée et c'est surtout dans un cadre professionnel et donc on reste quand-même exigeant que la langue qui doit apprendre en premier c'est le français
- 73. SFr : Car, je trouve que cela n'est pas professionnel, de laisser les apprenants s'exprimer en kabyle sur des sujets qui n'ont pas de relation avec le cours. De plus ils trouveront l'occasion et acquièrent l'habitude de s'enfuir du français vers la langue maternelle
- 74. MFr : Ils doivent employer la langue dans des situations significatives
- 75. MFr : Pour éliminer l'habitude d'exprimer des sujets hors la leçon

Les enseignants qui ne tolèrent que rarement que leurs apprenants emploient une autre langue se répartissent en deux catégories.

Ceux qui estiment que le recours aux autres langues dans ce cas permet de libérer l'expression des apprenants :

- 76. SFr : Ils s'expriment à l'aise
- 77. PFr : Pour avoir plus de liberté

- 78. MFr : Pour me permettre de e comprendre exactement ce qu'ils veulent surtout en cas de problème ou urgence
- 79. MFr : Ils doivent savoir s'exprimer et avoir la liberté d'expression dans le cadre du respect bien sûr.

Ceux qui sont d'avis qu'ils le font pour que l'apprenant puisse parler sans obstacle linguistique :

- 80. MFr : Parce qu'ils n'ont pas de bagage linguistique
- 81. MFr : Pour faire passer leur message
- 82. MFr : Débloquer son message
- 83. PFr : Le vocabulaire de l'enfant n'est pas assez riche

En ce qui concerne les enseignants qui permettent toujours aux apprenants de recourir à d'autres langues que celles qu'ils enseignent quand cela ne concerne pas les cours, ils peuvent se répartir en quatre catégories.

Ceux qui pensent que le recours aux autres langues facilite la communication :

- 84. SFr : Le plus important est le message qu'ils veulent transmettre, peu importe la langue
- 85. MFr : Ils ne sont plus dans une situation d'apprentissage, ils sont libres de s'exprimer en utilisant la langue qu'ils aiment
- 86. MFr : recourir à la langue mère surtout attire l'attention des apprenants et les incite à participer
- 87. MFr : Quand on termine la leçon il a une certaine liberté d'expression
- 88. Par : Pour que la communication soit fluide (traduit par nous)

Ceux qui considèrent l'alternance codique comme un besoin naturel qui crée un climat de confiance :

- 89. MFr : C'est un besoin naturel pour les apprenants. Cela crée un climat d'intimité et d'échange lors des moments de pause.
- 90. SFr : Pour créer un climat de confiance et supprimer cette barrière entre enseignant apprenant
- 91. MFr : Lorsque les élèves se sentent en sécurité avec leur enseignant, ils s'expriment toujours pour raconter leurs histoires innocentes et leurs expériences c'est un moment de détente pour lui on ne peut pas l'obliger à parler en français ça va le bloquer
- 92. PFr : Je trouve ça plus naturel

Ceux pour qui l'alternance codique dans ces situations confirme que la classe n'est qu'une mini-société :

- 93. PFr : La classe est leur mini société. Il doit y sentir à l'aise
- 94. MFr : Pour avoir une idée sur la façon dont ils elles réfléchissent et conçoivent le monde qui leur entoure
- 95. MFr : C'est un échange plutôt social et psychique
- 96. PAr : Pour permettre aux apprenants de me faire part de toutes leurs préoccupations (traduit par nous)

Ceux qui croient que l'alternance codique permet de détendre l'atmosphère et de transmettre des informations fiables :

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

97. SFr : L'essentiel pour moi c'est qu'ils s'expriment, je ne les vexes pas. Comme ça je créerai une atmosphère de détente entre nous puisqu'au début de ma carrière lorsque j'ai interdit l'utilisation d'une autre langue, personne ne parlait ni ne participait
98. MFr : Pour détendre l'atmosphère et donner un petit moment de répit à l'apprenant
99. SFr : Pour moi, la langue maternelle est la plus fidèle pour exprimer les pensées des apprenants
100. MFr : Recourir à la langue mère surtout attire l'attention des apprenants et les incite à participer
101. MFr : Pour détendre l'atmosphère
102. MFr : Nous n'avons pas le temps de parler d'autres choses
103. MAn : On parle rarement de ce qui ne concerne pas la leçon
104. SFr : C'est leurs problèmes !
105. MFr : Ils ont toujours recours à la langue maternelle spontanément et sans ma permission

Ces déclarations nous renseignent que les enseignants ne tolèrent le recours à d'autres langues que dans le but d'écouter les préoccupations de leurs apprenants de manière fiable et naturelle. Cette catégorie représente un pourcentage de 84.5%. Elle est constituée de ceux qui tolèrent rarement l'alternance codique quand les échanges ne concernent pas les cours et de ceux qui le font toujours. Cependant, ceux qui l'interdisent (soit 13.57%) pensent que c'est inutile et qu'ils doivent rester exigeants avec leurs apprenants concernant la maîtrise de la langue cible quelle que soit la situation.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en relief les représentations des enseignants de langues de l'éducation nationale algérienne concernant le recours par les apprenants, en classe de langue, à une/d'autre(s) langue(s) que celle qu'ils sont chargés de leur enseigner. Nous avons également essayé d'identifier les types de séances ou de situations au cours desquelles l'alternance codique (ou l'utilisation d'une autre langue) est plus tolérée. Il s'agissait enfin d'identifier les langues les plus fréquemment tolérées par les enseignants.

Dans cette optique, il est question de déterminer la place accordée à quelques-uns des principes d'une didactique du plurilinguisme adaptée au contexte algérien dans la gestion du répertoire plurilingue des apprenants. En d'autres termes, il s'agit de découvrir dans quelle mesure les enseignants ont-ils accepté le passage de la logique « singulière » à la logique « plurielle », dans quelle mesure les enseignants permettraient à l'apprenant de s'appuyer sur ces acquis linguistiques antérieurs afin de les rentabiliser lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le dépouillement des résultats obtenus au moyen d'un questionnaire a d'abord révélé que la majorité des enseignants de langues que nous avons interrogés n'autorisent que rarement les apprenants à recourir à d'autres langues que celles enseignées. En outre, le recours à d'autres langues se généralise dans les activités relatives à l'apprentissage de l'oral plus que dans celles de l'écrit. Il est également à préciser que cette attitude ne se manifeste pas uniquement quand les échanges en classe concernent les activités d'apprentissage, mais aussi quand les apprenants essaient de s'exprimer sur leurs préoccupations quotidiennes.

Ceux qui tolèrent ce recours estiment que laisser, ne serait-ce qu'exceptionnellement, les apprenants se servir des autres langues pourrait les aider à remédier à des blocages et à développer chez eux de nouvelles stratégies de communication. En effet, selon eux, généralement les langues tolérées par ce recours sont leurs langues maternelles (pour la plupart l'arabe darija), donc le processus se fait naturellement.

Cependant, d'autres pensent qu'habituer les apprenants à la présence des autres langues que celles enseignées favorisent les interférences, freinent l'apprentissage de la langue cible et permet de réduire leur degré d'investissement et d'implication lors des activités de classe. Ils affirment que l'apprentissage d'une langue ne se fait qu'à travers cette langue. Cette catégorie d'enseignants s'attache toujours aux principes d'un enseignement monolingue.

De plus, en ce qui concerne les langues tolérées, nous avons pu constater que le choix ne dépend pas des enseignants mais plutôt de la langue enseignée ou de la langue qui est maîtrisée par la majorité des apprenants, à savoir l'arabe Darija. En effet, selon leurs propos, les enseignants interrogés tolèrent aux apprenants l'usage des langues (premières et/ou étrangères) qui se rapprochent le plus de la langue cible. Nous tenons à préciser que la langue la plus employée par les apprenants et tolérée par les enseignants est l'arabe Darija. Cependant, nous avons déduit aussi que le nombre de langues que les enseignants déclarent accepter augmente ou diminue en fonction du nombre des langues premières de l'apprenant et surtout dépend de la langue cible. À titre d'exemple, les enseignants de langues étrangères, notamment ceux de la langue française se sont montrés plus altéritaires à la diversité linguistique en classe.

Ainsi nous constatons que la prise en compte des langues autres que celles enseignées et la rentabilisation du répertoire plurilingue des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible ne sont toujours pas perçues comme des principes d'enseignement-apprentissage des langues. En effet, nos enquêtés se sont montrés tolérants à l'utilisation des langues que celles qu'ils enseignent, non pas pour développer une compétence plurilingue comme le recommande les nouvelles approches d'enseignement de langues, mais ils le font uniquement pour permettre aux apprenants de dépasser certains blocages en langue cible.

Références bibliographiques

ABBES-KARA, Attika-Yasmine, KEBBAS Malika et CORTIER Claude, 2013, « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité, dans R. COLONNA, A. BECETTI, et Ph. BLANCHET (dir.) *Politiques linguistiques et plurilinguistiques : Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan, p. 177-195

ALI BENCHERIF Mohammed Zakaria, (dir.), 2020, Choix et changements de langues en contextes multilingues : Regards sociolinguistiques et socio-didactiques, *Revue plurilingue : Études des langues, littératures et cultures*, 3.

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand, 2018, « Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français », *Action didactique*, n°2, « Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français », p. 6-15.

BACHA Youcef, (dir.), 2022, *Faire des recherches en sciences du langage : Paroles de chercheur-es/Repères pour les étudiant-es*, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan, 236 p.

Le recours par les apprenants à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

BLANCHET Philippe, 2022, « Penser plurilingue, c'est penser les contacts interlinguistiques et interculturels », dans, Youcef Bacha, pp. 133-138.

CAUSA Maria, 1996, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*. n°4, p. 111-129.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier, 192 p.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur < <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> > [consulté le 15/02/2024].

GERMAIN Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé-international, 352 p.

GERMAIN Claude, 2022, *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, 472 p.

GHERSA Assia, 2018, *Temps, mode et aspect du système verbal : étude linguistique et transposition didactique en classe de FLE*, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université de Béjaïa, 432 p.

GHERSA Assia et AMMOUDEN M'hand, 2018, « Apports socio didactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. », *Didacstyle*, n° 10, pp. 106-125. Disponible sur < <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017> > [consulté le 15/02/2024].

MAHIEDDINE Azzeddine, 2020, « Alternance codique en classe de français langue étrangère : quel impact sur le potentiel acquisitionnel des activités interactives orales ? », *Revue plurilingue: Études des Langues, Littératures et Cultures*, n°3, p. 50-64.

MOORE Danièle, 1996 « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, p. 95-121. Disponible sur < <https://journals.openedition.org/aile/4912> > [consulté le 15/02/2024].

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris, C.L.E. International, 447 p.