

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

Ahmed ATTA¹ / Abdelghani AIT ATMANE
Université de Blida 2-LISODIP/ aatta84@yahoo.fr
Université de Boumerdès / aitghani34@gmail.com

Date de réception 21-01-2019 date d'acceptation 27-11-2019
date de publication 28-12-2019

Résumé

L'émergence du plurilinguisme s'est accompagnée d'un recentrement théorique et méthodologique quant à l'acquisition des langues. Comme conséquence : l'accent est mis sur l'interaction. La compétence de communication orale s'en trouve, alors, valorisée. Il s'agit, ici, d'une gestion complexe des langues composant les répertoires langagiers des sujets apprenants. Les approches dualistes ne peuvent alors prétendre gérer une telle complexité. Sont invoquées alors les langues tierces. Ces dernières sont majoritairement des langues étrangères, qui se sont hissées au rang de langue de référence et ce, par la jonction de facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques. Dans ce travail, nous nous intéressons à

¹ - Ahmed ATTA

l'éventuelle place qu'occuperait le français comme langue tierce, en cours d'anglais dans le secondaire, en Algérie. Pour ce faire, nous avons mis au point deux expériences dans deux terrains différents, à Béjaïa-ville pour le milieu citadin, éventuellement polycentré, et à la commune rurale de Timezrit pour un milieu monocentré. L'objectif est d'éclairer les gestions des répertoires langagiers complexes des acteurs, élèves et enseignants compris. En ce sens, nos suggestions de remédiation sont inspirées par une conception bi-plurilingue de la classe, une création consciente de jointures entre le contexte sociolinguistique et le contexte éducatif ainsi que la promotion d'un agir positif sur les représentations du plurilinguisme en encourageant et en insistant sur les approches plurielles.

Mots-clés : plurilinguisme, compétence de communication orale, marques transcodiques, répertoires langagiers, didactique des langues tierces.

Oral transcodic marks in a secondary English course: what place for French?

Abstract

The emergence of plurilingualism has been accompanied by a theoretical and methodological refocusing on the acquisition of languages, with the emphasis on interaction. In this way, the oral communication skill is valued. Therefore, the management of the languages that make up the language repertoires of learners has been complexified. Dualistic approaches can not then claim to handle such complexity. The third languages are then invoked. Most of these languages are foreign languages, which have become a reference language through the joining of sociolinguistic and psycholinguistic factors. In this way, we seek to investigate the probable place that French would occupy as a third language, in English classes at the secondary level, in Algeria. To do this, we have lead two experiments in two different grounds, at Béjaïa-city for the urban milieu, possibly polycentric, and the rural commune of Timezrit for a monocentric environment. The results of this research would aim to better understand the factors underlying the management of complex language repertoires of actors, including students and teachers, and to make some suggestions for remediation.

Keywords : plurilingualism, oral communication skill, transcodic marks, language, repertoires, didactics of third-language

Introduction

Les travaux sur les acquisitions bi-plurilingues en milieu naturel ont apporté un nouvel éclairage quant la manière d'appréhender la question de l'enseignement-apprentissage des langues dans les situations de classe. À cet effet, beaucoup de déplacements méthodologiques ont été opérés, ils mettent tous en avant l'étroitesse des relations qui existent entre interaction et acquisition (Nussbaum, et al., 2001 : 196). En d'autres mots, c'est l'interaction qui permet la réactivation et la mise à profit de l'ensemble langagier de l'apprenant. Ceci contribue, d'un côté, au maintien de la communication, de l'autre, il permet la mise en place de pistes fiables d'acquisition et ce, par la conscientisation du système de la langue à apprendre. En ce sens-là, la compétence de communication orale est réhabilitée en raison de l'insistance dans les nouvelles approches sur la notion de tâches communicatives. En Algérie, ceci s'est concrétisé dans le cadre global de l'introduction du plurilinguisme dans l'institution scolaire tel que l'énonce clairement la loi d'orientation sur l'éducation nationale (M EN, 2008 : 19). La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme [...] ». Le même texte précise que « l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays

arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain. »

Il en a résulté de cette nouvelle orientation une complexification du paysage didactique de l'enseignement des langues. Cela faisant, la place qui revient à la sociolinguistique a été hypertrophiée. En effet, avec la sociolinguistique, a été rendue explicite la corrélation entre l'usage des langues en contexte et l'appropriation des formes linguistiques. À l'intérieur de la classe, il se réalise, alors, un ensemble d'interactions qui instaurent une intercompréhension et facilitent l'acquisition du savoir. Toutefois, ce plurilinguisme, réintroduit par les impératifs de la mondialisation et tel que défini et adopté par le Conseil de l'Europe, a rendu encore plus complexes les paysages linguistiques et sociolinguistiques des langues en classe.

L'interaction, née de cette nouvelle donne, a permis l'éclatement de la compétence plurilingue par la mise en place de passerelles pour les compétences partielles et qui sont localisables dans l'agir. Un agir qui répond à différents besoins pour les apprenants, entre autres, le maintien de la communication, l'instauration d'une intercompréhension en dépit du caractère exolingue de la communication et un accès plus rapide et plus efficace à l'acquisition du savoir.

Les incidences directes de ce décentrement sont une revalorisation de l'oral. Ce dernier est conçu dans toute sa complexité, avec le jeu d'interactions translinguistiques qu'il

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

autorise ainsi qu'une revalorisation des marques transcodiques, à la fois comme condition de maintien de la communication dans les différents échanges ayant lieu en classe mais également comme stratégie d'apprentissage (Py, 2004 : 21).

Il devient alors évident que la compétence de communication orale est bi-plurilingue, elle répond à une gestion complexe des langues composant les répertoires langagiers des sujets apprenants. Il s'agit en effet d'une gestion complexe dont les influences interlinguistiques sont multiformes et multidirectionnelles et dont l'objectif est d'installer des continuités entre stratégies communicatives et stratégies d'apprentissage. De fait, les constructions duales héritées du bilinguisme deviennent inopérantes pour expliquer la complexité des phénomènes d'enseignement-apprentissage des langues en contexte plurilingue. C'est à ce moment-là qu'émerge le concept de **langues tierces** (Cali, 2006 ; Bono, 2008). Il s'agit, majoritairement, de langues étrangères, qui se sont hissées au rang de langue de référence et ce, par la jonction de facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques (Coste, 2001: 195).

L'Algérie n'est pas en reste de ce basculement. Le plurilinguisme y représente une donnée de l'institution scolaire, cependant, la didactisation de celui-ci implique la déconstruction des orientations unilingues et même duales. Ceci devrait également favoriser une gestion complexe des différentes tâches communicatives qui se déroulent en classe,

avec une *libération* de l'ensemble du répertoire socio-langagier des acteurs (enseignants ou apprenants).

Notre travail s'inscrit dans ce contexte. Il s'agit donc d'investiguer l'apparition des marques transcodiques et l'éventuelle émergence d'une langue tierce et ce, en cours d'anglais dans le secondaire. L'enseignement de l'anglais est inscrit dans ce plurilinguisme scolaire en tant que L3. La similitude et les rapprochements typologiques partagés entre l'anglais et le français ainsi que l'étendue du fond interlexical partagé laissent supposer que dans le contexte algérien, c'est au français qu'échoit ce rôle de langue de référence avec les phénomènes de transferts.

En effet, s'il est admis que les apprenants ont des difficultés à accéder aux discours courants en anglais, ceci est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de l'abord de notions relevant du métalangage. C'est à ce moment-là que la nécessité du recours à une langue tierce se ferait sentir. En pareil cas, et dans le contexte algérien, c'est au français que reviendrait le rôle de langue tierce, principalement pour les raisons de similitude notionnelle. Ainsi, quelle place pour le français dans pareille situation ? À quelle fréquence y recourt-on ? Quel champ notionnel et quel domaine de référence touchent les marques transcodiques ? Et les occurrences elles-mêmes ? S'agit-il de lexies isolées ou de syntagmes ? Nous essaierons, dans ce travail, d'apporter quelques éléments de réponse.

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

Dès le départ, nous voulions investiguer deux terrains différents, c'est pourquoi nous avons décidé d'intervenir dans deux lycées, avec deux milieux en contraste : urbain et rural. Pour ce faire, nous avons opté pour un établissement localisé à Béjaïa ville et un autre à la commune rurale de Timezrit.

En ce qui suit, nous présenterons d'abord l'univers sociolinguistique des langues en Algérie ainsi que l'inscription théorique de notre investigation. Ensuite, nous présenterons succinctement notre cadre méthodologique. Enfin, dans la partie analytique, nous détaillerons les résultats les plus saillants auxquels nous sommes parvenus, et qui présentent les conclusions de notre enquête à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif.

1-Etat des lieux et préalable théorique

1.1-L'Algérie plurilingue : le contexte

L'Algérie est un pays fonctionnellement plurilingue même si les politiques linguistiques ont tendu vers la construction d'un unilinguisme qui se trouve être la négation de la réalité linguistique et sociolinguistique. Cette situation de décalage a, il faut le dire, biaisé l'univers des représentations sociolinguistiques et les attitudes qui naissent de l'usage de certaines langues et surtout des phénomènes qui naissent des contacts de langues. De plus, cette situation a créé un fossé entre les trois contextes qui marquent l'univers des langues en Algérie : un **contexte politique**, marqué par un centrisme

linguistique en direction de la langue arabe — bien qu'actuellement, nous assistons à une tendance à la reconnaissance des langues autochtones, résultat d'une forte demande sociale motivée par des enjeux identitaires et socio-économiques. Ensuite, il y a lieu de relever un **contexte sociolinguistique**, marqué par la co-présence de plusieurs langues. Les langues composant ce plurilinguisme social sont tout d'abord les langues maternelles : le berbère avec ses variétés régiolectales et l'arabe algérien. De même, le français reste également une composante indéniable de ce plurilinguisme, non seulement, par sa localisation dans les sphères officielles : administration, médias, enseignement supérieur, mais également par les frictions qu'il réalise avec les langues maternelles. Nous avons enfin l'arabe standard introduit et hissé au rang de langue nationale et officielle par l'hégémonisme de la politique d'arabisation.

Quant au **contexte éducatif**, il est marqué, après la dernière réforme, par une volonté d'ouverture et un réel désir de changement comme le rappelle le rapport de la CNRSE (Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif) :

« La connaissance, voire la maîtrise des langues étrangères est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de rétrécir, en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

l'information et de la communication » (CNRSE,
cité par Kebbas, 2010 : 76).

De ce fait, le plurilinguisme scolaire est né de la volonté de répondre aux impératifs de la mondialisation, laquelle a fait accroître la demande sociale en langue étrangères. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre travail, celui du passage du bilinguisme vers le plurilinguisme, avec tous les déplacements conceptuels et méthodologiques que cela a générés. Par ailleurs, il est admis que le plurilinguisme implique une hétérogénéité aussi bien des profils langagiers que culturels. Pour Beacco et Byram, (Beacco, et al., 2003: 68), ceci est le fait du profil des compétences qui varie suivant non seulement les variétés qui composent ledit répertoire, mais au sein d'une même variété.

1.2- Sur le sillage du plurilinguisme : quelques recadrages théoriques

L'émergence du plurilinguisme a eu un impact considérable en didactique des langues. Cela s'est manifesté notamment par l'apparition d'un certain nombre de paramètres et centres d'intérêt qui n'étaient pas suffisamment investigués jusque-là : la distinction plurilinguisme/multilinguisme, l'alternance codique et son rapport avec le transfert, l'interlangue, enfin, les langues tierces. D'abord, distinguons le plurilinguisme du multilinguisme. Ce dernier fait davantage référence au bilinguisme social qui témoigne de la co-présence de plusieurs langues sur un territoire donné, alors que le plurilinguisme consiste en la capacité à gérer un répertoire socio-langagier,

pensé comme un capital symbolique, aussi riche que varié (Castellotti, 2010). Mais il existe une forte complémentarité entre les deux, étant donné, comme le déclarait Coste (2010: 10), la promotion de l'un fait la survie de l'autre.

Quant à l'alternance codique, elle a un double apport à la fois sur le plan cognitif et interactionnel (Griggs, 1999: 55). En contexte didactique, elle sous-tend l'apport majeur du « *déjà-acquis* » (Castellotti, 2001: 51) dans le processus d'apprentissage. En effet, cette langue déjà acquise permet à l'apprenant d'organiser son apprentissage et de l'orienter dans la progression. Il s'agit ici d'un apport de la sociolinguistique communicative ayant pour but de libérer la parole de l'apprenant et d'en faire un acteur-locuteur.

Dans la même dynamique de la mise à profit de toute dimension plurilingue, à fort potentiel acquisitionnel, l'interlangue a attiré l'attention des chercheurs. Considérée comme transitoire et idiosyncrasique, elle est jugée comme le point de départ dans la constitution du plurilinguisme. Le dynamisme de cette interlangue provient du fait qu'elle est : « un ensemble de micro-systèmes où tout ne se tient pas. » (Berthoud, 2004 : 65).

Le plurilinguisme a également modifié les paramètres acquisitionnels (Cali, 2006 : 123). De fait, le couple LM/LE, pierre angulaire de l'investigation héritée de la linguistique contrastive et de l'analyse des erreurs, perd de sa pertinence en situation de pluralité linguistique (Dabène, 1994 : 39). De

même, la conception binariste L1/L2 ne peut plus prétendre à éclairer à elle seule les situations plurilingues, tel que le rappelle Coste dans une postface de 2001. Émerge alors la didactique des langues tierces. Ces dernières ne sont ni LM ni L1, mais souvent des langues étrangères, à la faveur de la jonction de facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques (Bono, 2008 : 150). Les premiers ont trait à divers aspects : prestige associé à la langue ; son aspect utilitaire conférant des « bienfaits économiques, sociaux, et culturels auxquels son usage permet d'accéder » » (Kramsch, 2008 : 319) ; sa disponibilité et sa capacité usagière dans les différents échanges interactifs quotidiens. Quant aux facteurs psycholinguistiques, ils font référence au rapprochement typologique qui existe entre la langue à apprendre et la langue déjà apprise, notamment sur le plan lexical et ce, par la perception d'un fond commun d'interlexèmes. Cela peut concerner également le degré de maîtrise vécu ou tout simplement imaginé par le locuteur-acteur. Nos notions saillantes ayant été exposées, éclairons, maintenant, notre cadre méthodologique.

2- Cadre méthodologique de la recherche

Cette recherche emprunte principalement sa démarche à la sociodidactique de terrain. Les paramètres épistémologiques de cette nouvelle science émanent de la sociolinguistique. Il s'agit donc d'une science empirique qui vise une compréhension

approfondie des phénomènes étudiés comme les situations d'enseignement/apprentissage des langues. Cette compréhension se fait à travers l'étude de la spécificité des terrains, d'où l'insistance sur la contextualisation des paramètres de la recherche et son éloignement des recoupements et des généralisations (Blanchet, 1999 : 30).

Afin de répondre aux hypothèses énoncées au préalable, il nous fallait, d'abord, déterminer les terrains d'enquête, étant donné que notre travail s'inscrit dans une recherche-action. Ensuite, faire de même avec l'échantillon sur lequel nous allons recueillir les données nécessaires. Enfin, les méthodes utilisées pour récolter lesdites données.

2.1- Présentations des terrains d'enquête

Nous avons travaillé sur deux terrains différents. Le but étant de déterminer si l'hétérogénéité des terrains a une influence ou non sur le choix de la langue de référence. En deuxième lieu, nous nous donnons pour objectif d'arriver à déterminer le rôle des pratiques langagières scolaires ou extra-scolaires dans les contextes d'enseignement/apprentissage. En ce sens-là, notre premier terrain d'enquête était le lycée d'El Houria, situé sur les hauteurs de l'ancienne ville de Béjaia. Quant au second terrain, il s'agit d'un lycée de Timezrit, une commune rurale, jouissant, de ce fait, d'une homogénéité partielle.

Le choix de deux terrains comme cadre pour nos investigations s'inscrit dans notre effort de contextualisation. Il

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

s'agit de déterminer si le centrisme linguistique a un impact ou non sur le choix des langues de référence en cours d'anglais. Le milieu urbain, par le flux important de personnes offre une mosaïque intéressante de ces constructions interlinguistiques dans les différentes pratiques sociolangagières. Le second terrain est marqué quant à lui par des pratiques monologiques et un centrisme monolingue en direction de la langue maternelle, le kabyle, en l'occurrence.

2.2- Présentation des informateurs

Comme le travail englobe les deux dimensions enseignement et apprentissage, nous avons choisi de travailler sur deux types d'informateurs. Nos premiers informateurs sont des élèves inscrits en première année secondaire. Nous avons sélectionné une classe de 40 apprenants dans le 1^{er} terrain et une classe de 30 apprenants dans le second terrain. Nos seconds informateurs sont 20 enseignants issus de quatre lycées différents. Nos élèves-informateurs sont inscrits en première année secondaire, filière scientifique.

2.3- Les outils de l'enquête

Afin de recueillir les données nécessaires à notre enquête, nous avons, dans un premier temps, procédé à une enquête directive. Elle consiste en un questionnaire préétabli administré à la fois aux élèves et aux enseignants. À travers le questionnaire administré aux apprenants, nous aspirions à recueillir certaines

données nous permettant de vérifier nos hypothèses. Il s'agit notamment de rendre compte des comportements sociolangagiers de nos informateurs avec les différents interlocuteurs ainsi que des représentations qui s'y rattachent. Il s'agit également de recueillir les représentations de nos sujets informateurs quant à l'usage de certaines langues, pour, enfin, vérifier laquelle représente la (les) langue(s) d'appui en cours d'anglais.

En effet, il existe une solidarité entre le monde des représentations et celui des usages, laquelle solidarité a *de facto* des incidences en classe de langue sur le choix des langues de référence. Comme notre travail inclut la dimension enseignement, nous avons administré un questionnaire aux enseignants afin de vérifier la langue de référence dans le pôle enseignant et sonder les représentations du bi-plurilinguisme en classe.

Dans un deuxième temps, nous avons assisté à deux séances de cours. De la sorte, nous avons pu effectuer une observation participante par l'entremise d'un enregistrement, réalisé à l'aide d'un dictaphone. Ces enregistrements ont été transcrits. Nous en avons sélectionné quelques-uns, dont analyse.

3- Analyse et interprétation des résultats

3.1- Analyse et interprétation du questionnaire réservé aux apprenants

Nous avons déduit d'après les questions relatives aux pratiques langagières que le premier terrain, centre-ville de Béjaïa en l'occurrence, est polycentrique contrairement au second qui est partiellement monocentrique. En effet, dans le premier terrain, les pratiques sociolangagières avec les différents interlocuteurs sont bi-plurilingues où interviennent très souvent le kabyle et le français, mais aussi l'arabe algérien pour les élèves arabophones. Le français est omniprésent dans les différents échanges langagiers. Nous en avons conclu que la hiérarchisation des statuts qui figure dans le plan d'aménagement linguistique ne reflète pas la hiérarchisation des usages.

Dans le second terrain par contre, les identités linguistiques des informateurs sont monocentriques et leurs pratiques socio-langagières sont marquées du sceau de l'unilinguisme où n'intervient généralement que le kabyle.

Cette polycentricité linguistique constatée dans le premier terrain s'explique par le fait que les apprenants évoluent dans un milieu fonctionnellement plurilingue qu'est la ville. Plusieurs élèves se sont familiarisés avec les pratiques langagières plurielles dans les différentes interactions quotidiennes du fait de l'hétérogénéité linguistique de leurs interlocuteurs. À

l'intérieur de cette classe considérée comme un microcosme social, il existe une grande hétérogénéité linguistique. Les parents dont la fonction majeure est d'offrir à leurs enfants les repères nécessaires pour se situer à l'extérieur initient leurs enfants à connaître d'autres langues. C'est ainsi que plusieurs apprenants se distinguent par un bilinguisme précoce. Cela a certainement des incidences sur le plan des pratiques de classe. Le monocentrisme linguistique constaté dans le second terrain est le résultat d'une non-exposition des apprenants à la pluralité linguistique ambiante en Algérie. Le milieu rural est un milieu fermé, marqué par une centralité sur le vernaculaire en usage.

3.2- Représentation et choix de la langue favorite

Le premier élément de recoupement que nous avons constaté entre les deux terrains porte sur les représentations sociales (désormais RS) des langues et le choix de la langue favorite.

L'élaboration des représentations obéit au même schéma de construction des idéologies. Comme les idéologies, elles s'élaborent sur la base d'interactions multiples autour d'un objet et se diffusent dans le corps social et dans la psyché collective comme une connaissance qui marque les appartenances. Ces formes de connaissance se matérialisent par le langage, même si ce dernier fait l'objet également de représentations. En sociolinguistique, les RS naissent des contacts de langues et peuvent porter sur plusieurs aspects de la langue (la norme, le vocabulaire, le prestige lié à l'usage, etc.)

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?
revue *Socles*

Dans les deux terrains où nous avons mené notre enquête, nous avons constaté l'existence de recoupements quant au choix de la langue favorite. La majorité des apprenants préfèrent le français : 40% dans le premier terrain contre 33,33% dans le second. Il est également langue préférée avec d'autres langues notamment le kabyle et l'anglais comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous. Signalons que nous nous y sommes focalisés exclusivement sur la langue de notre objet d'étude, à savoir le français, donc, nous n'avons reproduit que les cas où le français est langue favorite seule ou en compagnie d'une autre langue, en omettant les cas où le français n'apparaît pas. En ce qui suit, les lettres capitales renvoient aux initiales des langues) :

Premier terrain		Second terrain	
Langue(s)	Pourcentage	Langue(s)	Pourcentage
F	40%	F	33.33%
K/F	12.5%	A/F	3.33%
F/AN	12.5	F/AN	6.66%

Tableau 1 : La langue favorite chez les deux publics

La position que tient une langue au sein d'un marché est consubstantielle à plusieurs facteurs. Le français est très présent sur le marché algérien en raison d'un long héritage historique : la colonisation. De plus, il est admis que le français constitue

une porte d'accès au monde du savoir, et de la modernité. Les réponses de nos informateurs s'inscrivent dans cette mouvance. La disponibilité de cette langue et sa forte présence dans les usages socio-langagiers en lien avec l'accentuation de son utilité font qu'elle soit considérée à tort comme une langue universelle.

Dans la dernière question, nous nous sommes intéressés au choix de la langue de référence dans le cadre de pratiques de classe. Les facteurs qui aident au choix d'une langue de référence en classe de langue relèvent, principalement, d'un ordre psycholinguistique. Ils sont fondés sur la perception du rapprochement/éloignement systématique entre les langues qui composent le répertoire verbal des sujets.

Nous avons constaté que la majorité de nos informateurs des deux terrains ont choisi le français comme langue de référence dans l'apprentissage de l'anglais comme le récapitule le tableau ci-dessous :

Premier terrain		Second terrain	
Langue(s)	Pourcentage	Langue(s)	Pourcentage
F	85%	F	66.66%
		K/F	6.66%
Total	85%	Total	73%

Tableau 2 Représentation de la langue de référence chez les deux

publics

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

Nos informateurs expliquent pour une grande part le choix du français par l'existence d'analogies systématiques entre les deux langues. Ils évoquent notamment le plan lexical où ils perçoivent l'existence d'un fond commun d'interlexèmes.

3.3- Le français langue de référence au détriment des LM et de la langue de scolarisation

Les LM en Algérie sont des langues vernaculaires et de ce fait elles sont les plus utilisées au quotidien. Ainsi, il y a un fort attachement envers ces langues qui s'expliquent par la référenciation socio-identitaire qui s'y réalise. C'est par ces langues que les locuteurs s'identifient. Nous avons constaté que la majorité des apprenants issus des deux milieux attachent LM aux origines. Nous en avons déduit que tout un ancrage identitaire se réalise par ces langues.

Toutefois, sur un plan essentiellement didactique et sociolinguistique, ces langues sont loin de pouvoir s'ériger en langues de référence en classe d'anglais. L'absence d'une reconnaissance officielle, du moins pour l'arabe dialectal, réduit ces langues à n'être plus utilisées que dans les sphères informelles et dans des usages domestiques.

D'autre part, comme elles ne sont pas fortement conceptualisées par les apprenants, cela handicape la mise en place de passerelles d'apprentissage solides vers l'anglais.

De même pour l'arabe scolaire, qui a non seulement été hissé au rang de langue nationale et officielle, mais a été en

outré modernisé pour suivre à la fois la marche de la modernité et pouvoir servir de vernaculaire. Ce rang et ces réformes n'ont pas eu l'effet escompté malgré des mesures coercitives visant entre autres sa vernacularisation. Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour expliquer pareille situation. Ainsi, sur le plan culturel et civilisationnel, il nous semble que le monde arabe est en constante hésitation à s'affirmer dans son accès à la modernité, or dans cette perspective, l'une des raisons, souvent évoquée, est en partie, imputable à cette langue. De plus, cette langue se trouve toujours en concurrence avec le français, or sur le plan d'accès au savoir et à l'universel, le français semble prendre souvent le dessus. Sur le plan didactique, bien que l'arabe scolaire soit assez conceptualisé par les apprenants, il ne peut cependant accéder pleinement au rôle de langue tierce dans un cours d'anglais et ce, pour cause d'inexistence de rapprochements typologiques saillants.

3.4- Analyse et interprétation du questionnaire réservé aux enseignants

L'objectif de la passation du questionnaire enseignant est de savoir quelle est la langue de recours pour le pôle enseignement. Le constat relevé est que le français constitue la langue tierce pour les enseignants en cours d'anglais et ce, pour les raisons évoquées tantôt. Notons cependant, à ce niveau, que ce fait est en contraste avec la situation ambiguë, née du changement opéré après la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008.

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

Ainsi, il persiste une hantise des directives d'antan, chez certains enseignants qui continuent toujours de considérer que les instructions recommandent un usage très restrictif d'une autre langue, en cas de nécessité absolue. Si l'on ajoute le fait que selon les réponses des enseignants même, ces recours entravent l'apprentissage de l'apprenant et handicapent la compétence qui ne doit se construire que sur une vision unilingue. Il en ressort qu'en dépit du changement dans l'approche préconisée, les anciennes pratiques issues des méthodes behavioriste et structuraliste persistent toujours. La compétence visée est celle du monolingue natif. S'agissant de la langue de recours, les inspecteurs préconisent le recours à la langue maternelle sans pour autant éclaircir les contours de ce concept, ce qui laisse supposer qu'il s'agit finalement de l'arabe standard. Un choix qui fait fi des pratiques de classe.

3.5- Analyse des enregistrements

Ces enregistrements obtenus par observation participante servent de complément d'enquête pour situer d'une part l'apport de cette langue dans l'E/A de l'anglais et d'autre part à reconnaître sous quelles formes se manifeste la présence du français, dans quels types d'activités communicatives et à quels moments. A ce titre, nous avons procédé à la réalisation de deux enregistrements dans les deux terrains où nous avons mené l'enquête.

Le premier constat auquel nous avons abouti est que la classe unilingue est inexistante en classe d'anglais et ce dans les deux

terrains. Le français joue le rôle de langue de référence par excellence. Toutefois, sa fréquence d'usage est variable suivant les deux terrains et suivant que l'on s'inscrit dans le pôle enseignement ou dans le pôle apprentissage. En effet, dans le premier terrain, l'occurrence du français est très importante chez les apprenants et dans le second terrain, la fréquence d'usage du français est assez importante chez l'enseignante. Ceci peut tirer son explication par le niveau des élèves.

3.6- Analyse de quelques enregistrements

En ce qui suit, les répliques initiées par « Ens » renvoient aux tours de parole de l'enseignant, quant à celles initiées par « Elè », elles renvoient aux tours de parole des élèves.

- Extrait N°1 :

Ens :Puisqu'il va enregistrer, il aura besoin de silence.

(bruit)

Ens : Dès qu'on commence, on se tait. Arrêtez s'il vous plait, je vous en prie !

Elè : Monsieur !

Avant que le cours ne commence, l'enseignant initie l'échange avec ses élèves en langue française. Il enchaîne par un flux continu de paroles entièrement en langue française. Il s'agit d'une stratégie de la part de l'enseignant pour capter l'attention de ses élèves et pour instaurer le calme à l'intérieur de la classe. Un élève essaie d'attirer l'attention de son enseignant en langue française et l'enseignant le coupe aussitôt et reprend directement en anglais pour organiser l'activité et présenter le cours. Donc,

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

le fait de reprendre l'échange en anglais après l'avoir initié en français signifie le commencement effectif du cours et un changement d'activité. La reprise de l'échange en anglais intervient après le retour du calme à l'intérieur de la classe. De ce fait, le passage par le français s'inscrit dans cet extrait dans la *gestion de la classe*.

À ce sujet, l'intervention de l'enseignant en langue française aide à l'instauration d'un contrat implicite entre lui et ses élèves sur le choix de la langue de référence. Il s'agit du contrat didactique qui vise à gérer la classe et à réguler les différentes activités langagières. Les élèves vont suivre l'exemple de leur enseignant et opter pour la langue française.

Extrait №2:

Ens: The beginning of the unit/ we have talked about the different means of communication/ good and of course we said that one of them is the written form, when we talk about the written form we refer to...

Elè: Journaux.

Ens: Good!/ could we please tell me what kind of newspapers do we have?/ Quels sont les types de journaux que vous connaissez?

Elè2: Quotidiens, monsieur!

Ens: Come on, let's raise your hands. S'il vous plait on lève la main pour répondre./ How do we call « quotidien » in English ?

Elè2: Daily.

Ens : Ok, we have daily newspapers ?

Dans ce deuxième extrait, l'enseignant régule son activité langagière en faisant un préliminaire sur les moyens de communication écrits qui existent. Il s'agit d'une introduction du cours qui porte sur l'horoscope. Comme il s'agit d'un élément que les élèves ont déjà dans l'unité étudiée, l'enseignant fait une sorte de rappel, c'est pour cette raison qu'il a coupé sa phrase au milieu et il a monté le ton de sa voix à la fin pour suggérer à ses élèves de compléter le vide. Un élève répond aussitôt, sans qu'il ne lève la main, en langue française. L'enseignant approuve la réponse et donne directement la réponse en introduisant l'équivalent du mot dans une nouvelle question. L'enseignant prend également soin de reformuler sa question en anglais. Une façon d'inclure tous ses élèves. Un autre élève répond en langue française. L'enseignant approuve la réponse de son élève mais désapprouve la façon qu'il a de répondre sans lever la main. L'enseignant de ce fait n'oublie pas de faire une remarque à ses élèves en anglais et en français pour faire passer efficacement son message.

Un certain nombre d'éléments nous semble intéressants à analyser dans ce deuxième extrait. D'une part, les deux questions de l'enseignant sont reformulées en langue française. Il s'agit d'une alternance inter-phrastique dont la fonction est la répétition (Gumperz, 1989 : 77). En effet, l'enseignant vise à rendre claire sa question, pour être compris de toute la classe. Il s'agit d'une stratégie visant à inclure même ceux qui ont un

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

niveau faible. D'autre part, en nous inscrivant dans la logique d'apprentissage, nous avons constaté que les deux élèves ont répondu en langue française.

L'occurrence du français dans ce cas témoigne d'une lacune lexicale. Ce dernier répare et comble cette lacune lexicale en donnant l'équivalent en anglais mais de façon indirecte. En effet, la traduction en anglais des deux réponses a été introduite dans une nouvelle question : une façon de dire qu'il a approuvé les réponses des deux élèves.

Cependant, ce qui nous semble intéressant à relever dans ce deuxième extrait, c'est le passage de l'enseignant par l'anglais pour donner l'équivalent du mot en français. En effet, l'enseignant a fait chemin inverse. Cela souligne que c'est le *français qui est instauré dans le cadre du contrat didactique*.

Le français apporte de nouvelles configurations à la gestion interactive des activités organisées en classe d'anglais.

Extrait N°3 :

Ens:Ok, good ! You, personally, which kind of newspapers do you like reading? Yes?

Elè: I like daily newspapers.

Ens: You like reading daily newspapers. How about the others? Yes, please, we carry on, how about the others, s'il vous plait? Which kind of newspapers do you like reading?

Elè: Newspapers talking about everyday news.

Ens: Ok/ now please/ when you buy a newspapers, could you tell me which part or which kind of articles do you focus on?
Oui, sur quel article vous vous focalisez?

Elè: Les articles de sports.

Ens : Good, sports articles.

Dans ce troisième extrait, l'enseignant n'a pas traduit ou n'a pas reformulé ses deux premières questions parce qu'elles ont été reformulées dans le deuxième extrait. Nous constatons également que les deux premières réponses des élèves sont formulées entièrement en anglais. D'une part, les réponses des élèves sont produites en anglais et sont construites sur le modèle de la question de l'enseignant, surtout la première réponse, ce qui ne laisse entrevoir aucune créativité ou initiative de la part de ces élèves. Cela laisse entendre qu'il existe toujours les séquelles des pratiques behavioristes. En effet, du côté de l'élève, la première réponse surtout, semble une reproduction du modèle de la question de l'enseignant. De plus, ces deux réponses traitent d'une même thématique portant sur les journaux quotidiens, thématique proposée dans le premier extrait. D'autre part, l'échange se déroule difficilement puisque l'enseignant réitère sa question à plusieurs reprises et les élèves éprouvent de la peine à y répondre. De plus, il y a absence réelle d'un échange, ce qui inscrit l'échange dans une sorte de pseudo-communication (Lüdi, 1999 : 31). En effet, les élèves se contentent de reproduire un modèle et c'est ce modèle préétabli qui sert d'échange communicatif. Le manque d'une interaction

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

réelle témoigne de la présence de lacune lexicale chez les apprenants. Ces lacunes peuvent être comblées par fond lexical déjà-là, puisé donc dans une autre langue.

Nous pouvons en déduire, alors, que l'absence de la langue française, s'accompagne souvent d'une absence de dynamique interactionnelle réelle de la communication, ce qui conduit à des glissements vers des pratiques behavioristes. En effet, les productions des apprenants partent d'une reproduction d'un modèle préconstruit par l'enseignant, et que les apprenants imitent.

Ailleurs, remarquons que la troisième question est aussitôt reformulée par l'enseignant. Nous avons vu dans le deuxième extrait la fonction des usages alternatifs opérés par l'enseignant dans ses questions. Le but pour l'enseignant étant de donner l'équivalent du mot « focus ». Un élève lui répond en langue française. Cette réponse a aussitôt été approuvée par l'enseignant. Elle est réparée de façon indirecte dans l'intervention de l'enseignant. En raison du rapprochement typologique entre les deux langues, la réparation de l'enseignant ressemble beaucoup à la réponse donnée par l'apprenant. La différence se situe au niveau phonétique et syntaxique. Ce rapprochement typologique aide à redynamiser l'interlangue et à encourager davantage le phénomène du transfert.

Ce que nous pouvons souligner également, c'est que les énoncés en langue française dans le cadre des activités

langagières organisées en classe entre l'enseignant et ses apprenants sont acceptés au même titre que les énoncés corrects en anglais. Nous avons vu qu'il y a à chaque fois réparation qui s'inscrit dans un cadre implicite, épousant ainsi la dynamique de l'échange langagier.

Le choix du français par les acteurs repose sur le rapprochement systématique entre les deux langues. L'expérience d'enseignement et d'apprentissage aide beaucoup dans le choix d'une langue de référence. Le choix d'une langue relève d'une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage. Nos protagonistes, élèves et enseignants confondus, ont compris que c'est le français qui les aide à apprendre ou à enseigner mieux l'anglais.

Extrait N°4:

Ens: Please, that's what we are going to do today, just listen/ please try to follow me. On pages 81 from the new books, 69 old books, please you have the horoscope, what to do? This is what I want you to do, please. Each of you is going to read his or her horoscope, then try to say if what is written is right or wrong./ The way you are going to do is this, when you read your horoscope, what I want you please here is just to use the reported speech.

Elè1: Le style direct.

Elè2: Le style direct eh!

Ens: You report what you said in your horoscope, Ok! / When your horoscope says that, I like this, I like that. / This is true,

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

this is right. I'm sorry, this is not true, this is wrong/ Then you say how things are with you? Is it clear? / This is the way that I want you please to do. That's why, please, each of you is going to read his or her horoscope and say if it is right or wrong. Is it clear?

L'enseignant explique la consigne de l'activité langagière en cours en anglais. Aucun recours n'a été fait à une autre langue. Pour cette raison, les élèves n'ont pas compris et ont commencé à se poser des questions entre eux. Les apprenants au cours de l'explication de l'enseignant se sont accrochés à l'expression « *reported speech* » et ils ont fait la relation avec le procédé grammatical qui est le discours rapporté. C'est à partir de là qu'ils ont compris la consigne.

Il est clair que la présence d'une autre langue ne vise pas seulement à parer à des handicaps lexicaux, mais elle constitue une base solide sur le plan métalinguistique. En effet, c'est grâce à ce « *déjà-là* » que les apprenants comprennent de manière efficace les notions étudiées et qui englobent les autres aspects de la langue. Le phénomène de l'appropriation se base sur l'idée de la conceptualisation des objets observés (ici les phénomènes linguistiques). Cependant, cette conceptualisation n'est pas possible sans une conscientisation desdits objets ou phénomènes. Autrement dit, il faut apporter une réflexion consciente sur les objets étudiés pour pouvoir se les approprier. Et c'est cela qu'on nomme la compétence métalangagière. Cette compétence se définit bien sûr par la réflexion portée sur les

objets, mais cela n'est possible dans une dimension plurilingue qu'avec la mise en relation ou les jeux de langues au sein du répertoire symbolique de l'apprenant.

Nous pouvons mettre en relation tout ce que nous avons relevé avec la définition de la compétence. En effet, celle-ci s'inscrit dans une double perspective : cognitive et interactionnelle. La vision interactionnelle permet une confrontation avec l'objet à étudier. C'est à travers l'échange avec l'enseignant que les apprenants ont été mis en confrontation avec la notion de « *reported speech* ». Quant à la dimension cognitive, elle permet de réactiver les schèmes d'interprétation de l'objet pour la construction d'une nouvelle connaissance. Ces schèmes sont construits antérieurement et permettent d'aborder de nouveaux phénomènes linguistiques.

En effet, dans cet extrait, ces schèmes sont représentés par la connaissance antérieure qu'avaient les apprenants du discours rapporté. C'est cela qui a permis de construire des zones de voisinage avec l'objet à apprendre.

De plus, la connaissance ne se construit pas seulement dans un rapport avec l'objet, mais s'élabore également dans une dimension socioconstructiviste. En effet, dans cet extrait, les apprenants vérifient leurs hypothèses auprès de leurs camarades.

Par ailleurs, le but du recours au français par les apprenants n'est pas d'organiser l'interaction communicative mais de comprendre le contenu du message de l'enseignant. Autrement dit, l'emploi du français vise à décoder le contenu de

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? *revue Socles*

la consigne de l'activité et non pas un maintien de la communication. Il s'agit d'alternances tremplins puisqu'elles sont marquées par des commentaires métalinguistiques (Castellotti, 2001 p. 65). Et c'est cela qui permet à l'apprentissage de progresser et donne un dynamisme à l'interlangue.

Selon Moore (Moore, 2006 p. 232), dans une dimension plurilingue, cette fonction métalinguistique se construit de façon interlinguistique. Elle permet d'apporter des éclaircissements sur le fonctionnement des différentes langues composant le répertoire du sujet.

Extrait N° 4 :

Ens: Please! / of course, try to say why you believe? What you do not believe?/ What? Yes? Ok, say something. Do you believe on your star sign or not?

Elè: Yes/ No!

Ens: Why? Yes, say something. Yes! Come on Ikhlef.

Elè1: Because it's not logique.

(Rire).

Ens: Yes, he said it's not logical. Yes?/ Your friend said it's not logical because we can't predict the future.

Elè1: Yes.

Elè2: It's not possible for someone to know the future.

Ens: Your friend added and said, it's not possible for someone else who do not know, who doesn't know (we are talking about one person) anything about us and try to predict and say

something about our future, which is not possible. Ok! The others?

Elè1: Because it is n'importe quoi! Ha ha ha!

(rire).

Elè3: Because it is scientifiquement impossible!

Ens: Yes it is not logical, it's scientifically impossible.

Elè4: Sometimes it is not right.

Ens: Good! Sometimes it is not right. Good!// How about those who believe on their horoscopes? Is there here anyone who believes on his/her horoscope? I mean you think that it is not right.

Elè4: C'est le destin.

Ens: Ah! We say destiny.

Elè5: Maktoub.

Elè2: Monsieur, des fois, il y a des choses qui existent.

Ens: True, yes !

Elè1 : Il y a des personnes superstitieuses.

Ens: Ah! Some people are superstitious.

Dans cet extrait, nous sommes à la fin de l'activité langagière. L'enseignant cherche à avoir l'avis de ses apprenants sur ces horoscopes et savoir s'ils croient ou pas à leurs contenus. Il s'agit d'une stratégie de la part de l'enseignant d'ouvrir un débat et de donner un aspect plus constructif à l'activité communicative. L'activité est gérée par l'enseignant. Il commence par leur parler en anglais. Mais il peine à entrer en contact avec ses apprenants et à expliquer son intention. Nous le

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

constatons aux hésitations et pauses qui marquent son intervention.

Au départ, la communication s'est déroulée dans une sorte de pseudo-communication comme le montre la réponse laconique donnée par les apprenants : oui ou non. Ce n'est qu'après avoir attribué un tour de parole que l'interaction a débuté. La réponse de l'élève est marquée par une alternance codique. Il s'agit d'une alternance intraphrastique. Elle signale une carence lexicale comblée par l'emploi du français. En effet, c'est le mot « logique » qui manque à l'élève. La réponse de l'apprenant est immédiatement reformulée en anglais par l'enseignant. L'intervention de l'enseignant a un effet double : combler une lacune lexicale et valider la réponse de l'apprenant.

Outre cela, la ressemblance entre la réponse de l'élève et la correction de l'enseignant a un rôle important dans le processus d'acquisition linguistique. En effet, la progression de l'apprentissage est indiquée par l'interlangue. Celle-ci s'inscrit souvent dans une forme d'instabilité. Cette instabilité est un indice dans la progression de l'apprentissage. En effet, les apprenants testent souvent leurs hypothèses, d'où l'appel à la langue française, estimée plus proche de la langue anglaise. La validation de ces hypothèses par l'enseignant encourage davantage le transfert, ce qui permet à cette interlangue de ne pas se fossiliser. Ces séquences marquées par la présence de la langue française ont un potentiel d'acquisition assez considérable.

Toujours dans le même ordre d'idées, ces séquences transcodiques permettent également, en plus de l'aide qu'elles procurent dans le processus d'apprentissage, d'enrichir les interactions communicatives en classe d'anglais. En effet, les carences généralement d'ordre lexical empêchent les apprenants de varier leurs réponses, ce qui donne à l'activité un aspect behavioriste. En effet, les élèves se contentent de reproduire les modèles de phrases initiés par l'enseignant (voir pour cela extrait №4). Cela enlève également toute spontanéité à la communication.

Le reste de l'échange communicatif illustre bien nos propos. En effet, les apprenants se sont montrés très créatifs sur le plan lexical comme le montre leurs réponses : "n'importe quoi", "scientifiquement impossible", "le destin". Ces réponses sont reformulées aussitôt par l'enseignant pour donner les équivalents lexicaux. Nous avons démontré ailleurs que ces équivalences lexicales ont un apport bénéfique dans l'appropriation linguistique.

Dans cet extrait également, il y a l'occurrence d'une alternance référentielle (Asselah-Rahal, et al., 2007 : 55). Il s'agit de « maktoub ». Ce mot fait référence à notre culture. L'occurrence de cette alternance inscrit l'activité communicative dans une dimension plurilingue et pluriculturelle.

Cela nous amène à nous interroger sur le rapport entre activité communicative et apprentissage. Nous pensons pour notre part qu'il existe un rapport très étroit entre les deux. En effet, plus la

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

communication est riche et variée, plus l'apprentissage se réalise dans de meilleures conditions. Et cette richesse de la communication dépend des marques transcodiques. Nous pouvons reconnaître de ce fait plusieurs apports de ces alternances dans les situations de classe :

— elles sont des stratégies efficaces dans la gestion des difficultés rencontrées dans les différentes situations d'apprentissage ;

-elles ont un potentiel acquisitionnel, puisqu'elles aident les apprenants à enrichir notamment leur répertoire symbolique ;

— elles permettent d'enrichir l'activité communicative puisqu'elles permettent aux apprenants de puiser dans leur répertoire symbolique. Ces marques transcodiques sont rattrapées par l'enseignant qui en fait des séquences didactiques.

De ce fait, nous adhérons à l'assertion de Lüdi, pour qui le processus d'apprentissage dépend essentiellement de la manifestation de ces marques transcodiques en classe de langue (Lüdi, 1999 : 31). Donc, la présence d'une autre langue, plus particulièrement la langue française en cours d'anglais doit être vécue par chacun des deux acteurs non comme une nécessité tel que semble le faire entendre les réponses recueillies, de certains enseignants, dans le questionnaire, mais comme une action réfléchie visant surtout la construction d'une compétence plurilingue.

3.7- Synthèse, quant au rôle du français en classe d'anglais

Le français en classe d'anglais se manifeste le plus souvent sous la forme d'alternances de langues dont les fonctions varient selon les deux pôles :

Le pôle enseignement :

— Gestion scolaire de la classe. En effet, les enseignants passent par la langue française pour organiser efficacement la classe avant le début effectif du cours (installer le calme, inscrire les absents, etc.).

— Explications des consignes d'activités organisées en classe.

— Transmission efficace du message. Dans ce genre de cas, nous avons constaté que le changement de langue apparaît le plus souvent sous forme d'alternances interphrastiques dont la fonction est la réitération. En effet, l'enseignant reformule ses questions ou ses propos pour qu'il soit compris de toute la classe et pour susciter une réaction adéquate.

— Le recours au français par l'enseignant encourage et redynamise l'interlangue des apprenants. L'interdépendance entre les deux pôles fait que le choix de la langue française en classe se donne pour objectif d'aider dans la gestion interactive des activités langagières. Cela dit, Il faut avouer qu'il existe toujours une part du behaviorisme dans chaque apprentissage. De plus, la validation par l'enseignant des réponses ponctuées

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

de marques transcodiques en langue française donne une dynamique à l'interlangue de l'apprenant.

Le pôle apprentissage

— L'usage de la langue française en classe d'anglais permet de donner plus de confiance à l'apprenant, il lui permet de participer plus librement aux interactions langagières avec l'enseignant et ses pairs. Ceci s'explique du fait que le français est mieux maîtrisé que l'anglais, de même, son usage s'inscrit dans les deux cadres : formel et informel.

— La langue française démultiplie les capacités communicatives des apprenants en mettant à leur disposition un réservoir de vocabulaire beaucoup plus riche que l'anglais. Nous avons constaté que l'absence de la langue française dans les interactions diminue les possibilités communicatives des apprenants. La communication, dans ces cas, part de la reproduction du modèle initié par l'enseignant. L'échange s'inscrit dans des sortes de rituels behavioristes où les apprenants se contentent le plus souvent de reproduire un modèle fondé sur la question de l'enseignant. De plus, cela enlève de la spontanéité aux interactions entre les deux acteurs.

— Ces marques transcodiques en français offre un potentiel acquisitionnel plus étendu que les activités organisées en classe. C'est cela que nous avons observé dans notre premier terrain d'enquête. L'emploi de la langue française démultiplie les capacités communicatives et par voie de conséquence, cela

augmente les possibilités d'appropriation de ces séquences transcodiques.

— L'emploi de la langue française augmente la quantité d'éléments linguistiques transférés. En effet, l'existence d'analogies entre les deux variétés et ce, à plusieurs niveaux encourage davantage le transfert. Cela permet de mettre continuellement son interlangue sur chantier et l'éloigne de la fossilisation.

— Le passage par la langue française permet un accès et une assimilation plus rapide des phénomènes étudiés. Par exemple, les apprenants expliquent les mots en anglais en se basant sur leurs connaissances antérieures plutôt que sur les éléments contextuels.

— L'emploi du français augmente la quantité du métalangage emmagasiné en anglais. Ces changements de langue se manifestent le plus souvent sous la forme d'alternances tremplins. Nous avons constaté dès lors que l'attention n'est pas portée sur l'interaction, mais sur le phénomène linguistique. Ainsi, le passage par la langue française vise à apporter une meilleure réflexion à travers cette mise en relation avec le *déjà-là*. Cela aide l'apprenant à conscientiser davantage son apprentissage de l'anglais. En outre, cela lui permet de comprendre le fonctionnement réel de l'anglais. Les interférences, par exemple, l'aident à s'éloigner du problème des faux-amis.

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ? revue *Socles*

Il est très intéressant de noter que cette fréquence de la présence de langue française en classe d'anglais varie suivant les deux terrains. Cela se répercute sur les deux pôles. Dans notre premier terrain d'enquête, ce sont les apprenants qui s'appuient davantage sur le français et nous avons enregistré une nette diminution des marques transcodiques chez l'enseignant. Nous avons dit que les élèves sont déjà imprégnés d'une culture plurilingue qui se caractérise par un usage accrue de la langue française. Par contre, dans notre second terrain, nous avons constaté que c'était l'enseignante qui recourait davantage à la langue française. Cela s'explique tout d'abord par le faible niveau des apprenants et le fait que ces apprenants soient imprégnés d'une culture monolingue. Ce qui fait qu'ils développent des attitudes négatives quant à la présence d'une autre langue en classe d'anglais.

Conclusion

Nous avons constaté en effet que l'enseignement/apprentissage d'une L3 diffère considérablement de l'E/A d'une L2. Pour notre cas, les LM ou la langue de scolarisation ne sont pas des langues de référence. C'est le français qui est langue de référence. Ce choix est déterminé par des facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques. Sur le plan sociolinguistique, cette langue est très présente dans les cadres officiels d'usage. Elle possède des charges cognitives et affectives qui font qu'elle soit très présente dans l'imaginaire

collectif algérien. Les parlers algériens et même l'arabe moderne se structurent et se restructurent dans des frottements continuels avec cette langue.

Sur le plan psycholinguistique, l'existence d'analogies systématiques entre le français et l'anglais fait que les acteurs inscrits dans les situations d'enseignement/apprentissage choisissent directement cette langue en faisant fi des relents des orientations officielles. Quant aux autres langues, présentes en notre contexte, il est évident que de grands écarts syntaxiques, lexicaux et scripturaux les séparent de l'anglais.

Son déploiement dans les situations de classe englobe presque tous les phénomènes langagiers et se manifeste le plus souvent sous la forme d'alternances de langues. Le recours au français aide à une gestion des interactions en classe d'anglais. En l'absence de la langue française, la communication est réduite à des échanges préfabriqués. Les réponses des apprenants sont automatisées et partent le plus souvent de la reproduction d'un modèle produit par l'enseignant. Nous avons constaté que les échanges spontanés optimisent encore plus l'appropriation en anglais. À cet effet, il convient de donner une large place au français dans le cadre des interactions de par le fait qu'il offre une gamme de possibilités d'échange plus étendue. Il est vrai que cette langue est très présente dans la classe, mais son emploi se fait le plus souvent par nécessité surtout dans notre second terrain d'enquête. Or, à notre humble avis, cette mise en relation avec la langue française doit émaner,

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?

revue *Socles*

et se faire dans un cadre explicite et assumé, un consentement mutuel entre les acteurs enseignants et apprenants, car alors, elle sera une démarche consciente et réfléchie, au profit de l'enseignement/apprentissage.

Quelques pistes de remédiation

Nous nous permettons de clore cette étude en ébauchant quelques éléments pour l'amélioration du cadre de l'enseignement de l'anglais, en interférence avec la langue française. Ce sont autant de réflexions à même d'atténuer un effet de « culpabilité » que nous avons constaté chez certains enseignants d'anglais sur le terrain, suite au recours à la langue française en situation de classe. En effet, l'habitus behavioriste et le mythe du locuteur natif persistent toujours, notamment chez une partie des inspecteurs de la matière. Cette réalité fait que l'idéal de la classe monogale continue de s'essaimer parmi le corps enseignant. Comme corollaire, une partie des enseignants continue de travailler en s'infligeant inutilement le devoir de rester soit dans le cadre monolingue étriqué, soit en recourant à une langue nationale qui a, peu, ou pas du tout de rapprochement typologique avec la langue anglaise. Dans d'autres cas, des enseignants s'épuisent dans une lutte d'usure face à la tentation de l'autocensure. Cela dit, nous pourrions aisément faire l'économie d'une telle situation, résistance due à un malentendu, et qui fait perdurer des blocages dont on pourrait amplement se passer en situation de classe.

Pourtant, l'espace classe devrait plutôt être mis à l'abri de toute tension, afin de laisser advenir le cadre idéal, où les élèves pourraient interagir en faisant appel à tout leur répertoire langagier, pour mieux s'épanouir dans l'apprentissage de la langue. C'est surtout dans le dessein de construire un tel espace en classe d'anglais, que nous soumettons, à titre de suggestion, les propositions de remédiation suivantes :

— Les politiques linguistiques éducatives doivent être construites en partant des situations de classe. Les stratégies de passages translinguistiques déployés par les enseignants et les apprenants doivent être le point de départ de ces politiques. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de réhabiliter la notion de représentation, visiblement absente des orientations pédagogiques et didactiques. Ce travail va se faire à travers des enquêtes de terrains. Cela va amorcer un travail de contextualisation des réflexions didactiques et s'éloigner des généralisations.

—Intégrer dans la réflexion et en classe, le contexte sociolinguistique, étant donné qu'il est très présent en milieu scolaire. Cette intégration peut se faire à travers une valorisation du plurilinguisme social, y compris la langue française qui est en outre une composante essentielle de l'identité nationale. En classe, cette valorisation va se faire en encourageant de manière consciente les alternances de langues comme des ressources d'apprentissage. Cette revalorisation va aider à créer une dynamique réelle d'apprentissage des langues en classe.

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?
revue *Socles*

— Concevoir l'apprentissage d'une manière bi-plurilingue.

— Concevoir des activités langagières qui donnent plus de spontanéité aux interactions à travers une focalisation sur les centres d'intérêts des apprenants.

— Insister sur les approches plurielles comme meilleure façon de construire et de développer le plurilinguisme en milieu scolaire. Ces approches plurielles agissent d'une part sur les représentations en réorientant les représentations sur le fonctionnement réel des individus plurilingues dans un sens positif. D'autre part, elles permettent de susciter la motivation quant à l'apprentissage des langues étrangères.

Bibliographie

ASSELAH-RAHAL S. et BLANCHET P., 2007. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie*. Fernelmont : E.M.E., 2007.

BEACCO J.-C. et BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, disponible sur www.coe.int/lang/fr.

BERTHOUD A.-C., 2004, « Voyage en spirale ou éloge de l'inversion » dans L. Gajo, et al. *Un parcours au contact de langues: textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, p. 65-68.

BLANCHET P. et ASSELAH-RAHAL S., 2008. « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues » dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une*

didactique des langues contextualisée. Paris: Edition des Archives Contemporaines, p. 9-16.

BLANCHET P., 1999, *Linguistique de terrain, méthodes et théorie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BONO M., 2008. « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première », dans D. Moore et V. CASTELLOTTI. *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne : Peter Lang, p. 147-166.

CALI C., 2006. « Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme: une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité en Europe », *Synergies Europe*, p. 119-128, disponible sur <http://gerflint.fr/Base/Europe1/europe1.html>.

CASTELLOTTI V. 2010, « Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. Recherches en didactique des langues et des cultures », *ACEDLE*, Vol. VII, 1.

CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : PUF, Coll. "Que sais-je?".

CASTELLOTTI V., COSTE D., et MOORE, D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage », dans D. MOORE, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris : Didier, Coll. "Essais" p. 101-131.

Les marques transcodiques orales dans un cours d'anglais au secondaire : quelle place pour le français ?
revue *Socles*

COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues », dans V. Castellotti, *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen : Publications Universitaires de Rouen, p. 191-202.

COSTE D., 2010. « Pluralité de langues, diversités des contextes: quels enjeux pour le français? », dans V. CASTELLOTTI et H. CHALABI, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, p. 11-25.

DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

GRIGGS P., 1999, « Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1 » dans V. CASTELLOTTI et D. MOORE. *Alternance des langues et construction de savoirs*, Lyon : ENS éditions, p. 53-68.

GUMPERZ J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Saint-Denis: L'Harmattan.

KEBBAS M., 2010, « Dimension culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie », P. BLANCHET et D. COSTE. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, Paris : L'Harmattan, p. 73-95.

KRAMSCH C., 2008, « Contrepoint », dans G. ZARATE, D. LEVY et C. KRAMSCH, *Précis du plurilinguisme et du particularisme*, Paris: Edition des Archives Contemporaines, p. 319-323.

LÜDI G., 1999, « Alternances des langues et acquisition d'une langue seconde », V. CASTELLOTTI et D. MOORE. *Alternances*

des langues et construction de savoirs, Lyon: ENS éditions, p. 25-51.

M.E.N. 2008, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*, 08-04 du 23 janvier 2008, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Numéro spécial.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

NUSSBAUM L., et UNAMUNO V., 2001, « Sociolinguistique de la communication entre apprenants », dans V. Castellotti, *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, p. 59-80.

PY B., 2004, « A propos de quelques publications sur l'analyse des erreurs », L. GAJO, et al. *Un parcours au contact de langues: textes de Bernard Py commentés*, Paris: Didier, p. 13-23.