

**Impact du milieu socioculturel et de l'alternance codique (arabe dialectal/français) sur l'acquisition du français langue étrangère chez des apprenants algériens.**

**Wassila Azzouni**  
**Doctorante, Université de Tlemcen, Algérie**

**Résumé :**

Cet article est une contribution qui s'inscrit dans une problématique qui croise sociolinguistique et didactique en même temps. Il porte sur le rôle de la langue arabe dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans des classes de première année moyenne. Il s'agit d'une étude du phénomène d'alternance codique à base d'analyses des cours enregistrés. En relevant les différentes fonctions de ces alternances, on a essayé de comprendre et de décrire leurs rôles. Cette étude tente d'évoquer aussi l'impact que peut avoir l'influence du milieu socioculturel de l'apprenant algérien sur son processus d'apprentissage de la langue 2

**Mots-clés :** milieu social, milieu culturel, alternance codique, langue maternelle, langue étrangère, didactique.

**Abstract:**

This work is part of a problematic which intersects sociolinguistics and didactic at the same time. It concerns the role of the native language during the learning of a foreign language in a class of first year average in Algeria. On the basis of the analyzes of the registered courses and a study of the phenomenon of alternation codic view we are trying to understand and describe the role of these alternations and raise by the suite its different functions.

**Keywords:** code switching, bilingualism, mother tongue, foreign language, social and cultural environment, didactic.

**Impact du milieu socioculturel et de l'alternance codique (arabe dialectal/français) sur l'acquisition du français langue étrangère chez des apprenants algériens.**

**Wassila Azzouni**  
**Doctorante, Université de Tlemcen, Algérie**

**Introduction :**

La source fondamentale de cette contribution remonte à notre modeste expérience dans l'enseignement du FLE au cycle moyen. Par la même occasion, l'objectif était de porter un regard sur les pratiques langagières des enseignants et des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année moyenne. Ces pratiques langagières se caractérisent par l'usage alternatif de la langue maternelle qu'est l'arabe dialectal et le français qu'est la première langue étrangère en Algérie. Le choix de ce thème est dû aussi au fait que nous portons un intérêt spécial à la pratique des langues étrangères en général et à la pratique de la langue française, en particulier.

A travers l'enquête de terrain effectuée à la périphérie de la wilaya de Tlemcen, c'est-à-dire dans une zone rurale, et à partir du constat fait au cours de l'activité pédagogique effectuée dans la région urbaine, un pertinent écart de la compétence de communication chez les apprenants des deux zones a été remarqué. En effet, la compétence à communiquer langagièrement chez les apprenants de la zone rurale était beaucoup plus inférieure à celle des apprenants issus de zone urbaine.

Cet article vise, en premier lieu, la description de ces pratiques langagières en milieu scolaire, en essayant de comprendre les modalités de leur fonctionnement, tout en nous interrogeons sur le rôle de l'alternance codique et les différentes fonctions qu'elle remplit. Nous baserons notre étude sur une réflexion pédagogique qui reconnaît le phénomène d'alternance codique d'un point de vue très positif.

En deuxième lieu, nous nous interrogerons sur les facteurs qui font que l'apprenant en milieu rural se trouve impuissant devant la langue française, donc, la question qui se pose est la suivante : Quel est l'impact du milieu socioculturel sur l'apprentissage du français ?

Notre motivation est dictée par le comportement langagier des enseignants et des apprenants, mais aussi par le degré de fréquence de l'alternance de codes en classe de FLE. Notre objectif se résume donc à trouver des éléments de réponses à nos interrogations suivantes :

- Pourquoi, quand et comment ces alternances émises par des apprenants, mais aussi par des enseignants ont-t-elles lieu ? Quelle(s) est (sont) leur(s) nature ? Quel est le mode de leur fonctionnement ?

- Comment se manifeste l'alternance codique en classe ? En d'autres termes, quel est le rôle et les fonctions qu'elles remplissent ? En quoi contribuent-elles ?, à participer et/ou à améliorer la maîtrise de la langue ?

- Pourquoi ce recours excessif à la langue maternelle ? Quelle est la place réservée à la LM dans l'apprentissage d'une LE ?

- Selon les didacticiens, l'arabe dialectal intervient-t-il pendant le cours de FLE pour suppléer un manque de compétence en langue cible ?

- Pourquoi ce bas niveau en français chez les apprenants ruraux et un tel écart par rapport aux apprenants urbains ?

- Qu'est-ce qui fait que la majorité des apprenants issus de milieu rural se trouvent réticents vis-à-vis de l'apprentissage du français ?

- Quelle didactisation et quels dispositifs pédagogiques sont souhaitables dans une telle situation ?

Pour cela, deux démarches ont été adoptées : démarche qualitative qui est caractérisée par des observations de classes, des enregistrements vocaux des cours, des entretiens semi-directifs avec les enseignants, et quantitative aussi car un questionnaire a été élaboré, adressé aux apprenants, qui porte sur l'impact du milieu socioculturel sur l'acquisition d'une langue étrangère car l'un de nos objectifs primordiaux est de savoir aussi si le milieu dans lequel évolue l'apprenant influe et peut éventuellement forger sa compétence de communication en FLE. Afin de parvenir à une réponse concrète, il a été nécessaire de prendre en considération le facteur social et géographique des deux milieux : à la zone rurale, la société est unie et homogène et dont les centres d'intérêts, le niveau socioéconomique et socioculturel de ses habitants ne sont pas les mêmes que ceux appartenant à la ville.

Nous avons formulé quelques hypothèses afin de tenter de répondre à nos questions :

- L'alternance codique est une stratégie utilisée par l'enseignant afin de transmettre un savoir, un savoir-faire... etc.

- L'alternance de codes est peut-être une stratégie pour renforcer la communication et la soutenir
- L'absence de l'utilisation quotidienne du français chez les apprenants est un frein à la communication en classe.
- L'importance des facteurs qui influent sur l'apprentissage scolaire, ceux liés à l'intérieur de l'apprenant ; ceux d'ordre psychocognitif comme l'intelligence, et ceux d'ordre familial et sociétal, tel les normes et les coutumes.
- L'influence des caractéristiques sociales de chaque zone, soit sur le succès scolaire de l'apprenant soit sur son échec
- Faire face aux attitudes et représentations faites à l'encontre de la langue française.

Nous nous sommes inspirés des travaux issus de l'acquisition comme celui de (Faerch et Kasper, 1980, et Bange, 1990) et de la linguistique interactionnelle (Orecchioni, 1990, et Vion, 1992). En ce qui concerne l'influence de l'origine sociale sur la réussite ou l'échec scolaire, nous nous sommes appuyés sur des apports théoriques, plus particulièrement sur les travaux de Boudon (*L'inégalité des chances*, Hachette, 1984), Litt (*Origine sociale et scolarité*, 1998), Bernstein (*Langage et classes sociales, codes sociolinguistique et control social*, édition de Minuit, Paris, 1975) entre autres.

### **Méthodes et méthodologie**

Nous choisissons d'effectuer une enquête dans la wilaya de « Tlemcen ». Nous avons travaillé sur des élèves de classes différentes, appartenant au même niveau scolaire (1ère année moyenne), la même tranche d'âge (11ans-12ans), mais appartenant à deux zones géographiques différentes.

Afin d'équilibrer le nombre des apprenants nous avons 180 apprenants répartis en 90 apprenants dans le seul CEM de Zelboun et 90 autres apprenants répartis entre les deux CEM de la ville de Tlemcen : « CEM Salima Taleb » et « CEM Dar El Hadith ». Dans l'objectif principal est celui de décrire et de comprendre les usages alternatifs de l'arabe dialectal et du français dans les pratiques langagières des élèves algériens et de décrire le fonctionnement dans un contexte où les élèves ont tendance à alterner fréquemment les langues en question, et afin de mieux circonscrire notre problématique, nous avons pris comme point d'appui des outils de recherches fondamentaux, plus particulièrement les travaux sur l'alternance codique avec les enquêtes de Gumperz J-J (1983) et Maria Causa (1998).

Nous avons d'abord réalisé une pré-enquête, c.-à-d. que nous avons observé l'échantillon de la population visée (1ère année CEM) en identifiant les caractéristiques linguistiques propres à cette population ; c'est une méthode assez rigoureuse (méthode variationniste) qui se base sur des données empiriques, ensuite comme le demande cette méthode, nous avons effectué notre enquête.

A prime abord, un constat est fait ; l'éloignement est beaucoup plus social que spatial. Nous tenons à signaler que le but souhaité n'est autre que scientifique, car, nous nous référons à une analyse purement pédagogique. Notre intention est loin de se focaliser sur l'appartenance ethnique, mais seulement démontrer une particularité linguistique qui se manifeste par le degré d'utilisation du français en classe. Dans cette optique, et afin de préserver le bon déroulement des entretiens semi-directifs et de leur organisation, nous nous sommes servis d'un guide entretien (Voir annexe 1) pour effectuer ces entretiens semi-directifs. Ce guide touche essentiellement des faits comme : Ça vous arrive d'utiliser l'arabe dialectal pendant le cours ?, des questions qui caractérisent les enseignants comme : Quel âge avez-vous ? Vous enseignez le FLE depuis quand ?, et finalement celles qui relèvent de l'opinion ; êtes-vous pour ou contre le fait d'alterner deux langues pendant le cours de FLE ?, L'objectif de ces questions ouvertes est de permettre à l'enseignant de développer son point de vue. Les interviewés sont les trois enseignantes de la zone urbaine, et trois enseignants de la zone rurale, ce qui donne un total de six entretiens d'une durée de trente minutes pour chacun (Voir questionnaire-guide dans les annexes).

En ce qui concerne l'enregistrement des cours, nous jugeons utile de les garder tels qu'ils sont, c'est-à-dire que nous n'avons pas supprimé des passages ou des séquences où la LM apparaît chez l'élève avec son professeur ou avec ses pairs ni de l'enseignante avec ses élèves.

Le cours n°1 s'est déroulé dans une classe de 1<sup>ère</sup> année au cem « Salima Taleb », ce dernier avait pour objectif de trouver les types de phrases (leçon de grammaire), le 2<sup>ème</sup> cours s'est déroulé dans une autre classe du même cem, ce dernier a porté sur la lecture d'un texte (Grippe A, page 89), le troisième cours que nous avons assisté était dans le CEM de Zelboun, « Abdelkader Medjahed » dont la tâche était la lecture d'un texte sous l'intitulé « Recommandation à l'écolier », le quatrième été réalisé dans une deuxième classe de 1ère année du même CEM, à Zelboun, des exercices de consolidations ont été proposés lors de ce cours, le cinquième cours était réalisé dans une troisième classe de 1ère année moyenne dans le même CEM, celui-ci était réservé uniquement à la correction du devoir trimestriel n° 1 du 3ème trimestre dont le texte support portait l'intitulé de ; « Les recommandations de Luqman » , et finalement le 6<sup>ème</sup> cours dans une classe

de 1ère année au CEM « Dar El Hadith, Ex Pierre Curie », Tlemcen, son intitulé était « La nominalisation à base verbale » (Une leçon de lexicologie).

S'ajoute à l'enregistrement et à la transcription des cours et aux entretiens semi-directifs avec les enseignants, le questionnaire adressé aux apprenants des deux zones afin de tenter de vérifier les hypothèses de départ.

Quant aux questions, la première question a visé la scolarisation des enfants entre zone urbaine et zone rurale, question introductive dont le but est de voir l'importance de la scolarisation chez les familles des deux zones. La deuxième question : « Quel est le niveau d'étude de vos parents ? » ainsi que la troisième question : « Quelle est la profession de vos parents ? » sont des questions fermées à choix multiple, leur but est de connaître le niveau socioculturel des parents des deux zones et le niveau socioéconomique des parents. Le but de la quatrième question est de savoir les moyennes obtenues en FLE par les apprenants et illustrer le constat : niveau plus bas dans les zones rurales. Quant aux questions n°5 et n°6 : « Apprenez-vous le français qu'à l'école ? » et « Si oui, pourquoi pas ailleurs ? », sont deux questions introductives des milieux d'apprentissages du FLE dont l'objectif est de savoir ce qui freine l'apprentissage du FLE en dehors de l'école. La question n°7 : « Avec quelle langue vos parents parlent-ils à la maison ? » est une question fermée à choix multiple dont l'objectif était de mesurer le degré de pratique du français à la maison, et afin de mesurer le degré de pratique du français à l'école, nous avons posé la question n°8 : « Avec quelle langue communiquez-vous avec vos camarades de classe ? », quant aux questions n°9 et n°10 : « Avec quelle langue vous adressez-vous aux commerçants de votre quartier ? » et « Sinon, quels sont les autres lieux où vous apprenez le FLE ? » sont des questions fermées à choix multiple dont la visée est de mesurer le degré de pratique du français dans la société et de connaître les apprentissages extrascolaires de la langue française. En ce qui concerne la question n°11 et n°12 : « Aimez-vous le FLE ? » et « Dites pourquoi ? » sont des questions introductives des représentations de la langue française chez les apprenants, le but étant de connaître les représentations faites à l'encontre de la langue française. La Question n°13 : « Souhaitez-vous apprendre la langue française davantage afin de parfaire votre niveau, à l'oral comme à l'écrit ? », question fermée qui avait pour but de savoir si les apprenants sont motivés (ou pas) pour l'apprentissage de la langue française, quant à la question n°14 : « comment cela pourrait se réaliser à votre avis ? », son objectif est de connaître les stratégies d'apprentissage chez l'apprenant et de conduire l'élève à donner des propositions.

### **Résultats et Analyse**

Linguistes et sociolinguistes, dont Poplack (1980, p581-618) se sont accordés pour distinguer trois types de code-switching : le code-switching

intraphrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, le code-switching inter-phrastique qui est un mélange de codes au niveau d'unités plus longues, c'est-à-dire alternance de phrases dans un même discours, et le code-switching extra-phrastique (tag-switching) lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou des proverbes.

Les exemples qui suivent sont une application de cette théorie sur notre corpus.

- **Les alternances intraphrastiques :**

**Extrait 1:** C2/PR/TP083

\* VOI:là ((rire)) c'est **bouchouka** donc ce sont des maladies contagieuses, c'est-à-dire on les transmet d'UNE PERSONNE à UNE AUTRE

**Extrait 2 :** C3/PR/TP016

tiens toi bien **yaçni** assis-toi correctement.. c'est un conseil d'accord ? quoi aussi ? d'après-ce-qu'on a fait ? ((bruit)) taisez-vous **saha men baad netfahmou yallah** (dtp)

**Extrait 3:** C4/PR/TP217

on dit J'AI FINI **machi** je suis fini ((rire)) **ayya ayya ketbou** maintenantchu::t (xmnt) vous avez terminez ?

**-Les alternances interphrastiques :**

**Extrait 1 :** C3/PR/TP014 : **aya khoffou** (SP) celui qui termine va me donner des conseils ou des recommandations

**Extrait 2 :** C4/PR/TP082 : heureux bien sur donc il est heur-il est FIER DE TOI ça y est ? il est fi'er de toi parce que tu as eu un 18 et toi aussi tu es fier de toi-même..**kifach ngouloulha bel** français ?

**-Les alternances extraphrastiques :**

**Extrait 1:** C3/ E9/TP027: madame **wella ma anaya**

**Extrait 2 :** C4/E25/TP21 : **el hamdoullah**

Au cours de ces interactions verbales, les apprenants ainsi que les enseignants manient une (des) langue (s) qui est (sont) le reflet de leur identité sociolinguistique et culturelle. Dans une même conversation, il

arrive qu'ils alternent deux codes différents. Ceci nous conduit à nous intéresser à dégager le rôle que jouent ces alternances. Deux fonctions de l'alternance codique ont été distinguées par Gumperz (1989) : les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques ou conversationnelles.

### **1- Les alternances situationnelles**

Généralement, elles ne prennent pas en considération l'utilisation des deux codes linguistiques par le même locuteur et dans la même conversation et dans des situations bien définies, ces alternances nous permettent d'identifier les représentations sociales liées à telle langue au détriment d'une autre.

### **2- Les alternances métaphoriques ou conversationnelles**

Dans les alternances conversationnelles, "les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs. Cela prend surtout la forme de présupposés tacites, c.-à-d. qui n'est pas formellement exprimée, acceptés comme allant de soi, que recouvre le mieux l'analyse indirecte de la conversation" (Gumperz, 1989: 73). Donc, quand un locuteur passe d'une langue à une autre c'est pour la simple et unique raison qu'il existe une relation de sécurité et de confiance entre lui et son auditoire. Gumperz a distingué six fonctions que remplissent les alternances et qui sont comme suit : les citations, la désignation d'un interlocuteur, les interjections, la répétition, la modalisation d'un message, la personnalisation vs l'objectivisation. A partir des interactions tirées de notre corpus et selon les fonctions répertoriées par Gumperz, nous illustrons et détaillons à travers les exemples qui suivent, ces différentes fonctions.

#### **1-Les citations**

##### **Extrait 1 du cours n°2 :**

E20 / TP084: la rouge /**bouhamroune w bouchouka!**[La rougeole et la varicelle !]

Dans cet exemple, l'élève n'a pas pu traduire en français ce qu'il connaît en arabe dialectal, donc, il a choisi finalement de transmettre l'information en langue correspondante, c.-à-d. en arabe dialectal.

##### **Extrait 2, cours n° 2 :**

PR/TP061 : pour ne pas attraper la grippe VOILA ..et la grippe est ce que c'est une maladie qu'on attrape d'(de)une personne à une autre ? (xscd) j'ai la grippe et je peux vous la transmettre..comment dit-on ça en arabe ? d'une personne à une autre ? pour dire « contaminer nos amis » on dit aussi « **naç'diw** nos amis »[« nous contaminons nos amis »] y-a-ç-d-i[c-o-n-t-a-m-i-n-e] c'est le verbe qu'on utilise quand on traduit en arabe/d'accord ?

Ici, il s'agit d'une alternance intra phrastique, l'enseignant lors de son intervention n°61, énonce les différentes variantes françaises du terme "contaminer", l'enseignant cite l'équivalent en arabe "**yaçdi**" pour l'explication puisque les élèves n'ayant toujours pas saisi ce que ce terme signifie. A partir de ces deux extraits, nous pouvons dire que le recours aux citations dans l'autre langue sert à débloquent des situations d'apprentissage.

## **2- La désignation d'un interlocuteur**

### **Extrait 3, cours n°4 :**

PR/TP003: **éwa** [alors] Med et Nabil quel était le titre de la leçon d'hier?

Ici, cette alternance intraphrastique émise par l'enseignante a une fonction de pointage, elle a servi à attirer l'attention des deux élèves "Med et Nabil" et à les interpeller. Cette alternance est réalisée par le connecteur logique qui a servi à délimiter les parties de l'intervention.

Nous en avons un autre exemple :

### **Extrait 4, cours n° 3 :**

PR/TP017 :**çla khater yla** [parce que si] vous n'écoutez pas ces conseils vous pensez qu'ils vont vous servir ?

Celui qui peut annoncer cette alternance doit forcément être bilingue, c.-à-d. qui maîtrise la syntaxe des deux langues, ici c'est le français et l'arabe dialectal. Le connecteur logique que nous avons ici est de nature justificative « **çla khater yla** » « parce que si », il ne fait aucun obstacle à la compréhension du discours prononcé par l'enseignant. La LM ici est l'arabe dialectal et la LE est le français. En effet, la langue maternelle « jouit d'une sorte de droit d'aînesse, liée au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable celui qui est le plus proche de la naissance d'où les expressions fréquemment employées" de "Langues native" et de "locuteur natif" ». (L. Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignant des langues, Hachette, Paris. 1994, p:11).

## **3- Les interjections**

### **Extrait 5, cours n°2 :**

PR/TP122:aie ! **ya rebbi ya rebbi** [Aie ! mon Dieu ! mon Dieu !]

Dans cette intervention, l'enseignante est énervée à l'idée que l'élève n'a pas saisi ce qu'elle voulait dire, elle crie alors : « aie ! **ya rebbi** », « aie ! Mon dieu ».

Dans l'extrait qui va suivre, l'élève tente de répondre à la question élémentaire que lui a posée l'enseignante, avec beaucoup d'hésitations, angoissé aussi il a fini par faire apparaître son émotion par l'emploi de l'interjection : « Ouf ».

**Extrait 6, cours n° 2 :**

E1/TP005: dans la première séquence on a donné des consignes des ordres et cette fois ci ça va être des ouf

**4- La répétition :**

**Extrait 7, cours n° 5 :**

E7/TP016:**kima fel/lqissa hiya** presque **kima f** l'histoire c'est comme/ presque comme/ l'histoire euh : recommandations les recommandations de luq **nqoulha bel çarbiyya wassaya loqmane li'ibnihi/çla çla khater kayen des conseils durant** tout le texte des recommandations de loqmane [je dis ça en arabe, les recommandations de Luqman à son fils/ c'est c'est parce qu'il ya des conseils durant tout le texte des recommandations de Luqman]

PR :qu'est-ce que **loqmane**[Luqman] a demandé à son fils ? quel défi a-t-il lancé à son fils ?

Cette alternance permet à l'apprenant n° 7 de s'assurer que l'information qu'il cherche à faire passer a été comprise pas ses camarades.

**5-Modalisation d'un message :**

Cette fonction est considérée par Gumperz comme un « moyen de modaliser des constructions telles que phrases et compléments de verbe ou prédicat suivant une copule » (ibid.78). Nous avons remarqué que cette fonction est très présente dans notre corpus. Cependant, nous nous contenterons dans cet article de présenter seulement les extraits suivants: (Faute de volume)

**Extrait 8, cours n° 4 :**

PR/TP183 : qu'est-ce-qu'elle nous donne la propriété? Elle donne la santé et quoi encore ? **e'nnadafa wassem tmedenna?** [Qu'est-ce-qu'elle nous donne la propriété?][Mis à part **e'saHa zid wassem tmedenna tani ?** [Mis à part la santé, qu'est ce qu'elle nous donne encore ?]

**Extrait 9, cours n° 5 :**

PR/TP009 : le titre du texte est les recommandations de luqman très bien Mohammed aya **chkoun yqolena chkoun hada Luqman ? chkoun houwa louqmane wella wachta dar hada Luqman ?** [allez qui vas nous dire qui c'est Luqman ? c'est qui Luqman ou bien qu'est-ce-qu'il a fait ce Luqman?] (xscd) (dtp)

Ici, les deux enseignants n'ont pas hésité à changer de langues afin d'atteindre un objectif déterminé.

**6-Personnalisation versus objectivisation**

**Extrait 10, cours n° 6 :**

PR/TP006 : je pense que **hdertikom çlih** ! [Je pense que je vous en ai parlé]

Cette fonction de l'alternance codique est réalisée afin de contester une affirmation ou bien la rectifier, ou bien pour s'impliquer ou ne pas s'impliquer dans le message. Elle est marquée par la présence du pronom personnel « je ».

- **L'origine socioéconomique et socioculturelle :**

**I-2-1 Le niveau d'étude des parents :**

| Niveau d'études des parents                          | Zone urbaine |      | Zone rurale |      |
|--|--------------|------|-------------|------|
|  | Père         | mère | père        | Mère |
| Supérieur  | 24           | 27   | 03          | 01   |
| Moyen  | 30           | 45   | 08          | 03   |
| Primaire   | 20           | 10   | 12          | 82   |
| Aucun  | 16           | 08   | 67          | 04   |
| Total des parents dont le niveau est Supérieur/Moyen | 126 (70 %)   |      | 15 (08 %)   |      |
| Total des parents dont le niveau est primaire/aucun  | 54 (30 %)    |      | 165 (92 %)  |      |

**Tableau 1 : Niveau d'étude des parents d'élèves des deux zones**

Ces résultats remontent à la période coloniale, où les jeunes français sont scolarisés à 100 % et les algériens à moins de 15%. A peine 70 000, était le nombre de musulmans inscrits à l'école primaire, et ceci à cause du manque du personnel enseignant et aussi par le résultat de la politique coloniale française mis en œuvre depuis l'occupation de l'Algérie depuis 1830 jusqu'à 1962.

Le problème, c'est que ce bas niveau d'études des parents influe intensément sur l'idée que se fait l'enfant vis-à-vis de l'école et surtout de la langue française (représentations) et qui handicape fortement l'interaction et l'intercompréhension entre parents/enfants.

- **Pratique et milieu d'appropriation du FLE**

**I-5-1 Le français parlé à la maison**

| <b>Pratique de la langue à la maison</b> | <b>Zone urbaine</b> | <b>Zone rurale</b> |
|--|---------------------|--------------------|
| Arabe dialectal                          | 27 (30 %)           | 68 (76 %)          |
| Français                                 | 03 (03 %)           | 00                 |
| Arabe dialectal et français              | 60 (67 %)           | 22 (24 %)          |
| Autres                                   | 00                  | 00                 |

**Tableau 2 : Pratique du français à la maison**

Ici, la question du niveau culturel des parents a été pointée, dans le tableau ci-dessus que le taux du bilinguisme est beaucoup plus élevés chez les familles de zone urbaine (dont le niveau culturel des parents est plus élevé 67 %) que celle rurale, 24 % seulement.

La langue française est donc une langue d'intégration par excellence dans la famille.

- **Le français parlé à l'école :**

| <b>Pratique de la langue française à l'école</b> | <b>Zone urbaine</b> | <b>Zone rurale</b> |
|--|---------------------|--------------------|
| Arabe dialectal                                  | 23 (26 %)           | 80 (89 %)          |
| Français   | 04 (04 %)           | 00                 |

|                             |           |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| Arabe dialectal et français | 62 (69 %) | 10 (11 %) |
| Autres                      | 01 (01 %) | 00        |

**Tableau 3 : Pratique du français à l'école**

Nous expliquons ces résultats par la reproduction de Bourdieu (1970), il insiste sur la reproduction des classes sociales par l'héritage culturel et linguistique légué par les parents.

Ce qui a fait que les apprenants urbains utilisent le français à l'école c'est le fait qu'ils utilisent cette langue à la maison, avec leurs parents dès leur jeune âge.

• **Le français parlé dans le quartier :**

| Pratique de la langue au quartier | Zone urbaine | Zone rurale |
|-----------------------------------|--------------|-------------|
| Arabe dialectal                   | 26 (29 %)    | 88 (98 %)   |
| Français                          | 00           | 00          |
| Arabe dialectal et français       | 64 (71 %)    | 02 (02 %)   |
| Autres                            | 00           | 00          |

**Tableau 4: Pratique du français dans la société**

Nul ne pourra nier la place qu'occupe la langue française en Algérie, ce qui a fait d'elle un excellent marqueur social. La fréquence de son utilisation au sein de la société urbaine ou rurale est un facteur déterminant de la consolidation linguistique.

Nous remarquons dans le tableau ci-dessus que les apprenants issus de zone urbaine utilisent le français pour communiquer dehors, avec les commerçants du quartier, avec leurs copains, et les deux langues (français et arabe dialectal) avec un pourcentage de 71 % en zone urbaine contre seulement 2 % en zone rurale.

Nous pourrions dire alors que le bain linguistique familial contamine celui pratiqué en dehors de la maison, que ce soit pour les milieux urbains ou les milieux ruraux.

### **Discussion**

En ce qui concerne l'influence du milieu socioculturel des apprenants, nous avons constaté qu'une importante proportion de la population de la ville de Tlemcen exerce une profession intellectuelle, et donc ayant un revenu élevé. Ils sont estimés à 57 % contre 08 % à la zone rurale. Quant au total de parents à revenu bas, ils sont estimés à 43 % dans la zone urbaine contre 92 % en zone rurale. Les familles démunies trouvent souvent des difficultés à offrir le soutien pour les leçons et les devoirs de leurs enfants, cette incapacité augmente les risques d'échecs et de redoublement des enfants. Et ce qui fait que certains parents ne prêtent pas de grandes attentions aux activités scolaires de leurs enfants c'est bien évidemment les difficultés sociales et matérielles de ces derniers. Quant à l'itinéraire de l'apprentissage extrascolaire du français, les raisons que les élèves ont fournies concernent surtout la surcharge de l'emploi du temps et le manque de moyens pour l'apprentissage du FLE dans les écoles et institutions privés. On a reproché en premier lieu, le programme qui est chargé, et qu'ils manquent de temps pour les formations et apprentissages extrascolaires. Certes, la réussite dans telle matière ou dans une autre n'a pas vraiment un lien avec le nombre d'heures de son enseignement, mais cela joue un rôle quand-même, il est à noter aussi que nous avons remarqué dans leurs emploi du temps l'absence d'activités ludiques qu'un enfant à cet âge devrait avoir comme les activités sportives, le dessin, la peinture ou encore de la musique. Le deuxième argument qui nous a interpellé est le manque de moyens pour les formations privées ; La majorité des apprenants urbains confirment ne pas le temps pour apprendre davantage le FLE, tandis que la majorité des apprenants ruraux réclament ne pas avoir trouvé « les moyens financiers » pour effectuer des formations privées afin d'améliorer leur niveau et mieux apprendre la langue française. Pour eux, les cours privés sont le moyen efficace pour apprendre le FLE et comme ils n'ont pas les moyens pour se les procurer, ces apprenants ruraux restent "passifs" vis-à-vis de l'apprentissage du FLE. Des auteurs comme Litt (1980,219) les considèrent comme des indicateurs pertinents. D'ailleurs, nous rejoignons son avis quand il déclare à ce propos : « On peut dire que c'est la déficience des pratiques culturelles qui en fait, la cause des échecs scolaires » Cependant, malgré ces conditions défavorables dans les milieux ruraux, nous avons remarqué quand même la réussite et le succès scolaire de certains apprenants malgré l'absence de pratiques extrascolaires, nous avons expliqué cela par leur désir, cultivé par les représentations qu'ils se font de la langue française afin de s'intégrer dans la vie sociale car le français reste une référence de puissance culturelle et conserve son statut de communication sociale, il est considéré aujourd'hui comme la langue de promotion sociale et d'ouverture sur le monde européen par excellence, il est donc toujours présent « [...] non seulement comme résidu de la

domination coloniale, mais aussi comme ouverture à un monde différent, celui de la modernité et de la technique ». (Gaadi D, 1995, p 131).

### **Conclusion**

L'issue de la présente étude révèle que l'alternance codique dans les deux contextes s'est caractérisée par son haut degré de didacticité ; car elle a recouvert des fonctions différentes et variées, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant. Nos résultats nous ont permis de dire à haute voix que le recours à la L1 dans l'apprentissage d'une L2 joue un rôle majeur dans la construction des savoirs en langue cible. Employer donc les deux langues (arabe dialectal et français) n'est plus perçu comme une entrave à l'apprentissage, mais plutôt comme un « levier » à ce dernier. C'est ainsi que nous pouvons réellement considérer un apprenant de « bilingue », et sans doute de « multilingue » à l'avenir.

Il s'agissait dans cet article de vérifier que l'alternance codique est un moyen de déblocage, de découverte de l'environnement, d'essayer de faire mieux, agir et maintenir l'interaction en langue étrangère. La classification de la typologie d'alternances émises pendant les cours nous ont permis de dire que le passage d'une langue à l'autre forme un ensemble cohérent et homogène qui vise l'appropriation des savoirs, ce phénomène remplit plusieurs autres fonctions psychiques et affectives telle l'installation d'un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant, le maintien d'une dynamique d'interaction pendant le cours, création d'une relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses apprenants, car dans une communication interpersonnelle tout n'est pas forcément linguistique et même quand c'est le cas, tout n'est pas forcément explicite. Nous pourrions effectuer dans une étude ultérieure, une analyse à partir d'un corpus plus restreint, c'est-à-dire étudier le phénomène d'alternance codique chez deux ou trois locuteurs afin de cerner son aspect psychologique. En attendant, nous exprimons notre vif encouragement pour les nouvelles méthodes d'enseignement, telle la méthode contrastive, l'approche communicative (AC), l'approche par les compétences (APC) et la pédagogie par objectifs (PPO) dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une / (des) langue étrangère (s). Aux parents aussi de donner le pouvoir des mots et l'amour des langues à leurs enfants, pour un plurilinguisme universel...

**Bibliographie :**

Bourdieu,P, la reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, les éditions de minuit, 1970, p35.

Causa, M. 1996. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission des connaissances et interaction », in Les Carnets Du Cediscor n°4, pp. 111-129, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle.

Cuq, J,P, le français langue seconde, édition Hachette, 1991, p 40 .

Dabène,L, Repères sociolinguistiques pour l'enseignant des langues, Hachette, Paris. 1994, p:11

Gaadi,D, le français au Maroc, l'emprunt à l'arabe et les processus d'intégration, 1995, p 131.

Gumperz. J.J. Cité par Gardner – Chloros. P « code-switching : approches principales et perspectives » in la linguistique, vol 19, fax 2, 1983, p22, 23).

Kerbrat-Orrecchioni, C, La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan, 2000, p. 28

Litt J-L, Origine sociale et scolarité, 1980,p 219

Poplack,S. (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. Linguistics 18: 581-618.

Véronique TRAVERSO, L'analyse des conversations, Paris, Nathan, coll. Linguistique 128, n° 226, 1999, 128 pages.

**Notes:**

1. Dans notre contexte, la L2 est la langue étrangère (le français), contrairement à l'arabe (L1), langue native.

2. Notre choix s'explique d'une part, que c'est à ce niveau-là que nous étions enseignantes et que nous avons fait notre propre constat. D'autre part, par l'importance de l'apprentissage du FLE au moyen car les apprenants de 1ère année moyenne sont ceux qui affrontent un nouveau cycle (CEM), se trouvant trouvent plus ou moins plus impliqués dans leur études que dans le primaire, et c'est justement à ce niveau-là qu'ils doivent avoir une maîtrise du FLE qui va leur permettre d'arriver à des connaissances diverses.

3. Situé à a à 15 kilomètres de la wilaya de Tlemcen, « Zelboun » ; un village avec une population de douze mille personnes, qui s'étend sur une surface de 10 kilomètres carrés. Reconnu pour ses grands champs et

falaises. On y compte 2 écoles primaires et SEULEMENT un CEM ; « Abdelkader Medjahed », là où nous avons effectué notre enquête.

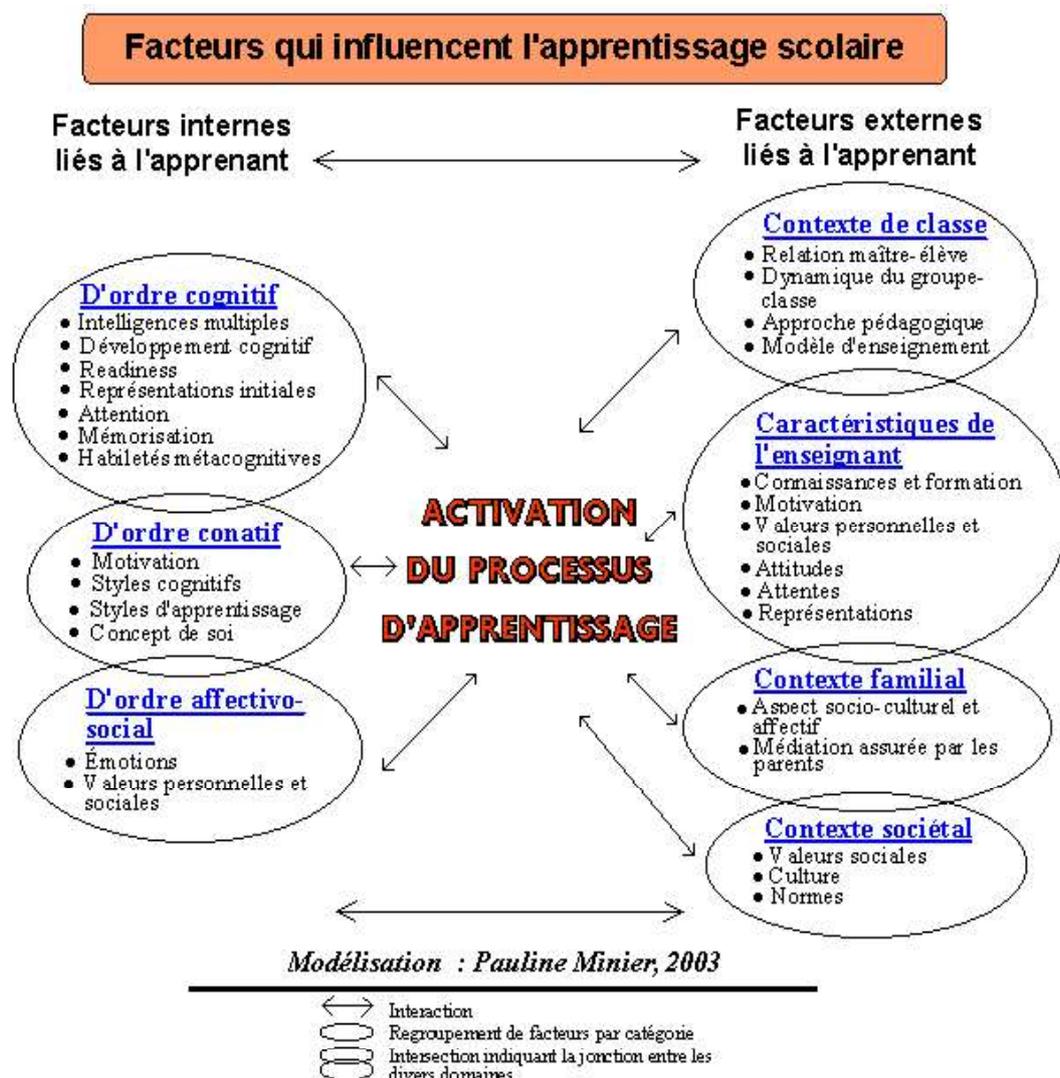
4. A cela s'ajoute l'important degré de chômage, la majorité de ces derniers sont illettrés qui ne pratiquent que l'arabe dialectal. Les pères de familles exercent une activité manuelle qu'est le travail de la terre, la maçonnerie et le petit commerce. Quant aux mères, elles sont de niveau d'étude très bas voire aucun, elles sont toutes au foyer. Ce climat défavorable influe intensément sur la scolarité de leurs enfants.

5. C'est la ville que nous connaissons parfaitement, là où nous avons grandi et aussi où nous avons enseigné le FLE, par la même occasion nous en avons profité pour effectuer notre enquête de terrain sur place, observer et analyser le comportement langagier des élèves pendant le cours et de contacter les collègues via des entretiens semi-directifs.

6. Le choix de ce milieu rural s'explique par notre volonté à choisir un village éloigné de la ville ayant un statut social défavorable à l'apprentissage du FLE. A cela s'ajoute l'important degré de chômage et la mentalité assez renfermée de ses habitants, la plus grande majorité de ces derniers sont illettrés qui ne pratiquent que l'arabe dialectal. Les pères de familles exercent une activité manuelle qu'est le travail de la terre, la maçonnerie et le petit commerce. Quant aux mères, elles sont de niveau d'étude très bas voire aucun, elles sont toutes au foyer. Ce climat défavorable influe intensément sur la scolarité de leurs enfants.

**Annexes :**

**Annexe 1 :** Schéma de Pauline Minier, 2003.



<http://wwwens.uqac.ca/~pminier/act2/gra2.htm>, consulté le 18/04/2015

**Annexe 2** : Questions de l'entretien

- Quel est votre parcours professionnel ?
- Depuis quand enseignez-vous le FLE?
- Vous arrive-t-il d'utiliser l'arabe dialectal pendant le cours de français ?
- Êtes-vous pour ou contre le fait d'alterner deux langues pendant le cours de FLE ?
- Selon vous, le milieu socioculturel de l'apprenant influe/ou pas sur les rendements scolaires de l'élève?
- Que proposeriez-vous pour l'amélioration des compétences langagières des apprenants du moyen ?

**Annexe 3** : Transcription phonique des passages en arabe

|           |   |                                      |
|-----------|---|--------------------------------------|
| Q         | ق | palatale emphatique (coup de glotte) |
| S         | ص | sifflante emphatique                 |
| R         | ر | latérale vibrante sonore             |
| Gh        | غ | vélaire sonore                       |
| <b>Kh</b> | خ | vélaire sourde                       |
| H         | ح | pharyngale sourde                    |
| H         | ه | laryngale sourde                     |
| Ç         | ع | laryngale sourde                     |
| T         | ط | dentale emphatique                   |

**Annexe 4:** Conventions de transcription

| <b>CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION</b> |   |
|-------------------------------------|---|
| .../...                             | début de l'enregistrement   |
| /                                   | Intonation montante   |
| \                                   | intonation descendante  |
| ?                                   | intonation interrogative  |
| !                                   | points marquant l'exclamation   |
| '                                   | Elision   |
| .                                   | Pauses de diverses durées   |
| ..                                  | Reprise de souffle  |
| ...                                 | Pause de moins de trois secondes  |
| (xscd)                              | Pause de plus de dix secondes   |
| (xmnt)                              | pause de moins d'une minute   |
|                                     | pause de plus de trois minutes  |
| [ :                                 | Chevauchement de parole   |
| (inaudible)                         | Passage inaudible   |
| (SP)                                | Soupir  |
| (AS)                                | Aspiration  |
| (rire)                              | Rire  |
| Hm                                  | émissions vocales de type « hm »  |
| Voilà                               | le soulignement indique l'insistance  |
| VOilà                               | les majuscules indiquent une insistance plus importante   |
| voil-                               | le tiret indique l'interruption d'un mot  |
| : , ::                              | Syllabe allongée  |
| n:::on                              | le nombre de : est proportionnel à l'allongement  |
| (dtp)                               | Donner le tour de parole  |
| DONNEZ        DES<br>EXEMPLES       | Ton appuyé  |
| &                                   | Enchaînement rapide   |
| PR<br>E1<br>EX                      | Symboles pour les intervenants<br>Professeur<br>Elève n°1<br>Plusieurs élèves intervenant en même temps |
| <alors/allons>                      | hésitation à transcrire l'une ou l'autre  |
| <b>* Leçon : Les types de</b>       | forme   |

|   |   |
|---|---|
| <b>phrases*</b>                           | Éléments inscrits au tableau                                      |
| <b>je viendrai demain</b>                 | Éléments lus à partie d'une diapo ou du tableau                   |
| Pa'ssi'va'tion                            | Mot prononcé par syllabe  |
| <b>Mahouwa      Imouradif<br/>ntaça ?</b> | Mots/phrases en arabe   |
| [Quel est son synonyme ?]                 | Traduction  |
| A : bla bla [ bla bla<br>B : [ bla bla    | chevauchement de parole   |
| (bon)jour                                 | ( ) = partie non prononcée. Ici seul<br>"jour" est prononcé       |
| "chépa"                                   | représentation                      phonético-<br>orthographique  |
| =   | liaison inhabituelle : un chant agréable<br>("un chan tagréable") |
| ≠   | absence inhabituelle de liaison : les ≠<br>("le enfants")         |
| #   | Hésitation  |
| <b>Yih</b> (oui)                          | traduction en français des mots de<br>l'arabe dialectal           |
| ((silence))                               | Silence   |
| ((bruit))                                 | bruits survenus lors des échanges<br>verbaux                      |
| ((gestes))                                | gestes accompagnant la parole ou<br>hochements de tête            |
| <b>tdji ?</b> (tu viens ?)                | traduction mise entre parenthèses<br>(Times New Roman)            |
| ^   | liaison   |