

Alternance codique en classe de français langue étrangère : Quel impact sur le potentiel acquisitionnel des activités interactives orales ?

Azzeddine MAHIEDDINE
Dylandimed – Univ. Tlemcen

Abstract :

This article discusses the use of mother-tongue in French as a foreign language class in the Algerian context. Two oral communicative activities were recorded and analyzed. The objective is, firstly, to see how do students manage the various resources of their verbal repertoire according to the type of activity? Secondly, to see the impact that the use of the mother tongue can have on the development of the target language.

Keywords: code switching, french as a foreign language, oral communicative activities, acquisition potential.

Résumé :

Le présent article traite du recours à la langue maternelle en classe de français langue étrangère en contexte algérien. Deux activités communicatives orales ont été enregistrées et analysées. L'objectif est, d'une part, de voir comment les apprenants gèrent les différentes ressources de leur répertoire verbal en fonction du type d'activité ; d'autre part, de voir l'impact que peut avoir le recours à la langue maternelle sur le développement de la langue cible.

Mots clés : alternance codique, français langue étrangère, activités communicatives orales, potentiel acquisitionnel.

Introduction

Considéré comme une ressource pour les uns et comme un obstacle à l'apprentissage pour les autres, le recours à langue maternelle (LM) en classe de langue étrangère (LE) continue à faire l'objet de controverses parmi les didacticiens. Toutefois, la plupart des chercheurs optent actuellement pour un usage stratégique de la LM, une didactisation de l'alternance codique qui permettrait de tirer profit des ressources du répertoire verbal¹ pour le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

¹ A la suite de Gumperz (1971), nous utilisons l'expression « répertoire verbal » conçu comme l'ensemble des formes linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir.

Dans le présent article, nous analysons deux situations d'interaction orale dans une classe de français : un débat et une interaction à visée fonctionnelle² ; chaque activité correspondant à un contexte d'apprentissage particulier qui est co-construit dans la dynamique de l'interaction. Nous nous interrogeons, d'une part, sur la manière dont les apprenants gèrent les différentes ressources de leur répertoire verbal en fonction du type d'activité ; et d'autre part, sur ce que peuvent apporter les ressources langagières autres que la langue cible au potentiel acquisitionnel de l'activité.

1. Présentation des activités et constitution du corpus³

Nous avons analysé deux activités interactives différentes, un débat et une tâche de rédaction collaborative, qui ont été réalisées avec des étudiants algériens de 1^{ère} année de licence de français (université de Tlemcen).

Le débat a été organisé avec un groupe de 16 apprenants qui ont débattu du thème de l'immigration et de la fuite des cerveaux. L'enseignant a joué le rôle d'animateur.

Dans la tâche de rédaction collaborative⁴, quatre apprenants ont produit ensemble un questionnaire⁵ destiné à une enquête auprès d'étudiants sur le thème de la "vie universitaire". Dans le cadre de cette étude, ce n'est pas la production écrite en elle-même qui nous intéresse, mais les interactions orales (ou interactions de travail) suscitées par cette tâche de rédaction collaborative. C'est donc l'*interaction à visée fonctionnelle* qui fait l'objet de notre analyse.

Les deux activités ont été enregistrées puis transcrites suivant les méthodes de l'analyse conversationnelle⁶. L'analyse est menée suivant

² Dans notre perspective, cette situation d'oral correspond à un type d'activité interactive orale que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)* appelle la « *coopération à visée fonctionnelle* ». Cette appellation désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement. La *coopération à visée fonctionnelle* fait partie des activités interactives, à côté du débat, de la conversation, de l'interview... (Cadre européen commun de référence, 2001 : 60).

³ Nous utilisons pour cet article le corpus de notre thèse de doctorat (Mahieddine, 2009)

⁴ Désormais, nous dirons plus simplement *tâche collaborative*.

⁵ Précisons qu'un seul apprenant disposait d'une feuille et d'un stylo pour la rédaction de ce texte co-construit.

⁶ Le débat et la tâche collaborative comportent respectivement 640 et 515 tours de parole.

une approche qualitative (Muchielli, 2004) basée sur la description et l'interprétation des conduites des interactants.

2. Le potentiel acquisitionnel des activités interactives

Notre analyse s'inscrit dans le cadre d'une approche interactionniste de l'acquisition des langues (Pekarek Doehler, 2000 ; Matthey et Véronique, 2004) selon laquelle l'apprenant est considéré comme un « un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux » (Pekarek Doehler, 2000 : 2).

La notion de *potentiel acquisitionnel*⁷ a été utilisée par des chercheurs (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Lüdi, 1999 ; Pekarek, 1999) qui s'inscrivent dans cette approche et qui ont cherché à identifier – dans une conversation exolingue ou en contexte d'apprentissage d'une L2 – des séquences interactionnelles qui seraient particulièrement favorables à l'acquisition de la L2. Du point de vue méthodologique, il s'agit d'observer et d'analyser des interactions afin d'identifier des observables linguistiques ou conversationnels pouvant être considérés comme des indices d'un processus cognitif d'appropriation (Matthey, 2003).

Dans le cadre de cet article, l'objectif est donc de voir dans quelle mesure le recours à la langue maternelle peut contribuer au potentiel acquisitionnel de nos deux activités de classe.

4. Les langues utilisées dans chaque activité

4.1. Le débat : un contexte peu propice à l'utilisation de la langue maternelle

Le débat s'est déroulé presque exclusivement en français. Nous n'avons relevé que quatre tours de parole (TP) où apparaît la langue arabe (arabe dialectal et arabe standard). Nous les reproduisons ci-dessous.

111. H la ~ Chakib euh:
non

224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh:
ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les
aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un
homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va:
[M- au psychiatre] aller au psychiatre ~ va:
euh:: en arabe **zaourah**

⁷ On parle de « *potentiel* » acquisitionnel car il n'existe pas d'évènement interactionnel que l'on pourrait incontestablement mettre en lien avec une acquisition langagière effective. On ne peut donc que postuler le caractère favorable de certaines séquences conversationnelles.

voir le marabout

306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption
512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y a un poème en arabe ~ **nouïbouzamananawaelâïboufina ma lizamaninaâïbounsiwana**
nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.

Cette activité a été catégorisée par les apprenants comme un contexte non favorable à l'utilisation des autres ressources de leur répertoire verbal. En effet, dans la « culture de communication » (Lüdi, 1999)⁸ des classes de français en Algérie, la langue maternelle et le « mélange » de langues sont généralement proscrits. D'une part, ils sont considérés comme néfastes pour l'apprentissage de la langue cible (interférences et transferts négatifs notamment); d'autre part, le « point de vue monolingue » (Gajo, 2000) qui, dans le contexte algérien, sous-tend généralement la vision du bilinguisme⁹ fait que les *marques*

⁸ Pour G. Lüdi (1999 : 30), la « culture de communication » désigne les « ensembles de normes discursives, communicatives et linguistiques, de logiques des usages langagiers et de droits et obligations que construit et perpétue l'enseignement, contribuant à créer des attentes, des attitudes et des valeurs chez les élèves et chez les enseignants. »

⁹ Selon L. Gajo (2000 : 31), le « point de vue monolingue » du bilinguisme considère que « le bilingue additionne deux compétences distinctes et isolables, une en L1 et l'autre en L2. Idéalement, il est reconnu comme natif par les deux communautés. Il correspond donc à deux monolingues en une personne, qui s'exprime alternativement dans les deux langues, mais qui ne "mélange" pas.

Le point de vue bilingue, lui, considère le bilinguisme comme relevant d'une compétence originale et non pas du collage de deux compétences monolingues. La compétence bilingue est vue comme différente de la compétence monolingue, comme spécifique. [...] Bien qu'homogène, il faut toutefois souligner qu'elle porte sur un répertoire linguistique complexe articulant la connaissance de deux ou plusieurs langues qui entrent en contact et en combinaison. »

*transcodiques*¹⁰ sont considérées négativement comme des indices d'une maîtrise insuffisante. Ainsi, pour nos étudiants, « formatés » par cette culture, la classe de français a toujours fonctionné suivant une sorte de « contrat codique » (Cambra Giné, 2003) suivant lequel il faut s'exprimer uniquement en français.

La présence et la participation de l'enseignant au débat est un facteur qui a joué un rôle déterminant dans la gestion, par les apprenants, de leurs ressources langagières, en ce sens qu'il exerce une contrainte forte sur le respect du « contrat codique ». Dans cette situation ainsi définie, ils ont dû s'exprimer en français avec les moyens du bord, en évitant de recourir à la langue arabe. Et nous remarquons que les rares moments où celle-ci émerge sont précédés de « marqueurs de précautions pour infraction à la norme » (Moore, 1996 : 106), qui assouplissent la transgression du contrat et la transition vers l'autre code. C'est ainsi que nous avons interprété les expressions « *en arabe* » (TP 224 et 512) et « *je sais pas trouver le mot* » (TP 306) qui précèdent les segments en arabe.

4.2. La tâche collaborative : un contexte plus favorable à l'utilisation des diverses ressources du répertoire verbal

Nous remarquons une utilisation plus importante de la langue maternelle dans cette deuxième activité. L'analyse quantitative montre qu'elle comporte :

- 68,36 % de tours de parole en français ;
- 6,69 % de tours de parole en arabe ;
- 24,95 % de tours de parole mixtes (français + arabe).

En l'absence de l'enseignant - qui représente l'autorité qui veille au respect des « règles » de communication en classe - c'est une situation d'interaction différente qui se crée et que les apprenants catégorisent comme favorable à l'utilisation des diverses ressources de leur répertoire verbal. Dans cette situation, le souci de conformité à la norme (règle sur l'usage de la langue cible) est passé au second plan par rapport à une visée pragmatique qui est la réussite de la tâche. Ainsi, nous avons remarqué que les apprenants basculent spontanément d'une langue à l'autre, c'est-à-dire que l'alternance n'a plus à être préparée (il n'est plus

¹⁰ La notion de « marque transcodique » (hyperonyme d'*alternance codique*, d'*emprunt*, de *calque* ou d'*interférence*) désigne « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi et Py, 2003 : 142).

question d'utiliser de « marqueurs de précaution pour infraction à la norme » (Moore, *ibid.*).

Même si la présence du français est restée largement dominante (ce qui est dû notamment à la nature linguistique de la tâche), le recours à la langue maternelle était prévisible. En effet, il nous paraît illusoire, lorsque des apprenants *en difficulté* travaillent en groupes, de s'attendre à ce qu'ils n'utilisent que la langue cible. La véritable question qui se pose est donc de savoir dans quelle mesure la langue maternelle peut favoriser ou entraver l'apprentissage. Autrement dit, quel impact peut-elle avoir sur le potentiel acquisitionnel de l'activité ? C'est cette question qui fait l'objet de la section suivante.

5. Alternance codique et potentiel acquisitionnel des activités interactives

5.1. Le débat

Les quelques apparitions de la langue arabe dans le débat sont-elles en faveur du potentiel acquisitionnel de cette activité ? Pour répondre à cette question, nous allons examiner successivement les quatre cas.

- Le TP 111 :

111. H la ~ Chakib euh::

non

L'utilisation de la négation en arabe intervient vraisemblablement de manière très spontanée et ne semble pas répondre à une lacune lexicale en français. Il est difficile de dire quel a été l'intérêt de cette marque transcodique très ponctuelle.

- Le TP 224 que nous présentons en contexte (avec les TP qui suivent) :

224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh:
ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les
aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un
homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va:
[M- au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh::
en arabe **zaourah**

voir le marabout

225. EN d'accord ~ voir le marabout

226. E oui ~ même les gens aident euh::

Le recours à la langue arabe apparaît clairement ici comme une stratégie de communication (du type "stratégies de substitution" chez P. Bange

(1992)) en réponse à une lacune lexicale. Il est intéressant de constater que l'enseignant, en vertu du contrat didactique qui le lie à l'apprenant, intervient pour lui fournir la « donnée » qui lui manque (TP 225 : « voir le marabout »). Sans doute a-t-il interprété l'attitude de l'apprenant comme une sollicitation implicite. Quoi qu'il en soit le recours à la langue maternelle et l'intervention de l'enseignant configurent un schéma interactionnel du type *Séquence potentiellement acquisitionnel* (De Pietro, Matthey et Py, 1989) qui est a priori favorable à l'acquisition de la donnée par l'apprenant.

- Le TP 306 peut être analysé de la même façon.
 - 306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption
 - 307. ? La corruption
 - 308. EN oui ~ la corruption ~~ par exemple oui

À la différence du cas précédent, c'est un pair qui fournit la traduction en français (TP 307). Toujours est-il que l'enseignant intervient pour valider (TP 308).

- Le TP 512 (repris en contexte) :
 - 512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y a un poème en arabe ~ **nouïbouzamananawaelâïboufina ma lizamaninaâïbounsiwana**
nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.
 - 513. EN c'est-à-dire /
 - 514. A ah::
 - 515. J toujours on dit que c'est le temps XXXX mais la vérité c'est pas le temps c'est nous
 - 516. EN c'est nous ~ oui

Dans ce cas, la langue arabe intervient lorsqu'un apprenant veut illustrer son propos par un extrait de la littérature arabe. L'enseignant, réagit en demandant une traduction en français. Il ouvre alors un échange à focalisation métalinguistique où les apprenants s'engagent dans un exercice de traduction. C'est **J** qui réagira le premier en apportant une traduction approximative (TP 515). Ce comportement de l'enseignant, qui comprend très bien l'arabe, rappelle la dimension didactique du débat qui est subordonné à une volonté d'enseigner/apprendre la langue de l'interaction.

Suite à l'analyse de ces quelques occurrences de la langue maternelle dans le débat, celle-ci semble bien jouer un rôle positif pour l'acquisition. Cela paraît assez évident pour les TP 224 et 306 où la langue maternelle intervient comme stratégie de communication et ouvre des schémas interactionnels favorables à l'acquisition.

5.2. La tâche collaborative

Dans cette activité, rappelons-le, l'utilisation de la langue arabe a été beaucoup plus importante. Pour traiter de l'impact des alternances codiques sur le potentiel acquisitionnel de l'activité, nous allons les regrouper en deux catégories. La première relève de ce qu'on appelle habituellement l'*alternance d'incompétence*. La deuxième catégorie englobent les alternances qui ne sont pas marquées dans le discours comme des alternances d'incompétence et qui relèvent davantage d'un mode de *parler bilingue*.

5.2.1. Alternances d'incompétence et potentiel acquisitionnel

Il s'agit généralement des moments où la langue maternelle intervient pour résoudre un problème de communication (compréhension ou production) lié à une insuffisante maîtrise de la langue cible. Les TP 224 et 306 du débat, que nous avons analysés ci-dessus, s'inscrivent dans cette catégorie.

A priori, ce type d'alternance est favorable à l'acquisition de la langue cible dans la mesure où il entraîne, en situation d'apprentissage, un *étayage de soutien à la compréhension/production*¹¹ et configure une

¹¹ Le processus d'*étayage* (notion introduite par J. Bruner, 1983), qui s'exerce sur un mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il aurait été incapable de réussir seul. La notion d'*étayage* occupe une place centrale dans l'identification des schémas interactionnels favorables à l'apprentissage, et donc dans l'évaluation du potentiel acquisitionnel de nos deux activités. Ce que nous appelons *étayage de soutien à la compréhension/production* (A. Mahieddine, 2009) correspond à un étayage ponctuel

séquence conversationnelle (du type *séquence potentiellement acquisitionnelle* (De Pietro *et al. ibid*)) prometteuse pour l'acquisition. Nous allons reprendre quelques exemples de ce type d'alternance relevés dans la tâche collaborative :

Exemple 1 :

- 87. D comment voyez-vous les étapes de :: des études / ~ à la: à l'université
- 88. A les étapes /
- 89. D euh:: pas les étapes
- 90. B les études
- 91. D non **marahil**
étapes
- 92. A les étapes

Exemple 2 :

- 159. B des obstacles **ou bedliaalik** difficultés ~~ **hajiz** obstacle
et change obstacle
- 160. A difficulté c'est pas un obstacle
- 161. B difficulté **soâobaou** obstacle **hajiz**
difficulté et obstacle
- 162. A c'est pas c'est pas un synonyme
- 161. B **tequadridiriHa**
tu peux la mettre

Dans le premier exemple, l'apprenant **D** n'est pas convaincu du mot qu'il utilise (« étape ») et dont, visiblement, il ne maîtrise pas le sens (TP 87 et 89). Cependant, le recours à la langue arabe (TP 91 : « marahil ») va fonctionner comme un appel à l'aide puisque **A** s'appuie sur cette marque transcodique pour lui confirmer le sens de ce mot. Il y a donc une séquence à focalisation métalinguistique avec un *étayage de soutien à la compréhension/production* qui prend appui sur une marque transcodique.

qui consiste à aider un apprenant à surmonter des difficultés de compréhension ou de production dues à des insuffisances lexicales ou grammaticales.

Dans l'exemple 2, **B** propose (dans le cadre de la rédaction du questionnaire, rappelons-le) de remplacer le mot « difficultés » par « obstacles » qu'il juge plus pertinent (TP 159). La séquence à focalisation métalinguistique qui se configure porte alors sur la différence de sens entre ces mots. La négociation métalinguistique passe par le recours à la langue arabe, ce qui permet aux apprenants de distinguer clairement les deux mots.

Les deux exemples que nous venons d'examiner illustrent le fait que les alternances classées dans la catégorie des *alternances d'incompétence* peuvent avoir un effet positif sur l'apprentissage de la langue cible. Les formulations transcodiques s'accompagnent souvent d'une conduite d'étayage de la part du partenaire fort (un pair qui joue le rôle d'expert occasionnel) qui devient une source de « données » (Py, 1989). La langue maternelle, loin de constituer une entrave, apparaît plutôt comme un « pont » (Moore, 1996) vers la langue cible.

Cette idée est soutenue par G. Lüdi (1999) dans le passage suivant :

Ce ne sont pas les leçons où il y a peu de formulations transcodiques qui offrent un potentiel acquisitionnel plus grand. On pourrait même avancer l'hypothèse que le contraire est vrai. Les théories cognitives de l'acquisition d'une L2 soulignent que l'attention soutenue et l'effort mental actif de la part de l'apprenant sont les conditions de base de l'acquisition, qui est, en plus, facilitée par l'engagement personnel de l'apprenant (Bialystok, 1990) et par le partage de la responsabilité pour le travail discursif. Ce n'est qu'à cette condition que les apprenants peuvent vérifier, valider ou au contraire corriger leurs hypothèses (Ellis, 1992). Or, plus l'engagement personnel de l'apprenant est grand, plus il exploite ses ressources communicatives jusqu'à la limite, plus il utilise de formulations transcodiques et plus il apprend. (Lüdi, 1999 : 411)

5.2.2. Parler bilingue et potentiel acquisitionnel

Les autres types d'alternances, que nous regroupons ici sous l'appellation *parler bilingue*, ne sont pas accompagnées d'indices linguistiques ou conversationnels qui permettraient de les catégoriser comme des alternances d'incompétence. Elles ne s'inscrivent pas, comme les cas précédents, dans des séquences où les apprenants traitent conjointement de problèmes linguistiques et auxquelles on pourrait attribuer des vertus acquisitionnelles. Au contraire, on y observe un passage spontané et fluide d'une langue à l'autre. Voici deux exemples de tours de parole mixtes :

Exemple 1 :

182. D puisque **nti raki fi** la cité ~ ~ **bessahkayan** des gens
 ouahdoukhrin qui sont pas résidés
 (*puisque*) *tu vis dans (la cité) ~ ~ mais il y a d'autres*

(gens qui sont pas résidés)

Exemple 2 :

229. D pédagogie normalement **ndakhlouha fi:: fi** les études
on l'inclut dans

Dans quelle mesure peut-on considérer les alternances du type *parler bilingue* comme favorables au potentiel acquisitionnel de l'activité ?

D'abord, pour nos apprenants qui n'ont pas atteint une compétence suffisante en français, le recours à d'autres ressources du répertoire verbal leur a permis de contourner les obstacles de formulation, de maintenir ainsi l'interactivité et d'atteindre leur but communicatif. Ce qui est déjà un signe de vitalité et d'implication dans la tâche malgré des moyens linguistiques limités. Sans doute peut-on considérer ce recours à la langue maternelle comme un « auto-étayage », en ce sens qu'il permet de soutenir la production discursive en langue cible et la réalisation de la tâche. On peut alors faire l'hypothèse que la contribution de la langue maternelle diminuera au fur et à mesure que la compétence en langue cible se développera.

Par ailleurs, nous pouvons adopter une attitude positive par rapport à l'alternance codique, en considérant qu'elle est l'expression d'un bilinguisme en construction. Comme l'affirme B. Py (1997 : 496), « l'apprenant est un bilingue en devenir » qui évolue de façon continue vers une compétence de bilingue accompli, sachant qu'« il n'y a aucun palier dans l'apprentissage qui marquerait le passage d'une compétence d'apprenant à une compétence bilingue » (Py, *ibid.* : 496). Par ailleurs, cela conduit à rejeter le « point de vue monolingue du bilinguisme » (Gajo, 2000) qui considère le bilingue comme un individu qui additionnent deux compétences distinctes et qui s'exprime alternativement dans l'une et l'autre sans jamais les mélanger. En d'autres termes, cela revient à adopter une *perspective plurilingue* telle qu'elle est définie ci-dessous par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) :

L'approche plurilingue et l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec

souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (CECRL, 2001 : 11)

Dans cet ordre d'idée, il faut considérer l'apprentissage d'une deuxième langue comme « la construction et l'aménagement d'un répertoire bilingue » (Py, 1997 : 502).

Finalement, en adoptant ce point de vue, nous pouvons considérer la tâche collaborative comme une activité qui a permis à nos apprenants de vivre librement leur bilinguisme. Il reste à tabler sur le fait que l'émergence de la langue maternelle, tout en étant l'expression de ce bilinguisme, le fera progresser.

Conclusion

Le regard que nous avons porté sur les marques transcodiques a montré que les deux activités analysées correspondent à des contextes d'apprentissage très différents. En effet, alors que dans le débat l'usage de la langue cible a été de rigueur, la tâche collaborative a permis aux apprenants de vivre librement leur bilinguisme et de tirer profit de toutes les ressources de leur répertoire verbal.

Cela dit, notre objectif était de voir ce que l'utilisation de marques transcodiques pouvait apporter au potentiel acquisitionnel de chaque activité. Sur ce plan, nous avons relevé des occurrences de la langue maternelle (alternances d'incompétence) qui ouvrent des séquences à focalisation métalinguistique particulièrement prometteuses pour l'acquisition. Quant aux alternances qui relèvent d'un *parler bilingue*, nous avons soutenu leur caractère favorable en admettant que, d'une part, elles ont permis aux apprenants, malgré des moyens linguistiques limités, de maintenir l'interaction et de réaliser leurs buts communicatifs. D'autre part, nous avons considéré ce type d'alternance comme l'expression d'une compétence bilingue en construction (Py, 1997) ; un bilinguisme que cette situation d'interaction, en elle-même, va sans doute faire progresser.

Le recours à toutes les ressources du répertoire verbal pour résoudre des problèmes d'intercompréhension est une *stratégie de communication* (Faerch & Kasper, 1983 ; Tarone, 1980 ; Knapp-Potthoff et Knapp, 1982 ; Bange, 1992) largement utilisée dans les échanges extra-scolaires, notamment dans les situations exolingues. Si la didactique des langues étrangères fait référence à l'acquisition naturelle, et si elle souhaite reproduire en classe les conditions « naturelles » d'une appropriation par imprégnation et interaction, alors pourquoi rejeter une stratégie (en

l'occurrence le recours à la langue maternelle) qui fait partie de ces conditions « naturelles » ?

Bibliographie

BANGE, Pierre (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* n°1, pp. 53-85.

BRUNER, Jérôme. S (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

CAMBRA GINE, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, coll. LAL.

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

DE PIETRO, Jean-François, MATTHEY, Marinette et PY, Bernard (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds), *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université de Strasbourg.

GAJO, Laurent (2000). « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. La place de la langue première dans l'enseignement bilingue, *Le français dans le monde, Recherches et applications* (numéro spécial), pp. 110-117.

LÜDI, Georges. (1999). « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in Véronique CASTELLOTTI & Danièle MOORE (coord.) (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain* n°5, Lyon, ENS-Editions, pp.25-51.

LÜDI, G. et PY, Bernard (2003). *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang (3^{ème} édition).

MAHIEDDINE, Azzeddine (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de FLE. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat, Université de Tlemcen.

MAHIEDDINE, Azzeddine (2010). « Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue », Actes du Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France (2010). [Version électronique sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00536557/fr/>]

- MAHIEDDINE, Azzeddine (2012). « De l'interaction à l'acquisition : comment évaluer le potentiel acquisitionnel d'une activité interactive orale ? », *Résolang* n°8, 1^{er} semestre 2012, pp. 101-110.
- MATTHEY, Marinette (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
- MATTHEY, Marinette et VERONIQUE, Danièle (2004). « Trois approches de l'acquisition des LE : enjeux et perspectives », *AILE* n°21, pp. 203-223.
- MOORE, Danièle (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE* n°7, pp. 95-121.
- MUCCHIELLI, Alex (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2ème édition).
- PEKAREK DOEHLER, Simona (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE* n°12, pp. 3-26.
- PEKAREK, Simona. (1999). *Leçons de conversation*, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- PY, Bernard (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* n°41, pp. 83-100.
- PY, Bernard (1997). « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier-Erudition, pp. 405-503.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

EN	Enseignant
A, B, C...	Étudiants
?	Étudiant non identifié
~ ou ~~ ou ~~~	Pauses de diverses durées (un ~ équivaut à 1 seconde).
: ou :: ou ::: (ex : on::)	Allongement du son ou de la syllabe qui précède (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
/	Intonation montante
XXX	Passage incompréhensible
A- c'est normal ~ ils se <u>connaissaient</u>	Les soulignements indiquent un chevauchement de paroles

B- <u>je sais</u> ~ mais c'est pas une raison	
--	--

- Les passages produits en arabe sont écrits avec la graphie française en caractères **gras** puis traduits en dessous en français (en italique).

Exemple:

194. B **fi la citékayanl'Internetkoulchikayan**
 dans (la cité) il y a (l'Internet) il y a tout

- Pour une meilleure lisibilité des transcriptions, lorsqu'un locuteur **X** intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur **Y**, alors que celui-ci n'est pas encore terminé, les propos de **X** sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de **Y**.

Exemple :

80. Y non c'est ceux qui sont allés euh avant nous qui:
 [X- racontent] nous donnent l'impression que: c'est mieux