

L'alternance Codique : Un Support Ou Un Obstacle ?

Dr. Itidal Habib*
Dr. Houyada Al-Barri**
Nour Soulaïman***

(Déposé le 24 / 1 / 2017. Accepté 22 / 6 / 2017)

□ Résumé □

Dans le contexte de l'enseignement des langues plusieurs phénomènes se produisent d'après la rencontre entre la langue maternelle et la langue étrangère. Dans ce travail nous aborderons la question de «l'alternance codique». Notre objectif est de montrer les différents rôles que l'alternance codique remplit en nous appuyant sur des enregistrements des cours de compréhension et expression orale avec un public en première année universitaire à Tartous.

Nous allons essayer de mettre en évidence les raisons qui poussent les locuteurs, soit le professeur ou l'étudiant, à changer le code et comment cela affecte le déroulement du cours et l'acquisition de nouvelles données en langue étrangère. Nous allons essayer alors de répondre à la question suivante : Est-ce-que l'alternance codique soutient l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ou il le perturbe ?

Les mots clés : alternance codique, langue étrangère, langue maternelle, stratégie, communication.

* Maitre de conférences au Département De Français, Institut Supérieur des Langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie.

** Maitre Assistante au Département De Français, Institut Supérieur des Langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie.

*** Etudiante chercheuse au Département De Français, Institut Supérieur des Langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie. Email : nour.soulaimann@gmail.com

التناوب اللغوي: دعم أم صعوبة؟

الدكتورة اعتدال حبيب*

الدكتورة هويدا البري**

نور سليمان***

(تاريخ الإيداع 24 / 1 / 2017. قبل للنشر في 22 / 6 / 2017)

□ ملخص □

خلال تعليم اللغات تنتج العديد من الظواهر تبعاً لإلتقاء اللغة الأم مع اللغة الأجنبية. في هذا العمل سنتطرق إلى مسألة "التناوب اللغوي". هدفنا هو إظهار الأدوار المختلفة التي ي شغلها التناوب اللغوي، وذلك اعتماداً على تسجيلات لدروس في الفهم والتعبير الشفهي مع طلاب في السنة الجامعية الأولى في طرطوس. سنحاول أن نظهر الأسباب التي تدفع المتكلمين، سواءً كان المعلم أم الطالب، إلى تغيير اللغة وكيف يؤثر ذلك على جريان الدرس وعلى اكتساب معلومات جديدة في اللغة الأجنبية. سنحاول إذاً الإجابة عن السؤال التالي: هل التناوب اللغوي يدعم أم يعيق تعليم وتعلم اللغة الأجنبية؟

الكلمات المفتاحية: التناوب اللغوي، اللغة الأجنبية، اللغة الأم، استراتيجية، تواصل.

* أستاذ مساعد - قسم اللغة الفرنسية- المعهد العالي للغات- جامعة تشرين - اللاذقية- سورية.

** مدرسة - قسم اللغة الفرنسية- المعهد العالي للغات- جامعة تشرين - اللاذقية- سورية.

*** طالبة دراسات عليا - قسم اللغة الفرنسية- المعهد العالي للغات- جامعة تشرين - اللاذقية- سورية.

Introduction :

Apprendre une langue étrangère relève d'un choix conscient et s'opère d'après une décision, ce qui le diffère de l'acquisition de la langue maternelle qui se passe naturellement et inconsciemment. La classe offre un cadre spécial pour apprendre une langue étrangère étant considérée comme un lieu de transmission et de construction de connaissances linguistiques où le but fondamental est didactique. Elle représente, en même temps, une communauté linguistique ayant regroupé des sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication. La langue étrangère en classe de langue représente l'outil ainsi que l'objectif de l'enseignement.

Notre recherche s'intéresse aux langues utilisées pendant le cours de la langue étrangère, du fait que les cours unilingues sont rares, même au niveau universitaire, et surtout ceux qui contiennent des interactions entre l'enseignant et les étudiants. La langue maternelle s'impose en jouant plusieurs rôles et en occupant plusieurs fonctions qui seront des points essentiels à analyser dans le cadre de notre étude.

L'objectif de recherche :

L'apprenant possède des connaissances de sa langue maternelle que certains chercheurs ont considérées comme causant des interférences qui gênent le processus d'apprentissage de la langue étrangère et que d'autres ont plutôt vues comme une richesse dont on doit profiter. Cette différence de point de vue des chercheurs nous a poussés à s'interroger sur le rôle de la langue maternelle en classe de langue, et comment les alternances entre les deux langues étrangère et maternelle affectent le déroulement du cours et le processus d'enseignement/apprentissage et cela constitue la problématique de notre travail.

Les données recueillies :

Les passages de et à la langue maternelle remplissent différentes fonctions qui se varient selon le contexte étudié. Le cas que nous avons choisi est celui des étudiants en première année à l'université Tichrine à Tartous, en Syrie. Ils étudient la langue et la littérature française.

Nous avons suivi, dans notre analyse, une démarche qualitative qui consiste à faire des observations de classes. Les données recueillies sont des enregistrements de trois cours de compréhension orale avec deux professeurs (soit quatre heures d'enregistrements au totale) pendant l'année 2013/2014. La particularité de cette matière est l'interaction et la participation des étudiants au cours qui se compose, non seulement de compréhension et expression orale, mais aussi des objectifs fonctionnels, grammaticaux et lexicaux à partir d'une méthode intitulée : « compréhension orale A1-A2 »¹ qui s'adresse aux étudiants débutants. Les professeurs partagent la même langue maternelle des étudiants et proviennent de la même communauté, ils sont diplômés en doctorat, alors ils ne sont pas natifs de la langue enseignée mais nous les considérons comme bilingues accomplis².

La méthodologie de recherche :

La notion qui constitue notre centre d'intérêt est l'alternance codique. Nombreux sont les disciplines qui se sont intéressées comme la linguistique, la sociolinguistique, la

¹ Compréhension orale 1 - A1/A2, Auteur(s) : Michèle Barféty, Patricia Beaujoin, Paris, CLE INTERNATIONAL, 2004.

² Selon PY (1997) ; La personne bilingue peut être « bilingue accompli » ou « bilingue en devenir » comme l'étudiant.

didactique et la psychologie sociale à cette notion qui recouvre les passages entre deux ou plusieurs langues. Nous nous sommes appuyés dans notre étude sur des recherches qui se sont préoccupées de l'alternance codique et nous les adaptions à notre propre analyse. Nous signalons que notre analyse des fonctions a été fortement influencée par un ensemble d'articles réunis dans une revue de didactologie coordonnées par Castellotti et Moore³. Nous présenterons le statut de la langue française en Syrie avant de passer à la notion principale qui est l'alternance codique. Nous exposerons, ensuite quand et pourquoi les étudiants, ainsi que les professeurs reviennent, à la langue maternelle, et comment cela affecte le déroulement du cours.

Le français en Syrie :

La langue française n'occupe pas une grande position dans le contexte syrien et ne se trouve presque pas hors des classes de langues : elle est, néanmoins, considérée comme la deuxième langue étrangère après l'anglais et elle est enseignée à partir de la classe de septième à l'école jusqu'au baccalauréat, soit six ans d'étude. A l'école, on enseigne le français à partir d'une méthode qui prend en considération les quatre compétences, elle est alors accompagnée d'un CD mais la plupart des enseignants ne l'utilise pas. Vu l'absence du français de la réalité vécue des Syriens, la plupart des étudiants ne sont pas motivés à apprendre à communiquer en cette langue et ne s'intéressent qu'à la note qu'ils prennent lors des contrôles et des examens. Tout cela exprime le niveau débutant des étudiants quand ils commencent leur parcours universitaire.

L'alternance codique :

L'utilisation, même asymétrique, de deux ou plusieurs langues, apparaît sous le nom d'alternance codique. Gumperz a montré que l'alternance touche des systèmes indépendants, selon lui c'est : « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents »⁴.

Cette juxtaposition n'était pas toujours acceptable surtout dans les moments historiques où apparaît la méthodologie directe qui s'est basée sur le passage direct à la langue étrangère sans l'interférence de la langue maternelle, la méthodologie audio-orale qui a considéré les habitudes linguistiques de la langue maternelle comme une source d'erreur, et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle où la traduction était fortement déconseillée car on croyait qu'elle ralentissait l'apprentissage.

Cependant, cette réaction envers l'existence de la langue maternelle en classe de la langue étrangère s'est changée avec l'approche communicative qui l'a acceptée mais en préférant la communication en langue étrangère. Alors c'est l'utilisation d'un discours unilingue qui est favorisé. Selon Py : « Cette consigne est aussi ancienne que la didactique. Ce qui est nouveau, c'est qu'elle n'est plus la seule possible, elle peut laisser provisionnement place à une consigne moins valorisée dans notre système scolaire, à savoir la liberté d'un recours systématique à l'usage de marques transcodiques »⁵. Plusieurs chercheurs considèrent que l'alternance présente une occasion dont on peut se servir : « Contrôlée et non bannie, l'alternance est, comme l'erreur, un véritable matériau

³ Véronique Castellotti, Danièle Moore. *Études de Linguistique Appliquée. Alternance des langues et apprentissage*. (Paris : Didier érudition, 1997).

⁴ Gumperz J. cité par: Marie-Louise Moreau. *Sociolinguistique : Les concepts de base*. Deuxième édition (Sprimont: Mardaga, 1997) p : 32.

⁵ Bernard Py. « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. », *Études de Linguistique Appliquée* 108 (1997) : 500.

d'apprentissage »⁶. Et selon Dabène: « On tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il peut être plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standards des langues concernées »⁷.

Moore a subdivisé les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories ; les alternances tremplins qui servent et facilitent l'apprentissage et les alternances relais qui servent et facilitent la communication⁸. Gumperz, en s'intéressant au contexte, distingue l'alternance « transactionnelle ou situationnelle »⁹ qui apparaissent quand il y a changement de situation, d'activité ou d'interlocuteur, d'alternance « métaphorique ou non situationnelle » qui a plutôt un objectif précis comme attirer l'attention ou commenter, etc.

Plusieurs éléments affectent le recours à la langue maternelle comme l'activité en cours, le style pédagogique de l'enseignant, son niveau de compétence en langue étrangère, le niveau des étudiants et la méthodologie d'enseignement dominante. Ce recours se passe entre deux énoncés ou bien à l'intérieur du même énoncé, et s'opère par le même locuteur ou entre deux locuteurs comme une stratégie de communication et d'apprentissage.

Le changement du code donne une dimension polyphonique au discours, et remplit des fonctions discursives multiples. L'alternance codique peut « permettre de:

- résoudre une difficulté d'accès au lexique.
- sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant.
- porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance
- citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer).
- changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc.
- tirer parti du potentiel connotatif de certains mots.
- marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue etc.»¹⁰.

Nous analyserons dans ce qui suit les types et les fonctions qui caractérisent l'alternance codique. Nous n'avons pas adopté un classement précis, mais en se servant des classements et des fonctions déjà introduits par les chercheurs, nous montrerons ce que nous avons trouvé dans notre corpus.

1. L'alternance codique comme stratégie de communication:

L'alternance codique répond aux besoins des étudiants et des professeurs pour communiquer les uns avec les autres en remplissant «une fonction de continuation du déroulement de communication»¹¹ dans différentes situations (en dépassant les lacunes et

⁶ Albane Cain. Claudine Briane. Carol Morgan. «Rôle et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles étrangères en classe de langues.» *Étude de Linguistique Appliquée* 108 (1997) : 493.

⁷ Louise Dabène. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues.* (Paris : Hachette, 1994)87.

⁸ Danièle Moore. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. » *Acquisition et interaction en langue étrangère* 7 (1996) : 95-121. Mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 14 octobre 2016 <URL <http://aile.revues.org/4912>>

⁹ Bloom et Gumperz, cité par Lorenza Mondada. « Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en interaction.» *Journal of Language Contact*, Issu 1. Volume 1. (2007): 174.

¹⁰ Daniel Coste. Danièle Moore. Geneviève Zarate. *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009) 19.

¹¹ Véronique Castellotti. «Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? » *Étude de Linguistique Appliquée* 108 (1997) : 406.

les malentendus) comme gérer la classe, faire des discussions hors le sujet du cours et avouer son incompétence.

1.1. Faire des commentaires sur le comportement des étudiants et rétablir l'ordre dans la classe :

Dans l'exemple suivant, le professeur fait une activité sur les nombres : « P : sixty-six bon donc sixty-three et puis sixty-six ensuite venez/ من اي بلا تعي، من اليوم ورايح يلي بيرفع ايدي ب يقوم، يلي ما بيرفع ايدي يصطفل، بضل ناعد محلو désormais, qui lève la main participe, qui ne lève pas la main il reste à sa place comme il veut)»¹².

Le professeur demande à des étudiants de lire et d'écrire des chiffres au tableau. La plupart des étudiants n'ont pas voulu participer à l'activité, le professeur choisit, chaque fois, un étudiant pour faire l'activité. Le professeur coupe l'activité et passe à la langue maternelle, non pas pour expliquer un point difficile, mais pour choisir un étudiant et pour commenter le comportement des étudiants. Le message rapporté en langue maternelle n'a pas de relation avec le système de la langue étrangère, mais il est d'ordre communicatif.

1.2. Désigner un étudiant :

L'alternance permet au professeur « de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs»¹³, comme le montre l'exemple suivant:

« P : stop, alors septembre

A : octobre

P: انتي يلي لابسة زهر (toi, en rose)

A1 : octobre, novembre »¹⁴

Le professeur fait une révision des mois de l'année et choisit des étudiants pour répondre, alors pour indiquer l'étudiant qui doit répondre, il fait recours à la langue maternelle en jugeant qu'une telle phrase n'est pas comprise par l'étudiante à la quelle il adresse la parole et par conséquent il garantit une continuation de communication.

1.3. Attirer l'attention des étudiants :

Dans l'exemple suivant: « P : alors regardez / انتبهوا شو رح اكتب ع اللوح لأنو رح يكون عندكن (faites attention à ce que je vais écrire au tableau car vous aurez un devoir semblable pour la semaine prochaine) »¹⁵.

Le professeur alterne entre le français et l'arabe, pour attirer l'attention des étudiants sur l'importance du message à venir, car ce qu'il va avancer sera un exemple sur lequel les étudiants doivent s'appuyer pour réaliser le devoir.

1.4. Discussion personnelle hors le sujet du cours:

Dans le petit dialogue suivant, l'une des étudiants change la langue pour expliquer sa raison d'être en retard : «P: vous êtes en retard madame!

A : بيتي بعيد/ (mon foyer est loin) P: قدي بعيد؟ قليلي: (combien ? Dis-moi)

A : بجيلة (A Jableh)

P: والله وأنا من اللادقية، أيا أقرب عطرطوس؟ جبلة ولا اللادقية؟ لابقى تتحججوا. بلا فوتي

Moi aussi, je viens de Lattaquié, laquelle est plus près de Tartous ? Jableh ou Lattaquié ? Ne met plus d'excuses. Vas-y, entre.) »¹⁶.

Le professeur accepte l'intervention en arabe en continuant lui-même avec le même code. Pour l'étudiante, s'excuser en langue maternelle est plus rapide et sécurisant, et pour

¹² Corpus «1».

¹³ Daniel Coste, Moore Danièle et Geneviève Zarate. Loc cit.

¹⁴ Corpus «2».

¹⁵ Corpus «1».

¹⁶ Corpus «1».

le professeur, cela évite la perte du temps qui peut être plutôt consacré à travailler des points linguistiques. Nous empruntons ici l'explication de Causa que le professeur veuille à « résoudre un problème communicatif de manière économique » (Causa. 2002)¹⁷.

1.5. Avouer son incompetence:

Dans l'exemple: «P : ta sœur, ta sœur ah? Ta sœur, ta petite sœur, elle s'appelle?

A2: فهمت عليك بس بدى أعرف كيف بدى قول عنا هيا اسمها بشرى (j'ai compris mais je voudrais savoir comment représenter que son nom est Bouchra) »¹⁸.

En travaillant la présentation, le professeur demande à un étudiant, en français, de présenter le nom de sa sœur, l'étudiant change le code pour avouer son incapacité de répondre en français en expliquant, en arabe, qu'il a compris la question mais qu'il ne sait pas comment construire la phrase demandée en langue étrangère. Le recours à la langue maternelle est « une "balise de dysfonctionnement" (Moore, 1996) : les élèves maintiennent l'interaction et informent en même temps le maître de leur incapacité à la poursuivre dans la LE»¹⁹.

2. L'alternance comme support à la compréhension²⁰:

En communiquant on transmet un message qui va être décodé par le destinataire. Afin d'assurer que leur message est décodé correctement, les professeurs et les étudiants alternent entre les deux langues, maternelle et étrangère. Nous soulignons que l'utilisation de la langue maternelle sert non seulement à vérifier, clarifier et affirmer la compréhension, mais aussi à fournir des explications métalinguistiques.

2.1. Vérifier la compréhension :

Dans l'exemple ci-dessous le professeur a demandé aux étudiants de fournir des adjectifs pour la description physique : « P : allez donnez-moi des adjectifs pour la description physique

A1: court P : attention, attention / عم تعرفوا عشو عم نشغل (Connaissez-vous le sujet traité ?) A : non (RIRE)

P: عم نشغل عالوصف، عالوصف بس مالوصف انو مثلا شو هيا سيناتو وحسناتو للإنسان، الوصف البراني (On travaille sur la description, la description, non pas les qualités positives ou négatives, la description extérieure)

A : الشكل (la forme) P : الشكل البراني (la forme extérieure)/ d'accord ? »²¹.

Il n'y avait qu'une seule réponse de la part de ces derniers. Alors le professeur doute que les étudiants aient bien compris et demande en langue maternelle si la consigne est comprise, les étudiants montrent leur incompréhension alors le professeur réexplique le sujet de l'activité en langue maternelle. Selon Castellotti le professeur alterne entre les langues pour «présenter le contenu et les objectifs de la séquence ou de l'activité à venir»²².

¹⁷ Maria Causa. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'Enseignement et Transmission de Savoir en langue Etrangère* (Berne : Peter Lang, 2002) p : 49.

¹⁸ Corpus «2».

¹⁹ Gilbert Ducancel. Diana-Lee Simon. « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. » *Repères* 29 (2004) :10. Consulté le 14 octobre 2016 < <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-1.pdf> >

²⁰ Ce titre est inspiré de Véronique Castellotti, p.407.

²¹ Corpus «2».

²² Véronique Castellotti, Op cit, p.406.

2.2. Une demande de clarification et d'explication (de la part de l'étudiant):

Un exemple qui nous montre la volonté de clarifier une information : « P : allez, allez, il y a la maman ou il y a le papa ?, alors combien de frères de maman ? A : كم أخ / عندا؟ (Combien a-t-elle de frères ?) / P : oui combien ? »²³.

Le professeur pose une question pour pratiquer le vocabulaire de la famille qu'il vient de donner. La question posée en français a comme réaction une traduction de la part de l'étudiante qu'elle a voulu s'assurer de la bonne compréhension. Le professeur affirme la compréhension en répétant la question en langue étrangère. Selon Causa les étudiants se servent de l'alternance codique pour «Demander l'aide de son interlocuteur»²⁴.

2.3. Affirmer la compréhension :

Dans l'exemple: « P : oui Mays, alors tu as des oncles et des tantes ?

A(Mays) : oui P : alors dis-moi

A : neuf oncles P : neuf oncles ! Neuf ! A : oui /تسعة/ (neuf) »²⁵.

Le professeur pose une question en français et l'étudiante répond en précisant le nombre en français aussi, mais le professeur montre son étonnement, alors l'étudiante traduit sa réponse pour affirmer qu'elle connaît le sens du mot qu'elle vient d'utiliser. L'alternance permet à l'étudiante d'«éviter une suspicion»²⁶.

2.4. Explication métalinguistique :

Dans l'exemple: « P : Nous avons travaillé la petite fiche personnelle ensuite vous avez la conjugaison des verbes *vieillir, finir, choisir, eh grossir, grandir, eh remplir*, se conjuguent de la même manière /هدول الأفعال محدودين كثير بيتصرفوا كلياتون بنفس الطريقة/ (Ces verbes sont limités, ils se conjuguent tous de la même manière) »²⁷.

Le professeur donne une explication métalinguistique concernant la conjugaison des verbes qui se terminent par « ir ». Après avoir expliqué en français, le professeur répète en arabe. Ce recours à l'arabe peut assurer au professeur que tous les étudiants comprennent la règle de conjugaison.

2.5. Expliquer un fait culturel :

Dans l'exemple suivant: « P : Alors, regardez, moi par exemple je suis brune, (le professeur écrit au tableau : elle est brune) elle est brune /

انتبهوا بفرنسا، الفرنسي مايتطلعوا علون البشرة بيتطلعوا علون الشعر، يعني اذا كان الشعر أسود يقولوا عنا Brune اذا شعرا أشقر يقولوا عناBlonde.

Elle est blonde, elle est blonde ou bien il est brun»²⁸.

(P : Attention, en France, les français ne regardent pas la couleur des cheveux, par exemple si les cheveux sont noirs on dit qu'elle est brune, si les cheveux sont blonds, on dit qu'elle est blonde.)

Le professeur revient à la langue maternelle pour traiter une différence culturelle entre les deux langues concernant le jugement du couleur de la personne, cette différence influence l'utilisation du lexique en bonne situation. Présenter une telle explication en français prendrait beaucoup de temps et serait difficile à comprendre vu le niveau des étudiants.

²³ Corpus «2».

²⁴ Causa, M., 2002, Op cit, p.42.

²⁵ Corpus «2».

²⁶ Scotton et Ury, 1977, cité par Bernanrd Zongo. « Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse.» UPRESA 6065, Université de Rouen.344.

²⁷ Corpus «1».

²⁸ Corpus «2».

3. L'alternance comme stratégie favorisant l'interaction :

Sous le titre de « l'alternance comme pivot des interactions » Castellotti explique que certains professeurs utilisent fréquemment l'alternance « pour ponctuer le discours, appuyer une remarque, une reprise ou une correction, maintenir ou relancer l'attention »²⁹.

3.1. Solliciter de dire :

Dans l'exemple : « P : إذا بدى قول عندا ثلاث ولاد، شو بدى قول؟ P :

A : elle trois enfants, elle a trois enfants, elle a

P : elle a trois enfants, elle a trois enfants, oui »³⁰.

(P : si je voudrais dire qu'elle a trois enfants, qu'est-ce que je dis ?)

Le professeur fournit une phrase en arabe et demande l'équivalent en français, les étudiants répondent en français en donnant la phrase d'abord sans le verbe mais en s'auto-corrigeant immédiatement pour donner la phrase complète, le professeur répète en revanche pour accentuer la bonne réponse. «La classe de langue est un univers de langage où l'attention porte sur les mots, les expressions, la grammaire etc., d'où une dimension métalinguistique importante ; on y observe la production d'un discours sur les règles grammaticales, sur les mots, sur leur prononciation, mais aussi, et bien que cela soit moins souvent décrit, sur l'usage des mots»³¹, l'alternance se présente ici comme stratégie qui renforce l'interaction et développe les connaissances grammaticales et lexicales des étudiants.

3.2. Poser une question métalinguistique :

Dans l'exemple suivant, une étudiante bascule entre les deux langues pour demander une vérification de la structure d'un énoncé: « A: madame/ اذا بدنا نقول العيون ظغار وبني، وبدنا / منقول / مثلا؟ / بعدين / il a petite/ elle a les yeux marron/ ينكمل بعدين / إنو هني ظغار أو كيار، منقول

P : non, ce qu'on dit voilà : elle a de grands yeux marron, elle a de grands yeux marron, voilà d'accord ? C'est bon ? Ou bien : elle a de petits yeux bleus par exemple (le professeur écrit au tableau et lit : ou elle a de petits yeux bleus) aussi d'accord ? Ça va ? Ça va ? Vous avez compris? A : oui»³² (A: madame, si l'on voulait dire que les yeux sont petite et marron et qu'ils sont petits ou grands, on dirait : elle a les yeux marron, ensuite : il a petite par exemple ?)

Ce que l'étudiante fournit en français c'est une phrase déjà donnée par le professeur, en revanche, elle utilise la langue maternelle pour demander l'utilisation d'un autre adjectif avec la même phrase. Le professeur répond en expliquant en français à l'aide d'un exemple. L'alternance a favorisé l'interaction en classe en soutenant l'étudiante à vérifier l'information malgré ses lacunes en langue étrangère.

3.3. Répondre à une question posée :

Dans l'exemple suivant nous assistons à un changement de code par une étudiante afin de répondre à la question du professeur: « P : Donc, ça correspond à quelle image ? Le texte, le dialogue correspond à quelle image ? A : deux

P : deuxième ? Voilà, et vous avez dit troisième image. Donc, il y a deux et trois, pourquoi trois ? Pourquoi trois ? Regardez, pourquoi trois ?

²⁹ Véronique Castellotti. Op cit.406.

³⁰ Corpus «1».

³¹ Francine Cicurel. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150 (2011): 45, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 28 août 2016. <URL : <http://pratiques.revues.org/1693>>

³² Corpus «2».

«³³ (il y a une place et ici il y a une place) في ساحة وهون في ساحة: A

Selon Grosjean, il est possible que les étudiants utilisent leur langue maternelle s'ils ne trouvent pas les mots qu'ils cherchent dans la langue étrangère, il a employé la notion de « répondre à un besoin linguistique précis »³⁴ pour décrire une telle situation. L'exemple ci-dessus nous montre comment l'alternance codique a aidé l'étudiante à interagir même si elle ne peut pas exprimer en français, ce qui soutient, par conséquent, l'interaction en classe.

3.4. Vérification de sens :

Dans l'exemple ci-dessous, le professeur fournit des traductions directes en langue maternelle des membres de la famille: « P : Donc, vous avez, regardez les autres membres de la famille, vous avez l'oncle et la tante / يعني العم أو الخال / la tante / أه؟ / Le neveu/ ابن الأخت أو ابن الأخ / la nièce?

A: / بنت الأخ / . P: / بنت الإخت أو بنت الأخ / d'accord? A : oui »³⁵

D'après Gumperz : L'alternance sert à « transmettre une information importante sur le plan sémantique lors d'une interaction verbale »³⁶. Le professeur estime que les étudiants ne connaissent pas ce vocabulaire surtout qu'en arabe il y a deux mots pour désigner le même mot français. La réitération répond, selon Causa, à « une évaluation que l'enseignant se fait des connaissances lexicales des apprenants en langue cible »³⁷. Simon partage le même avis en considérant qu' « il s'agit bien d'une stratégie d'apprentissage et la langue source est le point de repère forcé pour intégrer de nouvelles données de la langue cible. »³⁸.

3.5. Explication des consignes :

Nous observons, dans l'exemple suivant, qu'en expliquant la consigne en arabe, après l'avoir lu en français, le professeur traduit le mot "tableau": « P : apostrophe, donc nous allons travailler l'apostrophe, nous allons donc travailler l'apostrophe, vous regardez, regardez donc vous regardez les phrases ici et vous complétez le tableau /

بتقروا الجمل وبتحاولوا تعبوا الفراغات بال " tableau " بهيدا الجدول

(Vous lisez les phrases et vous essayez de remplir les vides au tableau, à ce tableau)/ D'accord ? d'accord ? Par exemple regardez, je vais lire les phrases, la première phrase, "je m'appelle Lori " alors à l'origine / هيدي بالأصل كيف كانت؟ / (c'était comment à l'origine ?)/

A : me, mo, mo (mal prononcé) »³⁹

Cette alternance a pour but de s'assurer que tous les étudiants ont compris. Selon Castellotti cela peut être expliqué par le fait que « le type de message est estimé très important et que son incompréhension peut produire des conséquences désastreuses, la L1 offre alors une garantie plus palpable »⁴⁰. L'exemple nous montre une autre stratégie utilisée par le professeur, qui est la simplification à l'aide d'un exemple, une stratégie qui

³³ Corpus «3».

³⁴ Grosjean cité par : Causa M. 2002. Op cit, p. 34.

³⁵ Corpus «2».

³⁶ Gumperz J. *Sociolinguistique interactionnelle. Approche interprétative*, (Paris : L'Harmattan, 1983)

61

³⁷ Maria Causa. «L'alternance codique dans le discours de l'enseignant.» *Les Carnets du Cediscor* 4. (1996) mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 06 septembre 2013. < URL : <http://cediscor.revues.org/404>.>

³⁸ Diana-Lee Simon. « Alternance des langues et apprentissages. », *Études de Linguistique Appliquée* 108 (1997) : 449.

³⁹ Corpus «2».

⁴⁰ Véronique Castellotti, Op cit, p : 404.

nous semble suffisante pour réaliser l'activité qui traite une notion déjà connue par les étudiants sans recourir à l'arabe.

« Il est fréquent qu'un message exprimé d'abord dans un code soit répété dans un autre, soit littéralement, soit sous une forme quelque peu modifiée. Dans certains cas ces répétitions peuvent servir à clarifier ce qu'on dit, mais souvent elles ne servent qu'à amplifier ou à faire ressortir un message »⁴¹.

Résultat et propositions :

Malgré le rôle positif que l'alternance a rempli, il faut noter qu'il y a d'autres stratégies (comme le contournement, l'utilisation des images et des dessins) qui sont mises en marge car elles demandent plus de temps. Il faut encore souligner que le public de notre corpus est universitaire, c'est-à-dire que les étudiants ont encore trois ans d'études en langue étrangère et qu'ils doivent alors avoir le plus de contact possible avec cette langue, ce que la classe doit offrir surtout qu'ils n'ont aucun contact avec la langue hors des cours.

La place que la langue maternelle occupe en classe de la langue étrangère ne peut pas être négligée, il faut en profiter. D'ailleurs, ce recours à la langue maternelle doit être bien étudié et non pas le considérer comme une balise de sauvetage sans déployer les moyens qui permettraient de dépasser les lacunes en langue étrangère.

Arriver à l'université avec un niveau assez débutant, demande une attention particulière et un travail qui doit être complémentaire dès le premier cours du français.

Il nous semble avantageux d'initier les enseignants (professeurs) à prendre conscience du recours fréquent à la langue maternelle. Ce recours doit être plutôt raisonné qu'inconscient, même s'il ne perturbe pas l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère il ne permet pas d'un vrai progrès. Nous devons citer que la situation de l'enseignement n'aide pas vraiment les professeurs car il y a beaucoup de contraintes comme le niveau des étudiants, le temps limité, le grand nombre d'étudiants en classe, la coupure du courant, le nombre déterminé d'unités que les professeurs doivent terminer pour préparer les étudiants à l'examen.

Nous trouvons que l'alternance peut être très profitable surtout pour le déroulement du cours et pour la communication en classe qui ne tourne pas autour de la langue mais nous soulignons qu'il faut maximiser la présence de la langue étrangère.

Nous proposons de mieux se servir des stratégies qui impliquent la langue étrangère comme ; la simplification, le contournement, les synonymes et les contraires.

Répéter, en langue étrangère, des formules, auxquelles le professeur fait appel chaque cours, doit susciter à acquérir ces données sans recourir chaque fois à la langue maternelle.

Quelques procédés pendant le cours peuvent minimiser la distance entre les étudiants et la langue étrangère comme ;

Encourager les étudiants à se servir du dictionnaire unilingue (français-français) en appliquant quelques exemples pendant les cours.

Enseigner les stratégies dont les étudiants peuvent se servir au lieu de recourir immédiatement à la langue maternelle.

Inciter les étudiants à participer, en langue étrangère, en les informant que la faute est acceptable et qu'elle est jugée comme un instrument de construction des savoirs.

⁴¹ Leray Christian. « L'alternance de langues en Haute-Bretagne », *Cahiers de sociolinguistique* 1.7 (2002) : 125. <URL: www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2002-1-page-123.htm. >

Motiver les étudiants à parler en langue étrangère à travers des activités hors du manuel, par exemple : réaliser des pièces de théâtre ou des jeux de rôle, profiter des nouvelles technologies comme l'internet que la plupart des étudiants utilisent surtout le site Facebook où on peut réunir beaucoup d'étudiants pour discuter, parler, écouter une chanson etc. Nous devons souligner que les étudiants ont besoin toujours d'un guide qui les dirige durant les activités et qui les encourage à profiter de ce qu'ils apprennent en se communicant.

Conclusion

Plusieurs facteurs jouent un rôle pour choisir le code utilisé en classe de la langue étrangère, et dans le cas de notre corpus ce code est bilingue en se composant des alternances entre le français et l'arabe initiées à la fois du professeur et des étudiants. En prenant en considération les contraintes existées (comme le niveau des étudiants, le temps limité, les différents objectifs de chaque séance, etc.), nous trouvons que l'alternance a soutenu les professeurs et les étudiants pour atteindre leurs objectifs.

Principalement, l'alternance a offert aux professeurs une garanti que tous les étudiants comprennent leur discours surtout lorsqu'il s'agit des messages sur la langue à apprendre. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit des discussions personnelles, l'alternance évite la perte du temps et crée une ambiance confortable pour les étudiants qui partagent avec le professeur la même langue maternelle.

Si nous reprenons les deux catégories de Moore, nous trouvons que l'alternance tremplin était utilisée par l'enseignant dans notre corpus pour expliquer un point linguistique, exposer un fait culturel, solliciter les étudiants à interagir, et pour fournir des traductions ou des reformulations. Quant à l'étudiant, l'alternance tremplin était un outil pour vérifier sa compréhension, demander une explication concernant un point linguistique, et pour répondre à une question posée. L'alternance relais remplissant des fonctions communicatives, s'est apparue dans notre corpus pour répondre aux besoins linguistiques surgissant au cours de l'interaction. Ce type d'alternance a aidé ainsi les professeurs à gérer la classe, commenter les comportements des étudiants, attirer leur attention et diriger des discussions personnelles. C'était aussi un appui pour les étudiants ayant la volonté de maintenir la communication avec l'enseignant et de vérifier certaines informations malgré les lacunes linguistiques.

Bibliographie :

- CAIN, A. ; BRIANE, C. ; MORGAN, C. *Rôle et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles étrangères en classe de langues*. Études de Linguistique Appliquée 108, Didier érudition, Paris, 1997, 485-494.

- CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. *Études de Linguistique Appliquée. Alternance des langues et apprentissage*. Didier érudition, Paris, 1997.

- CASTELLOTTI, V. *Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?* Études de Linguistique Appliquée 108, Didier érudition, Paris, 1997, 401-410.

- CAUSA, M. *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant*. Les Carnets du Cediscor, 4, 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 06 septembre 2013. <URL : <http://cediscor.revues.org/404>>

- CAUSA, M. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'Enseignement et Transmission de Savoir en langue Etrangère*. Peter Lang, Berne, 2002.

- CHRISTIAN, L. *L'alternance de langues en Haute-Bretagne. Cahiers de sociolinguistique*, 1.7, 2002, 123-132.
- CICUREL, F. *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action*. Pratiques, 149-150, 2011, 41-55, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 28 août 2016. <URL : <http://pratiques.revues.org/1693>>
- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.
- DABENE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Hachette, Paris, 1994.
- DUCANCEL, G. ; SIMON, D-L. *De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue*. Repères, 29, 2004, 3-21. Consulté le 14 octobre 2016 < URL: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-1.pdf> >
- GUMPERZ, J. *Sociolinguistique interactionnelle. Approche interprétative*. L'Harmattan, Paris, 1983.
- MONDADA, L. *Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en interaction*. Journal of Language Contact, Issu 1. Volume 1, 2007, 168-197.
- MOORE, D. *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*. Acquisition et interaction en langue étrangère, 7, 1996, 95-121. Mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 14 octobre 2016 <URL: <http://aile.revues.org/4912>>
- MOREAU, M-L. *Sociolinguistique : Les concepts de base*. Deuxième édition, Mardaga, Sprimont, 1997.
- PY, B. *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Études de Linguistique Appliquée 108, Didier érudition, Paris, 1997, 495-503.
- SIMON, D-L., *Alternance des langues et apprentissages*. Études de Linguistique Appliquée 108, Didier érudition, Paris, 1997, 445-456.
- ZONGO, B. *Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse*. UPRESA 6065, Université de Rouen, 1996, 341-349.