

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la**  
**Recherche scientifique**



**Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Jijel**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de français**

N<sup>o</sup> de série :  
N<sup>o</sup> de d'ordre :

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master**  
**Spécialité : Sciences du Langage**  
**Thème**

***Le recours au code-mixing en classe de FLE***  
***Cas des enseignants de français au primaire***  
***Ecole primaire Taleb Abd El Karim***

**Présenté par:**

- Amira Boulkdera
- Nassima Ladadra

**Sous la direction de:**

M<sup>lle</sup>. Sihem Kouras

**Membres du jury :**

Président : Manel Ghimouz  
Rapporteur : Hakim Sissaoui  
Examineur : Sihem Kouras

**Année universitaire : 2015/2016**



**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la**  
**Recherche scientifique**



**Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Jijel**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de français**

N<sup>o</sup> de série :  
N<sup>o</sup> de d'ordre :

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master**  
**Spécialité : Sciences du Langage**  
**Thème**

***Le recours au code-mixing en classe de FLE***  
***Cas des enseignants de français au primaire***  
***Ecole primaire Taleb Abd El Karim***

**Présenté par:**

- Amira Boulkdera
- Nassima Ladadra

**Sous la direction de:**

M<sup>lle</sup>. Sihem Kouras

**Membres du jury :**

Président : Manel Ghimouz  
Rapporteur : Hakim Sissaoui  
Examineur : Sihem Kouras

**Année universitaire : 2015/2016**

## **Remerciements**

*Nous tenons à remercier chaleureusement notre directrice de recherche,  
Mademoiselle « **Sihem Kouras** » pour son encadrement, pour ses  
recommandations éclairées et pour sa disponibilité constante et soutenue.*

*Nous remercions également, les membres du jury d'avoir accepté d'examiner  
notre travail.*

*Nos remerciements sont adressés aussi à nos enseignants du département de  
français de l'université de Jijel pour le savoir prodigué tout au long de notre  
cursus.*

*Merci enfin à nos chers parents, à nos familles frères et sœurs et nos amis  
pour leur aide, leur soutien moral et leurs incommensurables  
encouragements.*

## ***Dédicaces***

*C'est avec un grand plaisir que je dédie ce travail à :*

*Mes chers parents, source de douceur et de bienveillance, de conseils et de fierté, qui m'ont soutenue et qui ont été présents tout au long de ce travail.*

*Mes chers frères : **Samir, Djalal, Amine, Zakaria et Housseem.***

*Mes chères sœurs : **Siham, Nadia, Sarah, Chahinaz, Narimane et Roumayssa.***

*Mes nièces : **Takwa et Ibtihal.***

*Mon binôme et mon âme-sœur : **Nassima.***

*Toutes mes amies surtout : **Madiha, Imane, Chérifa***

*Toute la promotion de **Master 2016.***

***Amira***

## ***Dédicaces***

*C'est avec profonde gratitude et sincère mots, que je dédie ce modeste travail de fin d'étude à mes chers parents qui ont sacrifié leur vie pour ma réussite. J'espère que un jour je peux leurs rendre un peu de ce qu'ils ont fait pour moi. Je dédie aussi ce travail à :*

*Mes sœurs : **Wafa, Rima, Amira et Yasmin***

*Belle sœur : **Nora***

*Mes frères : **Sami et Mohamed***

*Mes nièces : **Aridj et Miral, Jana, Lina, Meriem** et mon neveu **Amine.***

*Mon âme-sœur : **Amira***

*Mes chères amies : **Marwa et Fatiha***

*Tous les membres de ma famille paternelle et maternelle.*

***Nassima***

# *Tables des matières*

## Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	12
<b>I. Partie théorique</b> .....	15
<b>Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche</b> .....	16
1. Définition du sujet.....	17
2. Choix et motivation.....	17
3. Etat des lieux.....	18
4. Problématique.....	20
5. Hypothèses.....	21
6. présentation du corpus.....	22
<b>Chapitre 2 : la situation sociolinguistique et le contexte scolaire en Algérie</b> .....	31
1. la situation sociolinguistique en Algérie.....	32
1.1. Un aperçu sur la situation sociolinguistique en Algérie.....	32
1.2. Les langue en Algérie.....	32
1.2.1. L'arabe standard.....	33
1.2.2. L'arabe algérien.....	33
1.2.3. Le berbère.....	33
1.2.4. Le français.....	34
1.2.6. L'anglais.....	35
1.2.7. L'espagnol.....	35
2. Le contexte scolaire.....	36
2.1. L'école algérienn.....	36
2.2. L'enseignement du français en Algérie .....	36
2.3. Les stratégie d'apprentissages.....	39



<b>Chapitre 03 : définition des concepts</b> .....	43
1. Le contact de langue.....	44
2. Le code-mixing.....	45
2.1. Essaie de définition.....	45
2.2. Exemples.....	46
<b>II. Partie pratique</b> .....	49
<b>Analyse du corpus</b> .....	50
<b>Chapitre 01 : Analyse des enregistrements</b> .....	52
<b>Chapitre 02 : Analyse de questionnaire</b> .....	67
<b>Bilan</b> .....	82
<b>Conclusion générale</b> .....	82
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	
<b>Résumé</b>	

# Liste des tableaux

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 01</b> : les conventions de transcriptions et les symboles utilisés dans le cadre de notre travail.....	24
<b>Tableau 02</b> : Tableau représentant le profil des enseignants.....	51
<b>Tableau03</b> : Grille des horaires hebdomadaires par niveaux d'enseignement et par matière.....	52
<b>Tableau 04</b> : Description du corpus.....	53
<b>Tableau 05</b> : Description de l'extrait n°01.....	55
<b>Tableau 06</b> : Description de l'extrait n°2.....	56
<b>Tableau 07</b> : Description de l'extrait n°3.....	57
<b>Tableau 08</b> : Description de l'extrait n°04.....	59
<b>Tableau 09</b> : Description de l'extrait n°05.....	61
<b>Tableau 10</b> : Description de l'extrait n°06.....	62
<b>Tableau 11</b> : Description de l'extrait n°07.....	62
<b>Tableau 12</b> : Description de l'extrait n°08.....	63
<b>Tableau 13</b> : Le sexe des enquêtés .....	66
<b>Tableau 14</b> : L'âge des enquêtés .....	67
<b>Tableau 15</b> : Diplômes des enseignants obtenus / années et université.....	67
<b>Tableau 16</b> : Les langues utilisées par les enseignants.....	68
<b>Tableau 17</b> : Degré de l'utilisation des langues mélangées.....	69
<b>Tableau 18</b> : L'intérêt des élèves pour le cours de français.....	70
<b>Tableau 19</b> : Le taux de participation des élèves de la première partie.....	71
<b>Tableau 20</b> : Le taux de participation des élèves de la deuxième partie.....	72

<b>Tableau 21</b> : Les raisons qui incitent le recours à plusieurs langues en classe.....	73
<b>Tableau 22</b> : Le recours au mélange des langues selon le niveau.....	75
<b>Tableau 23</b> : la transmission du message aux élèves au cas du mélange.....	76
<b>Tableau 24</b> : Réaction des élèves quant au recours au mélange de langues.....	77
<b>Tableau 25</b> : L'usage du mélange codique en classe primaire.....	78

## Citation

*«C'est ma langue le mélange des trois langues, c'est ma langue (...) Moi, je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je pense que c'est comme ça que les langues sont faites en se mélangeant à d'autres langues .travailler ces langues ; ça m'amuse aussi c'est riche, on s'adapte tout de suite. Un mot qui manque en arabe dialectal ; hop !on le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture ou en fait un mot. »*

Mohamed Fellag (humoriste Algérien)

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

Plusieurs recherches en sociolinguistique ont tenté de décrire et de comprendre les pratiques langagières des Algériens. Ces recherches ont montré que la situation sociolinguiste d'Algérie est une illustration parmi d'autres de pluralité linguistique et culturelle dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent comme l'a constaté S. Abdelhamid (2002): « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme.* »

Cette diversité des langues à savoir, l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et le français est bien remarquable dans les pratiques langagières des locuteurs algériens qui recourent souvent à l'emploi de deux ou plusieurs langues dans des situations de communications différentes offertes par le marché linguistique algérien.

Dans les faits, de nombreux phénomènes issus du contact de langues émaillent les productions des Algériens. Il s'agit notamment d'interférences, d'emprunts, d'alternance codique, de calque et de mélange de codes.

Par ailleurs, les recherches sociolinguistiques se sont intéressées, non seulement aux rapports entre langue et société, mais plus singulièrement aux pratiques langagières de l'enseignant algérien de français en classe de français langue étrangère (FLE), éventuellement dans le primaire.

Dans le présent travail, comme son titre l'indique, nous proposons de mettre l'accent sur le code-mixing en contexte scolaire. Ce phénomène sera le discours des enseignants de français langue étrangère. L'école constituant à la fois un lieu d'utilisation de la langue comme moyen de communication, d'enseignement et un espace de contact entre les individus et les langues.

L'école primaire est le palier où seules deux langues sont enseignées : l'arabe standard comme langue nationale et officielle et le français comme première langue étrangère du pays.

L'idée simpliste stipulant que les cours de français se déroulent uniquement dans cette langue ne semble ni réaliste, ni efficace, notamment en phase d'initiation. D'ailleurs, plusieurs travaux portent sur le recours effectif à des langues autres que celle enseignée pendant le cours et présentent le contact entre ces langues comme une stratégie d'enseignement/apprentissage. Ainsi, le cours de FLE n'est pas nécessairement monolingue mais est l'occasion d'apparition de marques transcodiques diverses dont nous retenons le code-mixing.

En effet, dans le cadre de notre étude, nous souhaitons savoir si l'enseignant de français langue étrangère au cycle primaire utilise ou non le code-mixing pendant le cours, dans quels cas et à quel moment.

Notre travail se subdivise en deux parties : nous entamons la première par un cadrage méthodologique ainsi que par un balisage théorique. Nous passerons en revue, à cet effet, les principales notions et approches qui ont un rapport avec la situation sociolinguistique et le phénomène du code-mixing; une partie expérimentale où le corpus est soumis à une analyse minutieuse laquelle débouchera sur la validation où l'invalidation de nos hypothèses de départ.

La première partie comprend trois chapitres. Nous présenterons dans le premier la méthodologie de la recherche où seront exposés la définition du sujet, le choix et motivations, l'état des lieux, la problématique, les hypothèses et les modalités de recueil du corpus. Dans le deuxième chapitre nous donnerons un aperçu de la situation sociolinguistique en Algérie avant de parler, assez succinctement, de l'enseignement du français en Algérie et les stratégies d'apprentissage.

Le dernier chapitre sera consacré à la discussion de quelques notions relatives au contact de langues, notamment le code-mixing.

La deuxième se compose de deux chapitres, le premier sera consacré au traitement des enregistrements, le deuxième à celui du questionnaire.

Enfin, conclusion générale viendra clore notre travail et synthétiser nos résultats.



# **Partie théorique**

# **Chapitre 01 : méthodologie de la recherche**

## **Méthodologie de la recherche**

Comme déjà signalé, notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique qui s'ouvre sur le champ de la didactique des langues. Le travail sera consacré à l'étude des pratiques langagières des enseignants du cycle primaire et portera sur l'observation et l'analyse du code-mixing en classe de FLE.

L'objectif de la présente partie est de rendre compte de la démarche méthodologique à suivre pour répondre à nos questions de recherche et la vérification de nos hypothèses sur le terrain.

### **Définition du sujet**

Notre travail de recherche s'intitule : *Le recours au code-mixing en classe de FLE : cas des enseignants de quatrième année primaire*. La recherche en cours s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique qui s'ouvre sur le champ de la didactique des langues étrangères. Nous nous y attelons à analyser les pratiques langagières des enseignants de quatrième année primaire, en examinant l'utilisation du code-mixing ou le mélange des codes en classe.

La situation sociolinguistique en Algérie est caractérisée par la coexistence de plusieurs variétés linguistiques. De nombreuses recherches ont été réalisées visant à décrire cette situation complexe, notamment les recherches qui sont consacrées à l'étude des pratiques langagières de l'enseignant en classe de français langue étrangère (FLE), citons, à titre d'exemple le travail de Nour El Houda Lombarkia qui a travaillé sur le recours à l'alternance codique en classe de première année secondaire.

Pour notre part, nous avons choisi de travailler sur une autre stratégie de communication, le code-mixing en l'occurrence, chez les enseignants de français langue étrangère du cycle primaire. Nous souhaitons savoir si les enseignants du français langue étrangère utilisent ou pas le mélange codique en classe.

### **Choix et motivations**

Notre choix portant sur le code-mixing comme phénomène langagier chez les enseignants de langue français du cycle primaire trouve sa justification dans diverses raisons dont les principales peuvent être résumées comme suit :

- Après une courte expérience dans l'enseignement dans différents établissements de cycle primaires, nous avons constaté qu'une partie des enseignants de français font appel au mélange de langues dans les cours qu'ils dispensent.
- Nous avons choisi le primaire comme le lieu de notre recherche car nous considérons l'école primaire comme le premier endroit où les jeunes algériens entrent en contact avec la langue française (hormis les cas des enfants ayant déjà été initiés au français au sein de leurs familles). Le rôle majeur des enseignants de FLE au primaire est d'initier les jeunes apprenants à la langue. Pour ce faire, ils recourent à plusieurs stratégies d'enseignement - apprentissage, notamment le fait de se reposer sur les acquis en langue maternelle.
- Il y a peu d'études consacrées à ce sujet dans le domaine de l'enseignement des langues. En proposant cette étude, nous voulons contribuer à enrichir le champ des recherches sociolinguistiques menées dans le domaine de la didactique des langues.

### **Etat des lieux**

Il existe un grand nombre de travaux de sociolinguistique portant sur les pratiques langagières en classe telles que l'alternance codique et les emprunts souvent utilisés par des enseignants du français.

Afin de mener notre étude, nous avons consulté quelques ouvrages de spécialité que nous résumons dans ce qui suit.

Le premier travail consulté est celui de Yousra Smaili, en l'occurrence son mémoire de master intitulé: *L'investissement des mots algériens d'origine française dans l'enseignement/apprentissage du FLE : cas des apprenants de 4ème année primaire Commune Ain elkhadra w. M'sila*. Ce travail s'inscrit dans un domaine qui relie le fait didactique à la sociolinguistique et met l'accent sur les manifestations du « français Algérien » utilisé à des fins pédagogiques. L'auteure s'est également intéressée à l'étude du phénomène linguistique communément désigné par « français cassé » qui résulte du contact de deux langues (le français et l'arabe), dans les pratiques langagières des enseignants de français dans le cycle primaire.

Le problème posé dans le travail de Smaili est le suivant: comment motiver les apprenants dans un cours de français « langue étrangère » et familiariser ces derniers avec

la langue voire même enrichir leur vocabulaire. Afin de répondre à cette problématique, l'auteure a proposé deux hypothèses :

- Le parler algérien qui est la langue maternelle de la majorité des apprenants peut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement car il assure une communication efficace en classe et permettre la progression de l'apprentissage de la langue française.

- Le français contenu dans le parler quotidien des Algériens aide les apprenants à mémoriser plus de mots, suscite la curiosité et motive les apprenants en leur évitant le recours à la langue Arabe.

L'objectif de ce travail est de démontrer l'importance de l'arabe algérien dans l'apprentissage du français langue étrangère. Afin de répondre à sa problématique et vérifier ses hypothèses, l'auteure a recouru à une méthode descriptive et analytique dans sa recherche. Cette étude s'est appuyée sur une enquête de terrain et sur des observations de classes.

Ainsi, l'enquête a été menée auprès d'enseignants de français suivie de deux tests réalisés auprès d'un groupe d'apprenants de quatrième année primaire de l'école de Mohamed Yahyaoui à Ein El-Khedra dans la wilaya de M'sila.

Les résultats des deux expériences ont conduit la masterante à affirmer que l'utilisation des mots Algériens d'origine français permet d'impliquer l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage et d'éviter le recours à la langue arabe.

Un deuxième travail servant d'assise théorique à notre recherche est un mémoire de magistère soutenu en 2007/2008 par Nour el Houda Lombarki intitulé : *L'alternance codique comme stratégie de communication chez les enseignants de français.*

A travers cette étude l'auteure vise à analyser la place et le rôle que pourrait avoir l'alternance codique dans l'efficacité de la communication.

La problématique posée est de savoir si l'alternance codique utilisée par les enseignants de français sert réellement de stratégie de communication en classe de FLE au lycée.

Pour tenter de répondre à sa problématique, la chercheuse a proposé les hypothèses suivantes :

- L'enseignant de français alterne le français et l'arabe pour établir une communication efficace et facilite l'apprentissage.

- L'enseignant de français utilise l'alternance codique pour combler ses lacunes qui relèvent de son incompetence dans la langue qu'il enseigne.

Dans l'intention de vérifier ces hypothèses, l'auteure s'est fondée sur deux outils méthodologiques qui sont le questionnaire (l'un destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants) et l'enregistrement des séances pour analyser les alternances utilisées par l'enseignant. Les résultats obtenus montrent que l'alternance codique peut être perçue comme stratégie de communication. En effet, une fois que l'enseignant commence à alterner le français et l'arabe, l'attention des apprenants s'accroît et ces derniers font davantage d'efforts pour saisir les propos du professeur.

En résumé, nous constatons que le premier travail s'intéresse au phénomène d'emprunt, son rôle et son influence sur les apprenants dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE. Quant à la deuxième recherche, elle porte sur le phénomène de l'alternance codique comme stratégie de communication en classe des langues en décrivant la mise en place de cette stratégie, ses fonctions et si elle sert vraiment à la communication.

Partant des résultats obtenus dans ces travaux de recherche, nous choisissons d'aborder le phénomène du code-mixing dans les pratiques langagières des enseignants de français au cycle primaire afin d'étudier les raisons qui sous-tendent son utilisation, dans quels cas et à quel moment. Nous voudrions aussi voir son influence sur les apprenants dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

## **Problématique**

L'Algérie est un espace dans lequel circulent des variétés linguistiques multiples : l'arabe algérien avec ses différentes variantes locales, l'arabe standard, langue nationale et officielle, le français, le berbère ou le tamazight avec différentes variétés locales (kabyle, chaoui, targui, mozabite). Cette diversité linguistique favorise l'apparition de nombreux phénomènes sociolinguistiques tels que le code-switching, les interférences, les emprunts, le code-mixing, fréquents dans les échanges langagiers entre locuteurs algériens.

L'Algérie, comme tout autre pays, se préoccupe de mettre l'accent sur un système scolaire de qualité en insistant sur l'acquisition des langues étrangères, en particulier le français. Les pratiques langagières des enseignants de français dans le cadre scolaire, sont progressivement devenues le lieu d'observation des effets du contexte sociolinguistique et les interactions des passeurs de langues avec leurs élèves dans un contexte plurilingue une manne pour la recherche sur l'enseignement – apprentissage du FLE notamment.

C'est en tablant sur les résultats synthétisés plus hauts ainsi que sur nos propres observations, issues principalement de notre courte expérience dans l'enseignement, que certains questionnements émergent.

En effet, les travaux cités misent davantage sur l'observation de l'alternance codique dans le lycée. L'alternance reposant sur la juxtaposition de fragments de discours émis dans deux langues différentes, tout en respectant la norme, il nous paraît compréhensible que ce phénomène soit sollicité à un niveau où les élèves ont une parfaite conscience des différences entre les langues sollicitées.

Or, pourrait-on envisager le recours à l'alternance codique dans des classes où les enfants en sont à leur première rencontre avec la langue française et où les frontières entre les langues et leurs normes sont encore floues ? Ne serait-il pas plus « rentable » dans ce cas de figure de recourir à un autre phénomène où le respect des normes n'est pas « une priorité » ? et où le jeune élève se sentirait plus libre (en a-t-il le choix ?) de mélanger les langues ?

C'est à partir de ce questionnement que nous avons été amenées à choisir notre terrain d'enquête ainsi que notre corpus et nos outils. C'est également à partir de cette réflexion que nous avons formulé la question autour de laquelle s'articule notre recherche, en l'occurrence :

Comment le mélange codique se présente-t-il en classe de français langue étrangère au primaire et quelles en sont les réelles motivations ?

## **Hypothèses**

Afin de répondre à notre problématique nous proposons les hypothèses suivantes :

-Le code-mixing sert à améliorer la compréhension chez les apprenants et optimiser la transmission du message de l'enseignant.

- Le code-mixing est une stratégie de communication adoptée par les enseignants de français langue étrangère visant à faciliter la communication avec leurs apprenants

## **Présentation du corpus**

Dans cette partie, nous allons présenter en détail notre corpus. Ce dernier se subdivise en deux parties : un questionnaire comprenant huit questions, adressé à douze enseignants de trois écoles primaires différentes et les enregistrements audio de trois séances de cours, réalisés auprès deux enseignantes d'une même école primaire.

## **Modalités de recueil**

### **1. L'enregistrement**

Afin de réaliser notre enquête, nous avons choisi une approche qualitative à visées descriptive et analytique des pratiques langagières des enseignants.

Notre travail s'est effectué au mois de Mai de l'année 2016 auprès des enseignants de l'école primaire « Taleb AbdElkarim » qui se situe à la commune d'El Djemaa Beni Hbib, daira d'El Ancer, wilaya de Jijel, où nous avons retenu trois classes de quatrième année primaire (donc deuxième année de français).

De prime d'abord, nous avons opté pour une pré-enquête afin de nous familiariser avec le groupe, d'observer la présence effective du code-mixing dans la classe et formuler nos premières hypothèses quant à son utilisation par les enseignants de langue française du cycle primaire.

Après avoir obtenu une autorisation du directeur de l'académie pour légitimer notre présence en classes, nous avons sollicité des enseignants de français pour qu'ils acceptent de participer avec leurs classes à notre enquête et qu'ils nous permettent d'effectuer des enregistrements de quelques séances. Dès que nous avons obtenu la permission de deux enseignantes de l'école, nous avons entamé la collecte de données en utilisant un téléphone portable (iPhone 4). En parallèle, nous prenions des notes à propos du travail en classe. Au total, nous avons pu assister (donc enregistrer) trois séances de cours.

La première séance s'est effectuée le 10-05-2016 de 14h à 14h45min en classe (A) de quatrième année primaire avec l'enseignante Faiza.L. Au cours de cette séance, l'enseignante a réalisé un cours de compréhension de l'oral d'un conte.

La deuxième séance s'est déroulée le 10-05-2016 de 10h-10h45min en classe (B) de quatrième année primaire avec l'enseignante Samira.K. L'enseignante a présenté un cours de compréhension de l'écrit intitulé « la grippe ».



La troisième séance a eu lieu le 11-05-2016 de 14h-14h 45min en classe (C) de quatrième année primaire avec la première enseignante, Faiza.L où cette dernière a programmé un cours d'expression orale par le biais d'un support audio-visuel.

### **1.1.La transcription du corpus**

Après la collecte de données et dans le but de faciliter l'accès au corpus et de rendre le traitement compréhensible aux lecteurs, nous avons jugé nécessaire de faire une transcription des enregistrements.

*« En fait, toute analyse linguistique de productions orales est impossible à partir de la seule source sonore. En effet, le chercheur aura beau écouter et réécouter encore les enregistrements, il ne peut les appréhender uniquement par le biais du son. Ceux-ci ne pourront devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit. »*  
(DISTER. A et SIMON.C, *La transcription synchronisée des corpus oraux*, Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé, 2010 :18)

### **1.2. Les conventions de transcription**

Ayant constaté que l'enregistrement était trop long pour pouvoir être transcrit dans son intégralité, nous avons décidé de ne transcrire que les seules parties où était présent le mélange de langues. Cela dit, nous joignons à ce mémoire un CD où apparaîtra l'ensemble des enregistrements cités ci-dessus.

Afin de présenter les fragments transcrits, lesquels durent entre deux et quatre minute, nous les avons placés dans un tableau qui comprend deux colonnes. Nous avons réservé la partie inférieure du tableau à l'analyse.

Pour ce qui est de transcription des passages de l'arabe algérien, nous recourons à l'API tel que présenté dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. (Dubois, J. & Al, 1994 : p28).

Les conventions de transcription sont les suivantes :

- Les passages en arabe dialectal sont signalés par la mise en gras.
- Les passages du français sont signalés par la mise en italiques.
- Les termes oscillant entre le français et l'arabe sont mis en gras et soulignés.

Code utilisé	Interprétation
Et	Enseignante
A	Apprenant
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
:	allongement d'un son
Euh	Les hésitations
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative
↑	Intonation longue
↓	Intonation descendante
ع	ع
ج	ج
ه	ه
ح	ح
خ	خ
د	د
ذ	ذ
ش	ش
و	و
ك	ك
ر	ر
ي	ي

**Tableau n° 01 : les conventions de transcriptions et les symboles utilisés**

Le tableau ci-dessus résume les conventions de transcription et les symboles retenus dans le cadre de notre travail. Il est pour objectif de déchiffrer les passages et les rendre lisibles aux lecteurs.

## 2. Le questionnaire

Afin de recueillir le maximum d'informations sur le phénomène de code-mixing en classe de FLE du cycle primaire, nous avons soumis un questionnaire aux enseignants de français. A travers ce questionnaire nous voulons solliciter les avis des enseignants sur le phénomène étudié.

Il faudra signaler que les enseignants sollicités cette fois-ci n'exercent pas au niveau du même établissement où nous avons pu recueillir les premières données. Il aurait été difficile de tabler uniquement sur les réponses des enseignants d'une seule école à la fois dans la mesure où le nombre des enseignants de français ne dépasse pas les quatre (4) par établissement scolaire.

Le questionnaire a été soumis au début du mois de mai aux enseignants de français de trois établissements situés au centre de la commune d'El Djemaa Beni Hbib, wilaya de Jijel. Il s'agit de :

- L'école primaire Taleb Abd El Karim
- L'école primaire Djeha Saad.
- L'école primaire Boulkedra Mouhamed.

La passation du questionnaire aux enseignants sert à vérifier l'utilisation du code-mixing par les enseignants et les causes qui les incitent à l'évoquer et le degré (estimé) de son efficacité dans le cadre de l'enseignement voire d'autres raisons que nous découvrirons au fur et à mesure de notre analyse.

Douze enseignants ont accepté de répondre à notre questionnaire. Ces derniers devaient accomplir cette tâche chez eux avant de remettre leurs réponses aux directeurs.

Ce questionnaire est constitué de huit questions ouvertes et fermées, notamment des QCM à un seul ou à plusieurs choix possibles.

Le questionnaire comporte deux rubriques principales (A et B). La première (A) est l'occasion de recueillir des informations générales sur les enseignants : le sexe, l'âge, le diplôme obtenu, l'université et l'année de l'obtention. La deuxième rubrique concerne les pratiques langagières de l'enseignant de français en classe. Chaque question établie dans ce questionnaire vise un objectif particulier dont nous les présentons comme ce qui suit :

**Parite A : (Renseignements)**

Sexe : .....

Age : .....

vous êtes détenteur / détentrice d'une licence :

- LMD : ..... - Classique : .....
- Année d'obtention du diplôme : .....
- Université de : .....

Dans cette première partie, nous tentons d'établir le profil de chacun de nos enquêtés à savoir l'âge, le sexe, les diplômes obtenus ( université et année de soutenance).

A travers ces questions initiales, nous voudrions présenter l'état des répondants afin d'avoir une idée sur leur carrière notamment.

- **Partie B : (Pratiques de classe)**

Cette deuxième partie du questionnaire vise à cerner les pratiques langagières des enseignants au cycle primaire.

**La première question**

-Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) que vous utilisez ordinairement dans votre cours?

Le français seulement

Français et arabe algérien

Français et arabe standard

Français et une autre langue

Présicez (concerne la dernière proposition)

.....

La première question porte sur les langues utilisées par l'enseignant dans son cours. Atravers cette question, et partant du postulat que les Algériens sont plurilingues, nous voudrions déterminerles langues parlées par les enseignants de francais en classe et la perméabilité de ces derniers au jonglage linguistique dans un cours de français.

### La deuxieme question

-A quel degré utilisez-vous les langues mélangées au cours ?

-rarement

-parfois

-souvent

La deuxième question concerne le degré d'utilisation des langues mélangées dans le cours par l'enseignant de la langue française ; si l'enseignant recourt souvent au mélange des langues ou il ne le fait que de un temps à autre. Par le biais de cette question, nous voudrions vérifier la présence du phénomène étudié en classe de langue.

### La troisième question

Vous estimez que l'intérêt de vos élèves pour le cours de français est :

Grand

Moyen

Infime

La troisième question s'articule autour de l'intérêt des élèves pour le cours de français, si l'intérêt pour le cours de français est effectif ou non. Notre objectif est de baliser le terrain à la question suivante. Le « non intérêt » marqué chez les élèves pourrait être l'une des raisons qui oblige l'enseignant à trouver autre solution mise en pratique.

### La quatrième question

Sur une échelle allant de 1 à 5, comment vous estimez le taux de la participation de vos élèves :

a- Lorsque le cours est exclusivement en français

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b- Lorsque plusieurs langues sont mélangées

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

La quatrième question porte sur le taux de participation des élèves pendant le cours. Nous proposons à ce niveau une sorte de simulation: dans le premier cas, le cours est dispensé uniquement en français ; dans le deuxième cas, l'enseignant intègre une autre langue avec le français. L'objectif de cette question est de vérifier le rôle et l'influence du mélange de langues dans la transmission des messages aux apprenants et ce en se fondant, entre autres, sur le taux de participation de ces derniers.

#### La cinquième question

Pour quelles raisons utilisez-vous plusieurs langues en classe de FLE ? (vous pouvez cocher jusqu'à trois réponses).

- débloquer une situation jugée ambiguë par les élèves
- pour améliorer la communication avec ses élèves
- pour motiver les élèves
- pour réduire l'écart entre l'enseignant et ses élèves

Autres .....

Dans la cinquième question, nous cherchons les raisons qui incitent l'enseignant à faire appel à d'autres langues. A partir de cette question, nous voudrions dégager les fonctions que peuvent remplir le mélange codique en classe de français langue étrangère.

### La sixième question

Le recours au mélange des langues varie-t-il selon le niveau des élèves (3 année ,4 année, 5 année) ?

Oui

Non

- De quelle manière ?

.....

Cette question comporte deux parties: la première partie est une question fermée où les enseignants devraient répondre par oui ou non ; la deuxième partie est une question ouverte où les répondants vont expliquer la manière par laquelle le recours au mélange des codes se passe. Par cette question, nous aimerions déterminer si l'utilisation du mélange codique dépend du niveau des élèves.

### La septième question

Lorsque vous utilisez plusieurs langues, les apprenants vous semblent-ils mieux comprendre le cours ou le message transmis ?

Oui

Non

Si oui, comment vous apercevez cette compréhension ?

-Ils posent des questions

-Ils participent davantage

- Ils réussissent leurs activités

Autre

.....

La septième question comprend deux parties, une question fermée et une QCM où figurent des propositions parmi lesquelles le répondant doit choisir une ou plusieurs

réponses. A travers cette question, nous aimerions savoir si le code-mixing serait perçu comme un moyen servant à faire comprendre le cours aux élèves et comment se manifeste la compréhension chez ces derniers.

### La huitième question

Pensez-vous que l'usage du mélange codique est bénéfique pour les apprenants du secondaire ?

- Oui, il est bénéfique.

- Non, ce n'est pas un bon moyen.

- Justifiez votre réponse ?

.....

La dernière question comporte deux parties. La première partie est une question fermée à laquelle les enseignants de français sont appelés à donner leurs avis concernant l'utilisation de mélanges des codes en classe de FLE. Dans la deuxième partie, nous leur demandons de justifier leurs choix. Par le biais de cette dernière question, nous aimerions savoir si l'emploi de code-mixing est perçu comme positif ou négatif par les enseignants de FLE.

### Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons présenté en détails les modalités de recueil de notre corpus, que nous soumettons à analyse dans la partie suivante afin vérifier la présence du mélange codique en classe FLE à l'école primaire et d'en cerner le pourquoi et le comment.



## **Chapitre 2 : situation sociolinguistique et contexte scolaire en Algérie**

## **Chapitre 2: la situation sociolinguistique et le contexte scolaire en Algérie**

### **Introduction partielle**

Notre travail de recherche traite l'un des phénomènes langagiers celui du code-mixing ou le mélange codique dans le discours des enseignants de cycle primaire. Ce présent chapitre comporte de deux éléments dont le premier est intitulé « la situation sociolinguistique en Algérie » dans lequel nous allons expliquer la diversité linguistique qui caractérise le pays, le deuxième intitulé « le contexte scolaire en Algérie » où nous allons donner un clin d'œil sur l'école algérienne puis nous allons mettre l'accent sur l'enseignement de la langue française en Algérie.

### **1. La Situation sociolinguistique en Algérie**

#### **1.1. Un aperçu sur la situation sociolinguistique en Algérie**

La situation sociolinguistique Algérienne se caractérise par une situation de plurilinguisme comme affirme S .Abdelhamid: « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un problème de plurilinguisme* ». ( S. Abdelhamid, 2002 : 35).

Ce plurilinguisme est dû au contact culturel car l'Algérie est un carrefour de beaucoup de cultures et civilisations notamment les invasions qu'elle a subi, comme signalent Yacine Derradji, professeur à l'université d'Ivanovo : « *l'Algérie est un pays qui a connu plusieurs invasions étrangères et dont l'histoire est profondément influencée par de multiples civilisations (phéniciennes, carthaginoise, roumaine, byzantine, arabe, turque et française) (...)* ». (Y. Derradji, 2002 :12).

Cette succession d'invasions ne fut pas bien entendue sans conséquences sur le paysage linguistique du pays, elles ont engendré la coexistence de plusieurs codes linguistiques ; « *la succession des invasions (...) entraînent l'implantation de langues et des variétés linguistiques diverses (...)* ». (Y. Derradji, 2002 :12).

#### **1.2. Les langues en Algérie**

Comme nous avons noté préalablement, l'Algérie est le lieu propice de plusieurs langues. Par conséquent, nous jugeons utile de présenter chacune langue en présence et leur statut.

### **1.2.1. L'arabe standard**

Le terme standard « renvoie au concept de standardisation défini par les sociolinguistes et des planificateurs du langage ». ( K. Taleb Ibrahimi, 1997 :30)

La langue arabe scolaire, C'est la véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones. Elle est la langue nationale et officielle après l'indépendance pour des raisons politiques et idéologiques. C'est une langue écrite et absolument incompréhensible pour des personnes illettrées.

L'Algérie a mis en place le processus d'arabisation par le biais du système éducatif ce qui lui accorde une place de prestige. Elle est utilisé notamment dans des situations formelles : littéraires, administratives, éducatives, religieuses et scientifique. « *En Algérie, c'est cette variété qui est en usage dans le système éducatif, la presse, la télévision, les institutions de l'Etat.* »(Y. Derradji, 2002: 35).

### **1.2.2. L'arabe algérien**

C'est la langue maternelle de la majorité des algériens. « *l'arabe algérien* », s'est retrouvé (...) dépositaire de toute la mémoire du peuple algérien » ( Y. Derradji, 2002: 109).

C'est également la première langue orale véhiculaire en Algérie ; « *ce parler demeure toujours la langue véhiculaire*» (Y.Derradji : 2002 : 109) qui permet certaine intercompréhension entre les locuteurs. Selon

En effet, c'est la langue du monde affectif des locuteurs, de la production culturelle et de l'imaginaire. Nombreux sont les pièces théâtrales, les films, les chansons produites dans cette langue.

Cependant, dans l'arabe algérien on distingue que « *quatre grandes variétés se partagent l'espace algérien.* » (Yacine Derradji: 2002 : 35). Ces variétés sont comme suit.

- à l'ouest, on trouve l'oranais qui s'étend de la frontière algéro-marocaine jusqu'aux limites de Ténès. L'algérois qui couvre toute le centre du pays à Bejaia.
- à l'est, des parlers propres aux villes de Constantine et d'Annaba.
- au sud, selon K. Taleb Ibrahimi (1997,2002: 31), « *l'aire saharienne, participe, plus intimement, d'un grand ensemble dialectal s'étendant de plus péninsule arabique aux côtes*

*atlantiques* ».

### **1.2.3. Le berbère :**

Le berbère ou le tamazight. C'est la plus ancienne langue en Algérie, c'est la langue des autochtones. Aujourd'hui, elle est la langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne ; « (...) *cette population berbérophone qui ne se distingue de la population arabophone que par l'utilisation vernaculaire du tamazight et des pratiques culturelles spécifiques* » (Taleb Ibrahimi K., 1997: 24. ).

Cette langue existe depuis longtemps sur le territoire algérien, car elle appartient à la population berbérophone qui occupait le nord africain avant et pendant les différentes invasions qu'a connues cet espace géographique ; « *sont les populations qui occupaient le nord du continent africain (...) au moment des premières conquêtes phéniciennes et roumaines de l'Afrique du nord* » (Taleb Ibrahimi.K, 1997:31).

Tamazight se présente par un ensemble de dialectes et par un usage vernaculaire. Ainsi, cette langue se caractérise actuellement par des pratiques spécifiques que l'on peut distinguer en fonction des régions comme un ensemble de variétés linguistiques. Les principaux parlers amazighs algériens sont :

**Le Kabyle :** pratiqué dans le nord du pays principalement dans les wilayas de Tizi-Ouzou, Bejaïa et Bouira. C'est la première langue en nombre de locuteurs berbérophones dans le pays.

**Le Chaouïa :** parlé par les chaouis qui occupent les Aurès.

**Le M'zabi:** employé par les mozabites qui vivent dans le nord du Sahara Algérienne dont la principale ville est Ghardaïa

**Le Targui :** pratiqué par les touaregs qui vivent dans le Sahara, ses locuteurs appelé aussi les hommes bleu.

### **1.2.4. Le français**

C'est la première langue étrangère en Algérie, c'est une langue très vivante et présente presque dans tous les domaines, « *celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques(...) l'importance de cette langue dans les placards publicitaires, les enseignes et devanture des commerces, les imprimées et documents, etc.* » (Y. Derradji, 2002 : 37).

Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. Pour cela on peut dire que l'Algérie n'a pas choisi d'être francophone mais en quelque sorte c'est une langue imposée. C'est la langue de l'enseignement de plusieurs disciplines et on lui accorde une grande importance dans nos jours,

*« Cette langue étrangère devient un medium d'enseignement dans certaines filières de l'enseignement supérieur et technique : médecine, sciences, vétérinaires, pharmacie, chirurgie dentaire, informatique, architecture, génie civile, génie mécanique, génie industriel, hydrocarbures, etc. ».* (Y. Derradji, 2002: 75)

### **1.2.5. L'anglais**

C'est la deuxième langue qui vient après le français, il occupe le statut de la deuxième langue étrangère. Vers 1993, les autorités algériennes tentent d'imposer l'anglais au détriment du français de sorte que l'anglais devienne la première langue étrangère. Mais cela n'a pas pu être effectué parce que l'effectif des élèves diminuait durant les cours de cette langue. Ces derniers ont préféré la langue française comme première langue étrangère. En d'autre terme,

*« sur les 4617728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y obligation de suivre un enseignement de langues étrangères au choix entre le français et l'anglais, seuls 59007 suivent l'enseignement d'anglais »* (Y.Derradji, 2002:38).

### **1.2.6. L'espagnol**

L'ouest Algérien a subi une forte influence espagnole sous la colonisation française. Cette influence a affecté la variation organisée, l'arabe dialectal qui est marqué par plusieurs emprunts espagnols.

La présence de la langue espagnoles est forte dans le parler quotidien des oranaises. Certains facteurs ont favorisé sa présence qui sont principalement des facteurs sociaux et économiques ; « son développement s'explique essentiellement par des facteurs sociaux et économiques : l'ouverture du marché algérien à la concurrence a développé chez la majorité des jeunes Oranais en situations de chômage le sens de la débrouille et du commerce informel » (Y.Derradji, 2002: 39).

## **2. Le Contexte scolaire en Algérie**

### **2.1. L'école algérienne**

Après l'Indépendance, l'école Algérienne a considérablement évolué. La constitution Algérienne a appliqué le système d'arabisation à fin de la généralisation de la langue arabe dans toutes les écoles Algériennes.

Ahmed Djabbar (2008) note qu'après la période coloniale. L'école algérienne se caractérisait par une défaillance. Il écrit également que les moyens pédagogiques et humains n'étaient pas disponibles,

*« Lors de la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante, qui a eu lieu en octobre 1962, et face à la forte demande que nous venons d'évoquer, la situation éducative du pays se caractérisait par de profonds déséquilibres, une pénurie de moyens humains et matériels et une absence de visibilité et d'expérience ».* (Djebbar Ahmed, 2012, *Le système éducatif algérien*, 176)

Pour pallier ce manque, les autorités algériennes ont fait appel à des enseignants égyptiens et syriens pour enseigner la langue arabe.

## **2. L'enseignement du français en Algérie**

Pour décrire la situation du français en Algérie, nous reprenons les termes de Rabah Saba :

*« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université ».* (Rabah Saba, cité par Yacine Derradji, 2004 : 22).

Dans cette citation, l'auteur a montré que la langue française, malgré qu'elle n'est pas une langue officielle du pays mais elle demeure à l'usage de différents secteurs.

Après la période coloniale, la scolarisation, en Algérie était très faible et le pourcentage d'analphabétisme très élevé. De ce fait, l'Etat algérien a procédé à la démocratisation de l'enseignement, ce qui a donné au français une place importante dans le système éducatif.

Dans ce contexte Zemouri note: *« on peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il était du temps des français »* (Zemouri, cité par Mourad Morechta, 2013:17). Cependant, le statut de l'arabe classique reste réduit par rapport au français, la plupart des Algériens ignorent cette langue qui était enseignée dans un nombre restreint d'écoles coraniques.

Quelques années après l'Indépendance, les courants arabophones ont réussi à appliquer des lois visant la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement à fin de diminuer la présence de la langue française et de redonner à l'arabe la place qu'il a perdue. « *Cette situation n'a pas duré longtemps, en effet, l'Arabe a repris sa place légitime, celle de la première langue en Algérie, de ce fait, le français s'est trouvé relégué à la case de langue étrangère* » (Nabila Bedjaoui, 2010 : 24 ).

Après l'application de cette réforme par la Constitution algérienne, les choses ont pris une autre tournure concernant la langue française. « *La langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs où elle était employé seule* ». (Taher Zaboote, 1989: 91).

Ainsi, le système d'arabisation qui a réussi l'arabisation totale des deux premières années dans l'école primaire a continué son développement dans les autres établissements avant d'atteindre l'université

« *En effet, dès 1980/1981, la plupart des enseignements dans les facultés des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales se font en arabe. Même les étudiants engagés dans des licences de Langues étrangères reçoivent un enseignement de langue arabe, une formation telle qu'à l'issue de leurs études, ils en possèdent une maîtrise suffisante pour pouvoir l'utiliser dans leur vie professionnelle* » (Djebbar Ahmed, 2012, *Le système éducatif algérien*, 112)

Toutefois, le français a continué de jouir d'un statut important dans l'enseignement des filières scientifiques et techniques parce que les enseignants de ces filières sont formés en cette langue et la documentation disponible quasi exclusivement en langue française.

Malgré l'application de l'école fondamentale arabisée en 1978, l'usage du français a été maintenu dans le système scolaire. A ce sujet, K. Taleb Ibrahimy écrit :

« *jusqu'en 1978, date effective de l'application de l'école fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire, c'est-à-dire pour un tiers des classes l'enseignement se faisait entièrement en langue arabe*». (K. Taleb Ibrahimy, 1997 : 74)

Au début des années 90, Le français est introduit dès la deuxième année puis en troisième année et enfin en quatrième année primaire. À la même époque, le ministère algérien de l'éducation tente d'imposer l'anglais au détriment du français de sorte que l'anglais devienne la première langue étrangère. Mais cela n'a pas pu être effectué puisque les parents préféraient inscrire leurs enfants dans des classes où le français est la première

langue étrangère. Ainsi, l'effectif des élèves diminuait progressivement dans les classes de langue anglaise.

A ce propos, nous citerons les chiffres rapportés par Y. Derradji quant au nombre d'élèves qui ont choisi l'anglais :

*« (...) 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,27% de la population scolarisée dans ce cycle. (...) Ces données statistiques officielles montrent en fait que les parents des élèves disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française ».* (Y.Derradji :2002 :38).

Par ailleurs, aux années dernières,

*« le français bénéficie beaucoup du nouveau programme scolaire dont il s'est engagé comme langue susceptible d'aider la langue arabe dans l'enseignement de certaines matières comme les mathématiques, la physique et la biologie (...) ce qui va l'aider désormais à récupérer progressivement sa place qu'il a perdue relativement sous la presse tenants de l'arabisation. »*(Mourad Morechta, 2013 : 17).

Ainsi, Mourad Morechta note que grâce au nouveau programme scolaire, la langue française est perçue comme une langue susceptible d'aider la langue arabe dans l'enseignement des matières scientifiques. En d'autres termes le français semble regagner sa place de langue d'enseignement.

## **2.1. Les objectifs généraux de l'enseignement du français en Algérie**

Yacine Derradji note dans *le français en Algérie lexique et dynamique des langues* à la page 88, que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se fonde sur quatre objectifs fondamentaux. Nous les résumons comme suit :

**Communicationnel** : cet objectif est considéré comme l'objectif fondamental de l'enseignement de français. En effet, l'apprenant doit acquérir un moyen de communication dont il est nécessaire de connaître le fonctionnement et de maîtriser l'utilisation pour pouvoir communiquer avec autrui en toute sécurité.

**Civilisationnel** : cet objectif élargit l'horizon culturel de l'apprenant par la découverte d'autres sociétés, d'autres mœurs et d'autres littératures.

**Culturel** : il permet la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.



**Fonctionnel** : l'enseignant de français permet à l'apprenant d'accéder à la science et à la technique. En effet, l'appropriation d'une langue étrangère facilite l'accès à toutes documentations scientifiques et techniques.

### **3. Stratégies d'apprentissage:**

#### **3.1 .Définition :**

Le champ des stratégies d'apprentissage étant très vaste, ces derniers occupent une place primordiale dans le contexte pédagogique. Plusieurs auteurs ont tenté de définir le concept de stratégie d'apprentissage.

Selon Boulet et Coll :

*« Les stratégies d'apprentissages sont définies comme étant les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage. Donc essentiellement les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire ». (JOSE, Louis- Wolfs , 2009 , Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application, 23.)*

L'apprenant doit mettre en œuvre ses stratégies qui se caractérisent souvent en tant que processus de fonctionnement mental, par leur aspect non conscient.

Legendre lui aussi a met l'accent sur l'idée de planification stratégies d'apprentissage. Pour cet auteur, il s'agit d'un : *« Ensemble d'opérations de ressources planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »* ( JOSE,Louis .Wolfs, Op.Cit )

#### **3.2. Les catégories des stratégies d'apprentissage :**

Nous avons choisi la classification proposée par O'malley et Chamot (1990) car elle s'avère beaucoup plus synthétique et rigoureuse que d'autres classifications, plus utilisable pour la recherche de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage.

En outre la division en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives, nous paraît plus pratique et facile à comprendre quelles sont les stratégies utilisées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

##### **3.2.1. Les Stratégies métacognitives :**

« Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage à comprendre les conditions qui le favorisent à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et à s'auto corriger. » (CYR, Paul, 1996, *Les stratégies d'apprentissage*, P.42.)

Ce type de stratégies qui englobe les stratégies suivantes :

- l'anticipation ou la planification
- l'attention (générale et sélective).
- l'autogestion.
- l'autorégulation.
- l'identification.
- l'autoévaluation.

### **3.2.2. Stratégies cognitives :**

Omally et Chamot (1990) les considèrent comme suit :

« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ». ( CYR, Paul,Op.Cit,p.39.)

Les deux auteurs considèrent aussi que « on ne peut bien comprendre l'acquisition d'une L2 qu'en tenant des processus cognitifs mises en œuvre du lien entre langue et cognition. ».

Ces processus se présentent comme suit :

- Pratiquer la langue (la répétition)
- Mémoriser
- Prendre des notes
- Grouper
- L'inférence
- La déduction
- La recherche documentaire
- La traduction
- Paraphraser
- Élaborer
- Résumer

### **3.3. Les stratégies socio-affectives :**

« Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. » (CYR, Paul, Op.cit., p.39.)

En effet, l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant, de même que sur le rôle social de la langue, de sorte que l'interaction avec des locuteurs natifs ou pairs favorise l'appropriation de cette langue. Tels que : par rapport aux autres stratégies.

- Stratégie de clarification/vérification
- Stratégie de coopération
- Le contrôle des émotions

D'après la description des trois types de stratégies classés par O'Malley et Chamot (1990), on peut conclure que les stratégies métacognitives et socio-affectives concernent plutôt la psychologie et la psycholinguistique que la didactique des langues, tandis que les stratégies cognitives sont ceux qui intéressent l'acte d'apprentissage en langue étrangère en premier, telles qu'elles sont présentées dans leur typologie.

### **Conclusions partielle**

Dans ce chapitre, nous avons donné un clin d'œil de la situation globale de l'Algérie dont nous avons parlé de la situation sociolinguistique algérienne ainsi les langues émergées dans ce pays. Ensuite le contexte scolaire où nous avons essayé de faire, d'abord, un petit aperçu sur l'école algérienne puis nous avons parlé de la langue française dans le système éducatif. Nous avons tenté de résumer les étapes par lesquelles est passée la langue française dans l'Algérie indépendante. Nous avons pu constater que les autorités algériennes avaient réussi à diminuer la place de la langue française dans le secteur éducatif. Cette langue est passée graduellement du statut de langue d'enseignement (langue seconde) à celui de langue enseignée (langue étrangère), au même titre que l'anglais, l'allemand et l'espagnol. « Actuellement le français n'est pratiquement plus enseigné que comme une langue étrangère, au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol » (K.Taleb Ibrahim, 1997 :74). Mais dans les dernières années et grâce au nouveau programme scolaire, le français est désormais perçu comme langue susceptible d'aider la langue arabe dans l'enseignement de certaines matières comme les mathématiques, la physique, etc. L'on note aussi que « le nombre de ces séances est augmenté au niveau de

*tout les cycles, ce qui va l'aider désormais à récupérer progressivement sa place qu'il a perdue (...) ».* (M. Morchta, 2013: 17). Nous avons remarqué aussi que les objectifs généraux de l'enseignement du français visent la mise en place chez les apprenants d'une compétence linguistique. Pour conclure, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue étrangère reste un pont qui mènera l'apprenant vers la découverte d'autres civilisations.

## **Chapitre 03 : définitions des concepts**

## Chapitre 03 : définition des concepts

### Introduction partielle

Dans cette partie nous allons donner les perspectives théoriques dans lesquelles s'inscrit notre travail en introduisant les concepts de base qui serviront d'outils dans notre analyse.

#### 1. Contact de langues

Nous ne pouvons pas aborder le phénomène du code-mixing sans parler de la notion du « contact des langues ». Cette notion était l'objet d'étude de nombreux sociolinguistes.

Uriel Weinreich est le premier linguiste qui a utilisé le terme de « contact des langues » en 1953. Pour lui, ce concept inclut toute situation où la présence de deux langues influe sur les comportements langagiers d'un individu, puisque le lieu de contact est l'individu.

Hamers a défini la notion du « contact de langues » comme suit « *le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu* » (Hamers in Moreau, 1997 : 94). A partir de cette citation, Hamers montre que la présence de deux codes linguistiques peut avoir une influence sur le comportement langagier des locuteurs qui sera différent de celui de locuteurs monolingues. En effet, les locuteurs bilingues produisent ce que Lüdi et Py appellent « le parler bilingue »

Le parler bilingue désigne l'utilisation de deux ou plusieurs codes par un même locuteur et se distingue par l'apparition de « *nombreuses traces manifestant l'activation plus ou moins simultanée de deux systèmes linguistiques* » (G.Lüdi et B. Py, 2003 : 140). Ces traces sont appelées des marques transcodique qui comprennent des phénomènes sociolinguistiques à l'instar de l'interférence, de l'alternance codique, de l'emprunt et du code-mixing, émaillant le discours d'un bilingue.

La situation du plurilinguisme en Algérie offre un panorama assez riche en raison la coexistence de plusieurs variétés linguistiques.

Taleb-Ibrahimi souligne que : « *Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français (...)* » (Taleb Ibrahimi 1997 : 22).

Cette citation a le mérite de mettre en avant le multilinguisme de la société algérienne dans la mesure où il y existe quatre langues en présence à savoir : l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard, le français parlées par les locuteurs Algériens. Le contact entre ces quatre langues donne lieu à l'apparition de différents phénomènes linguistiques qui surgissent dans les échanges verbaux des locuteurs Algériens, notamment en milieu scolaire.

En effet, et comme signalé plus haut, le cours de langue française, indépendamment du niveau (primaire, collège ou lycée) constitue une occasion de rencontre des langues constitutives du répertoire verbal des locuteurs algériens (ici enseignants et apprenants). Les enseignants ne se privent pas de solliciter des langues déjà connues des apprenants, donnant naissance par-là à des marques transcodiques dont la finalité est de développer, chez les jeunes apprenants, des compétences de communication, aussi bien à l'oral (écouter / parler) qu'à l'écrit.

Dans la mesure où notre mémoire s'articule autour de la notion de mélange codique, nous nous attacherons, dans ce qui suit, à présenter le phénomène.

## **2. Le code-mixing**

### **2.1. Essai de définition**

Cette expression est généralement employée par les linguistes dans un sens très large, et couvre de ce fait tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact de langues.

Scotton et Ury (1977) définissent le code-mixing comme suit : « *Il y a code-mixing lorsqu'un mot ou une expression de L2, plus expressif ou inexistant dans L1, est employé alors que le discours est tenu en L1 ; il se situe entre deux constituants dans les phrases réalisées en L1* » (Scotton et Ury, cités par Zongo, 2004 : 21).

Ainsi, le locuteur de langue (1) fait appel à des mots ou des phrases de la langue (2) lorsqu'il n'a pas trouvé des mots plus expressifs ou équivalents dans la langue (1). Le mélange codique constitue de ce fait une tentative de combler des lacunes.

Pour Hamers et Blanc, le code mixing est

« une stratégie de communication (...) il est caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx ; dans l'énoncé mixte qui en résulte on peut distinguer des segments unilingues de Lx alternant avec des éléments de Ly qui font appel à des règles des deux codes (...). » (Hamers et Blanc, 1997, cités par K.Taleb-Ibrahimi, 1997 :114).

Les auteurs considèrent le mélange de codes comme une stratégie de communication dans laquelle un locuteur transfère un élément d'une langue dans la langue de base de son énoncé en faisant appel aux règles grammaticales des deux langues mélangées. Autrement dit, il y a mélange car les règles des deux langues en contact s'entremêlent et les unités transférées n'obéissent plus, de ce fait, aux normes de la langue à laquelle elles appartiennent.

Bakker (1997) perçoit le mélange codique comme l'utilisation des éléments d'une langue particulière et des affixes dans une autre langue. En d'autres termes, le mélange codique correspond au transfert des éléments linguistiques d'une langue (1) dans une langue (2). Pour lui, au niveau de la syntaxe, le code-mixing est interdit car il provoque des conflits dans le système de langage.

Selon Walte (2006), le code-mixing est la combinaison de deux langues, ce qui conduit à l'apparition d'un nouveau code. Il ajoute aussi que le code-mixing survient inconsciemment où le locuteur n'a pas encore décidé quel code il compte utiliser parce que les deux codes se trouvent à sa portée.

Khawla Taleb Ibrahimi (1997) a mis en évidence quelques exemples tirés du parler algérien, tel que « proposit el wasmah » (j'ai proposé le truc) et « dégutit » (j'en ai marre) ou (je suis dégouté) où elle constate que « Les éléments de la langue française sont mélangés aux éléments de la langue arabe » dans la mesure où les deux langues interviennent dans la création d'unités qui n'appartiennent pleinement ni à la première langue ni à la deuxième (K.T.Ibrahimi: 1997 : 112).

Ainsi, dans les exemples précédents, le mélange codique est obtenu dans les verbes par l'adjonction des affixes de la langue (1) à la racine des verbes de la langue (2) et réalisé



aux niveaux des mots par l'adjonction du déterminants de langue (1) aux noms de la langue (2).

## 2.2. Exemples

Dans ce qui suit, nous tenons à présenter quelques exemples relatifs au phénomène du code-mixing, tirés d'un corpus de mémoire intitulé : *Le parler des jeunes et son impact sur les échanges langagiers en classe de langue* » soutenu par Nabila Abdelhamid (2008 : 75, 81, 87)

### - **Zatalgiste**

Le radical zatal, appartient à l'arabe dialectal algérien, veut dire « un drogué » avec l'ajout de deux suffixe –gi et –iste forme le mot zatalgiste qui a le sens de « personne qui consomme de la drogue ».

### - **Noutani**

En français « il m'a noté » :

« Nout » est l'équivalent de « note ».

- « a » est l'équivalent de « lui ».

- « ni » est l'équivalent de « m' ».

### - **Fechlesse**

Vient de mot français « faiblesse », fechlesse est composé du radical « fechla » dont l'origine arabe dialectal algérien veut dire « faiblesse » et du suffixe français « esse » ; l'ensemble exprime la même situation.

### - **Inchoufable**

Utilisé pour décrire une personne laide ou un chose qu'on peut pas voir , morphème composé du préfixe français –in, du verbe appartenant à l'arabe dialectal algérien « chouf » qui signifie « voir ou regarder » et du suffixe français –able.

### - **Hittiste**

Un mot composé du radical arabe « hit » qui veut dire « mur » et du suffixe français « iste ». Le sens de ce néologisme devient donc « quelqu'un qui n'a jamais travaillé».

### - **Hijabiste**

Une association du radical hijab, appartenant à la langue arabe et qui désigne « voile que porte les femmes musulmanes », avec le rajout du suffixe français –iste. L'ensemble de ce procédé veut dire « femme voilée ».

- **El stylou**

Il s'agit de l'association du mot français « stylo » avec l'ajout de la voyelle « u » en remplaçant l'article défini « le » par celui de l'arabe « El » avec une prononciation plus en moins différente.

- **N'chaté**

Compose de deux mots appartiennent à la langue française « je chatte » : N est l'équivalent de « je ».

Amina Zagad (2009-2010) qui a également travaillé sur le phénomène du code-mixing à la résidence universitaire de Mentouri, Constantine, propose quelques expressions que nous reprenons à notre compte dans le but d'illustrer le phénomène.

**-/maprogramitnrohelyoum/** : (je n'ai pas programmé d'aller aujourd'hui)

L'énoncé commence par l'élément négatif arabe « ma » lequel est suivi par le verbe français « programmer » et se termine par le suffixe « tch » qui indique la négation.

**-/galolnalasirielwlatkmponsieldzym/** : (ils nous ont dit que la première série compense la deuxième)

Dans cet énoncé, le mélange est réalisé au niveau du nom et du verbe. Le substantif « la siri » est emprunté au nom français « la série ». Ensuite, le verbe français « compenser », est précédé par la lettre / t / qui renvoie au temps présent en arabe algérien. L'unité se termine par « y » qui réfère au substantif « la série ». Nous trouvons aussi le mot « el dzième » au lieu de « la deuxième ». Ici le mélange est réalisé par l'adjonction du déterminant « el » au lieu de la déterminant français « la ».

**-/ Rdwaandi control w marivizitech /** : (demain, j'ai un contrôle et je n'ai pas révisé mes cours »

Dans cette phrase, le changement se produit dans le verbe français « réviser ». Le verbe est accompagné par les affixes « ma » et « tch » pour indiquer la négation. Dans cecas, il s'agit de combinaison entre deux langues distinctes, qui ont chacune un système grammatical différent.

**-/Demandiliwahda/ : (demande une pour moi)**

Dans cet exemple, nous trouvons l'utilisation du suffixe «li» après le verbe «demander» qui provient de la langue française. Ce suffixe réfère à la première personne du singulier.

**Conclusion partielle**

Dans ce deuxième chapitre, nous tenté d'exposer quelques définitions relatives à la notion de mélange codique, laquelle s'inscrit dans un cadre plus large, celui de contact de langues. Nous considérons comme mélange tout phénomène qui se compose d'éléments appartenant à des langues différentes et obéissant indistinctement aux règles des deux langues. Et c'est à la base de cet outil que nous entreprenons d'analyser le corpus constitué de situations de classe.

# **Partie pratique**

# **Analyse du corpus**

# **Chapitre 01 : analyse des enregistrements**

## Introduction partielle

A travers notre recherche, nous souhaitons savoir si l'enseignant de français langue étrangère au cycle primaire utilise ou pas le code-mixing pendant le cours, dans quels cas et à quel moment. Nous nous basons pour ce faire sur les observations que nous avons faites pendant les séances auxquelles nous avons assisté ainsi que sur les données recueillies à travers le questionnaire dispensé aux enseignants. Dans la partie qui suit, nous nous attacherons à décrire le déroulement des séances ainsi qu'à décortiquer le corpus recueilli.

### 1. Le profil des enseignants participants

De prime d'abord, nous avons classé les enseignants selon le sexe, l'âge, le diplôme obtenu et le nombre d'années dans l'enseignement.

	L'enseignant (1)	L'enseignant (2)
<b>Sexe</b>	Féminin	Féminin
<b>Age</b>	25 ans	28 ans
<b>Les diplômes obtenus</b>	Master en sciences des textes littéraires	Licence classique ès français
<b>L'expérience professionnelle</b>	02 ans de vacation	04 ans

**Tableau n° 02 : le profil des enseignants**

### 2. Le lieu de l'enquête (l'école)

L'école où nous avons réalisé notre travail de recherche est nommée école « Taleb Abdelkarim ». Elle se situe au centre de la commune de « El Djemaa Beni Hbib », wilaya de Jijel. Elle a été fondée il y a plus de quarante ans.

Le nombre total des enseignants de l'école est 24 enseignants. Pour les enseignants de français, nous comptons seulement quatre enseignants. Les horaires d'enseignement à l'école primaire sont répartis par matière et dépendent du cycle dans lequel se trouve

l'élève. La semaine scolaire ne dépasse pas les 24 heures d'enseignement. Nous avons résumé toutes ces informations dans un tableau.

Niveau Matière	1 <sup>ère</sup> AP	2 <sup>ème</sup> AP	3 <sup>ème</sup> AP	4 <sup>ème</sup> AP	5 <sup>ème</sup> AP
Langue arabe	11h 15 min	11h 15 min	9h	8h 15 min	8h 15 min
Français			3h	4h 30min	4h 30 min
Mathématique	4h 30 min	4h 30 min	4h 30 min	4h 30 min	4h 30 min
Education scientifique et technologie	1h 30min	1h 30min	1h 30min	1h 30min	1h 30min
Education islamique	1h 30 min	1h 30 min	1h 30 min	1h 30 min	1h 30 min
Education civique	45min	45min	45min	45min	45min
Histoire-géographie			45min	1h 30	1h 30
Education artistique	45min	45min	45min	45min	45min
Education physique	45min	45min	45min	45min	45min
horaires hebdomadaires	21h	21h	22h 30min	22h 30min	22h 30min

**Tableau<sup>03</sup> : Grille des horaires hebdomadaires par niveaux d'enseignement et par matières**



A partir de ce tableau, nous nous pouvons constater que la langue française est enseignée comme une matière parmi d'autres. Elle est enseignée à partir de la troisième année primaire et couvre douze heures par semaine.

### 3. Le corpus

Après avoir exposé le profil des enseignants participants, nous allons à présent décrire les trois séances auxquelles nous avons assisté en les résumant dans le tableau suivant :

<b>Corpus</b>				
	<b>Date</b>	<b>Heure</b>	<b>Lieu</b>	<b>Activité</b>
<b>Séance 1</b>	10-5-2016	10h-10h 45min	Classe A de 4 <sup>ème</sup> année primaire	Compréhension de l'écrit
<b>Séance 2</b>	10-5-2016	10h-10h 45min	Classe B de 4 <sup>ème</sup> année primaire	Compréhension du texte/ lecture
<b>Séance 3</b>	11-5-2016	14h- 14h 45min	Classe C de 4 <sup>ème</sup> Année primaire	Expression orale

**Tableau n° 04 : description du corpus**

Cours n° 1:

**Ecole :** Taleb Abd El Karim – la commune d'El Djemaa Beni Hbib- Jijel

**Titre de la leçon :** compréhension du texte/ lecture.

**Objectif :** rédiger un texte documentaire

**Support :** texte intitulé : c'est quoi la grippe?

**Classe B :** 4<sup>ème</sup> année – Enseignante (2).

Séance du matin : 10h- 10h 45min, le : 10/05/2016.

**La fiche du cours n°01**

La grippe est une fille contagieuse. Elle existe depuis 2009. Elle est causée par un microbe. Le virus de la grippe de transmet entre les arbres. Pour chasser la grippe, il faut laver souvent les pieds et manger beaucoup d'eau. (texte adapté par l'enseignante)

1-D'après la lecture du texte précédant, lis l'extrait suivant, souligne les six erreurs puis corrige-les.

2-Relis le texte, puis complète cette fiche d'identité de la grippe :

La grippe est une .....

Elle est causée par.....

On peut attraper la grippe si :

On serre .....d'une personne malade.

On touche .....qu'elle a déjà touché.

La personne .....à notre direction.

Pour chasser .....il faut :

.....les mains.

.....un mouchoir en papier.

.....beaucoup d'eau.

### Déroulement de la séance n°01

Dans cette séance que nous avons enregistrée, l'enseignante a commencé à lire, expliquer simultanément un cours sur la grippe en essayant de transmettre et de faire comprendre aux élèves le plus grand nombre possible d'informations tournant autour de cette maladie. Suite à l'explication, l'enseignante a posé des questions à propos du cours et a invité ses élèves à y répondre.

### Analyse et interprétation des enregistrements

Extrait n° 01

L'extrait	Traduction
<p>Et: <i>On va lire le texte/et on va souligner les erreurs</i></p> <p>A : <i>maitresse ana masoulignitf flihum</i></p> <p>Et : <i>comment masoulignitf flihum ?</i></p>	<p>A: je ne les ai pas soulignés</p> <p>Et: comment tu n'as pas souligné les erreurs ?</p>

**Tableau n° 05: description de l'extrait n°01**

**Commentaire :**

Dans ce premier enregistrement, nous pouvons citer certaines remarques.

Le déroulement de la séance s'est fait presque entièrement en français. En fait, l'enseignante n'a pas utilisé une autre langue que le français parce qu'elle n'a pas trouvé de difficultés à transmettre le message, elle a laissé les élèves construire eux-mêmes leur propre compréhension. Mais au milieu de la séance nous remarquons que l'enseignante a fait appel au mélange codique.

Exemple: **masoulignitf**

« Ma » et « f » sont l'équivalent de ne –pas (la négation)

« Souligni » est l'adaptation du verbe « souligner » à l'arabe algérien.

L'enseignante a mélangé deux langues, à savoir le français et l'arabe dialectal pour répondre à une question émise par un apprenant qui utilise le même code (deux langue mélangé). Cela signifie que l'enseignante accepte les questions des élèves dans ce code (mélange entre arabe dialectal et le français). Donc nous pouvons déduire que dans ce cas, le mélange codique est considéré comme une stratégie qui sert à faciliter la communication entre l'enseignant et l'apprenant.

Extrait n<sup>0</sup> 02 :

L'extrait	Traduction
<p>Et : <i>maladie/ma/la/die/ vous écrivez // (les élèves ne savent pas qu'est ce qu'ils doivent faire) <u>remplasiw</u> une fille par maladie</i></p> <p>A : (était au tableau) <b>naktab hnaya</b> ↑</p> <p>Et : <b>taħtha taħtha /<u>remplasi</u>/maladie par une fille/euh/ une fille par maladie !</b></p>	<p>ET:(...)remplacez une fille par maladie</p> <p>A : je vais écrire ici ?</p> <p>ET : au-dessous d'elle remplace maladie par une fille !</p>

**Tableau n°06: description de l'extrait n°2**

### Commentaire

L'enseignante a continué à expliquer le texte en utilisant la langue d'enseignement qui est le français mais elle a vu que la plupart des apprenants n'ont pas bien compris la question (lorsque elle leur a demandé de corriger l'exercice, ils ne se sont pas exécutés puisque ils n'ont pas compris la question), cela a poussé l'enseignante à recourir au mélange de langues, à savoir l'arabe dialectal et le français, pour que la consigne soit comprise par les apprenants.

Exemples :

### Remplac/iw :

- **Remplac** : est le radical du verbe français **remplacer**.
- **Iw** : revoie au pronom personnel « vous », utilisé pour désigner l'impératif.

Après l'utilisation du code-mixing, nous avons constaté que les apprenants avaient mieux saisi la demande de la maîtresse. Preuve en est le fait qu'un apprenant avait demandé à la maîtresse, en arabe dialectal, où il devait écrire la réponse */nakta bhnyaya/* (est-ce que je vais écrire ici ?). A cette question émise en arabe dialectal, l'enseignante avait répondu en arabe dialectal, tout en insérant dans ses propos du français sous forme de

mélange codique (*/taħtha/sous elle*) et le mélange entre ce dernier et le français (*/remplaci/remplace*) pour contourner le problème et assurer la compréhension.

À travers cet extrait, nous trouvons que l’enseignante, en voulant expliquer mieux la consigne, a mélangé les deux langues (le français et l’arabe dialectal). En d’autres termes, le mélange codique joue un rôle d’un catalyseur qui facilite le passage des informations. De leur côté, les apprenants utilisent l’arabe dialectal pour pallier une insuffisante linguistique en langue française.

Extrait n° 03

L'extrait	Traduction
<p><i>Et : très bien ↑ remplacez les pieds par mains /// ça y est // manger beaucoup d'eau/où est l'erreur ///(personne ne répond) est ce que <b>nmangiw</b> l'eau ?</i></p> <p><i>A : non <b>nfarbuh</b></i></p> <p><i>Et : très bien ↑ le verbe boire // remplacez manger par boire</i></p> <p><i>A : maitresse <b>fplast main nhato</b> boire</i></p> <p><i>Et : non <b>remplasiw</b> pieds par mains et manger par boire</i></p>	<p>ET: est ce que nous mangeons l'eau ?</p> <p>A: Non, nous le buvons</p> <p>A: maitresse à la place de mais nous mettons boire)</p> <p>Et : non, vous remplacez pied par mains</p>

**Tableau n°07: description de l'extrait n°3**

### Commentaire

Dans ce dernier extrait, l’enseignante a corrigé les exercices en utilisant seulement la langue française. Nous constatons que lorsque la maitresse a posé la question en français, les apprenants n’ont pas répondu, cela peut renvoyer à une incompréhension de la part de ces derniers. Voilà pourquoi l’enseignante s’est trouvée dans l’obligation d’utiliser le code-mixing en mélangeant des unités lexicales ou bien syntaxiques de l’arabe algérien avec des unités de langue française, ce qui a rendu le message plus compréhensible donc plus accessible.

Exemple : **Nmang/iw**

**-mang** : vient de verbe français manger

**-n/iw** : un préfixe et un suffixe qui renvoient au pronom personnelle nous.

Dès que l'enseignante a utilisé « nous mangeons » sous sa forme (**nmangiw**), l'apprenant a répondu correctement à la question posée mais en arabe dialectale.

A ce stade, nous pouvons conclure que le code-mixing peut servir à effacer l'ambiguïté ressentie par les apprenants. L'utilisation de la langue arabe par l'apprenant dans sa réponse est justifiée par la pauvreté de son bagage linguistique en langue étrangère, ce qui le pousse à chercher des équivalents dans sa langue maternelle (l'arabe dialectal).

Cours n<sup>o</sup> 2 :

**Ecole** : Taleb Abd El Karim – la commune d'El Djemaa Beni Hbib- Jijel

**Titre de la leçon** : expression orale

**Objectif** : enrichir les ressources linguistiques et améliorer la communication verbale chez l'élève.

**Support** ; audiovisuel : dessin animé de PeppaPig « les fruits ».

**Classe C** : 4ème année – Enseignante (1).

Séance du soir 14h- 14h 45min, le : 11/05/2016.

### **Déroulement de la séance n<sup>o</sup>02**

Dans cette séance, l'enseignante a consacré 25 min à l'expression orale pour créer un espace mouvant, dynamique et stimulant pour l'élève, le but étant de pousser ce dernier à s'exprimer. Afin d'accomplir sa tâche, l'enseignante a utilisé un support audio- visuel.

Avant de lancer la vidéo, l'enseignante a expliqué aux élèves la consigne, puis elle leur a laissé le temps de regarder la vidéo (il s'agit d'un dessin animé). A la fin de la séance, l'enseignante a interrogé les élèves en posant des questions à propos de la scène, tout en s'attendant à ce que les élèves répondent en construisant des phrases correctes

Extrait n<sup>o</sup> 01

Extrait	Traduction
<p>Et : (...) <i>c'est la fête des fruits</i>/<b>ʔarfu lfête</b></p> <p>A : <i>L'Aïd, al ʕid</i></p> <p>Et : <i>voila/oui//écoutez maintenant/ qu'est ce qu'ils ont trouvé encore /seulement madame carotte et monsieur (...) patate (elle allume la vidéo)</i></p> <p>A : (ensemble) moi moi moi</p> <p>Et : oui /toi</p> <p>A : betterave</p> <p>Et : <i>mademoiselle bete/beterave/ vous connaissez la betterave ? (personne ne répond) //</i><b>lbétraf</b></p> <p>A : oui <b>el lbétraf</b></p> <p>Et : oui <b>lbétraf</b>/ il s'appelle la betterave</p>	<p>Et : vous connaissez la fête</p> <p>A : l'Aïd</p>

**Tableau n°08 : description de l'extrait n°04**

### **Commentaire**

Au cours de cet enregistrement, nous remarquons que la maitresse a commencé le cours en recourant uniquement à la langue française. Lorsque elle a vu que les apprenants n'avaient pas bien compris la consigne, elle a fait appel au mélange de deux langues, à savoir le français et l'arabe dialectal afin d'expliquer notamment le mot « fête » et le mot « betterave ». En effet, les apprenants disent utiliser le mot « **bétraf** » et non pas « **betterave** ».

Ainsi, nous constatons qu'une fois que l'enseignante avait inclus le mélange des codes, la participation des élèves avait augmenté.

Nous observons qu'il y a des passages de la part de l'enseignante où les deux codes, l'arabe dialectal et le français, sont mélangés. Ce mélange sert à débloquent une situation jugée ambiguë par les apprenants.

### Cours n° 03

**Ecole :** Taleb Abd El Karim – la commune d’El Djemaa Beni Hbib- Jijel

**Titre de la leçon :** Compréhension de l’écrit

**Objectif :** identifier les éléments constitutifs d’un conte.

**Support :** conte pour petits enfants sans intitulé.

**Classe A :** 4ème année – Enseignante (1).

Séance du soir: 10h-10h 45min, le : 10/05/2016.

#### Fiche du cours n°02

Le texte :

Un jour, Chico le petit chien est surpris de voir la lune croquée, il ne reste qu’un croissant dans le ciel. Il va réveiller Micha, le chat et lui demande : « Qui a croqué la lune ? » Le chat réfléchit et dit : « C’est peut-être la souris ou peut-être les oiseaux ! » « Non, non, c’est impossible », répond Chico. Quelques jours plus tard, la lune est redevenue toute ronde dans le ciel mais Chico se demande toujours « qui a croqué la lune ? ».

(D’après Histoire pour enfants)

Réponds aux questions :

- a- Recopie le début et la formule du début de ce conte.
- b- Remplace cette formule par une autre qui a le même sens.
- c- Combien il y a de personnages dans ce conte ?
- d- Nomme-les.

Il y a.....

- e- Choisis un titre pour ce conte et écris- le.

Chico et la lune

Chico et Micha

Qui a croqué la lune ?

#### Le déroulement de la séance n°03

Dans un premier temps, l’enseignante a distribué les feuilles où apparaissent le texte et les questions de compréhension. Par la suite, elle a procédé à une lecture



magistrale du texte avant d'intimer l'ordre aux apprenants de lire le texte à haute voix à leur tour. Simultanément à la lecture des apprenants, elle a éclairé et expliqué les mots difficiles afin de rendre le texte plus accessible (elle pose des questions orales se rapprochant du thème général). Signalons que l'enseignante a rencontré quelques difficultés dans l'explication de certains mots. A la fin, elle a demandé aux élèves de répondre aux questions rattachées au texte.

Dans un premier temps, l'enseignante a lu le texte et l'a expliqué uniquement en français, mais elle n'a remarqué aucun intérêt de la part de ses élèves. Voilà pourquoi elle a tenu à le réexpliquer, cette fois-ci en intégrant l'arabe algérien à son explication. Les élèves se sont montrés assez attentif suite à cela.

L'extrait	Traduction
<i>Et : se demande toujours /toujours <b>jdemendi</b> qui a croquer la lune/ mais il n'y pas de réponses /et comme ça à chaque fois il demande qui a croqué la lune ? <b>jkun li croqua</b> la lune/ok/</i>	Et : toujours il demande...qui a croqué la lune

**Tableau n°09: description de l'extrait n°05**

Cet enregistrement s'est fait auprès de la même enseignante mais avec une classe. La maitresse a raconté l'histoire en français puis elle l'a répétée, mais cette fois-ci, elle a recouru à l'arabe dialectal.

Exemple

1- *jdemendi*

Demandé : qui vient de verbe demander

[j] : renvoie au pronom personnel il, il est considéré comme un préfixe utilisé en arabe algérien.

Cet extrait, nous montre que l'enseignante a utilisé le code-mixing pour faire comprendre aux apprenants une information (l'histoire racontée).

Extrait n° 03 :

L'extrait	La traduction
<p>Et : on passe à la troisième question/euh plutôt à la deuxième question /remplacez cette formule par une autre /allez/remplacez un jour par une autre //</p> <p>A : moi maitresse moi maitresse (seulement une fille a levé le doigt)</p> <p>Et : <b>remplaciw</b> un jour/ allez allez</p> <p>A : moi moi moi (Plusieurs élèves ont levé le doigt)</p> <p>Et : oui/ toi</p> <p>A : il ya bien longtemps</p> <p>Et : oui très bien, il ya bien longtemps</p>	<p>Et: remplacez un jour</p>

**Tableau n°10: description de l'extrait n°06**

### Commentaire

À partir de ce passage nous constatons qu'il suffit de voir l'enseignante faire appel au mélange codique /*remplaciw un jour*/ (remplacez un jour) pour que les élèves participent davantage. Le code-mixing dans cet extrait sert à motiver les élèves à participer donc c'est un outil de motivation.

Extrait n 04

L'extrait	Traduction
<p><i>Et : qu'est ce que s'est passé dans l'histoire //quel est l'événement qui s'est passé/ quel événement/oui/qu'est ce que se passe <b>flistoire</b>/oui qu'est-ce que se passe <b>flconte</b> <b>kamal</b>/oui</i></p>	<p>Et: qu'est ce que s'est passé dans l'histoire ...qu'est ce que se passe dans tout le conte ?</p>

### Tableau n°11 : description de l'extrait n°07

#### Commentaire

Cet extrait est relevé de la même séance avec la même enseignante. Nous avons rencontré les mêmes langues mélangées. La première est l'arabe algérien qui est la langue maternelle de la plupart des apprenants et la deuxième est la langue française qui est la langue d'enseignement. L'enseignante reprend la question plusieurs fois en français, mais en constatant un blocage, elle recourt intentionnellement au mélange des langues.

Exemple :

#### 1- f/listoire

listoir : se réfère au mot français l'**histoire**

f : est un préfixe utilisé à la place de mot **dans**

#### 2- flconte

- **f** est un préfixe utilisé à la place « dans »

- **l** : est revoie à l'article « le »

- **Conte** : c'est le mot français « conte »

Nous concluons que le mélange codique peut débloquent une situation ambiguë chez l'apprenant.

Extrait n°05

L'extrait	Traduction
Et :waf rah ydir Chico/rah <u>jrèveilli</u> Mecha// <u>wdemanda</u> /waf <u>Demanda manha</u> //qui a croqué (:) A : la lune	Et : Qu'est ce qu'il a fait Chico ? Il va réveiller Mecha, et demandait, il lui demande qui a croqué la lune

### Tableau n°12 : description de l'extrait n°08

#### Commentaire

Comme mentionné préalablement, les apprenants de cette classe ont un niveau moins élevé, ce qui a obligé l'enseignante à la fin de la séance à faire appel au

mélange codique pour résumer l'histoire afin de s'assurer de la compréhension chez les apprenants car cela est très important pour répondre aux questions suivantes (selon l'enseignante).

### **Conclusion partielle**

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'analyse que nous avons effectuée nous a permis de confirmer que le code-mixing sert à établir une communication efficace, ainsi qu'à résoudre le problème de l'incompréhension chez les apprenants. Le phénomène du code-mixing se trouve principalement dans le discours des enseignants. Il est rare de trouver le mélange codique dans le discours des enseignants, ils utilisent généralement l'arabe algérien parce que ils n'ont pas un bagage linguistique suffisant pour s'exprimer en cette langue étrangère.

## **Chapitre 02 : analyse de questionnaire**

## Introduction

Le dépouillement des questionnaires s'est fait manuellement. L'analyse des résultats s'est focalisée sur le contenu. Nous allons analyser les résultats selon deux méthodes : l'analyse statistique pour dégager certains résultats représentatifs, l'analyse qualitative afin d'étudier les réponses des enseignants aux questions ouvertes.

Le questionnaire contient deux parties : la première partie consiste à donner des renseignements généraux concernant les profils des enquêtés (le sexe, l'âge, leurs diplômes, années et université) ; la deuxième partie, est vouée exclusivement à approcher les pratiques des enseignants en classe primaire.

Cette dernière comprend également huit questions, deux questions ouvertes (demandant les justifications et les informations des enseignants interrogés) et six questions fermées (sous forme de QCM avec diverses possibilités).

## Résultats du dépouillement de questionnaire

Afin de faciliter l'accès aux résultats obtenus, nous présentons les données sous forme de tableaux qui exposent les pourcentages de chaque réponse suivis d'un commentaire et enfin d'une éventuelle explication des réponses récoltées.

### A. Renseignements

#### 1. Le sexe

Sexe	Réponses	Pourcentage
Masculin	04	66.66 %
Féminin	06	33.33 %

**Tableau n°13 : Le sexe des enquêtés**

### Commentaire

A partir du tableau ci- dessus, nous constatons que les femmes représentent (**66.66 %**), tandis que les hommes représentent (**33.33 %**).

## 2. L'âge

Age	Réponses	Pourcentage
25 – 35	08	66.66 %
35 – 45	00	00.00 %
45 - 55	04	33.33 %
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

**Tableau n°14 :L'âge des enquêtés**

### Commentaire

L'âge des enseignants interrogés varie de **25** à **55** ans. Nous comptons **(8)** enseignants âgés entre **25** ans et **35** ans et **(4)** enseignants entre **46** ans et **55** ans. Il nous semble que les enseignants avancés en âge et qui représentent une minorité dans la population questionnée ont eu des diplômes plus en moins anciens que les restants. Ces derniers ont par contre des diplômes assez récents.

## 3. modalités d'obtention du diplôme

Année d'obtention du diplôme			Université					Diplôme obtenu		
1978	2005-2009	2010 - 2015	Constantine	Ouargla	Jijel	Sétif	Autres	classique	LMD	Autres formation
02	03	07	03	01	03	03	02	07	03	02

**Tableau (n° 15) : Diplômes / années, université et type de formation**

### Commentaire

Selon les résultats obtenus à cette question où l'on cherche à identifier le profil de chaque enseignant, nous constatons que tous les enseignants enquêtés ont eu leurs diplômes de différentes universités Algériennes, en l'occurrence : Constantine, Jijel, Sétif et Ouargla. Les diplômes ont été décrochés soit dans le cadre du système classique sinon suite à une licence du système LMD, ces enseignant sont soutenu leurs mémoires de fin

d'études entre année 1978 et 2015. Nous remarquons que les questionnés sont tous à la base des licenciés, alors qu'ils n'ont pas obtenu leurs diplômes dans les mêmes conditions ni à la même époque, cela nous permet de constater l'éclectisme des profils rencontrés.

### B. Pratiques en classe

Cette deuxième partie du questionnaire vise à cerner les pratiques langagières des enseignants au cycle primaire.

#### Question 1

-Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) que vous utilisez ordinairement dans votre cours?

Le français seulement

Français et arabe algérien

Français et arabe standard

Français et une autre langue

Précisez (concerne la dernière proposition)  
 .....

Les langues utilisées en classe	Réponses	Pourcentage
Français	04	34%
Français + arabe algérien	06	50%
Français + arabe standard	02	16%
Français + une autre langue	00	00%

**Tableau n° 16 : Les langues utilisées par les enseignants**

#### Présentation des résultats



Selon les résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que la majorité des enseignants recourent à une autre langue à côté de la matière enseignée : **(50%)** utilisent l'arabe algérien, **(16%)** utilisent l'arabe standard, par contre **(34%)** des enseignants ont noté qu'ils n'utilisaient aucune autre langue pendant le cours de français hormis la langue enseignée.

### Commentaire

D'après ce que précède, nous trouvons que la plupart des enseignants questionnés font appel à l'arabe dialectal. Cela nous permet de dire que la langue maternelle qui est l'arabe algérien occupe une place prépondérante dans les pratiques langagières des enseignants de français. Il est à signaler toutefois que quelques enseignants n'admettent pas l'utilisation d'une autre langue dans le domaine de l'enseignement, considérant anti-pédagogique le recours à une autre langue outre celle enseignée.

### Question 2

A quel degré utilisez-vous les langues mélangées au cours ?	
-rarement	<input type="checkbox"/>
-parfois	<input type="checkbox"/>
-souvent	<input type="checkbox"/>

Degré	Réponses	Pourcentage
Rarement	<b>04</b>	<b>33.33 %</b>
Parfois	<b>08</b>	<b>66.66 %</b>
Souvent	<b>00</b>	<b>00.00 %</b>

**Tableau n°17 : Degré de l'utilisation des langues mélangées**

### Présentation des résultats

Les résultats montrent que (66.66 %) des enseignants disent qu'ils recourent parfois au mélange des codes dans leurs cours, en revanche (33.33 %) d'eux disent que l'utilisation des langues mélangées en classe de langues se fait rarement, alors que personne n'a répondu par « souvent ».

### Commentaire

Les résultats obtenus à cette question indiquent que la majorité des enseignants utilisent le mélange des codes parfois, cela prouve la présence du phénomène en classe de langue et son utilité dans le domaine de l'enseignement.

### Question 3

- Vous estimez que l'intérêt de vos élèves pour le cours de français est :

Grand

Moyen

Infime

Intérêt	Réponses	pourcentage
Grand	05	41.33 %
Moyen	07	58.33%
Infime	00	00.00%

**Tableau n° 18 : L'intérêt des élèves pour le cours de français**

### Présentation des résultats

Les réponses obtenues montrent bien que la plupart des enseignants (58.33 %) estiment que l'intérêt des élèves pour le cours est moyen, alors que les autres enseignants

(41.33 %) déclarent que l'intérêt de leurs élèves est toujours grand. Personne n'a jugé infime l'intérêt des élèves pour le cours de français.

### Commentaire

Les résultats obtenus dans à cette question, nous montrent bien que ces jeunes élèves rencontrent des difficultés au niveau de la communication ou de compréhension, ce qui pousse l'enseignant à chercher des solutions.

### Question 4

Cette question se scinde en deux parties :

- Sur une échelle allant de 1 à 5, comment vous estimez le taux de la participation de vos élèves :

a-Lorsque le cours est exclusivement en français

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b- Lorsque plusieurs langues sont mélangées

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### La première partie

. Lorsque le cours est exclusivement en français :

Estimation du taux de participation	Réponses	pourcentage
1/5	00	00.00%
2/5	04	33.33 %
3/5	08	66.66 %
4/5	00	00.00 %
5/5	00	00.00 %

### Tableau (n°19) : Le taux de participation des élèves de la première partie

#### Présentation des résultats

Dans le premier cas, c'est-à-dire lorsque le cours est dispensé seulement en français, nous remarquons que la majorité des enseignants (**66.66 %**) estiment plus ou moins important le taux de participation de leurs élèves en classe (**3** sur une échelle de**5**). Le reste des enseignants qui présente (**33.33 %**) affirment que le taux de la participation de leurs élèves est ne dépasse pas (**2/5**).

#### Commentaire

Les résultats récoltés à cette question nous indiquent le fait que les élèves ne semblent pas compris le cours suffisamment, cela nous confirme qu'ils rencontrent certains problèmes au niveau de la compréhension.

#### Deuxième partie

- Lorsque plusieurs langues sont mélangées :

<b>Estimation du taux de participation</b>	<b>Réponses</b>	<b>pourcentage</b>
<b>1/5</b>	<b>00</b>	<b>00.00 %</b>
<b>2/5</b>	<b>00</b>	<b>00.00 %</b>
<b>3/5</b>	<b>01</b>	<b>8.33 %</b>
<b>4/5</b>	<b>08</b>	<b>66.66 %</b>
<b>5/5</b>	<b>03</b>	<b>25.00 %</b>

Tableau n°20 : Le taux de participation des élèves de la 2ème partie

#### Présentation des résultats

Comme l'indique le tableau ci-dessus, dans le deuxième cas, lorsque plusieurs langues sont mélangées, la grande partie des enseignants, au nombre de (**8**) qui représentent (**66.66 %**), a déclaré que le taux de participation de leurs élèves s'élève à

(4/5). La présence d'une autre langue avec la langue enseignée semble avoir une influence positive sur le comportement des élèves en classe de FLE.

**Commentaire**

Selon les résultats obtenus à cette question, nous confirmons que le mélange de langues est efficace et très important pour le déroulement du processus de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

**Question 05**

-Pour quelles raisons utilisez-vous plusieurs langues en classe de FLE ? (vous pouvez cocher jusqu'à trois réponses)

- débloquer une situation jugée ambiguë par les élèves.

-pour améliorer la communication avec ses élèves.

-pour motiver les élèves

- pour réduire l'écart entre l'enseignant et ses élèves.

Autres .....

Réponses	Enseignants	Pourcentage
- débloquer une situation jugée ambiguë par les élèves.	11	91 %
-pour améliorer la communication avec ses élèves	07	58 %
-pour motiver les élèves	10	83 %
- pour réduire l'écart entre l'enseignant et ses élèves.	04	33 %
-autres	00	00 %

**Tableau n°21 : Les raisons qui incitent le recours à plusieurs langues en classe**

**Présentation des résultats**

Récapitulons les résultats obtenus à cette question :

- 91% soit le total de 11 enseignants utilisent le mélange de langues pour débloquent une situation jugée ambiguë par les élèves.
- 58% soit un total de 7 enseignants disent faire appel au mélange pour améliorer la communication avec ses élèves.
- 83 % soit un total de 10 enseignants affirment que le mélange codique peut être utilisé pour motiver les élèves.
- 33 % soit le total de 4 enseignants ont choisi la réponse selon laquelle le mélange des codes sert à réduire l'écart entre l'enseignant et ses élèves.
- Aucun enseignant n'a ajouté une autre proposition.

### Commentaire

A travers les réponses obtenues à la suite de cette question, nous pouvons voir que le mélange codique utilisé par la majorité des enseignants de français de cycle primaire aide les apprenants à :

-la compréhension du cours.

-motivés les élèves.

-peut améliorer la communication avec les élèves.

### Question 06

- Le recours au mélange des langues varie-t-il selon le niveau des élèves (3 année ,4 année, 5 année) ?

Oui

Non

- De quelle manière ?

.....  
.....

Réponses	Enseignants	Pourcentage
Oui	10	84%

Non	02	16%
-----	----	-----

**Tableau n°22 : Le recours au mélange des langues selon le niveau**

### Présentation des résultats

10 enseignants (84%) ont choisi la réponse (oui) c'est-à-dire que l'utilisation du mélange codique par l'enseignant de français du cycle primaire varie selon le niveau des élèves (3 année, 4 année, 5 année). Les deux autres enseignants (16%) ont choisi la réponse (non) c'est-à-dire que l'utilisation de mélange codique est pareille chez tous les élèves du cycle primaire (3 année, 4 année, 5 année). Ainsi les enseignants qui ont choisi la réponse (oui) ont expliqué comment le mélange codique varie selon le niveau des élèves. Nous avons retenu les explications suivantes :

- « Les élèves n'ont pas le même niveau ce qui oblige de faire appel à l'autre langue au moment dont on a besoin »
- « Par l'intervention en cas de nécessité »
- « Au fur et à mesure que les élèves grandissent, ils amassent les connaissances nécessaires pour comprendre et déchiffrer sans le mélange codique »
- « Selon le besoin et le niveau des élèves de chaque année (on utilise des mots plus variés chez les cinquièmes années que chez les quatrièmes années »
- Le retour à la langue maternelle est important avec les élevés du 3 éme car ils n'ont pas encore construit un bagage linguistique »
- « D'une manière étudiée et réfléchie et non exagérée »
- « Parce qu'en troisième année on a besoin d'utiliser l'arabe plus que les autres année »
- Un élève de 3éme année qui apprend pour la première fois le français a besoin d'une variation d'une langue plus que un élève de 5éme année qui est déjà habitué »
- « J'essaye de ne pas utiliser le recours des mélanges avec les quatrième et cinquième année »
- Trois enseignants n'ont pas justifié leurs réponses.

### Commentaire

Ceux qui pensent que l'utilisation du mélange de codes dépend du niveau des élèves justifient leur position par le recours au mélange de langues d'une façon graduelle où l'usage apparait important avec les débutants et moindre avec ceux qui ont avancé en apprentissage de FLE.

### Question 07

-Lorsque vous utilisez plusieurs langues, les apprenants vous semblent-ils mieux comprendre le cours ou le message transmis ?

Oui

Non

Si oui, comment vous apercevez cette compréhension ?

-Ils posent des questions

-Ils participent davantage

- Ils réussissent leurs activités

Autre  
 .....

Cette question comporte deux parties :

#### Première partie

Réponses	Enseignants	Pourcentage
Oui	12	100%
Non	00	00%

**Tableau n°23 : la transmission du message aux élèves au cas du mélange**

#### Présentation des résultats

Toutes les réponses à cette question sont positives, c'est-à-dire que les **12** enseignants ont répondu à la question par oui.



## Commentaire

Par le biais de la réponse à la question 07, la totalité des enseignants estiment qu'au moment où ils ont recouru au mélange des langues au cours, le message qu'ils transmettent est compris par leurs élèves.

### La deuxième partie :

Suite à la question précédente, nous ajoutons une autre question afin de savoir comment les enseignants qui ont donné une réponse positive, perçoivent-ils cette compréhension, les résultats sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Réponses	Enseignants	Pourcentage
Ils posent des questions	01	9 %
Ils participent davantage	12	100 %
Ils réussissent leurs activités	04	91 %
Autre	00	00 %

**Tableau n°24 : réaction des élèves quant au recours au mélange de langues**

### Présentation des résultats

Seulement un enseignant (09%) a affirmé que les élèves, lorsqu'ils comprennent le cours ou le message transmis, posent des questions. Tous les enseignants (100%) ont confirmé que la compréhension des élèves se manifeste à travers leur participation pendant le cours. Cependant (91%) des enseignants (4) ont coché la troisième réponse (ils réussissent leurs exercices). Aucun enseignant n'a proposé une autre réponse.

### Commentaire

Ce que nous pouvons retenir de cette question est que l'utilisation de plusieurs langues facilite la transmission du message aux élèves et que la participation et les exercices réussis prouvent leur compréhension.

### Question 08

-Pensez-vous que l'usage du mélange codique est bénéfique pour les apprenants du primaire ?

- Oui, il est bénéfique.

- Non, ce n'est pas un bon moyen.

- Justifiez votre réponse ?

.....

Réponse	Enseignants	Pourcentage
Oui	09	75 %
Non	03	25 %

**Tableau n°25 : L'usage du mélange codique en classe primaire**

### Présentation des résultats

D'après les résultats ci-dessus, nous pouvons observer que **(75 %)** des enseignants enquêtés estiment que l'usage du mélange codique lors du cours de français est bénéfique tandis que le reste **(25%)** pense qu'il n'est pas un bon moyen pour les élèves.

Nous avons retenu des justifications formulées par les enseignants qui ont l'habitude de faire appel au mélange codique dans leurs cours. Ces justifications sont :

*« Oui parce que les élèves des fois n'arrivent plus à comprendre ou à saisir le sens de certains mots en expressions, alors ce recours va garantir la compréhension de la part des apprenants »*

*« Pour que les apprenants réussissent à leurs activités et pour avoir un niveau acceptable »*

*« Le mélange codique permet aux apprenants à détecter les erreurs commises et mettre de conférences en didactique des langues ».*

*« Il les aide à apprendre les mots facilement et à enrichir leur bagage linguistique »*

*« Parce qu'il aide les élèves pour mieux comprendre et les motivé »*

*« Pour que les élèves puissent avoir un bon niveau »*

*« Parce que c'est une méthode internationale pour apprendre une langue étrangère il faut expliquer cette langue par la langue maternelle »*

*« Le milieu n'aide pas les apprenants à pratiquer mieux la langue étrangère. Ces derniers ne possèdent pas un bagage linguistique suffisant qui facilitent la communication journalière ».*

Les enseignants qui sont contre l'utilisation du mélange codique ont justifié leur position par le biais des arguments suivants :

*« Parce que l'apprentissage d'une langue doit être seulement avec la langue lui-même (français-français) »*

*« Lorsque le professeur explique en mélangeant les deux langues l'apprenant s'habitue et s'attend à ce que le professeur explique sa leçon qui en arabe ou une autre langue maternelle »*

*« Au primaire, l'élève doit comprendre déchiffrer et produire en français au vu des connaissances déjà acquises, donc le mélange codique devient caduc »*

### **Commentaire**

Ce qui attire notre attention, d'après les résultats obtenus, c'est le pourcentage élevé pour la réponse qui favorise le recours au mélange codique, ce qui nous amène à dire que l'utilisation de ce phénomène en classe de français au cycle primaire a un nombre non négligeable de fonctions dans l'enseignement des langues étrangères.

### **Conclusion**

La majorité des enseignants de français au cycle primaire disent utiliser le mélange codique pendant le cours de français soit pour faciliter l'apprentissage de la langue

française soit pour motiver les élèves et améliorer la communication avec eux. Lorsque les enseignants font appel au mélange de langues, les élèves se sentent en sécurité et peuvent mieux comprendre le cours, voire deviennent plus actifs et atteignent de bons résultats. Ce mélange est jugé bénéfique dans le contexte d'enseignement, il est considéré comme une stratégie efficace que l'enseignant utilise au cours de l'enseignement/apprentissage du FLE.

# **Bilan**

## **Bilan**

A la suite de l'analyse des enregistrements, nous avons trouvé que le mélange codique est omniprésent dans le discours des enseignants du français langue étrangère du cycle primaire. Ces derniers font appel au code-mixing pour des fins pédagogiques principalement. Il s'agit en effet de :

- Transmettre des informations (outil de communication).
- Motiver les élèves, les intégrer au rythme du cours.
- passer le message et assurer la compréhension chez les élèves.
- faciliter l'apprentissage.

En complément à l'analyse des interactions de classe, l'approche par questionnaire nous permet de dire que la plupart des enseignants reconnaissent mélanger la langue française en classe de FLE à une autre langue (l'arabe algérien dans notre cas). Nous synthétisons les propos des enseignants interrogés dans ce qui suit :

- L'utilisation des codes mélangés a une influence et un rôle important dès qu'il s'agit d'assurer l'intercompréhension.
- Les enseignants prennent une position variable sur le recours au code-mixing en classe dont l'utilisation dépend du niveau des élèves (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> année primaire).
- Les jeunes élèves rencontrent des difficultés au niveau de la communication ou de la compréhension, ce qui pousse l'enseignant à recourir au mélange codique envisagé comme solution.
- le code-mixing est utilisé comme un outil de motivation: la participation, les questions posées, les exercices réussis en constituent les principaux indices
- le mélange de langues est efficace et très important pour le déroulement du processus de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

# **Conclusion générale**

## Conclusion générale

Tout au long de ce travail, nous avons tenté d'analyser les pratiques langagières des enseignants de FLE dans trois classes de quatrième année primaire pour savoir si l'enseignant de FLE au cycle primaire utilise ou non le code-mixing pendant le cours, dans quels cas et à quel moment.

Nous avons d'abord, établi un aperçu historique de la situation sociolinguistique en Algérie ainsi que de l'enseignement du français après l'Indépendance et ses objectifs généraux. Ensuite, nous avons consacré un chapitre aux notions de contact de langues et de mélange codique.

Nous avons complété notre travail théorique par une analyse tablant sur l'interprétation de trois enregistrements collectés pendant les séances auxquelles nous avons assisté ainsi que sur les données recueillies à travers le questionnaire dispensé à douze enseignants de français.

En examinant le discours des enseignants, nous avons remarqué qu'ils utilisaient assez souvent le mélange de deux langues : le français et l'arabe algérien. En d'autres termes, l'analyse de notre corpus nous a permis de dévoiler la présence de mixage des codes en présences.

Ce mixage est effectué par le transfert des éléments linguistiques de la langue arabe dans la langue française. Il intervient dans les verbes par l'adjonction des affixes de l'arabe dialectale à la racine des verbes français comme par exemple : [remplasiw], [nmangiw] et se manifeste au niveau des noms par l'adjonction du déterminant arabe « el » ou « l » aux noms français ex : [lbétraf].

Nous pouvons dire que l'utilisation du mélange codique en classe de la langue française est jugée négativement. L'on craint en effet que les apprenants s'habituent à cette méthode pour comprendre l'autre langue et évitent de ce fait, de fournir les effets nécessaires à l'acquisition et à la maîtrise de la langue étrangère.

La majorité des enseignants affirme que le code-mixing peut remplir plusieurs fonctions telles que :

- a- **La fonction communicative** : l'enseignant de la langue française fait appel au mélange codique en classe pour faire passer le message aux apprenants, donner des



ordres, des conseils...etc. Il s'agit donc, pour eux, de faire du mélange codique l'instrument d'une communication efficace.

- b- **La fonction explicative** : le code-mixing est considéré aussi comme une stratégie d'explication. Les enseignants de FLE l'utilisent pour donner des explications et effacer l'ambiguïté ressentie par les apprenants
- c- **la fonction de compréhension** : Dans ce cas le code-mixing joue le rôle d'un catalyseur qui facilite le passage des informations ; les enseignants, en voulant expliquer certains termes, mélangent les codes parce qu'ils veulent que les apprenants comprennent d'abord.

Ainsi s'achève notre travail de recherche portant sur le recours du mélange codique en classe de français langue étrangère. Nous souhaitons insister sur le fait que les résultats obtenus après l'analyse de notre corpus confirment la première et la deuxième hypothèse selon lesquelles le code-mixing est utilisé pour faciliter la compréhension et l'appropriation linguistique ainsi l'échange entre l'enseignement et les élèves.

# **Bibliographie**

## Les références bibliographiques

- Abdelhamid.N, 2008, *Le parler des jeunes et son impact sur les échanges langagiers en classe de langue, cas des étudiants de LMD de l'université de Batna*, mémoire de Magister, Université de Batna.
- Bakker.P, 1997, *A Language of Our Own: The Genesis of Michif the Mixed Greek-French Language of Canadian Métis*, Oxford University Press.
- Bidjaoui. N, 2010, *L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprenant et acquisition du français en Algérie*, article, université de Biskra.
- CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage* .Les éditions CES inc.1996.paris
- Derradji.Y, 2002, *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Duculot : Bruxelles
- DISTER.A et SIMON.C, 2010, *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*, Centre de recherche VALIBEL – UCLouvain
- Djebbar Ahmed, 2012, *Le système éducatif algérien*, Université des sciences et des technologies de Lille
- JOSE. Luis -Wolfs. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université. Recherche –théorie application*. 2ème éd .2001.Paris.
- LOMBARKIA.N-H, 2008, *L'alternance codique comme stratégie de communication chez les enseignants de français*, mémoire de magister, université de Batna.
- LUDY.G et PY. G , 2003 , *Etre bilingue*, 3<sup>ème</sup> édition, Peter lang : Berne.
- Moreau.M-L, 1997, *Sociolinguistique concept de base*, Mardaga : Bruxelles
- Morochta.M, 2010, *L'alternance codique comme stratégie de communication et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du français en Algérie, Cas des étudiants de la troisième année LMD, filière français*, mémoire de master, université de Biskra.

- Sebaa.A, 2002,*Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français, université de Batna*, thèse du doctorat, université de Batna.
- SMAIL. Y, 2015, *L'investissement des mots algériens d'origine française dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cas des apprenants de 4ème année primaire. Commune Ain elkhadra w. M'sila École. Mohamed Yahiaoui à Souale*, université de M'Sila.
- Taleb-Ibrahimi.K, 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger : dar El Hikma.
- Walte. I, 2006, *The Use of Code-switching, code-mixing and Accmodation*. Nordersted Germany : GrinVerlag.
- Zaboote. T, 1989, *Un code-switching algérien : le parler de Tizi-ouzou*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne.
- Zaggad. A 2010, *The use of code –mixing among university students a case study Mentoury university*, mémoire du master, université de Constantine.
- Zongo.B, 2004, *Le parler ordinaire multilingue à Paris. Ville et alternance codique*, Paris: L'Harmattan.