

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA

Faculté des lettres et des langues

Département de français



Mémoire pour l'obtention du

Diplôme de Master en Français Langue Étrangère

Option : linguistique et langues appliquées

Thème

**Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe du français
dans le cycle primaire à Bejaia**

Réalisé par :

HADJOUT Silia

TAKHEDMIT Kenza

Sous la direction de

AMMOUDEN M'hand

Année : 2018 /2019

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

À la fleur de ma vie, le symbole de tendresse et d'amour.

À ma chère mère pour ses sacrifices, son soutien et ses prières.

À la lumière qui éclaire mon chemin.

À mon cher père qui m'a énormément aidé et soutenue durant mon parcours.

À mes chères sœurs : Samira, Sihem, Mouna.

À mes frères : Nadjib et sa femme Nadjat, et à mon adorable Kouciella, particulièrement à mon petit frère Lahcen.

À mes chères grandes mères.

À mes anges : Ayoub, Manel, Hanane, Asema, Ikram, Rafik, Aimad, Ibrahim, Mouhamed.

À mes chères copines : Sarah, Rima, Fatema, Salima, Hassina, Fatima, Faroudja.

SILIA

À la mémoire de ma bougie d'enfance et l'exemple à suivre à jamais Yemma dada et à Mennoun que Dieu les gardent dans son vaste Paradis.

À la mémoire de mon oncle, Cherif, que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.

Avec une pensée profonde que je dédie ce travail à

- celle qui m'a mis au monde, A mon univers ma chère mère ;
- celui qui a consacré sa vie pour nous, pour moi : mon tendre papa
- celle qui m'a tout donné, Mon deuxième âme : ma très chère sœur Sihem.
- mes adorables frères Fayçal et Malek.
- toutes mes tantes, mes oncles, mes cousins et mes cousines.
- mes aimables amis Zaho, Rosa, Fati, Naima, Ahlem, Katia, Sabrina, Wanza, Massi, Ghilas, Youva, Mazigh, Hakim, Lyes.

KENZA

Remerciements

Tout d'abord, je remercie Dieu le Tout puissant de m'avoir donné le courage et la force pour réaliser ce modeste travail.

Mes vifs et profonds remerciements à la lumière de mes jours : à mes chers parents.

Je remercie également mon binôme Kenza, ensemble on a partagé ce modeste travail.

Je tiens à adresser mes remerciements et ma gratitude à mon directeur de recherche, Monsieur Ammouden M'hand, pour son aide, ses précieuses remarques et conseils.

Je remercie également les membres de jury pour avoir accepté d'évaluer notre travail.

Un grand merci à tous les enseignants qui ont assuré notre formation durant les cinq années Que Nous avons passées au département de français.

Je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la Finalisation de ce travail.

SILIA

Je remercie avant tout mon Dieu le Tout puissant de m'avoir donné la santé et le courage.

Mes remerciements vont à ma famille, ma chère mère, mon père : sans eux je ne serais jamais arrivée à ce stade.

Je remercie ma sœur Siham qui depuis toujours m'a aidé.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche M. Ammouden M'hand pour l'attention qu'il a porté et pour toutes les remarques et les corrections effectuées.

Je remercie également les membres de jury pour avoir accepté d'évaluer notre travail

Je remercie Silia qui m'a donné le courage de terminer ensemble ce mémoire.

Un grand merci à tous les enseignants qui ont assuré notre formation durant les cinq années que nous avons passées au département de français.

Je remercie surtout mon enseignant Tahar Hamadache pour ses précieux conseils, pour le bon travail qu'il fait ainsi que pour ses encouragements depuis ma deuxième année licence.

Je remercie toutes les autres personnes qui m'ont aidé de près ou de loin pour la réalisation de ce travail.

KENZA

Nous remercions tous ceux qui ont participé à nos enquêtes (Enseignants, élèves, directeurs des écoles).

SILIA & KENZA

Sommaire

Introduction générale.....	5
Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique	11
1.1. Multilinguisme et plurilinguisme dans le contexte Algérien	12
1.2. Enseignement des langues en Algérie	18
1.3. Multilinguisme, plurilinguisme et école	19
1.4. Questions de recherche et hypothèses	22
Conclusion	30
Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants	31
Introduction.....	32
2.1. Utilisation d'une autre langue que le français	32
2.2. Les représentations des enseignants sur l'utilisation d'une autre langue en classe ..	42
Conclusion	48
Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe	50
Introduction.....	51
3.1. Les langues dans les interactions enseignant/élèves	51
3.2. Les langues dans les interactions élèves/enseignant	60
3.3. Les langues dans les interactions élèves/élèves	65
3.4. Synthèse globale	67
Conclusion	68
Conclusion générale.....	71
Références bibliographiques.....	76
Table des tableaux	83
Table des figures	84
Table des matières	85
Annexe	88

Introduction générale

Introduction générale

Notre étude, comme le suggère l'intitulé de ce mémoire, « Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe du français dans le cycle primaire à Bejaia », consiste essentiellement à s'interroger, d'une part, sur la place accordée à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français dans des écoles primaires de la wilaya de Bejaia ; et, d'autre part, sur les représentations des enseignants et des apprenants concernés par notre enquête, relatives à ces pratiques.

De la didactique du plurilinguisme

La problématique qui sous-tend cette étude s'inscrit ainsi notamment dans le cadre de la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans celui de la socio-didactique (voir entre autres M. Ammouden, 2009 ; Ammouden et Cortier, 2009 ; Asselah-Rahal et Blanchet, 2007 ; Belhadj-Hacen et Marin, 2013 ; Biliez, 2005 ; Blanchet, Moore, Asselah-Rahal, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013 ; Castellotti, 2001 a, 2001 b ; Cortier, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Dabène et Rispaïl, 2008 ; De Pietro et Rispaïl, 2014 ; Ghera et Ammouden, 2018 ; Tatah, 2013 ; Zarate, 2008).

Le recours, en classe de langue étrangère ou seconde, à la langue maternelle de l'apprenant et/ou à la traduction d'une manière générale a traversé l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues. Ces pratiques ont été, selon le cas, et selon les méthodologies d'enseignement interdites, tolérées, déconseillées ou au contraire (fortement) recommandées. Actuellement, nous pouvons dire, comme nous le verrons dans le premier chapitre de ce mémoire (cf. infra. sous-titre 1.3), que ces pratiques didactiques sont même considérées actuellement comme étant très bénéfiques, voire indispensables. On fait même du développement de la compétence plurilingue et plus culturelle l'une des principales missions assignées à l'enseignement/apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 2001). L'interdiction de la traduction deviendrait alors en porte-à-faux avec la didactique d'aujourd'hui, surtout dans les contextes qui connaissent un riche multilinguisme et plurilinguisme.

Caractéristiques du contexte de l'étude

C'est le cas du contexte algérien. En effet, la situation sociolinguistique algérienne (cf. infra. 1.1) se caractérise particulièrement par la coprésence de plusieurs langues. Ces langues, qui ne sont pas uniquement nationales, sont maternelles dans le cas de l'arabe dialectal et des langues berbères, ou étrangères, comme l'arabe classique et le français

Introduction générale

(Ammouden, 2018 a). Nous ne pouvons par contre ignorer qu'en dépit des conséquences néfastes dues entre autres à une politique linguistique qui engendre parfois des tensions identitaires (Haddad, 2010 ; Taleb-Ibrahimi, 2004) et des comportements racistes, ce multilinguisme donne lieu souvent à une coexistence harmonieuse de ces langues (cf. M. Ammouden, 2015, 2018 a). Les Algériens n'hésitent pas à alterner et à mélanger les langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et aussi bien dans les genres de discours ordinaires que dans d'autres (M. Ammouden, 2009, 2015, 2016, 2018 a ; Sadi, 2010). S. Abdelhamid (2002, cité par Menad, 2016) considère que « le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme ». En effet, plusieurs raisons ont conduit les locuteurs algériens au refus « de bannir le plurilinguisme au profit du monolinguisme décrété par les textes de lois ». En examinant cette situation cette question, M'hand Ammouden explique que plusieurs facteurs et motifs, poussent les Algériens « à pratiquer le plurilinguisme par différents procédés et à le mettre essentiellement au service de la communicabilité et de la beauté de leurs écrits » (2018 a). Ils tirent profit de la richesse linguistique de leur contexte pour la mettre au service pour la communication et de la créativité discursive (Ammouden, 2016, 2018 a). Il est clair que la simple prise en compte de ces spécificités sociolinguistiques suffit pour conduire à tenir compte de plurilinguisme et à le didactiser.

Pour ce qui est du contexte purement éducatif qui concerne notre étude, nous notons que l'enseignement des langues en Algérie se caractérise, entre autres, par la coprésence de plusieurs langues ; et ce progressivement dès le premier cycle, l'enseignement primaire, qui nous intéresse. On enseigne lors deux premières années l'arabe classique, qui est également langue d'enseignement des autres matières littéraires, scientifiques, etc. L'enseignement du français débute à partir de la 3ème année. Le tamazight, arrive dans plusieurs régions de l'Algérie, dont celle qui concerne notre étude, à compter de la même année et s'y poursuit en 4 AP et en 5 AP. L'anglais sera enseigné à partir de la première année du deuxième cycle, celui de l'enseignement moyen (collège). D'autres langues comme l'allemand ou l'italien, s'enseigne parfois avec les classes lettres dans les lycées. Nous avons donc affaire à un contexte éducatif multilingue, qui devrait lui également impliquer une didactique du plurilinguisme qui inciterait à tisser lien, au moins, entre les langues enseignées et à mettre les unes au service de l'apprentissage des autres et du développement de la compétence plurilingue.

Introduction générale

Sur le plan institutionnel, et de celui de la didactique institutionnelle officielle du moins, cela est très envisageable, surtout après la réforme de 2008, amorcée par la nouvelle *Loi d'orientation sur l'éducation nationale* (la loi 08-04 du 23 janvier 2008). Cette loi a imposé Ministère de l'Éducation à concevoir, en 2009, deux nouveaux documents très importants : le *Référentiel Général des Programmes* et le *Guide Méthodologique d'Élaboration des Programmes*. En traitant de cette réforme, Ghersa et Ammouden (2018) évoquent plusieurs « changements institutionnels importants dans le discours institutionnels », qui favoriserait une didactique du plurilinguisme. Ils estiment que « nous avons dorénavant affaire à des conceptions qui favorisent largement et très explicitement l'adoption de nombreux principes de la sociodidactique et des didactiques convergente et intégrée » (ibid.). À titre d'exemple, La loi de 2008 (citée par Ghersa et Ammouden, 2018), oriente vers la didactique du plurilinguisme : « *l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain* ». Les concepteurs du *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* confirment cette recommandation et prônent clairement une didactique intégrée des langues : « La réforme de notre systèmes éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; Un traitement rationnel est accordé des faits de langue » (GMEP, 2009, p.24, cité par A. Ghersa & M Ammouden, 2018, p .11). Cette réforme devrait alors favoriser les pratiques éducatives plurilingues telles que la traduction.

Nous pouvons retenir alors qu'une didactique du plurilinguisme, qui est recommandée par la didactique théorique, et qui devrait déjà simplement être favorisée aussi bien par les caractéristiques des extrascolaire que scolaire algérien, est recommandée par la didactique institutionnelle. Tous ces éléments devraient favoriser le recours à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement des langues étrangères notamment. Qu'en est-il de la place qui leur est accordée dans les pratiques de classes ?.

Question de recherche, hypothèses et méthodologie

C'est tout cela qui nous a conduites à nous interroger sur le recours aux autres langues dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire. Qu'en pensent les enseignants de ce recours ? Quelles sont les places qui leur sont conféré par les

Introduction générale

enseignants et par les apprenants ? Que seraient les langues les plus utilisées par eux ? Que seraient les situations didactiques qui les convoquent et les objectifs assignés à ces pratiques ? Ce sont les principales questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses.

Pour des raisons de faisabilité, nous avons décidé de limiter cette étude au cycle primaire et à une seule wilaya, celle de Bejaia. Nous avons choisi le cycle primaire premièrement parce que c'est au cours de ce cycle que débute l'apprentissage du français. Cela et le fait que les apprenants soient encore aux portes d'épanouissement intellectuel, devrait favoriser les pratiques qui nous intéressent. Les enfants, à cet âge, sont capables de comprendre des situations linguistiques plus ou moins complexes, mais pour ce, il faut savoir gérer leurs compétences en adoptant des stratégies pédagogiques adéquates telles que par exemple le transfert positif de langue maternelle (le kabyle dans le cas qui nous concerne) à la langue étrangère ou seconde cible (le français), mais aussi de l'arabe scolaire, qui est également langue d'enseignement, à la même langue cible.

Cela étant dit ce que nous connaissons sur les caractéristiques du contexte extrascolaire et scolaire algérien (cf. chapitre 1), sur les profils des apprenants qui nous concernent et sur les résultats d'étude déjà réalisées sur ces sujets nous conduisent globalement à supposer que la traduction et la langue maternelle seraient inévitables dans l'enseignement du français à l'école primaire. Mais, elles ne seraient pas totalement tolérées et encouragées par les enseignants. Cela pourrait s'expliquer d'abord par l'attachement des enseignants aux démarches transmissives traditionnelles issus notamment du béhaviorisme, par la place minimale accordée aux fondements du socioconstructivisme et des nouvelles approches d'enseignement des langues (A. Ammouden, 2006 ; M. Ammouden, 2012, 2017, 2018 b, Benberkane, 2010). Ghera et Ammouden (2018) soulignent par exemple que : « Le contact des langues et la traduction font toujours peur aux inspecteurs et enseignants (mais également aux concepteurs des programmes et des manuels) » et montrent que quelques enseignants résistent aux changements didactique et institutionnels et refusent explicitement l'utilisation d'une autre langue que celle qu'ils enseignent.

Pour apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche et vérifier la validité de nos hypothèses de départ, nous devons mener une étude sur le terrain. Celle-ci a été faite en nous appuyons sur les résultats de deux enquêtes (cf. 1.4.2). La première a été réalisée par la distribution d'un questionnaire à 30 enseignants de français exerçant dans

Introduction générale

diverses écoles primaires de la wilaya de Bejaia. La deuxième a consisté à faire 22 séances d'observation de séances d'enseignement/apprentissage du français, avec les apprenants de 4^{ème} et de 5^{ème} année, et à faire des enregistrements de ces séances.

Motivations

Parmi les raisons qui nous ont poussées à opter pour ce thème, nous citons le fait que les problématiques relatives au multilinguisme et aux pratiques plurilinguismes sont indiscutablement d'actualité dans le monde d'aujourd'hui, dans le contexte algérien et dans la didactique des langues. Les débats relatifs à l'utilisation ou non de la langue maternelle et de la traduction en classe du français font d'ailleurs partie des sujets les plus débattus actuellement et donnent lieu à une riche didactique du plurilinguisme. C'est ce qui suscite notre curiosité à apprendre de nouvelles connaissances au sujet de cette didactique, et particulièrement de la sociodidactique et des approches plurielles de l'enseignement des langues. Cela Mais la véritable raison est notre espoir que ce travail serve à favoriser cette didactique et les approches plurielles de l'enseignement des langues notamment, d'autant qu'elles sont envisagées par la didactique institutionnelle actuelle en Algérie.

Plan du mémoire

Notre travail s'articulera autour de trois chapitres. Le premier chapitre sera consacré à l'explicitation du cadrage théorique de cette étude et des contours de la problématique qui la sous-tend.

Le deux autres chapitres seront réservés à l'exposé et analyse des résultats obtenus à l'issue de nos deux enquêtes de terrain, à savoir l'enquête par questionnaire, menée avec les enseignants (cf. chapitre 2) et celle par observations de séances d'enseignements du français avec les apprenants des classes de 4^{ème} et 5^{ème} années de l'enseignement primaire (cf. chapitre 3).

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Introduction

Notre étude vise à découvrir sur le terrain des réponses aux questions qui nous taraudent à propos des langues en présence dans le milieu scolaire ; dont notamment celles qui concernent le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de langue française. Nous avons évoqué dans l'introduction de ce mémoire la problématique qui la sous-tend, le cadrage théorique et le contexte institutionnel dans lesquels nous la plaçons. Nous éclaircissons plus longuement, dans ce chapitre, l'ensemble des contours de cette étude. Il s'agira globalement de traiter de quelques-unes des caractéristiques sociolinguistiques du contexte extrascolaire, de celles de l'enseignement des langues dans le contexte éducatif algérien et la problématique relatives à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ce sont en effet les principaux paramètres que nous jugeons intimement liée à notre problématique.

Ce chapitre comporte quatre parties. Nous allons traiter, dans la première, du multilinguisme et du plurilinguisme dans le contexte algérien (cf. infra. sous-titre 1.1.). Nous passerons, dans la deuxième, à quelques-unes des spécificités de l'enseignement des langues dans le contexte scolaire qui nous concerne (cf. 1.2.). Nous dresserons ensuite un bref état de la question relatif à une partie de la didactique du plurilinguisme (cf. 1.3). En nous appuyant sur les contenus de ces trois premiers sous-titres, nous terminerons par une partie à travers laquelle nous exposerons nos questions de recherche, nos hypothèses de départ, nos principaux choix méthodologiques et nos corpus.

1.1. Multilinguisme et plurilinguisme dans le contexte Algérien

Plusieurs langues se côtoient en permanence en Algérie qui est un pays multilingue. Son champ linguistique est riche et intéressant, vu l'existence de plusieurs langues. Belgheddouche souligne que « l'unilinguisme n'est pas la règle dans une situation linguistique, c'est au contraire le plurilinguisme qui l'est. Il est en effet très rare de trouver un pays dont tous les habitants parlent une seule langue. » (A Belgheddouche, 2013, p.39). Cela est assurément le cas de l'Algérie.

Quelles sont parmi les caractéristiques sociolinguistiques du contexte algérien celles que nous considérons comme étant au cœur de la problématique de notre étude ? Il s'agit notamment de celles relatives à son caractère multilingue et plurilingue.

1.1.1. Plusieurs langues

L'Algérie est donc considérée comme un pays plurilingue et pluriculturel, qui témoigne de l'existence de plusieurs langues et variétés langagières, locales et étrangères on cite, le tamazight, l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français.

a. Berbère

Appelé également le Tamazight, langue nationale depuis avril 2002, le berbère est une langue ancestrale qui a une tradition essentiellement orale. Elle est une langue maternelle d'une bonne partie des Algériens. C'est le cas dans la kabyle et dans le contexte précis de notre étude : la wilaya de Bejaia. En Algérie, elle a été décrétée que deuxième langue nationale depuis 2002. S. Chaker souligne que :

« En Algérie, la principale région berbérophone est la Kabylie compte à elle seule probablement plus deux tiers des berbérophones algériens(...) en tout état de lance on peut admettre que l'ensemble des berbérophones doit représenter un pourcentage minimum de 20% de la population algérienne » (Chaker S, 1991, p. 08).

Elle se constitue essentiellement de plusieurs variantes. Le Kabyle (Bejaia, à Tizi-Ouzou, Bouira, Boumerdes), le Chaoui (Batna, Biskra), le mozabite(Ghardaïa), et le Targui (Hoggar, tassili), comme le constate Sebaa (2002) :

« La langue amazighe ou le berbère en Algérie, il faut le rappeler, se compose lui-même d'une constellation de parlers et de langues locales ou régionales (...) ces langues régionales sont minoritaires sont principalement le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le targi et plusieurs poches linguistiques utilisant l'une ou l'autre forme plus ou moins altérées ...»

Sur le plan officiel, la langue berbère est décrétée nationale en 2002 et officielle en 2016. On a également installé une académie de tamazight en 2018, à laquelle on assignera, entre autres tâches, la généralisation de son utilisation dans l'administration et l'affichage public par exemple et la généralisation de son enseignement.

b. Arabe classique

L'arabe classique, dit aussi scolaire ou *fusha*, est l'une des deux langues nationales et officielles de l'Algérie.

Elle existe dans l'enseignement, dans les administrations et dans tous les secteurs de l'État. Malgré sa forte présence, cette langue se pratique essentiellement par écrit et très rarement à l'oral surtout en dehors de contextes scolaires. Elle se fait d'ailleurs rare dans les situations de communication quotidiennes et elle est imposée surtout dans quelques situations formelles (l'école, l'administration, justice)

Grandguillaume (1983) affirme que : « la langue arabe dont il est question ici est la langue dite " classique" distincte des langues arabes parlées (et non écrite) utilisée dans tous les pays arabes, une langue qu'on ne connaît pas si on ne l'a pas apprise. ».

Après l'indépendance en 1962 cette langue a été imposée dans les écoles et depuis on parle de la politique linguistique assimilationniste ou politique d'arabisation.

c. Arabe dialectal

L'arabe dialectal, dit aussi l'arabe algérien ou *Derdja*, est la langue maternelle de la majorité des Algériens, comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahim (2006, p 207) : « ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens (...). ». C'est une langue orale et de communication dans les situations informelles (la rue, la maison ...). Elle est pratiquée dans les conversations et les échanges verbaux de tous les jours par une bonne partie des Algériens.

d. Français

Officiellement, c'est la première langue étrangère en Algérie. Elle a une place bien particulière et très importante dans la société algérienne. Le français est une réalité tangible dans le vécu des Algériens. Il est présent dans leurs échanges verbaux quotidiens. D'ailleurs cette langue existe dans plusieurs domaines, économiques, sociaux, éducatifs et administratifs. « La langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif » (S. Rahal, 2001).

Amara (2010, p. 122) explique, lui également, à ce sujet que

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

« La langue française ne semble pas avoir totalement perdu pied après l'indépendance car non seulement elle est reconnue comme une chance d'ascension sociale, mais elle demeure également comme un moyen de communication largement employé même en dehors du secteur économique. »

1.1.2. Du multilinguisme au plurilinguisme

Nous venons de voir que le contexte algérien se caractérise par la coprésence des langues. Quel est l'impact de ce multilinguisme sur les pratiques langagières des algériens ?

Dans la société algérienne les langues en présence constituent une pluralité langagière.

Cependant les textes officiels ont tendance à vouloir affirmer un unilinguisme dans le pays. En traitant de ce sujet, A. Boudebia –Baala (2013, p.138), souligne ce qui suit :

« Contrairement à ce qui est parfois véhiculé les textes officiels sur l'unilinguisme en Algérie, les sociolinguistes constatent une forte présence de plusieurs langues. A. Boudebia-baala affirme que « les observateurs du paysage sociolinguistique algérien s'accordent sur sa complexité et sur le fossé existant entre les textes officiels et les pratiques langagières effectives »

Khaoula Taleb- Ibrahimi (2004, p, 207) constate elle également que

« Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières du substrat berbère aux différentes Langues Étrangères qui l'ont plus ou moins marqué en passant par langue arabe... Cette diversité et croisement de cultures ont été marqués par le passage de différentes civilisations de l'histoire de ce pays jusqu'à nos jours ».

Le même chercheur, ajoute

« Pour ce faire, l'Algérie dispose d'un autre atout important, celui que son histoire mouvementée lui a donné à travers le passage sur territoire de plusieurs civilisations et peuples différents qui ont, chacune et chacun à sa façon, laissé leurs empreintes, leurs traces, leurs cultures et leurs langues. » (Khaoula Taleb Ibrahimi, 2006, p. 209).

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Benrabah (1999, cité par Boukhchem Kamel et Varro, 2001 : 163) affirme, quant à lui :

« Comme beaucoup d'autres pays – dont la France -, l'Algérie a été un lieu d'invasion à répétition et donc un « carrefour de civilisations ». Après l'indépendance, l'Algérie a instauré une politique d'arabisation pour occulter toute autre langue parlée ou écrite notamment le français, et a refusé l'idée de plurilinguisme. ».

Cependant la réalité sociolinguistique contrairement à ce qui se dit se caractérise par la coexistence de différentes langues.

À ce propos R, Sebba (2002) souligne que « la volonté de nier le multilinguisme ou plus précisément la multilingue et partante la multi culturalité de la société algérienne, c'est rendre plausible son homogénéisation linguistique par un procédé politique dénommé arabisation ».

La coexistence de ces différentes langues donne lieu souvent à des pratiques langagières plurilingues caractérisées par l'alternance codique, la traduction, etc. L'Algérie est donc plurilingue et pluriculturelle. Abdellatif Mami (2013) constate que « la société algérienne n'est ni monolingue ni mono culturelle ». Ce que Sebba (2002) affirme : « L'Algérie se caractérise, comme on le sait par une situation de quadrilingue : arabe conventionnel / français / arabe algérien/tamazight. Les frontières entre ses différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies».

La coexistence des langues, dont nous venons de traiter, a énormément influence les pratiques langagières des usagers des langues en présence. Il ainsi impliqué un plurilinguisme, qui se manifeste clairement dans tous les domaines, et dans tous les milieux, à savoir rue, administrations, les entreprises, les établissements scolaires, les institutions, y compris étatiques, etc. ; et dans tous les domaines : le commerce, l'économie, l'enseignement, etc.

Ces langues en contact existent en effet dans toutes les situations, à l'oral et à l'écrit. La pluralité langagière est prise en compte dans les parlers des locuteurs algériens. Ces derniers parlent, alternent et mélangent les langues qu'ils connaissent, qu'elles soient maternelles ou étrangères.

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Ali Bencherif (2013) exprime à ce sujet « Dans le cas des locuteurs algériens, nous pouvons dire que la coexistence de plusieurs langue ou variétés de langue nous amène à parler de plurilinguisme».

Quant à l'écrit beaucoup renseigne sur ce mélange dans la société. Ce contact de langue est donc existant dans le milieu public. Affiches publicitaires (Panneaux, signalétique routière, appels, avis de décès, de recherche de perte, enseignes commerciales (d'entreprise, d'institutions). Des études sur la sociolinguistique urbaine et notamment sur l'analyse du discours ont montré que la société algérienne est un milieu de foisonnement et rencontre de langues. Le plurilinguisme se manifeste en effet abondamment aussi bien dans les genres de discours oraux qu'écrits (Ammouden, 2019, 2015, 2016, 2018 a ; Mahrouche, 2014, Sadi, 2012).

En effet, les auteurs de plusieurs études réalisées par des sociolinguistiques ou des didacticiens, à l'instar de ceux que nous venons de citer, affirment la présence du plurilinguisme dans tous types de genre de discours et notamment dans le discours ordinaires (Ammouden, 2015, 2018). Ce plurilinguisme témoigne de la prise en conscience de la pluralité langagière, de son importance et de ses intérêts sur le plan pragmatique. M. Ammouden (2018) constate que «les usagers pratiquent un bi- ou plurilinguisme qui accorde une place non seulement aux langues étrangères, mais aussi aux langues maternelles. ». Dans la même perspective, Ali Bencherif (2013) souligne que « le choix du bi-plurilinguisme dans le discours publicitaire est révélateur de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle de la communauté ainsi que de ses caractéristiques identitaires. ». Il ajoute que

« Les besoins langagiers et les attitudes des uns et des autres vis-à-vis de ces langues ont atteint un niveau de conscience remarquable. De même que l'authentique et l'exotique donne à cette attitude l'ouverture sur le marché économique mondial et sur les langues qui sous-tendent une dimension profonde qu'on peut lire sous l'angle de l'identité en terme d'altérité et de concurrence. ».

Nous retenons donc que le plurilinguisme existe dans toutes les situations formelles et informelles et qu'il est considéré comme positif dans la société algérienne.

1.2. Enseignement des langues en Algérie

Le contexte scolaire Algérie se caractérise, lui également, par la coprésence de plusieurs langues et les textes officiels insistent sur l'importance d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Abid Houcine (2007, p. 143) note que « la récente réforme du système éducatif (2003) met l'accent sur l'enseignement précoce des langues étrangères, à savoir le français dès la troisième et l'anglais en première année secondaire ».

Cela fait que plusieurs langues coexistent dans ce contexte éducatif. On y enseigne d'abord l'arabe classique depuis la première année de l'enseignement primaire. Cette langue y est également langue d'enseignement des autres matières. On y enseigne aussi le tamazight dès la 3^{ème} année. Ces langues sont l'arabe classique comme première langue enseignée. Ensuite le français en 3^{ème} année primaire et enfin l'anglais au collège.

Notons, par ailleurs, que la langue Amazighe, qui est désormais langue nationale et officielle, bénéficie d'un enseignement institutionnel, qui tend à se généraliser, après avoir été réservé à la Kabylie. Abid Hocine (2007), qui s'exprime à ce sujet, explique que : « Des initiatives furent prises dès 1995 afin de permettre l'enseignement du berbère dans les écoles et en premier lieu dans les régions à forte concentration berbérophone notamment en Kabylie ».

La langue française est la première langue étrangère en Algérie même après la réforme dans le système éducatif comme le souligne F, Ferhani : « la réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère. » (F, Ferhani, 2006, p .12). Sa place en Algérie est privilégiée cependant elle ne se fait enseignée qu'après deux ans d'études en langue Arabe. A cela, s'ajoute la surcharge des programmes dès le cycle primaire. (Cortier & Ammouden 2016).

Il est par ailleurs à signaler qu'à la suite de la Nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale qui date du mois de janvier 2008, la didactique institutionnelle algérienne recommande clairement qu'on cesse de séparer les langues enseignées pour les envisager dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme. À titre d'exemple, les concepteurs du Guide Méthodologiques d'élaboration des programmes, conçu 2009, recommandent ce qui suit : « Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités sus-citées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue. (MEN, 2009, cité par Ghersa et Ammouden, 2018, p. 11).

Les recommandations véhiculées par plusieurs textes émanant du ministère des textes algériens ne cessent d'orienter vers les approches plurielles et les perspectives didactiques qui tiennent compte de la diversité des langues et de prônent la prise en compte du plurilinguisme pour l'exploiter notamment dans l'enseignement-apprentissage. Cela montre la volonté de bannir le monolinguisme rejeté par la didactique institutionnelle.

1.3. Multilinguisme, plurilinguisme et école

L'école qui a par le passé ignoré – quand elle ne les stigmatise pas – les phénomènes du multilinguisme et du plurilinguisme, leur accorde aujourd'hui un intérêt particulier. Ils sont désormais au cœur des approches d'enseignement-apprentissages les plus récentes.

1.3.1. Traduction et langue maternelle dans l'enseignement des langues

Les problématiques relatives aux recours à la langue maternelle et à la traduction ont traversé l'histoire des méthodologies et approches de l'enseignement des langues étrangères. Parcourir cette histoire permet de découvrir que ces pratiques ont été, selon le cas, déconseillées, interdites, tolérées, etc. (Germain, 1993 ; Martinez, 1996) ou au contraire recommandées.

Elles étaient au cœur de l'enseignement/apprentissage à l'époque de la méthodologie traditionnelle, appelée aussi d'ailleurs «Méthodologie Grammaire-traduction». C. Cornaire (1991, p.4) précise que « lire consistait alors à être capable d'établir des correspondances entre langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction ».

Dans la méthode directe le recours à la traduction et à la langue maternelle est interdit ce qui a entraîné un bouleversement dans l'enseignement apprentissage des langues en général : « la méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un (bain de langue) » (J. P. Robert (2002 p 221).

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Pour les théoriciens des deux méthodologies audio-orales et structuro globale, audiovisuelle (SGAV), la priorité est pour la langue à apprendre. La langue maternelle est considérée d'abord comme une source d'interférence puis acceptée dans certains cas précis. N. Tatah affirme (2013 ,p.121) « Dans la méthodologie structuro globale audiovisuelle (SGAV) , ensuite le contexte social d'utilisation d'une langue été pris en considération. Celle-ci aurait, Certes, permis d'apprendre assez vite à communiquer oralement... ».

À partir de 1980, avec l'avènement des approches communicatives, le recours à la traduction et à la langue maternelle de l'apprenant est autorisé : « en cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle (C. Puren, 1988, p.50, cité par Tatah, 2013).

Aujourd'hui, ces pratiques ne sont pas seulement tolérées mais recommandées dans l'approche par les compétences et l'approche actionnelle notamment (cf. Conseil de l'Europe, 2001). En effet, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et au cœur des objectifs assignés par cette approche à l'enseignement des langues.

1.3.3 Le rôle de la langue maternelle en classe.

La langue maternelle est connue comme étant une langue de première socialisation et la première langue acquise par l'individu. Son rôle et sa présence sont indispensables dans l'enseignement apprentissage.

Cuq et Gruca (2001) insistent surtout sur son caractère naturel et sur sa spontanéité d'usage.

« Il s'agit de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle ».

Le recours à langue maternelle comme stratégie d'appuie occupe une place très importante dans l'enseignement des langues. Et l'utilisation de cette langue lors de l'interaction dans une classe peut faciliter le processus de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants comme le souligne Castellotti (2001, P. 7) : « la place de la

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

langue " maternelle ", en particulier, s'est toujours révélée, au cours des siècles, un critère important de différenciation des orientations méthodologiques, au même titre que la nature de la langue à enseigner ».

Passer d'une langue à une autre, notamment de la langue maternelle à la langue étrangère oriente l'apprenant dans son environnement scolaire. Dans cette optique La délégation générale à la langue française et aux langues de France affirme que

« Tout contact antérieur avec d'autres langues est un atout à réinvestir dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Aider l'enfant à faire le lien entre la langue ou les langues qu'il parle à la maison et celles qu'il apprend à l'école lui permet de développer son aptitude à faire des connexions entre ses différents savoirs, aptitude utile aussi bien dans l'acquisition des langues étrangères que pour ses progrès dans la langue de scolarisation. » (DGLFLF, 2014, p.4).

En classe, ce contact favorise l'apprentissage Giroux explique à ce sujet que

« Les apprenants comme l'enseignant sont amenés à utiliser les deux langues de façon inter-mêlée au sein de l'espace-classe en s'accordant (généralement de façon implicite) sur le fait de mélanger et d'employer les langues simultanément, avec certes une prédominance pour l'emploi de la langue maternelle avec les niveaux les moins avancés- malgré le fait d'étudier une langue étrangère, ce qui peut paraître paradoxal de prime abord -,et inversement avec les niveaux les plus avancés » .(L. Giroux, 2016, p.58)

V. Castellotti ajoute à ce sujet que « le professeur a recours à la langue première pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation » (Castellotti, 2001, 54).

En classe de langue, le recours à une autre langue que celle dont l'enseignement/apprentissage est visé joue un rôle important pour l'apprentissage de la langue cible : elle constitue une stratégie d'enseignement et d'apprentissage efficace. Giroux (2016, p. 56) ajoute : « Elle permet à la fois de construire chez l'apprenant des connaissances solides et d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage de la langue étrangère ... ».

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Certains enseignants refusent carrément le recours à la langue maternelle, mais d'autres tolèrent son utilisation.

Voire même dans certains cas encouragés ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves ...

Les apprenants recourent involontairement à leur langue maternelle, ce choix se fait pour justifier le manque de stratégie d'apprentissage et l'insuffisance linguistique, dans la langue cible, ils considèrent le recours comme une solution à tous les problèmes communicatifs. Avec le recours à la traduction, l'apprenant essaie de dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la langue cible, comme l'affirme Castellotti (2001, p. 50) :

« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la valeur sûre d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus convaincante »

Certains enseignants utilisent la langue maternelle de leurs apprenants, à fin de les aider à mieux comprendre, de faciliter la compréhension et la communication et de s'assurer que leurs apprenants comprennent les cours, mais d'autres enseignants jugent qu'il est préférable de s'exprimer seulement en langue étrangère, donc ils interdisent le recours à la traduction, pour eux l'apprenant peut acquérir une langue étrangère comme il a acquis sa langue maternelle.

1.4. Questions de recherche et hypothèses

C'est la prise en compte de tout ce qui a été dit jusqu'ici (cf. sous-titre 1.1. à 1.3) qui nous a conduites à construire la problématique de notre étude, dont nous exposerons dans ce qui suit, les principaux contours.

1.4.1. Question de recherche et hypothèses

Notre recherche vise à déterminer les places qu'occupe le recours à la traduction et à la langue maternelle des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du français dans quelques écoles de la wilaya de Bejaia. Pour ce, nous répondrons essentiellement aux quatre questions suivantes :

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

- Que pensent les enseignants de français de l'école primaire ?

- Quelles sont, dans les pratiques de classe, les places qu'occupent la traduction et la langue maternelle dans les discours des enseignants destinés à leurs apprenants, dans ceux de ces derniers destinés à leurs enseignants, et dans ceux des apprenants quand ils parlent entre eux ?

- Quelle est la langue ou les langues qui seraient utilisées dans ce cas ?

- Quelles sont les situations et les objectifs qui favoriseraient le recours à ces pratiques ?

Ce que nous connaissons sur la problématique qui concerne notre étude, sur les caractéristiques de son contexte algérien et sur celles de l'enseignement/apprentissage qui y domine, nous permettent de tirer d'emblée les hypothèses que nous exposerons dans ce qui suit.

Premièrement, pour ce qui est des représentations des enseignants, nous supposons, que les enseignants penseraient que le recours à la langue 1 et à la traduction en classe ne jouerait pas un rôle important dans l'enseignement/apprentissage et qu'il serait un frein à l'acquisition de la langue cible (le français), tandis que l'utilisation de la seule langue cible favoriserait la mémorisation. Donc un savoir plus efficace.

Rappelons à ce sujet qu'une enquête qui était menée par Assia Gharsa et M'hand Ammouden (2018) a révélé que les enseignants considèrent que le recours à une autre langue que le français renseignerait sur une non-maîtrise de la langue enseignée, qu'il ne permet pas un apprentissage efficace et qu'il favorise davantage les interférences linguistiques. C'est ce qui ferait que les pratiques qui nous concernent seraient, dans le meilleur des cas, très rares dans les discours des enseignants. Gharsa et Ammouden (2018, p 19) concluent ainsi que « le contact des langues et la traduction font toujours peur aux inspecteurs et aux enseignants (mais également aux concepteurs de manuels) ».

Deuxièmement, nous nous attendons à découvrir que le recours à la langue maternelle et à la traduction serait minime dans les interactions enseignants/apprenants, assez présent dans les interactions apprenantes-enseignant et très important dans les interactions apprenantes-apprenantes. Cela serait essentiellement dû au fait que les enseignants tenteraient au maximum d'éviter ces pratiques car ils penseraient que ce n'est pas un bon outil pour la

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

transmission du savoir cela est dû à l'écart entre les études universitaire qui favorisent quelques pratiques de classe et les enseignants de langues. Ghersa et Ammouden (2018, p 17 et 20) soulignent à l'issue d'une étude sur le sujet qu'

« en dépit des bonnes intentions des initiateurs des réformes et des efforts fournis pour le rapprochement, force est de constater, que sur le terrain, les solutions décrétées ne se réalisent guère ». Ils ajoutent «les nombreuses études universitaires que nous avons citées demeurent fréquemment « Archivés » et confinés dans les bibliothèques et les revues nationales, mais ne trouvent pas d'échos sur le terrain où elles pourraient apporter les changements positifs ».

Cela explique l'écart entre l'université et l'école, de la non-application de ce qui s'étudie sur le terrain.

Troisièmement, les caractéristiques des profils des apprenants concernés par notre enquête nous conduit à supposer que leurs connaissances en langue française ne seraient pas suffisantes pour comprendre les leçons de langue française. Le recours à la langue maternelle, le kabyle en l'occurrence, et à la traduction leur permettrait de résoudre les problèmes de communication en classe. Ainsi, si le recours à la langue maternelle serait quasi-inévitable, il convient d'ajouter que l'apprentissage précoce de l'arabe classique qui se fait dès la 1^{ère} Année Primaire, voire même dès le préscolaire et qui est également langue d'enseignement d'autres matières fait qu'ils la maîtrisent plus que le français. Cela ferait que les apprenants (mais aussi les enseignants) vont probablement recourir aussi bien au kabyle qu'à l'arabe classique.

Quatrièmement, concernant la nature des situations en classe, nous nous attendons à ce que nous découvrons que ce recours existerait dans les échanges qui ne concernent pas le cours lui-même car la langue maternelle est une langue d'identité, et les apprenants peuvent y recourir à tout moment et en toute spontanéité. Cela pourrait concerner également les situations où les élèves trouvent des difficultés à s'exprimer en n'utilisant que le français.

1.4.2. Métrologie et corpus

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons décidé de mener notre enquête avec les classes de la 4^{ème} et 5^{ème} année primaire de 5 écoles de la wilaya de Bejaia pour savoir ce qui se passe sur le terrain.

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Pour mener notre enquête nous avons choisis deux outils comme moyen d'investigation : le questionnaire et les séances d'observation.

1.4.2.1. Questionnaire

Pour recenser quelques-unes des représentations des enseignants de français au sujet du recours à la traduction et à la langue maternelle (cf. Chapitre 2), d'une part ; et compléter les résultats de notre enquête de terrain au sujet de leurs pratiques enseignantes (cf. chapitre 3), d'autre part, nous avons conçu un questionnaire que nous avons distribué à des enseignants de la wilaya de Bejaia au cours du mois d'avril 2019.

Ce questionnaire (cf. annexe n°1) contient 8 questions. Nous avons privilégié les questions à choix multiples pour encourager les enseignants à répondre et pour obtenir des résultats quantifiables. Nous avons inséré 2 questions ouvertes pour permettre aux enseignants de s'exprimer librement à ce sujet.

Le questionnaire a été rempli par 30 enseignants travaillant dans les écoles primaires de Béjaia ville, de Beni Maouche et d'Akbou. Nous avons choisis ces écoles d'abord car c'était notre terrain de départ lors de notre première enquête des séances d'observation (cf. chapitre 3). Revenir sur les mêmes écoles permet de vérifier et d'approfondir les résultats de la première enquête.

La population échantillon qui a rempli notre questionnaire est constituée de 21 enseignantes et de 09 enseignants. Si le nombre des enseignants est relativement inférieur à celui des enseignantes, cela est dû au fait que le pourcentage des enseignantes dans les écoles concernées par notre enquête, mais aussi dans le cycle primaire d'une manière générale, est plus élevé que celui des enseignants.

La langue maternelle de 29 d'entre eux est le kabyle. Une seule enseignante fait exception : sa langue maternelle est l'arabe dialectal.

En ce qui concerne leur lieu d'exercice, pour une meilleure représentativité de notre corpus, nous avons décidé que notre enquête devait concerner des écoles situées dans des zones rurales et d'autres dans des zones citadines. En effet, les enseignants concernés par notre enquête sont ceux qui travaillent à la ville d'Akbou (Écoles Takhedmit Bachir, Tizi Abd Arrehmane, Ifiss Larbi Laamarat, Sidi Ali Lajdida et Slimani Mohand Tahar) ; à

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Bejaia ville (Écoles Mohamed Hakimi, Agrou Sidi Ahmed, 24 février 1 et 2, Chouhada Matoub Oukaci et Irbah Laarbi) ; et enfin à Beni Maouche (Ecoles Bourekayeb Rachid, Zaremani Mouhamed, Hamouma Hamouda, Chalah Mouloud, Hilem Saad et Ouari Mouhand Sadik).

Pour ce qui est de leur expérience professionnelle, près des deux tiers ont plus de 5 ans d'expérience, comme le montrent les données figurant dans le tableau ci-après (voir infra. tableau n°1)

Les difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre enquête concernent notamment la distribution du questionnaire dans plusieurs écoles. Pour nous le terrain d'enquête c'est les établissements publics. Le premier obstacle de toute enquête de ce genre réside dans la difficulté de trouver des administrateurs qui acceptent qu'on distribue des questionnaires dans leur établissement et des enseignants qui hésitent pour nous répondre.

Nous avons commencé ce questionnaire par des questions structurées du général au particulier. La première question est posée pour savoir avec quelle fréquence les enseignants estiment recourir à d'autres langues en classe du français. La deuxième concerne la ou les langue(s) qui serai(en)t utilisée(s). Les trois questions qui suivent, à savoir le n° 3, 4 et 5, portent sur la situation, les contenus, et cas de pratiques où ils font le recours à une autre langue que le français. La question n° 6 concerne les représentations des enseignants au sujet de l'utilisation d'une autre langue en classe. La question n°7 vise à avoir une idée sur les représentations de nos enquêtés au sujet du recours des élèves aux autres langues. La dernière traite des situations dans lesquelles se fait le recours à une langue à part le français.

Dans ce qui suit un tableau qui récapitule le profil de ses enquêtés à savoir les années d'expérience dans l'enseignement.

Tableau 1: Les années d'expérience des enseignants

	moins de 5 ans	De 5 à 15 ans	De 15 à 35 ans	Total
Nombre	11	08	11	30
Pourcentage	37%	26%	37%	100%

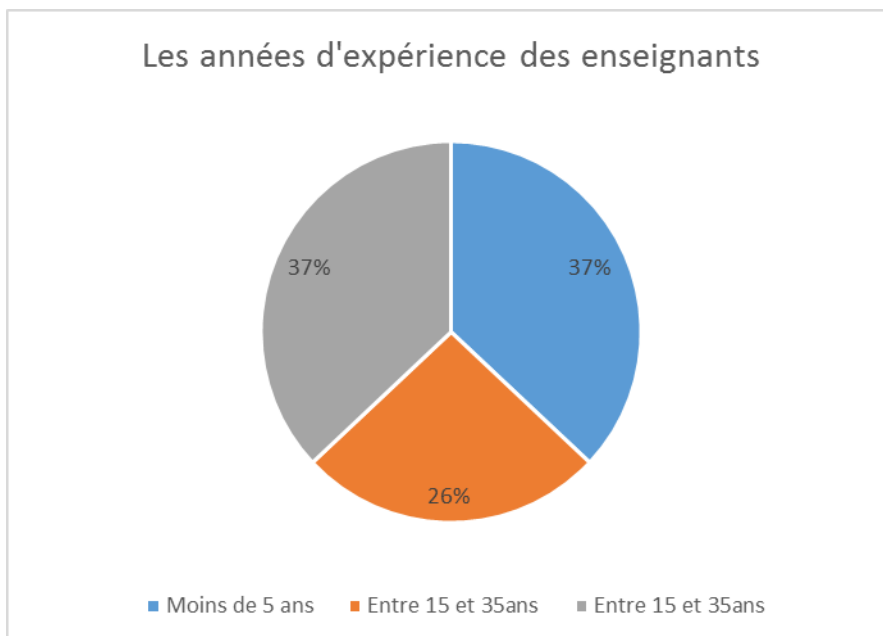


Figure 1: Les années d'expérience des enseignants

Nous pouvons donc conclure que les profils de nos enquêtés sont diversifiés et par conséquent représentatifs des enseignants de français de la wilaya de Bejaia.

1.4.2.2. Séances d'observations

Notre enquête a exigé que nous fassions des séances d'observations et des enregistrements de séances d'enseignement du français dans quelques écoles primaires).

Pour obtenir un corpus représentatif, nous avons fait 22 séances d'observations, avec des enregistrements dans les classes de 4e et 5e années primaires, dont chaque classe est composée entre 21 à 34 élèves. Nous avons réalisé notre observation au cours des mois de novembre 2018 à janvier 2019.

Les écoles concernées sont citées à Bejaia ville (11 séances), dans les régions d'Akbou et à Beni Maouche (04 séances).

Si nous avons tenu à ce que notre enquête concerne des écoles situées en zones rurales et d'autres en zones citadines, celles retenues sont surtout celles dont les directeurs et enseignants ont accepté que nous menions notre enquête et que nous fassions des enregistrements (cf. tableau n°2).

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Nous avons eu l'occasion d'assister à des leçons d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de production écrite, d'entraînement à l'écrit, de la dictée et de la rédaction et d'enregistrer dès le début des séances jusque à leur fin.

Le tableau ci-après regroupe la totalité des renseignements qui concernent nos séances d'observations.

Tableau 2: Tableau récapitulatif du déroulement des séances d'observation

Séance	Numéro d'enseignants	Lieu	Leçon	classe	Date	Heure	Nombre d'élèves
1 Séance	3	Bejaia ville (école1)	Orthographe	5ap	18.11.2018	13:00-14 :00	37
2 Séance	4	Bejaia ville (Ecole 2)	Grammaire	5ap	22.11.2018	8 :00-9 :00	34
3 Séance	4	Bejaia ville (école 2)	Conjugaison	5ap	22.11.2018	9 :00-10 :15	34
4 Séance	4	Bejaia ville (école 2)	Conjugaison	5ap	25.11.2018	9 :50-11 :15	34
5 Séance	4	Bejaia ville (Ecole 2)	Correction de la production écrite	5ap	28.11.2018	13:00-14_30	33
6 Séance	4	Bejaia ville (Ecole 2)	Orthographe	4ap	29.11.2018	14:30-17 :00	32
7 Séance	4	Bejaia ville Ecole2	Grammaire	5ap	4.12.2018	8 :00-9 :50	31
8 Séance	4	Bejaia ville Ecole 2)	Vocabulaire	4ap	5.12.2018	10h-:10 :15	31

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

9 Séance	4	Bejaia ville Ecole 2)	Entrainement à l'écrit	4ap	5.12. 2018	10:15 - 11 :30	31
10 Séance	4	Bejaia ville (Ecole 2)	Lecture compréhension	4ap	6.12. 2018	10 :00 - 11 :30	32
11 Séance	4	Bejaia ville (Ecole 2)	Lecture compréhension	5ap	11.12. 2018	9 :50 - 11 :30	34
12 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Lecture	4ap	12.12 2018	9 :10 - 9 :50	21
13 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Exercices	4ap	12.12 2018	9 :50-	21
14 Séance	5	Akbou (Mliha)	Entrainement à l'écrit	4ap	13.12. 2018	8:00- 9:00	20
15 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Conjugaison	5ap	16.12. 2018	9 :10- 9 :50	30
16 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Production orale	4ap	17.12. 2018	13 :00 - 14 :00	21
16 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Dictée	4ap	18.12. 2018	13 :00 - 14 :00	21
18 Séance	2	Akbou (Tifrith)	Orthographe	5ap	21.12. 2018	8:00- 9 :00	30
19 Séance	1	Beni Maouche	Lecture compréhension	5ap	8 .01. 2019	8 :00- 9 :30	34
20 Séance	1	Beni Maouche	Compréhension orale	5ap	9 .01. 2019	13:00- 14 :30	34
21 Séance	1	Beni Maouche	Conjugaison	5ap	10 .01. 2019	13:00- 14 :30	34
22 Séance	1	Beni Maouche	Orthographe	4ap	10 .01.20 19	8 :00- 9 :30	33

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Lors de nos séances d'observation, en plus de nos prises de notes, nous nous sommes appuyées sur une grille d'observation. Celle-ci nous a été proposée par des chercheurs impliqués dans le projet algéro- français dénommé Plida. La grille nous a été remise par deux membres de l'équipe menant ce projet : Claude Cortier et Amokrane Saliha.

Conclusion

Notre étude porte donc sur le recours à la langue maternelle et la traduction en classe du français langue étrangère. Elle s'inscrit dans les vastes champs de la didactique du plurilinguisme qui recommande que le multilinguisme et le plurilinguisme, qui ne ne doivent plus faire peur, devraient être mis au service de l'enseignement/apprentissage. La problématique qui sous-tend étude a été inspirée par le multilinguisme et plurilinguisme qui caractérisent les contextes éducatif et extrascolaire algériens.

Pour la réaliser deux outils d'enquête s'imposent à nous : le questionnaire et les séances d'observation. Le premier outil nous a permis notamment d'avoir une idée sur les pratiques et les représentations des enseignants au sujet du recours à une autre langue en classe que le français langue étrangère en classe. Les résultats obtenus feront l'objet du deuxième chapitre de ce mémoire. Le deuxième outil : Les séances d'observations, nous ont apporté des informations sur la nature des situations qui favorisent le recours à la langue maternelle et la traduction dans les interactions en classe.

Nous consacrons les deux prochains chapitres aux résultats obtenus à l'issue des deux enquêtes que nous avons menée.

Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Introduction

Notre étude porte sur le recours à la traduction et à la langue maternelle des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du français. L'un des paramètres les plus importants que nous devons prendre en considération est assurément celui relatif à la nature des représentations des enseignants de langue française à ce sujet. Ces représentations sont-elles de nature à favoriser le recours à la traduction et à la langue maternelle ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une enquête par questionnaire. Nous consacrons le présent chapitre à la présentation et à l'analyse des réponses que nous avons obtenues.

Ce chapitre comporte deux parties. La première partie est globalement réservée aux résultats relatifs à l'utilisation ou pas d'une autre langue que le français en classe, de la fréquence de cette utilisation, et des situations et objectifs qui la favorisent (cf. 2.2). La deuxième est consacrée aux représentations des enseignants au sujet, entre autres, des inconvénients et avantages du recours à la traduction et à la langue maternelle de leurs apprenants (cf. 2.2.).

2.1. Utilisation d'une autre langue que le français

Les enseignants qui répondent à nos questionnaires utilisent-ils dans leurs salles de cours d'autres langues que le français ? Avec quelle fréquence ? Quelles sont les langues qu'ils utilisent ? Dans quels cas ils les utilisent ? Ce sont les principales questions auxquelles nous consacrons la deuxième partie de ce chapitre.

2.1.2. Fréquence d'utilisation

Pour compléter les résultats issus de nos séances d'observation, au sujet du recours des enseignants à la traduction (cf. 2.2.), nous avons posé la question : «1. Utilisez-vous une autre langue que le français avec vos élèves ? ».

Le dépouillement des réponses obtenues a donné les résultats représentés dans le tableau et graphique ci-après

Tableau 3: L'usage des autres langues en classe de français

Items	Jamais	rarement	Souvent	Total
Nombre	01	17	12	30
Pourcentage	3%	57%	40%	100%

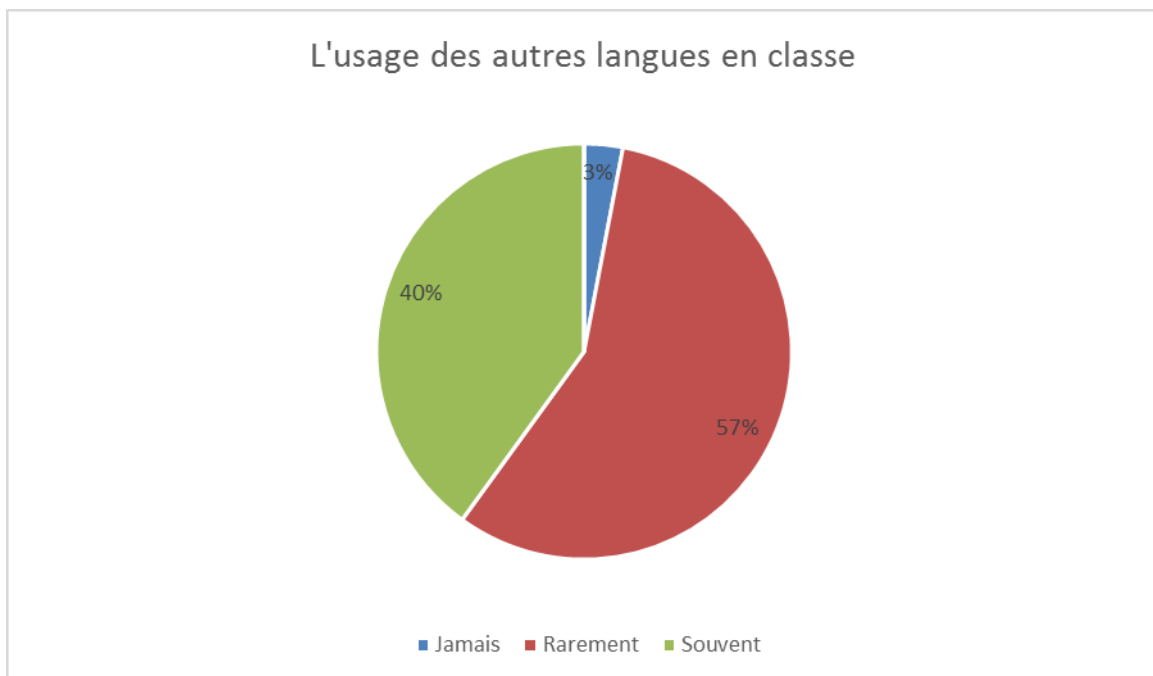


Figure 2: L'usage des autres langues en classe

Les données du tableau ci-dessus montrent qu'à l'exception d'un seul enseignant qui répond à notre question par « jamais », l'écrasante majorité (97%) de nos enquêtés déclarent qu'ils utilisent en classe une autre langue que le français. Il est cependant à préciser que la majorité d'entre eux, à savoir 17 enseignants sur les 30 (soit 57%) disent ne le faire que « rarement ».

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Pour savoir pour quelle raison les enseignants recourent ou ne recourent pas à cette langue nous leur avons demandé de justifier leurs choix en leur posant la question « Pourquoi ? ». Nous constatons d'après les résultats obtenus que les enseignants utilisent rarement la langue maternelle pour donner les explications des mots difficiles car pour eux le niveau de maîtrise est insuffisant pour comprendre tout en français, comme le montrent les exemples de réponses que nous reproduisons ci-après.

Ceux qui répondent par à la première question par « rarement », qui rappelons-le, sont majoritaires, donnent à la question « Pourquoi ? », les réponses suivantes :

(Q1) « Personnellement, j'utilise la langue maternelle pour expliquer les mots difficiles »

(Q2) Parce que les apprenants ne maîtrisent pas encore la langue française

(Q3) « Pour dépasser des situations de blocage »

(Q 4) « Parce que l'environnement social n'est pas favorable pour véhiculer le savoir et que la maîtrise des élèves n'est pas suffisante »

(Q 5) « Y'en a des cas qui nécessite l'utilisation d'une autre langue tout dépend du niveau des élèves »

(Q 6) « J'explique le français d'abord mais pour les plus faibles parfois je donne la version orale »

(Q10) « Parce que il faut prendre en considération la différenciation pédagogique en classe »

(Q 14) « En cas de difficulté dans la langue, et l'aider à la comprendre. »

(Q 15) « Pour faciliter la compréhension »

(Q 18) « On se réfère rarement à la langue maternelle pour apporter de précision »

(Q 25) « Pour apprendre bien la langue »

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Ceux qui répondent par « souvent » expliquent qu'ils le font pour son utilité dans l'explication et pour débloquer les situations de blocages :

(Q7) « Pour mieux les faire comprendre la leçon »

(Q 8) « Lorsque il y a un blocage je dois trouver une échappatoire pour débloquer la situation. »

(Q9) « Parce que les élèves n'arrivent pas à comprendre donc à chaque fois je fais une traduction en kabyle et en Arabe »

(Q 14) « En cas de difficultés dans la langue et l'aider à la comprendre »

(Q21) « Pour expliquer. »

(Q 22) « Elle est utile pour l'apprentissage »

(Q 27) « Pour bien les expliquer »

(Q29) « Pour débloquer des situations d'apprentissages, le niveau des apprenants est faible est nécessite cette option (Zone retirée) »

Q30 « En classe de 3 AP je me trouve souvent devant les apprenants qui ne connaissent même pas les lettres de l'alphabet pour conséquent l'utilisation d'une autre langue et obligatoire dans le but de renforcer le côté rationnel et faire l'interférence linguistique (Traduction). »

Le seul enseignant qui répond à la question par « jamais », justifie quant à lui sa réponse par :

(Q 16) « Il empêche l'acquisition du savoir »

Nous retenons donc que la langue maternelle des apprenants est présente dans l'enseignement apprentissage du français. Les enseignants utilisent cette langue pour débloquer des situations de blocage en expliquant des mots difficiles et pour faciliter la compréhension en classe. Ils recourent à une autre langue également afin d'apporter des précisions, dans la mesure où le niveau de maîtrise des élèves est à ce stade insuffisant pour communiquer que en français langue cible.

2.1.2. Langues utilisées

Quelles sont les langues, autres que le français, utilisées pour expliquer ou traduire ? Les réponses données par les enseignants à la question qui concernent les langues qu'ils utilisent (cf. question n°2) s'avèrent comme décrites dans le tableau et graphique ci-après :

Tableau 4: Les langues utilisées en classe

Items	Arabe scolaire	Arabe dialectal	kabyle	totale
Nombre	17	7	21	45
Pourcentage	38%	15%	47%	100%

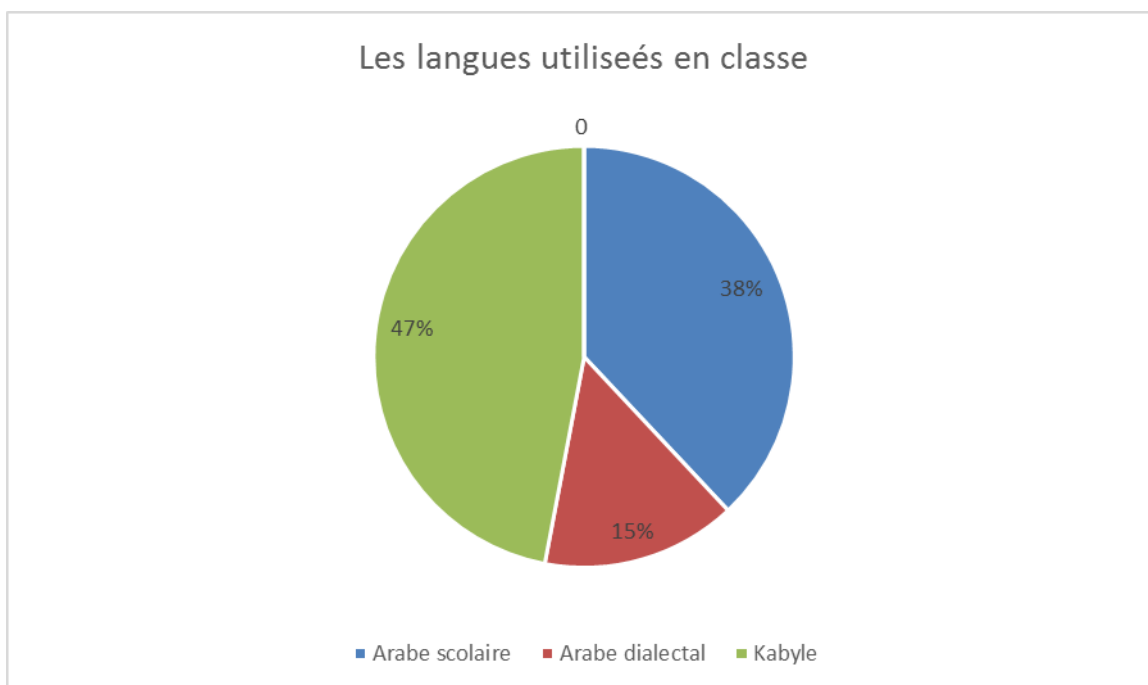


Figure 3: Les langues utilisées en classe

A la lecture des données du tableau ci-dessus, nous constatons que le nombre de fois où ils recourent à la langue kabyle en classe pour interagir avec leurs élèves est de (47%). Une

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

autre catégorie représentée par (38%) utilise l'arabe scolaire et en pourcentage de (15%) recourent plutôt à l'arabe dialectal.

Nous pouvons dire que la langue la plus utilisée en classe est la langue kabyle. L'arabe scolaire occupe la seconde place.

Cela pourrait se justifier par rapport à la langue kabyle qui est une langue première. La langue maternelle de la majorité des enseignants et des élèves est le kabyle. L'utilisation de l'arabe scolaire est aussi importante car c'est la langue de tous les enseignements à partir de l'année préscolaire et les élèves la maîtrisent mieux que la langue française dont l'apprentissage débute qu'à partir de la troisième année de l'enseignement. C'est pour cette raison que les enseignants recourent à cette langue en classe.

2.1.3. Les cas d'usage des langues utilisées

Quelles sont les situations dans lesquelles les enseignants recourent à une langue que le français dans leurs classes ? Le dépouillement des réponses données à la question qui se rapporte à ce sujet donne les statistiques représentées dans la tableau et graphique ci-après.

Tableau 5: Utilisation d'une autre dans les échanges en classe

Items	Échanges qui ne concernent pas le cours lui-même	Échanges qui concernent le cours lui-même	Tous types d'échanges	Aucune réponse	Total
Nombre	8	16	7	1	32
Pourcentage	25%	50%	22%	3%	100%

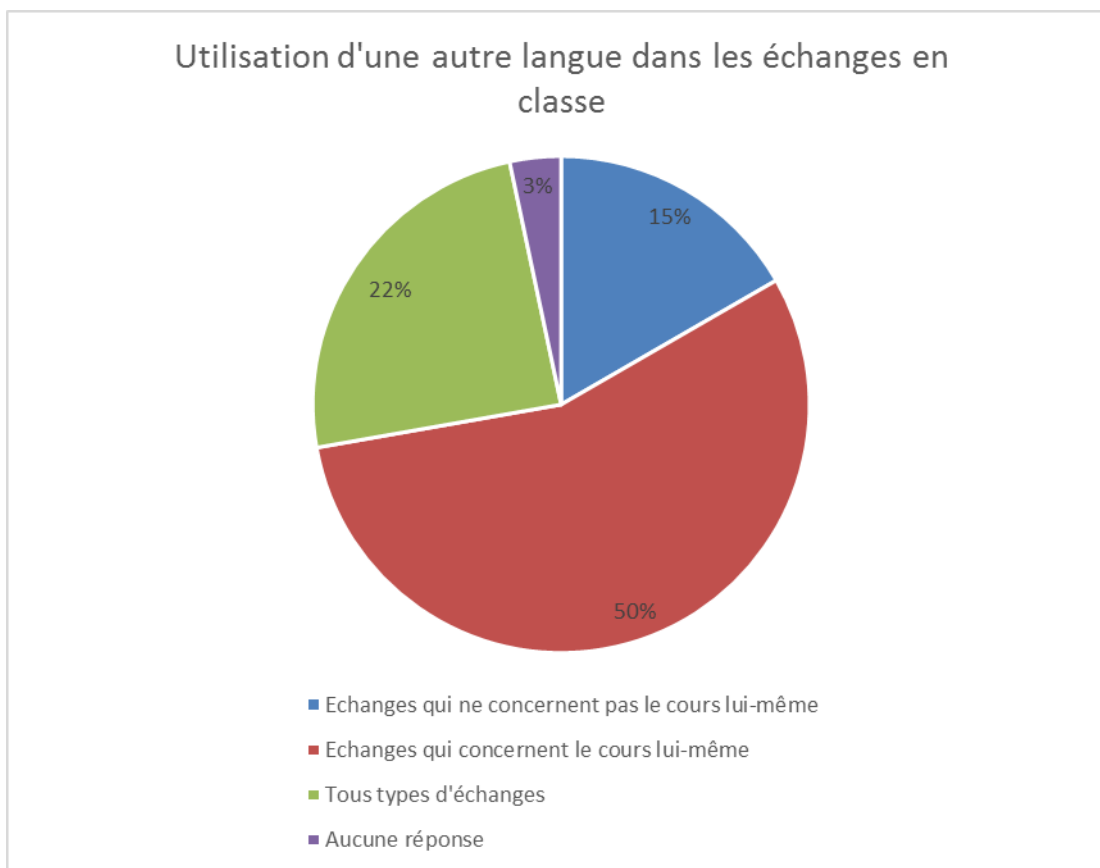


Figure 4: Utilisation d'une autre langue dans les échanges en classe

Comme l'indique le tableau ci-dessus, nous constatons que 50% des enseignants recourent à la langue maternelle lors des échanges qui concernent le cours lui-même. Quelques enseignants, avec un pourcentage de 25% des réponses données, répondent qu'ils recourent à la traduction lors d'échanges qui ne concernent pas le cours lui-même. Le taux le plus réduit concerne le recours à une autre langue en classe de français langue étrangère dans tous les types d'échanges.

Les résultats montrent donc que la langue maternelle existe dans tous les échanges en Classe de français langue étrangère.

Le tableau ci-dessous récence avec précision les différentes situations de l'utilisation d'une autre langue en classe. Nous les avons obtenues en posant la question suivante : Vous utilisez une autre langue surtout pour ... (vous pouvez cocher plusieurs réponses).

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Items	Reformuler. Une question	Expliquer une règle	Expliquer Des.mots difficiles	Vérifie la compré.	Détendre l'atmosphère	Réprimander- blâmer	Aucune réponse	Total
Nombre	15	9	26	13	12	2	1	78
Pourcentage	19 %	11%	33%	17	15%	3%	02%	100 %

Tableau 6: Situation d'utilisation d'une autre langue en classe

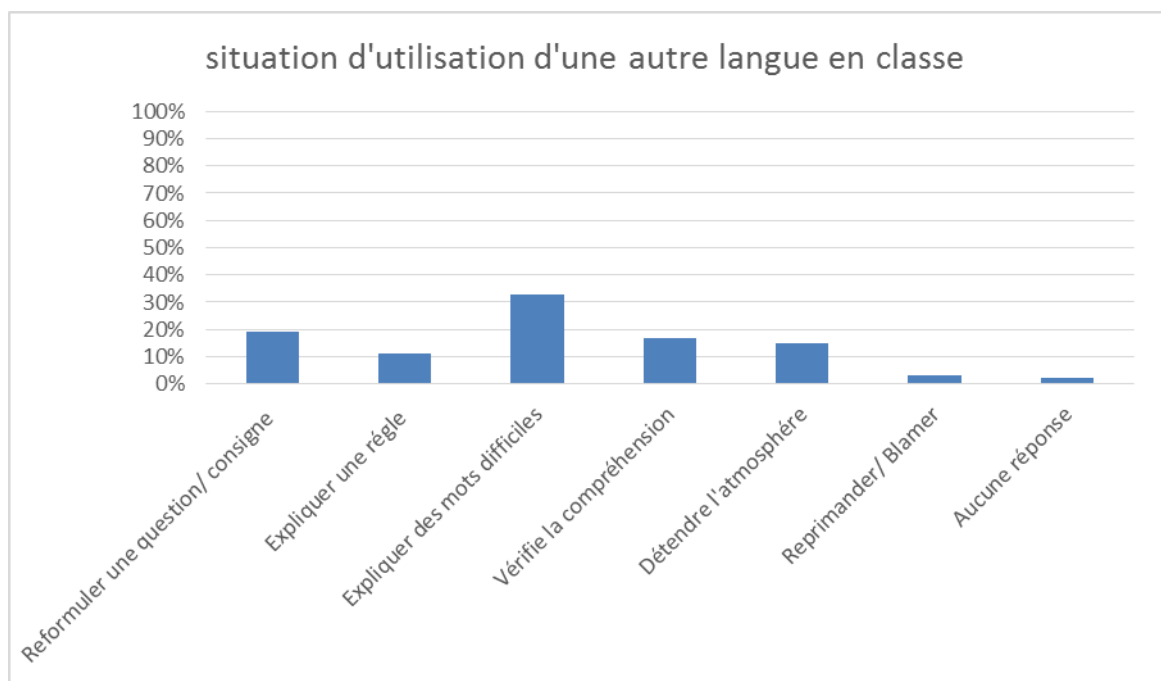


Figure 5: Situation d'utilisation d'une autre langue en classe

Nous observons d'après l'échantillon des réponses obtenues par les enseignants que la catégorie qui ont répondu par « expliquer des mots difficiles » Dans leur recours à la langue maternelle est de (33%). D'autres, dont le pourcentage est assez important (19%),

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

déclarent qu'ils utilisent une autre langue pour reformuler une question/consigne, et pour vérifier la compréhension (17%). 12 autres réponses (soit 15%) recourent à la langue maternelle pour détendre l'atmosphère en classe et le nombre de fois où ils répondent par expliquer une règle ne dépasse pas (11%) et enfin un chiffre de 2 comme choix de sélection seulement ne font usage d'une autre langue que pour réprimander, blâmer etc.

Nous remarquons que les enseignants recourent à une autre langue que le français en classe pour tout type d'explication, afin de faire comprendre le cours surtout lors de la traduction des mots difficiles que les apprenants n'arrivent pas à comprendre.

Une autre question (cf. question n°5) a pour objectif de savoir dans quels types de pratiques de classe et quelles leçons les enseignants utilisent une autre langue que le français.

Les réponses données à cette question « Vous utilisez une autre langue surtout dans les leçons de (Vous pouvez cocher plusieurs réponses) » sont synthétisées dans le tableau et graphique ci-après.

Nous constatons donc que le taux d'utilisation le plus élevé (soit 23%) concerne les leçons de compréhension orale. Le deuxième cas, le plus fréquent concerne la compréhension de l'écrit, cité par 15 enseignants (21%). 14 enseignants déclarent qu'ils recourent à une autre langue en classe en cours de vocabulaire.

Un nombre de 9 répondent par expression orale et grammaire dans leurs recours.

Le cas le moins élevé, coché par 7 enseignants, soit un taux de 10%, est celui de l'expression de l'écrit.

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Tableau 7: L'utilisation d'une autre langue dans les leçons

Items	Compréhension de l'écrit	Expression de l'écrit	Compréhension de l'oral	Expression de l'oral	Grammaire	Vocabulaire	Aucune réponse	Total
Nombre	15	7	17	9	9	14	3	74
Pourcentage	21%	10%	23%	12%	12%	19%	3%	100%

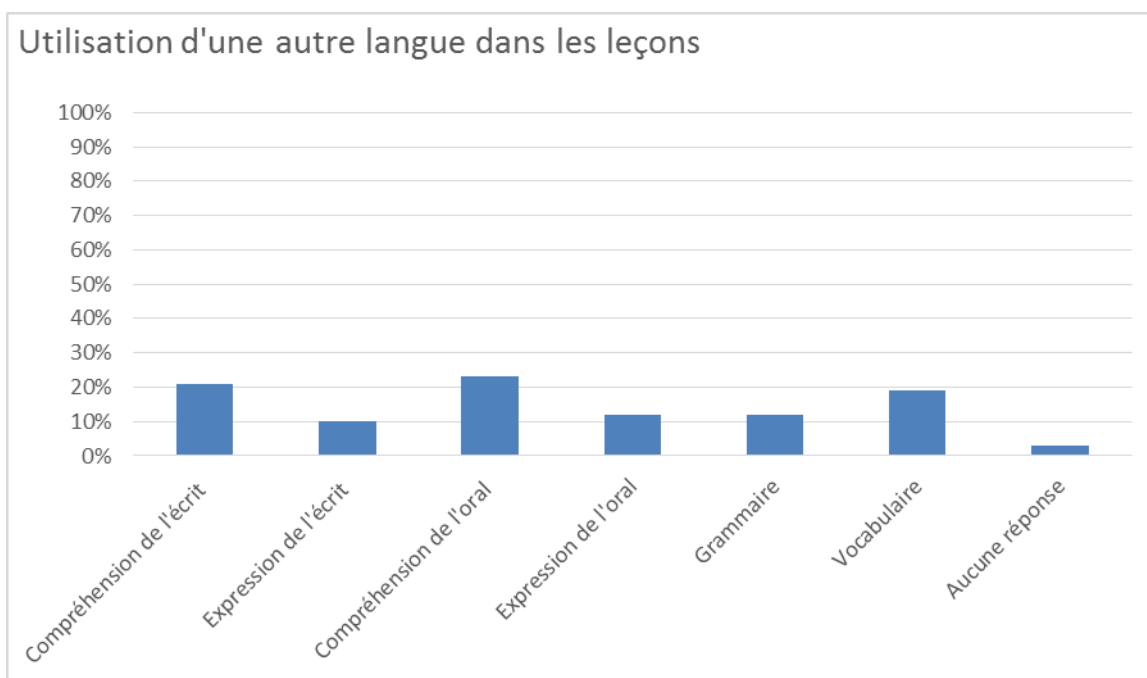


Figure 6: L'utilisation d'une autre langue dans les leçons

La leçon de la compréhension de l'oral est classée première car le besoin de recourir à la langue maternelle dans cette leçon est parfois inévitable et cela favorise l'utilisation de d'une autre langue que le français. Dans une telle leçon les apprenants se trouvent face à des difficultés de compréhension des nouveaux mots et locutions car tout ce qui concerne

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

l'oral nécessite une certaine maîtrise du vocabulaire. Le non recours à une autre langue que celle enseignée (Le français) empêcherait l'avancement du cours et c'est à partir de là que les enseignants commencent à recourir à une autre langue et notamment à la langue maternelle.

2.2. Les représentations des enseignants sur l'utilisation d'une autre langue en classe

2.2.1. Les représentations sur l'usage d'autres langues

La question n°06 (Vous pensez que l'utilisation d'une autre langue en classe de français ...) vise à avoir une idée sur les représentations des enseignants au sujet du recours à une autre langue en classe de français. Ce tableau nous indique les résultats obtenus.

Tableau 8: Les représentations sur les connaissances d'autres langues

Items	Est une stratégie d'enseignement qui peut être bénéfique	Peut indiquer que l'enseignant a une maîtrise insuffisante du français	Aucune réponse	Total
Nombre	27	02	01	30
Pourcentage	90%	07%	03%	100

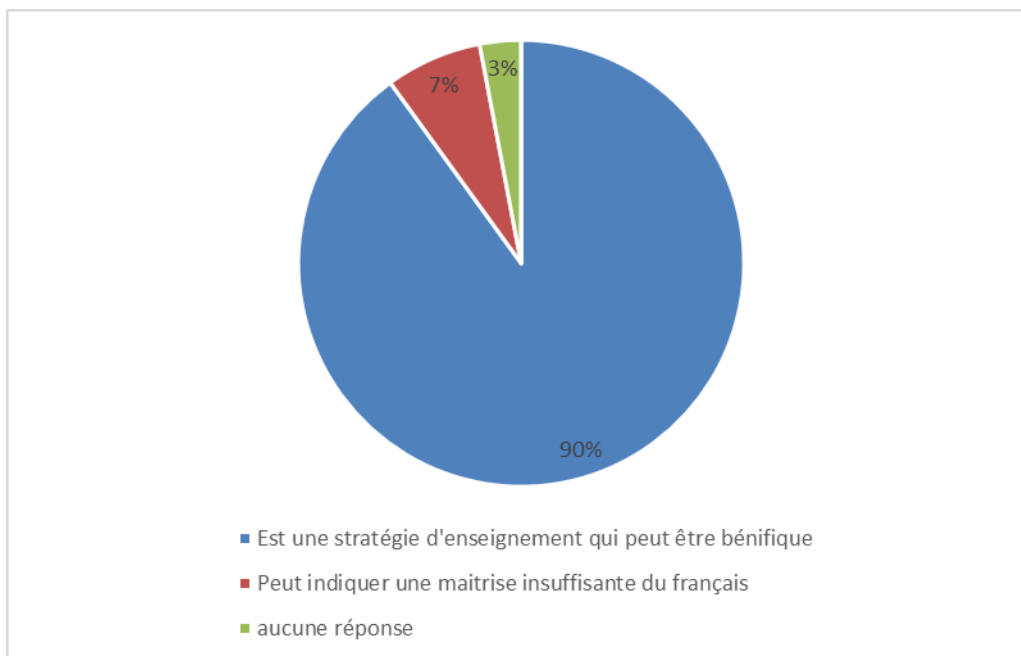


Figure 7: Les représentations des enseignants

Nous remarquons clairement dans les résultats présentés dans le tableau que la majorité des enseignants (90%) voient que l'utilisation d'une autre en classe de français est une stratégie d'enseignement qui peut être bénéfique.

La minorité (7%) coche le deuxième choix, à savoir que cette « utilisation peut indiquer que l'enseignant a une maîtrise insuffisante du français ».

Cela dit, nous estimons que ces résultats confirment ceux des questions précédentes : les enseignants pensent que le recours à la langue maternelle est très utile dans l'enseignement.

2.2.2. Les représentations sur les connaissances des élèves

Les enseignants de français pensent-ils que les connaissances des apprenants dans les autres langues (arabe, kabyle, etc.) sont de nature à aider les apprenants dans l'enseignement-apprentissage du français ou au contraire de nature à freiner celui-ci ?

Les réponses données à la question relative à ce sujet donnent les résultats exposés ci-après (cf. tableau n°8 et graphique n08).

Tableau 9: Les connaissances des apprenants dans les autres langues

Items	Peuvent les aider à apprendre le français	Peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage du français	Total
Nombre	30	02	32
Pourcentage	94 %	6%	100%

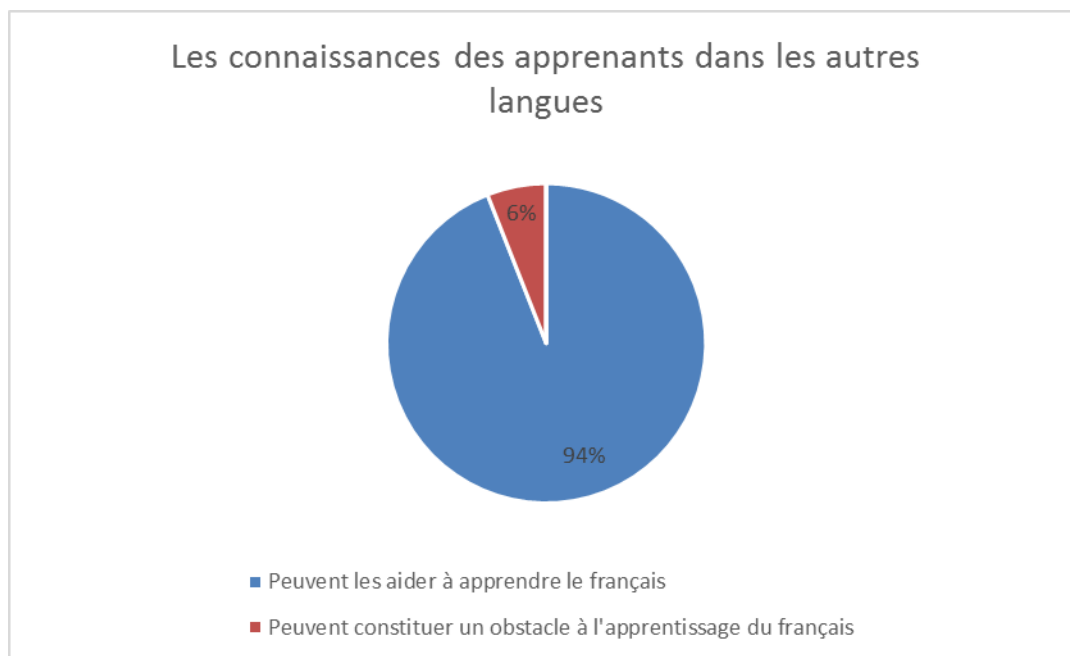


Figure 8: Les connaissances des apprenants dans les autres langues

Comme il est montré dans le tableau ci-dessus, les résultats indiquent que la totalité des enseignants trouvent que les connaissances des apprenants dans les autres langues peuvent constituer un aide pour l'apprentissage du français

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

A ce stade d'analyse, nous pouvons déduire à travers les réponses apportées par ces enseignants que la langue maternelle a sa place dans l'acquisition d'une autre langue en classe du français langue étrangère.

Qu'en est-il des situations dans lesquelles les apprenants recourent à une autre langue ? Le dépouillement des résultats des réponses des enseignants à la question qui traite de ce sujet (Vous acceptez que vos élèves utilisent une autre langue que le français en classe) s'avèrent comme suit (cf. tableau n°9 et figure n°9) :

Tableau 10: Les situations dont les élèves recourent à une autre langue en classe

Items	Quand ils parlent entre eux	Quand ils s'adressent à vous au sujet de la leçon	Quand ce qu'ils vous disent ne concernent pas la leçon	Jamais	Total
Nombre	19	6	9	5	39
Pourcentage	48 %	16%	23%	12%	100%

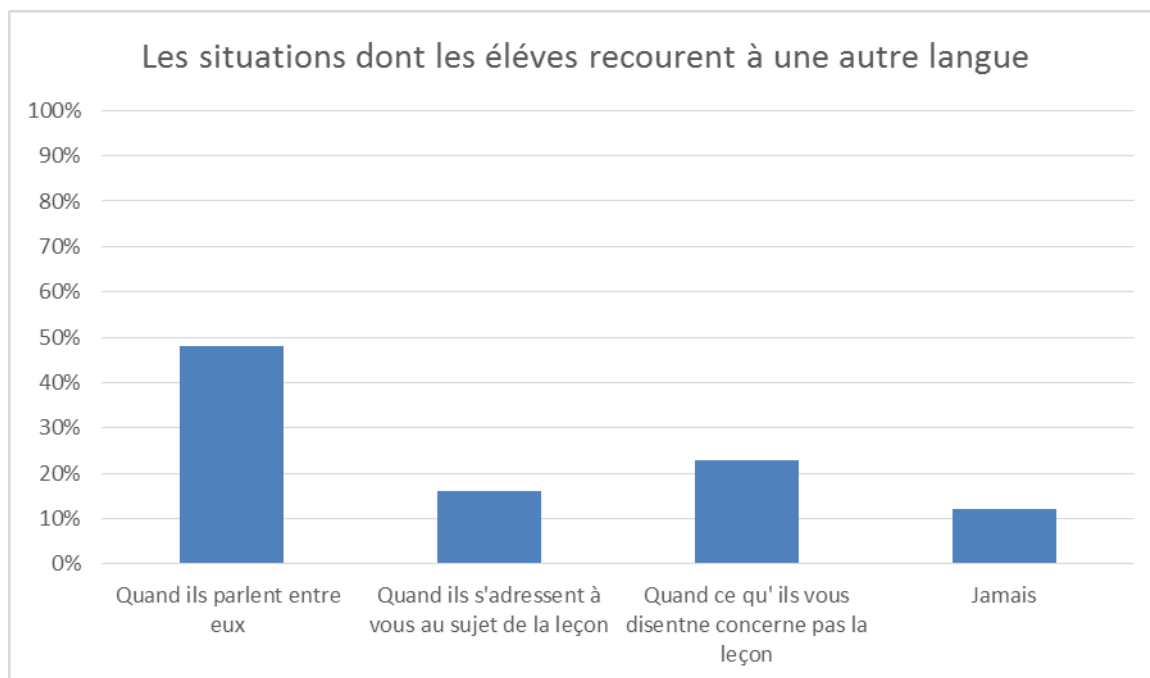


Figure 9: Les situations dont les élèves recourent à une langue en classe

D'après le recensement du tableau, les résultats nous révèlent que la plupart des enseignants permettent à leurs élèves d'utiliser une autre langue que le français lors des interactions apprenants–apprenants en classe. Un nombre moins important d'enseignants (23%) acceptent l'utilisation d'une autre langue lors de l'interaction en ce qui ne concerne le cours même. Un pourcentage de (16%) répond au troisième choix des interactions dans le contexte de la leçon au pourcentage. Et enfin un nombre de fois qui ne dépasse 12 ont choisi la réponse « jamais ».

Cela montre que il y a une grande catégorie d'enseignants qui tolèrent le recours à la langue maternelle dans des situations particulières et d'autres refusent ce recours de la part de leurs élèves.

Pour bien analyser cette question nous avons essayé de les interroger davantage pour savoir pourquoi ils acceptent ou ils n'acceptent pas l'usage de la langue maternelle dans les différentes interactions en classe de langue.

Nous déduisons dans les réponses données pour la tolérance d'utilisation de la langue maternelle en classe en ce qui concerne le cours que elle est justifiée à travers quelques réponses des enseignants comme étant une nécessité dans l'enseignement apprentissage de parler avec la langue qu'on enseigne et parce que c'est un outil qui permet de gagner du

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

temps dans l'enseignement apprentissage et parce que c'est un outil qui facilite l'apprentissage.

Q 1 « D'après ma petite expérience dans le domaine, je crois que l'enseignant doit parler avec la langue qui l'enseigne car ça permet d'enrichir le vocabulaire de l'élève ».

Q 24 « J'accepte quand l'élève utilise la langue maternelle ou autre langue pour me répondre, pour reformuler une phrase ou quand demande la traduction d'un mot »

Q 2 « Les échanges doivent être faites en français pour faciliter l'apprentissage de la langue »

Q 4 « Parce que le volume horaire est vraiment très peu alors pour gagner le temps on autorise à nos apprenants à utiliser d'autres langues. »

D'autres enseignants ont justifiés cela par autre argument, qui est le non habitude des apprenants de parler en langue française en classe et en dehors de la classe. L'un d'entre eux explique :

Q 13 « Les apprenants ne sont pas habitués d'utiliser la langue française ni à la maison, ni à la rue, ni même avec leurs camarades. »

Ceux qui ont répondu par l'interaction en classe au sujet des échanges qui ne concernent pas les leçons disent qu'ils le font pour un encouragement des élèves à briser les obstacles entre l'enseignant et l'apprenant et l'aider à communiquer, et que cela peut empêcher leur participation avec les enseignants puisque ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue française, et aussi parce que c'est une langue qu'on apprend d'une manière naturelle, comme le montrent ces exemples de réponses :

Q5 « Pour encourager les élèves à parler et briser les obstacles qui les empêchent de participer et après je les aide à reformuler en français ».

Q6 « Les plus faibles trouvent parfois des blocages à s'exprimer, le prof doit toujours encourager ses élèves à s'exprimer même en plusieurs langues. »

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Q 8 « Certains échanges ne peuvent pas se faire en français car les apprenants ne sont pas français »

Q 18 « Généralement c'est la langue qu'il maîtrise le mieux et qu'il a acquis de manière naturelle dès son plus jeune Age »

Q 11 « La plupart des élèves n'arrivent pas à s'exprimer facilement en langue française.»

Ceux qui répondent par l'usage de la langue maternelle entre les élèves eux même ont justifié d'une part que c'est un moyen de gagner le temps, et que cette utilisation peut faciliter la communication avec enseignants et d'autre part car les apprenants n'ont pas une maîtrise suffisante.

Q4 « Parce que le volume horaire est vraiment très peu alors pour gagner du temps on autorise nos apprenants à utiliser d'autres langues »

Q 6 « Les plus faibles trouvent des fois des blocages à s'exprimer, alors le prof doit toujours encourager les élèves à s'exprimer même en plusieurs langues ».

Q 15« Pour faciliter la communication entre l'enseignant et élève »

Qu'en est-il des enseignants qui déclarent ne jamais tolérer le recours à la langue maternelle par leurs apprenants ? Ils justifient cela par le fait que ce recours empêcherait l'acquisition d'une autre langue, en témoignent les exemples de propos qui suivent :

(Q16)« Il faut apprendre à parler français pour l'apprendre ».

(Q 20) « Pour apprendre à l'élève de parler en français. »

(Q 29) « Car on n'apprend pas une langue avec une autre langue, donc on doit apprendre et communiquer en français si on veut étudier une autre langue. »

Conclusion

A ce stade d'analyse nous déduisons que la langue maternelle qui est le kabyle pour tous les enseignants excepté un seul a une forte présence dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère au cycle primaire.

Chapitre 2 : Langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Dans les réponses aux questions nous remarquons que les enseignants prennent des positions variables pour les choix choisis. Comme dans la question n 4 et 5 où on s'interroge les enseignants sur l'utilisation d'une autre langue dans les pratiques et les contenus (situation et leçons)

En effet elle existe dans tous les échanges en classe, notamment dans les échanges qui concernent le cours lui-même ainsi nous pouvons conclure que les enseignants font recours à la langue maternelle dans toutes les situations surtout pour l'explication des mots difficiles et dans toutes les leçons particulièrement dans le cours de compréhension orale.

Pour les représentations des enseignants l'utilisation de la langue maternelle d'eux même en classe s'avère pour eux utile pour l'enseignement apprentissage du français ainsi l'utilisation de cette langue dans l'interaction (Apprenants-apprenants) c'est pour cela ils tolèrent le recours à cette langue. Pour les connaissances déjà acquises des apprenants les enseignants pensent que le kabyle comme la langue native peuvent les aider à apprendre une langue étrangère.

La considération des enseignants donc indique que l'usage de la langue maternelle et a rôle primordial.

Ce questionnaire nous a permis de consolider notre hypothèse et de déceler le recours des enseignants à la langue maternelle. (Kabyle)

Les questions à choix multiples nous ont apporté plus de précision à notre enquête pour mettre à la lumière l'usage des langues et notamment de la langue maternelle dans les pratiques de classe, pour enfin confirmer l'existence du kabyle (Comme langue maternelle).

Cette enquête nous a permis ainsi d'infirmier la première l'hypothèse qui et de savoir quels sont leurs représentations du recours à une autre langue (à la langue maternelle ou à la traduction) La plupart des enseignants pensent que l'utilisation d'une autre langue est un outil facilitateur d'apprentissage et non pas un frein à l'acquisition du savoir.

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

Introduction

Le chapitre précédent a été réservé aux principaux résultats obtenus à la suite de notre enquête par questionnaire, menée auprès d'enseignants de langue française à l'école primaire, exerçant dans la Wilaya de Bejaia. Ces résultats nous ont permis de conclure que, d'après les réponses des enseignants, l'utilisation d'une autre langue que le français et notamment de la langue kabyle aussi bien par les enseignants que par les apprenants est autorisée et que cela est globalement considéré comme positif. Pour vérifier et compléter ces résultats, nous avons décidé de mener une enquête (cf. supra. sous-titre 1.4.) qui a consisté à assister à plusieurs séances d'enseignement/apprentissage du français et à faire des enregistrements pour vérifier ces représentations, découvrir leurs impacts sur les pratiques de classe et comprendre davantage les objectifs assignés au recours à la traduction et à la langue maternelle. En d'autres termes, ce chapitre apportera des éléments de réponses à la question : dans quelle mesure, dans quels cas et pour quels objectifs les enseignants de français d'écoles de primaires de Bejaia et leurs apprenants recourent-ils à langue maternelle de l'apprenant et à la traduction ?

Pour ce, nous analyserons, le long de chapitre, les résultats issus de notre enquête de terrain réalisée au niveau de cinq primaires de la wilaya de Bejaia (Bejaia ville, Akbou et Beni Maouche). Cette analyse porte sur 22 enregistrements de séances d'enseignements apprentissage. Nous compléterons les données issues de ce corpus par nos propres observations lors de la réalisation de l'enquête.

Ce chapitre comporte quatre parties. Les trois premières sont consacrées à l'examen de la place accordée à la traduction et à la langue maternelle dans les discours des enseignants à leurs apprenants, (cf. infra. sous-titre 3.1.), dans ceux de ces derniers à leur enseignant (cf. 3.2.) et dans ceux des élèves, quand ils parlent entre eux (cf. 3.3.). La dernière partie est réservée à une synthèse globale (cf. 3.4).

3.1. Les langues dans les interactions enseignant/élèves

Les enseignants utilisent-ils d'autres langues que le français en classe de français quand ils s'adressent aux apprenants ? Notre enquête a révélé que cette pratique n'est pas absente dans les séances auxquelles nous avons assisté, comme nous allons le voir. Nous la décelons dans les pratiques de trois enseignants sur les 5 enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes.

Dans quels cas la langue maternelle et la traduction sont utilisées par les enseignants ? Nous avons repéré quatre catégories de cas. Nous les expliquerons et illustrerons dans les pages qui suivent (cf. sous-titres 3.1.1. à 3.1.4). Cela dit nous avons également constaté des cas où les enseignants semblent préférer d'autres moyens que le recours à la traduction et à la langue maternelle (cf. 3.1.5).

3.1.1. Lors de l'installation du cours

Nous repérons d'abord les pratiques qui nous concernent lors des débuts des séances, ou mieux encore juste avant les débuts à proprement parler des séances. Ces moments sont désignés dans la grille que nous avons utilisée par « installation du cours ».

À titre d'exemple, lors de l'installation du cours, l'enseignant 1 dans une école rurale recourt à la langue maternelle pour que ses élèves prennent leurs places rapidement et commencent le cours dans le calme. C'était au cours d'une séance de compréhension de l'oral. Dès la première minute, en rétablissant l'ordre et demandant le silence, l'enseignant 1 prononce la phrase suivante :

Aaa Merièm bel3a3 qim g mekanim. ¹(Meriem tais-toi, tu prends ta place)

Et dans une séance de conjugaison et avec le même enseignant, lors de lancement du cours (1^{ère} minute), nous repérons l'échange suivant :

Enseignant 1 : Est-ce que il y a des absents ?

Élève 1 : oui Hinda a madame

Enseignant 1 : iwachu o d-usara daghen Hinda ? (Pourquoi elle n'est pas venue)

Élève 2 : truh gh yamas (Elle est partie chez sa maman)

Enseignant 1 : tenghayi Hinda ayi achehal aya odusi. (Ça fait longtemps qu'elle n'est pas venue)

Cet enseignant 1 utilise donc la langue maternelle mais avant le lancement du cours, pour commencer le cours dans le silence et faire des commentaires sur les comportements de ses élèves avant le début de la leçon.

¹ Ce que nous donnons le long de ce chapitre entre parenthèse à la fin des propos des enseignants ou des apprenants correspond à une traduction personnelle des propos prononcés dans une autre langue que le français.

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

Dans la deuxième séance de conjugaison l'enseignant 2, qui travaille dans une école rurale aussi, fait recours à la langue maternelle. Nous avons remarqué qu'elle était en colère :

Enseignant2 : Rachelle kaad imanin (arrange toi Rachelle).

Enseignant 2 : Manel à yelli iwachou lahdhor ? (Pourquoi tu parles ma fille ?)

Enseignant 2 : sousmawth adighar (Silence !pour qu'il puisse lire)

Enseignant2 : Barkawth kounoui a (Arrêtez !)

3.1.2. Gestion de classe (Rétablir l'ordre)

Cette catégorie concerne les cas au cours desquels l'enseignant fait des remarques sur le comportement, rétablit l'ordre durant le cours, ils utilisent la langue maternelle.

A la 46 minute de la séance de compréhension de l'oral, l'enseignant 1 dit à ses élèves :

A hennimagh ah sousmath. (Laissez-nous tranquille, allez taisez-vous !)

Dans Séance 1 de conjugaison, l'enseignant1 et 2 recourent à la langue maternelle pour donner des ordres aux élèves à la 38 minute :

Enseignant 1 : Rouh kan a Liza neki adyassen amdcorijigh (Liza reste dans ta place, je vais venir pour te corriger)

Elève 1 : madame naktoub aljournal ?

Enseignant3 : oui Kathevat AL journal ayi, a Salma machi akni talay dahu ikathevagh (Vous écrivez ces phrases Selma, regarde bien ce que j'écris).

L'élève prononce sa phrase en arabe classique et l'enseignant 3 la répète en kabyle pour que tous les autres élèves la comprennent.

3.1.3. Traduction d'un mot

Dans cette situation, le recours à une autre langue se fait afin d'expliquer un mot difficile ou un nouveau mot pour les élèves.

Pendant la première séance de la lecture l'enseignant 1 recourt à la traduction dans son cours (26^{ème} minute), pour passer l'information à ses élèves et choisit l'arabe classique comme langue pour expliquer le sens d'un mot. Après plusieurs essais pour expliquer le

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

mot savant, les élèves n'ont pas compris le sens, alors l'enseignant1 finit par le dire en arabe classique pour faciliter la compréhension.

S1 : Enseignant 1 : qui peut me dire qu'est-ce que un savant ? (7 minute)

Élève1 : d savonne à madame (le savon)

Élève2 : La3qal (le cerveau).

Enseignant 1 : non c'est Al 3alim.

Elèves : ah oui Al3alim.

Dans les exemples qui suivent l'enseignant interroge ses élèves sur le sens des mots et les élèves les traduisent en Arabe classique et le kabyle leur langue maternelle comme réponse à l'enseignant.

Enseignant 1 : ça veut dire quoi un auteur ?

Élève1 : Alkhatib

Élève2 : Win idikethven (celui qui a écrit)

Enseignant1 : ça veut dire quoi modeste ? (24 minute)

Élève1 : Faquir (pauvre)

Enseignant 1 : oui, il est pauvre et ...

Élève1 : Ifrah, (heureux)

Élève2 : simple l3alith kan (il est bien)

Enseignant 1 : c'est quoi tester ? (27 minute)

Élève1 : Itjarivith (tester)

Enseignant 1 : voilà très bien

Enseignant 1 : ça veut dire quoi le mot arrogant ? (51 minute).

Élève1 : riche

Élève2 : azuxiw

Enseignante1 : oui dazuxiw très bien.

Cet enseignant donc donne ces quelques mots qui paraient difficiles pour ses élèves et ces derniers recourent aux autres langues que le français pendant le cours en interaction avec l'enseignant. Ce dernier autorise cet emploi de langue maternelle et de la traduction en classe du français.

L'enseignant2 utilise la traduction pour expliquer des mots difficiles.

Enseignant 2 : c'est quoi une noix ?

Elève1 : jouz alhand

Enseignant 2 : oui tahebet aljouz.

En séance de compréhension de l'écrit, l'enseignant 5 fait une exception et explique les deux mots (désert et dessert) en arabe classique.

Enseignant : Le désert et (Assahra) et le Dessert est (AH tahlia)

Elèves : Oui monsieur, Maintenant on a compris.

3.1.4. Explication des mots précis.

Pour expliquer des mots difficiles, l'enseignant 2 recourt à la traduction pendant le cours de conjugaison la troisième séance :

Ici, cet enseignant lit aux élèves un texte où il y a des verbes à conjuguer, elle commence par traduire les mots ensuite les verbes comme : une morale (Al3ibra) ; utilité (Al faida) ; négliger (ihemel) ; un métier (Al mihna).

Enseignant 2 : Dans les années précédentes des grands écrivains comme Victor Hugo écrivaient pour donner une morale, c'est quoi une morale ?

Comme il s'est avéré que les apprenants ne connaissaient pas le sens de ce mot, l'enseignante recourt à l'arabe classique pour remédier à cette situation :

Enseignant2 : Une morale c'est El Aibra

Ici L'enseignante traduit le mot moral pour faciliter la compréhension aux élèves.

Enseignant 2 : Amina on a déjà parlé sur le métier Al Mihna

Elève 1 : Oui madame semana Iaadan (La semaine passée)

Elève2 : Ih à madame (oui madame)

Pendant le déroulement de la séance, en expliquant, elle continue à traduire

Enseignant 2 : Que veut dire négliger ?

Elève 1 : Ihmal (Négligence)

Enseignant 2 : Que ce que ça veut dire utilité ?

Elève1 : Utile

Elève 2 : Outil

Enseignant 2 : C'est (El faida)

Il passe à la conjugaison des verbes en essayant de donner des exemples en langue kabyle

Enseignant 2 : Conjuguez les verbes que vous voyez dans le tableau

Elève 1 : Je mange, tu manges, il mange, nous mangeons, vous mangez, ils man
m...

Enseignant 2 : On dit **ittess** pour-il et **ttsen** pour ils (Il mange / Ils mangent)

Cela peut être interprété comme une explication aux élèves que le changement du pronom implique le changement de la terminaison comme en kabyle mais elle n'explique pas d'avantage pour que ses apprenants comprennent l'exemple du verbe conjugué en langue maternelle dans ce sens.

Pour reformuler une consigne et la répéter l'enseignante dit

Adhatilagh mayella le verbe (le verbe être ou avoir)

3.1.5. Absence de la traduction et de la langue maternelle par les enseignants

Dans les sous-titres suivants nous allons voir dans quels cas le recours à la traduction et/ou à la langue maternelle devait, à notre avis, avoir lieu mais qui ne se fait pourtant pas. Autrement dit, nous allons surtout traiter des situations où les enseignants résistent à, voire refusent, toute utilisation d'une autre langue que le français en classe.

3.1.5.1. La reformulation comme précédé d'apprentissage.

Nous avons constaté qu'il y a des enseignants qui n'acceptent pas le recours à la langue maternelle. Ils utilisent beaucoup la mimique et la gestuelle pour transmettre le message à leurs apprenants, répondre à leurs question, etc.

Nous avons constaté cela dans les 11 séances observées chez 2enseignants.

Pour expliquer le verbe bondir, un enseignant⁵ fait un geste de la main et il prononce « bondir le ballon », ensuite il répète ce geste à plusieurs reprises. Il recourt à la même technique pour expliquer le sens du verbe prendre : il fait signe qu'on peut prendre un cartable sur le dos etc....

L'enseignant⁵ préfère la reformulation afin de transmettre son message aux élèves.

Dans la séance de la production de l'écrit, on remarque que l'enseignant⁵ cette fois recourt à d'autres stratégies que la mimique ou la traduction, il reformule le mot guérir en français par (rester en bonne santé).

En séance d'orthographe l'enseignant 4 explique le mot exotique par (qui vient de loin) au lieu de traduire le mot en kabyle ou arabe classique.

Enseignant 4 : Il Ya des fruits exotiques, Qui viennent de loin.

Nous retenons que les élèves pourraient rencontrer des difficultés dans la compréhension car guérir c'est le synonyme de rétablir donc il est en bonne santé ensuite il est tombé malade et enfin il est guéri (Il a retrouvé ses forces après la maladie, comme une expression pour reformuler). Ainsi, nous pensons que « Rester en bonne santé » dans cet exemple est mal expliqué, le sens est un peu déraillé. En réalité ce n'est pas la même chose et l'élève peut tomber dans le piège dans ce genre de mots ou d'expression sans un éclaircissement détaillé ou sans traduction du mot ou de l'expression.

3.1.5.2. Effets du refus d'utiliser une autre langue

Nous avons constaté aussi qu'il y'a des situations où ils auraient pu utiliser la langue maternelle pour faire passer le message rapidement aux élèves afin de mieux comprendre la leçon.

Dans la deuxième séance de grammaire, à la 27^{ème} minute, nous assistons à l'échange suivant :

L'enseignant 4 : Les oranges poussent dans le désert, est ce que c'est vrai ?

Élèves : Oui

Enseignant 4 : Ah bon ?

Élèves : non

Enseignant 4 : où est le verbe dans cette phrase ?

Elève 1 : Oranges

Enseignant 4 : orange est un verbe ? Transforme cette phrase à la forme négative.

Lors de la transformation à la forme négative l'élève confond entre verbe et nom, il ne sait pas que veut dire le mot verbe c'est pour cela il n'a pas pu comprendre la structure syntaxique de l'énoncé.

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

L'élève est resté plus de 20 minutes pour la transformer probablement parce qu'il n'a pas compris le sens des mots, dans ce cas l'enseignant1 aurait pu traduire le mot orange, premièrement pour faciliter la compréhension et aussi pour ne pas perdre le temps pendant le cours.

Au cours d'une séance de conjugaison, l'enseignant5 cite aux élèves une liste des verbes pour la première fois et il leur demande de lire les terminaisons pour apprendre à conjuguer avant qu'ils comprennent le sens de ces verbes. A ce moment-là les élèves ont hoché la tête pour signifier qu'ils n'ont pas compris le sens. Une fille demande le sens d'un verbe. Nous avons alors assisté à l'interaction suivante :

Enseignant5 : sécher, je sèche, tu sèches...allez y lisez les terminaisons.

Elève 1 Sache, e

Enseignant5 : sèche pas sache. Lis bien le verbe c'est sécher, on dit sécher.

Elève : sèche. E

Enseignant5 : voilà c'est comme ça.

Enseignant5 : Songer, je songe, tu songes ...

Elève 1 : je songe e, tu songes, es.

Elève 2 : Monsieur c'est quoi songer

Enseignant5 : je vous demande de lire les terminaisons.

L'enseignant 5 aurait pu donner le synonyme en français (Rêver, penser, Imaginer) ou le traduire en langue maternelle ou autre langue mais il ignore la question de l'apprenant et insiste sur la question posée.

Dans une autre leçon pour les apprenants de 4 années l'enseignant 5 demande à ses élèves de donner des synonymes, d'expliquer le mot merveilleux. Il a mis plus de 30 minutes pour expliquer le phénomène de la « synonymie » sans se référer à la langue maternelle pour passer le message aux élèves et gagner le temps. Nous avons constaté qu'il n'y avait qu'une seule élève qui a donné le synonyme car elle a compris les explications données par l'enseignante :

Enseignant 5 : Donnez des synonymes du mot merveilleux

Elève 1 : almoudhad ? (Le contraire)

Enseignant 5 : non.

Elève 2 : fantastique

Enseignant 5 : Très bien Kamilia, encore ?

Elève 3 : Monsieur que veut dire sonynime ? (Synonyme)

Enseignant 5 : Synonyme on dit synonyme pas sonynime

Elève 4 : Merveilleux

Enseignant 5: Oui mais donnez des synonymes du mot merveilleux

Les élèves restent en silence et ne répondent pas à la question.

Enseignant 5 : Bon, fantastique, magnifique, formidable, magique.

Elève 4 : conte merveilleux

Enseignant : Bravo Kamilia

Elève 5 : Ah synonyme !

Lors de la séance de compréhension de l'écrit, qui a concerné le niveau 4 AP, l'enseignant4 explique à ses élèves que dans un conte, il faut imaginer une fin heureuse. Certains apprenants n'ont pas compris le sens de (Heureuse), d'autres l'ont compris mais vaguement, l'enseignant 4 a reformulé par (qui se termine bien) mais cela n'a pas aidé les élèves à assimiler.

Enseignant 4 : Dans un conte il faut imaginer une fin heureuse.

Ensuite il passe à l'explication d'autres choses.

Les élèves ont arrêté d'interagir avec l'enseignant4et à la fin du cours on a questionné quelques-uns que veut dire l'expression fin heureuse, aucun élève n'a répondu.

Dans cet exemple traduire à l'élève le mot fin heureuse en langue maternelle ou en langue arabe classique où ce mot est récurrent en cette langue qui est (Nihaya saaida) aurait pu faciliter l'assimilation.

3.1.6. Synthèse partielle

L'analyse des discours des enseignants et des apprenants a révélé le recours notamment à la langue maternelle de l'apprenant qui est le kabyle, mais aussi plus rarement à l'arabe classique.

Trois enseignants sur cinq enseignants concernés par notre enquête utilisent leur langue maternelle et la langue maternelle de leurs apprenants, .mais dans des situations bien particulières.

Ces recourant à la traduction ou à la langue maternelle se fait parfois dès l'installation de cours se trouve également quand ils reformulent une consigne, une phrase, une question... etc. Et au moment de l'explication d'un texte, d'un rappel de la séance précédente ou d'une traduction d'un mot difficile, mais aussi pour confirmer une réponse donnée en langue française aux élèves. Cela se fait dans le lancement du cours, pendant le cours et à la fin de la séance. Ces enseignants utilisent l'arabe classique très rarement dans les circonstances que nous avons déjà citées.

Nous avons remarqué que le recours de ces trois enseignants (2 travaillent dans des écoles rurales et l'autre citadine) au kabyle facilite la compréhension des élèves pendant le cours et ce passage à la langue maternelle de leur part permet d'avancer dans les explications et susciter les réflexions des élèves pour poser des questions.

Donc la langue maternelle est présente dans les interactions enseignant/élèves par trois enseignants surtout dans les écoles rurales et le recours à la traduction est rarement présent dans les écoles citadines.

Cependant il y a deux enseignants (1 travaille dans une école rurale et l'autre citadine) qui n'acceptent pas ce recours et refusent la traduction en classe ni en langue maternelle ni en d'autres langues et cela dès le début du cours jusqu'à sa fin. Pour eux c'est la meilleure façon pour enseigner une langue étrangère.

3.2. Les langues dans les interactions élèves/enseignant

Les apprenants utilisent-ils d'autres langues que le français quand ils s'adressent à leurs enseignants ? Notre enquête a révélé qu'ils recourent assez fréquemment à d'autres langues dans diverses situations et pour diverses raisons.

Nous avons choisi quelques tours de paroles qui illustrent les cas où les élèves font le recours à la langue maternelle dans les classes de français langue étrangère.

3.2.1. Recours pendant le cours

Les élèves font le recours à la langue maternelle pour poser des questions, répondre aux questions, demander des explications et exposer des difficultés. .

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

Lors des deux (1 et 2) séances de compréhension de l'oral, nous avons assisté à l'interaction suivante :

S1 : Enseignant1 : qui peut me dire qu'est-ce que un savant ? (7 minute)

Élève1 : d savonne à madame (le savon)

Élève2 : La3qal (le cerveau).

Enseignant 1 : non c'est Al 3alim.

Elèves : ah oui Al3alim.

Enseignant 1 : ça veut dire quoi un auteur ?

Élève1 : Alkatib

Élève2 : Win idikethven ; (celui qui a écrit le texte)

Enseignant 1 : ça veut dire quoi modeste ? (24 minute)

Élève1 : Faquir

Enseignante 1 : oui, il est pauvre et ...

Élève1 : Ifrah, (heureux)

Élève2 : simple l3alith kan

Enseignant 1 : c'est quoi tester ? (27 minute)

Élève1 : Itjarivith

Enseignant 1 : voilà très bien

Enseignant 1 : ça veut dire quoi le mot arrogant ? (51 minute).

Élève1 : riche

Élève 2 : azuxiw.

Enseignant1 : oui dazuxiw très bien.

Les élèves n'avaient pas un vocabulaire riche, pour bien s'exprimer et répondre aux questions de l'enseignant. Il est ainsi possible que ce soit la raison pour laquelle ils utilisent la langue maternelle dans ce cas. Ceci permet aux élèves de prendre la parole en classe.

Les élèves utilisent leur langue maternelle pour poser des questions en ce que concerne la leçon et même en dehors de la leçon. Avec l'enseignant 2.

Élève1 : madame achehal Al safha ;(quelle page)

Élève2 : madame os3igh ara un stylo ; (je n'ai pas un stylo) 1H : 1minute

Dans ces deux séances, nous remarquons que les élèves recourent souvent à la langue maternelle qui est le kabyle et rarement à l'arabe classique. Ce recours est probablement dû

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

à l'insuffisance linguistique dans la langue cible mais aussi et souvent à la spontanéité de leurs réponses.

Dans les séances (1 et 3) de compréhension de l'orale, nous avons repéré ces tours de parole dont les élèves font recours à leur langue maternelle en interaction avec l'enseignant 1.

Élève : madame ismis i AL AQEZAM ; (Nains) en français ?

Enseignant1 : Blanche neige et les sept- nains.

S 3 : Enseignant1 : il y'a des figues (12 minute).

Élève1 : dachu id figues ;(C'est quoi une figue).

Élève2 : tivaxsisin.

Enseignant4 : c'est quoi le désert ? (23 minute).

Élève 4 : Asahera.

Enseignant1 : non, on dit le Sahara.

Nous avons également constaté un recours à la langue maternelle dans la séance des activités.

Un élève demande une explication à son enseignante :

A madame amek asenaxdem itamarine ayi ? (Comment on va faire cet exercice ?)

Un autre élève intervient en s'exprimant en kabyle et arabe classique.

Elève : Tafkidhaghtid ghayer mourataba à madame.

Enseignant : Oui désordonnée.

Ici l'enseignante confirme le mot prononcé en arabe classique.

Les élèves interviennent souvent en kabyle, en marge du cours pour demander de sortir.

Ils demandent de sortir en disant :

Elève: Madame Adefghagh? (Madame Je sors?) .

Elève : Madame zemragh adefghagh ghle3nayam ? (Madame je peux sortir s'il vous plait ?)

Les élèves posent leurs questions en kabyle. Ce choix se justifie probablement par le fait que le recours à la langue maternelle permet de remédier à l'insuffisance linguistique en

langue française. Ce recours leur permettrait ainsi de passer leurs messages. Cela pourrait également s'expliquer par une sorte de « contrat didactique » explicite ou implicite qui les autoriserait à utiliser une autre langue quand ils parlent.

3.2.2. Refus d'utiliser une autre langue en classe

Nous avons assisté à plusieurs séances consacrées à la conjugaison, à la grammaire, et à l'orthographe, mais nous n'avons pas constaté le recours à la langue maternelle dans les interactions élèves / enseignant dans ces séances. Par contre dans les séances de compréhension de l'orale et d'activité nous constatons que les élèves recourent à la langue maternelle dans leurs échanges avec leur enseignant.

À partir de cette analyse que nous avons fait nous remarquons qu'il y'a des enseignants qui n'autorisent absolument pas l'utilisation d'une autre langue que le français en classe. Pour eux, il est strictement interdit de parler en kabyle dans sa classe pour bien enseigner la langue française.

Pendant la séance d'activités l'enseignant 4 écrit des exemples sur le tableau et demande aux élèves de les lire. Un élève lit le premier exemple en réponse à la demande de l'enseignant (24^{ème} minute). Nous assistons alors à l'interaction suivante :

Elève 1 : Je vais à la montagne de (Djourjoura).

L'enseignant 4 : il faut lire en français pas en arabe.

Élève : Je vais à la montagne de (Jourjoura).

L'enseignant4 le frappe sur les mains : On dit Djurdjura.

Elève : Je vais à la montagne de Djurdjura

Enseignant 4 : Voilà Djurdjura en français pas en arabe.

A la fin de la séance l'enseignant 4, qui, précise-le, n'a pas été informé de l'objectif de notre séance d'observation ou de notre étude, nous confie que pour lui, parler la langue kabyle en classe est une honte car ça prouve « leur bas niveau » donc qu'ils ne maîtrisent pas la langue française mais aussi la représentation du manque de respect. En classe de langue pour lui les élèves doivent parler français. Ajouté à cela que pour lui notre présence prendre une considération en parlant que le français en classe même entre les élèves.

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

L'enseignant 4 ne tolère pas à ses élèves d'utiliser la langue maternelle, le signifie explicitement. Par exemple dans première séance de grammaire et avant que l'enseignant ne commence la leçon, il dit à ses élèves : « nous avons deux enseignantes au fond de la classe, il faut les respecter et parler français ».

Enseignant4 : Ecoutez, nous avons deux enseignantes au fond de la classe, il faut les respecter.

Elèves : oui monsieur

Enseignant4 : Ne parlez ni en kabyle ni en arabe, parlez uniquement en français.

Pour une deuxième fois l'enseignant répète

Enseignant4 : ne faites pas de bruit, et surtout ne parlez ni en kabyle, ni en arabe parlez seulement en français d'accord.

Certains enseignants préfèrent reformuler ou répéter le même mot plusieurs fois et refusent explicitement que leurs apprenants recourent à une autre langue, comme en témoigne l'échange suivant :

Enseignant4 : que veut dire les synonymes ? (26 minute)

Élève1 : Alma3NA ;(le sens).

Enseignant 4 : non, en français on ne parle pas en arabe.

Nous retenons donc que cet enseignant 4 a refusé explicitement que son apprenant utilise une autre langue que le français, en l'occurrence l'arabe classique.

3.2.3. Synthèse partielle

A travers les interactions et les échanges verbaux que nous avons pu observé dans les interactions élèves/enseignant en classe de français langue étrangère, nous constatons que les élèves utilisent leur langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du français. Ce recours ce fait notamment dans les séances de compréhension de l'orale, Pour plusieurs raisons par exemple lorsqu'ils sont en difficulté de saisir ou de comprendre une explication de l'enseignant et pour marquer leur présence en classe, ils font aussi le recours pour répondre aux questions, exposer les difficultés, ainsi que ce recours à la traduction a permis aux élèves d'établir une communication fluide et rapide entre eux et l'enseignant .

Cela s'explique par le fait que pour eux c'est plus facile de parler kabyle, et aussi par la spontanéité, car c'est la langue de leur identité. Mais dans d'autres séances (grammaire,

vocabulaire) ce n'est pas le cas, car l'instituteur refuse et interdit le recours à la traduction pendant le cours dans cette situation les élèves parlent difficilement en français avec des simples et courtes phrases.

3.3. Les langues dans les interactions élèves/élèves

D'après les observations et les enregistrements que nous avons faits, nous remarquons que les élèves ne semblent utiliser que leur langue maternelle dans les interactions entre eux.

On cite, dans ce qui suit, quelques situations au cours desquelles les élèves recourent à la langue maternelle.

3.3.1. Demander et donner des explications

Les élèves recourent à la langue maternelle pour demander des explications sur le contenu de la leçon.

Dans une séance de compréhensions orale, nous avons assisté à l'interaction suivante :

Enseignant 1 : je vous demande de rédiger une histoire (46 minute)

Les élèves entre eux :

Élève1 : g xam nagh dayi ;(à la maison ou ici en classe)

Élève2 : waqila g xxam. ;(à la maison)

Élève 3 : xatidayi g la classe. ;(non ici en classe)

Les élèves travaillent en groupe et interagissent en langue kabyle pour faire les exercices.

Lors de la première séance de conjugaison, nous avons repéré l'échange suivant :

Elève1 : le verbe ni ar le présent a Farid ? ;(Farid ce verbe au présent ?)

Elève 2 : thenayamed ilaq atconjuguidh. ; (Elle nous a dit il faut le conjuguer)

Les apprenants interviennent en kabyle entre eux pour parler du contenu du cours et de ce qui ne concerne pas le cours.

Elève1 : dawer kechi sayi. ; (Tourne toi)

Elève2 : tiliyithid a Nawal. ;(Cherche-le)

Elève3 : nighamed a Nawal akka iyetwakthav.; (J'ai dit que ça s'écrit de cette façon)

Les enseignants 1 et 2 tolèrent l'utilisation de la langue maternelle par les élèves quand ils parlent entre eux pendant le cours.

3.3.2. Le refus d'utiliser la langue maternelle entre les élèves par l'enseignant

Dans ce qui suit nous allons citer quelques exemples des enseignants qui ne tolèrent pas que leurs élèves utilisent une autre langue que le français dans toutes les situations en classe et dans tous les échanges.

Dans plusieurs situations l'enseignant 4 n'autorise pas à ses élèves de parler d'autres langues entre eux en classe.

Lors de deux séances de compréhension de l'écrit, l'enseignant 4 refuse toute utilisation du kabyle dans son cours :

Enseignant4 :qu'est-ce que on peut écrire dans une carte de vœux ? (13 minute)

Les élèves parlent entre eux le kabyle et l'enseignant leur demande de parler uniquement en français.

Enseignant 4 : allez ! En français, parle en français j'ai dit

L'enseignant 4 demande à ses élèves d'expliquer un mot français en cette langue sans employer la langue maternelle ou la traduction dans l'explication.

Enseignant 4 : Vous connaissez qu'est-ce que ça veut dire le chou-fleur ?

Les élèves : oui.

Elève 1 : Dachut ? (c'est quoi ?).

Elève2 : Elkhedhra athan dachevhan akkeni. (C'est une légume).

Un élève explique à son camarade le sens du mot, l'enseignant4 le frappe sur ses mains, il lui dit, nous, nous ne connaissons pas c'est quoi le chou-fleur en kabyle, il y'a que toi qui le connais.

Les élèves parlent entre eux en kabyle, mais l'enseignant leur interdit en disant vous parlez en français et il refuse l'utilisation d'une autre langue dans son cours.

3.3.3. Synthèse partielle

À partir de toutes les séances que nous avons observées et les enregistrements que nous avons réécoutés, nous découvrons que les élèves dans certaines classes recourent souvent à la langue maternelle pour résoudre les problèmes communicatifs et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la langue française. C'est le cas dans la séance de l'expression orale. Comme les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le français, étant en début d'apprentissage de cette langue. Ils ne s'expriment pas couramment pour répondre aux questions de l'enseignant par des phrases complètes et sans erreurs : ils utilisent donc leur langue maternelle pour s'exprimer et pour établir un lien avec l'enseignant.

Nous avons constaté aussi que trois enseignants tolèrent que leurs élèves parlent en kabyle entre eux. En revanche, pour l'enseignant 4et5 le recours à la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est strictement interdit en ce qui concerne le cours et même ce qui ne concerne pas le cours.

3.4. Synthèse globale

Après avoir assisté à 22 séances d'observation et d'avoir réécouter les enregistrements nous avons globalement retenu les principales observations :

- la langue maternelle et la traduction sont présentes aussi bien dans les discours des apprenants que dans ceux de enseignants ;
- les deux pratiques sont utilisées dans les trois types d'interactions que nous avons distinguées : enseignants-apprenants (cf. supra. 3.1), apprenants-enseignants (cf. 3.2), apprenant(s)-apprenant(s) cf. 3.3);
- la langue maternelle et la traduction sont très présentes dans certaines classes, mais assez rares dans d'autres, parce que dans certaines classes, l'enseignant ne tolère pas le recours à une autre langue dans l'enseignement du français, mais dans d'autres, il le tolère ;

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

- trois enseignantes (n° 1, 2 et 3) recourent à la langue maternelle et à la traduction en classe du français langue étrangère, ils se pourraient qu'ils considèrent le recours comme un secours dans l'enseignement d'une autre langue, tandis que 2 enseignants (n°4 et 5) refusent le recours à la langue maternelle dans leur classe ; cela pourrait s'expliquer qu'ils penseraient comme étant un obstacle pour la transmission du savoir ;
- la nature des situations où on constate la présence de la langue maternelle et de la traduction de la part des enseignants en classe est dans l'installation du cours, pour une gestion de la classe, pour traduire ou expliquer des mots précis ; difficiles ;
- la nature des situations où on remarque ce recours de la part des élèves est pour demander des explications, pour des échanges en ce qui ne concerne pas la leçon ;
- c'est un obstacle et un handicap d'utiliser la langue source dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ;
- les enseignants qui recourent à la langue maternelle et à la traduction le font dans tous les types de leçons (séances de vocabulaire, de compréhension de l'écrit etc. Mais notamment dans la compréhension d'orale)
- les cinq enseignants concernés par notre enquête, nous avons trois enseignantes (deux travaillent dans une école rurales et l'autre citadine) ; nous avons aussi deux enseignants un travaille dans une école citadine et l'autre rurale ;
- les élèves parlent entre eux essentiellement en langue maternelle dans les tous types d'échanges ;
- les apprenants interagissent parfois avec l'enseignant en langue française pour quelques mots tel que « Je sors, j'efface le tableau, on écrit, on a terminé, je n'ai pas compris... », mais en langue maternelle pour poser une question longue ou participer ;
- les élèves interagissent en kabyle entre eux dans tous types d'échanges.

Conclusion

D'après les résultats de notre observation et l'analyse de nos enregistrements, nous pouvons dire que la langue maternelle et la traduction sont présentes dans les différentes

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

interactions en classe de français langue étrangère entre enseignant et élèves (cf. supra. 3.1), élèves et enseignant (cf. supra. 3.2), et entre élèves (cf. supra. 3.3).

Il semble néanmoins que le recours à la langue maternelle et à la traduction existe davantage dans les interactions élèves/élèves. Il est moins fréquent dans les discours des enseignants à leurs élèves ; et rare dans les discours des enseignants par rapport aux autres interactions.

Les résultats de notre enquête nous a donnée l'idée donc que les enseignants se différencient entre ceux qui utilisent la langue maternelle et la traduction. Les enseignants qui recourent à la langue maternelle font ce recours dans des situations bien particulières : par exemple pour expliquer un nouveau mot ou un mot difficile ; dans les situations de colère ; dans le but de faciliter la compréhension des cours aux élèves.

Sur les cinq enseignants qui participent à notre enquête, trois enseignantes (deux travaillent dans une école rurale et l'autre citadine) qui acceptent le recours à la langue maternelle. Elles l'emploient comme un outil facilitateur d'apprentissage dans leurs cours. En revanche les deux autres enseignants (l'un travaillant dans une école citadine et l'autre rurale) refusent toute utilisation de langue maternelle lors de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Donc la zone de travail n'est pas un élément déterminant pour l'utilisation ou le refus d'une autre langue dans l'enseignement du français.

Les élèves de leur part, font souvent recours à la langue maternelle, durant les cours notamment dans les échanges entre eux en ce qui ne concerne pas le cours, même si certains enseignants insistent sur l'utilisation de la langue française dans le contexte de la leçon. Ils utilisent aussi leur langue maternelle clairement dans plusieurs situations en classe, cela est dû au manque de vocabulaire pour bien répondre aux questions de l'enseignant, et de prendre la parole en classe.

En définitive, nous pouvons dire que cette enquête nous a permis de vérifier plusieurs de nos hypothèses de départ. Elle nous a notamment permis de retenir que :

- le recours à la langue maternelle et la traduction, dans l'interaction entre enseignants et apprenants, qui sont fréquentes dans les discours des apprenants, sont présentes mais assez rares dans les discours des enseignants ;

Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe

- La nature des situations qui a favorisé le recours à la langue maternelle et la traduction est : dans l'installation du cours, gestion de la classe, et explication et traduction des mots difficiles pour l'interaction enseignants_ élève. Pour une Demande d'explications des mots difficiles dans l'interaction élèves- enseignant et dans tous types d'échanges dans l'interaction élèves-élève.
- les caractéristiques des profils des apprenants concernés par notre enquête nous ont permis de constater que leurs connaissances en langue française n'est pas suffisante pour comprendre tout en français. Ce qui a contribué à l'emploi essentiellement de la langue maternelle qui est le kabyle et aussi de l'arabe scolaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre étude a porté sur le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français dans le cycle primaire dans quelques localités d'une partie de la Kabylie, la wilaya de Bejaia. Sur le plan théorique, nous l'avons inscrite globalement dans la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans celui de la sociodidactique (Ammouden et Cortier 2009 ; Blanchet et Asslah-Rahal, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013 ; Coste, 1991 ; De Pietro et Rispail, 2014 ; Ghersa et Ammouden, 2018 ; Moore, 2001, 2006 ; Stambouli, 2011), qui recommandent vivement aujourd'hui ce recours. Nous nous sommes interrogées particulièrement sur l'utilisation ou non d'une autre langue que le français, par les enseignants et les apprenants lors de l'enseignement/apprentissage du français, sur la fréquence de cette utilisation, les langues utilisées et les situations et objectifs qui favoriseraient le recours à une autre langue que le français.

Ce que nous connaissons sur les caractéristiques des contextes extrascolaire et scolaire de notre étude, d'une part, et, d'autre part, la prise en compte des résultats des études déjà réalisées sur le sujet ou des sujets proches, dont celles réalisées par Ghersa et Ammouden (2018), nous ont permis d'émettre dès le départ quelques hypothèses (cf. 1.2.3.4). En effet, nous nous attendions notamment à découvrir que le recours à langue maternelle ou à une autre langue que le français ne serait pas totalement absent. Mais que les représentations des enseignants au sujet des avantages et inconvénients de cette pratique la freineraient plus qu'elles ne la favoriseraient ; que la langue maternelle et la traduction seraient minimales dans les discours des enseignants, assez présentes dans ceux des apprenants quand ils s'adressent à leurs enseignants et très importantes dans les échanges entre apprenants.

Nous avons supposé que le recours à la langue maternelle et à la traduction existeraient davantage dans les échanges qui ne concernent pas le cours lui-même.

Nous avons enfin supposé que les deux pratiques qui nous intéressent permettraient de leur débloquent des situations de blocages et de favoriser la compréhension des explications des enseignants par les apprenants.

Pour apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche et vérifier la validité de nos hypothèses de départ, nous avons mené deux enquêtes sur le terrain. La première a consisté à distribuer un questionnaire qui a été rempli par 30 enseignants de français exerçant dans des écoles primaires situées dans la Bejaia ville, Beni Maouche et Akbou. La

Conclusion générale

deuxième s'est faite par observation et enregistrement de 22 séances d'enseignement-apprentissage du français aux apprenants de 4 AP et de 5 AP dans cinq écoles parmi ces dernières (cf. 1.4.2).

Les résultats issus de ces deux enquêtes nous ont permis de tirer plusieurs conclusions.

Nous avons tout d'abord conclu, pour ce qui est des représentations des enseignants au sujet des deux pratiques didactiques qui nous intéressent, que la plupart de nos enquêtés semblent penser que le recours à une autre langue que le français, aussi bien par les enseignants et par les apprenants, est bénéfique dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère.

C'est probablement ce qui a fait que la langue maternelle et la traduction s'avèrent être assez fréquemment utilisées aussi bien par les apprenants que par les enseignants.

Nous avons également retenu qu'en plus du français, la langue la plus utilisée est la langue maternelle de nos enquêtés et de leurs apprenants, le Kabyle. L'arabe classique vient en deuxième position. L'arabe dialectal n'est par contre pas utilisé aussi bien par les apprenants que par les enseignants. La place importante accordée à la langue kabyle se justifie par le fait que cette langue est la langue d'identité de tous les enseignants et les apprenants. Le recours occasionnel à l'arabe classique est dû au fait que c'est la première langue étrangère enseignée dès la première année primaire. Quant à l'arabe dialectal, il n'est pas utilisé car il n'est pas enseigné à l'école et ce n'est pas la langue maternelle de nos enquêtés.

Il s'est également avéré que la traduction et/ou la langue maternelle se manifestent dans tous types d'échanges dont particulièrement ceux qui concernent pas directement le contenu des leçons elles-mêmes (demander des affaires à un camarade, demander à l'enseignant l'autorisation pour sortir, etc.).

En outre, nos enquête ont révélé que la langue maternelle et la traduction existent davantage dans les échanges entre apprenants. Elles sont moins fréquentes dans le discours des apprenants à leurs enseignants ; et encore plus rares dans ceux des enseignants.

Nous avons constaté que trois enseignantes sur les cinq concernés par notre enquête recourent à la langue maternelle et à la traduction dans des situations bien particulières

Conclusion générale

Lors de l'installation du cours, dans la gestion de la classe et pour l'explication et la traduction des mots difficiles afin de leur faciliter la compréhension. Cela étant dit, nous tenons à rappeler que deux enseignants refusent clairement le recours à une autre langue que le français et refusent le recours à une autre langue de la part de leurs élèves.

Quant aux élèves, ils recourent à la langue maternelle durant les cours, surtout dans les échanges qui se font entre eux et ceux qui ne concernent pas le cours lui-même. Cela nous conduit à supposer l'existence d'un contrat didactique qui autoriserait une autre langue dans certaines situations de communications et l'interdit dans d'autres.

D'après cette étude et les résultats que nous avons tirés de notre enquête nous avons pu confirmer deux sur trois hypothèses que nous avons cités au départ. D'abord celle qui porte sur les interactions où existe le recours à la langue maternelle et la traduction en classe, aussi celle des connaissances des apprenants qui ne leur permettrait pas de comprendre le cours sont toutes deux confirmées. Par contre les trois autres qui parlent des représentations des enseignants à propos de leur utilisation d'une autre langue en classe et de l'utilisation de leurs apprenants sont infirmés.

Au terme de cette étude, nous estimons que les résultats obtenus sont importants. Nous aurions pu peut-être obtenir des résultats plus fiables notamment si les corpus de notre étude avaient été plus importants. Nous pensons en effet qu'une enquête par entretiens avec les enseignants et notamment avec les élèves aurait pu nous permettre l'élargissement de nos corpus et une meilleure mise en évidence des représentations de ces derniers sur les avantages et inconvénients du recours à une autre langue que le français. Un chapitre de propositions didactiques aurait aussi été un plus pour ce travail. Ces insuffisances sont entre autres dues au manque de temps pour faire trois enquêtes et un chapitre de plus d'une part et à la longue grève et aux nombreuses perturbations qu'a connues le secteur éducatif depuis que nous avons entamé notre enquête.

Néanmoins nous pensons que les insuffisances ne nous ont pas empêchées de vérifier et nos hypothèses de départ et d'obtenir des résultats intéressants.

Nous espérons que ce travail puisse apporter un plus dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, qu'il serve à ce que la traduction et le recours à langue maternelle soient mis davantage au service de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie et du développement de la compétence plurilingue. Nous souhaitons également que cette étude

Conclusion générale

soit menée dans un nombre plus important d'école de Bejaia ou d'autres wilaya ; et qu'elle inspire d'autres qui vont approfondir leurs résultats et montrer davantage comment le plurilinguisme qui caractérise aussi bien le contexte scolaire qu'extrascolaire algérien peut rentabiliser les acquis actuels de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles et être mis au service du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Nous sommes ainsi conscientes que cette simple recherche n'est pas achevée et que les réponses à nos questionnements ne sont pas terminés. Nous aspirons à ce que cette étude puisse contribuer à faire naître l'engouement de mener d'autres enquêtes et faire d'autres recherches sur ce sujet et sur d'autres sujets qui concerne la didactique du plurilinguisme, la socio didactique, les approches plurielles, etc.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- ABDELLATIF MAMI, Naouel (2013). La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien. *Revue internationale d'éducation de sèvres*, 63, 55-65. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ries/3473>.
- ABID-HOUCINE, Samira (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et culture*, 54, 143-156. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/droitcultures/1860>
- ALI BENCHERIF, Mohammed Zakaria (2013). L'affichage publicitaire dans les espaces urbains algériens: de la mise en mur du plurilinguisme au marquage identitaire. *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 11. Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2991>. ISSN 1308-8378.
- AMARA Abderrazak (2010). Langues maternelles et langue étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergie Algérie* 11, 121-125. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>
- AMMOUDEN Amar (2006) « L'enseignement/apprentissage de la grammaire : Les principes des approches communicatives en 3^{ème} A.S. », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF.
- AMMOUDEN M'hand (2009). « Développer la littéracie plurilingue : pistes pour la didactisation de textes de l'affichage public ». In Latifa Kadi et Christine Barré-de-Miniac, « La Littéracie en Contexte Plurilingue », in. *Synergies Algérie n° 6* – 2009, pp. 87-95, [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/ammouden.pdf>
- AMMOUDEN M'hand (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bejaia
- AMMOUDEN M'hand (2015). « Les genres textuels scripturaux ordinaires dans le paysage linguistique algérien : un objet d'étude pour la sociodidactique ». Dans A. Belhadj Hacen & I. Delcambre (Dir), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?*, Actes de la 5^{ème} édition du colloque : "Contextes, langues et cultures", Organisé par AMIFA, Maison de la recherche, Université Charles De Gaulle, Lille 3, 15, 16 & 17 mai, 2013, (p. 145-164). Pris : l'Harmattan.

Références bibliographiques

- AMMOUDEN M'hand (2016). « Le mélange de langue dans la publicité: de la description linguistique à l'intervention didactique », dans BEKTACHE Mourad et SADI Nabil (dirs) *Actes du colloque national. Plurilinguisme(s) et entreprise: enjeux didactiques et socio-économiques*. (142-155). Université A. Mira – Bejaia, pp. pp.142-155
http://www.univ-bejaia.dz/Fac_Lettres_Langues/images/pdf/Actes%20colloque%20Bejaia%202015.pdf
- AMMOUDEN M'hand (2017). « La place de quelques principes de l'Approche Par les Compétences dans les nouveaux manuels de français ». Dans S. Saidoun et K. Ferroukhi (dirs) *Le manuel scolaire à l'ère des réformes : Enjeux et Perspectives*. Allemagne, Éditions Universitaires Européennes, juin 2017, pp. 20-36
- AMMOUDEN M'hand (2018 a) « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts ». Repères-Dorif, n°16,
http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=2dbb76569f7026c0e73c54137cc79d4c&art_id=407
- AMMOUDEN M'hand (2018b). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*, V.6, n°2, pp. 117-147
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83469>
- AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2009). « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », In. Francia Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. [CDROM]/ Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD
- ASSELAH-RAHAL Safia & BLANCHET Philippe (éds), (2007) *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) : EME/InterCommunications
- ASSELAH-RAHAL Safia (2001) « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? ». In Actes du colloque international « éthique et nouvelles technologies », Beyrouth, 25-26 septembre 2001, [en ligne] <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess610.htm> (consulté en novembre 2008).

Références bibliographiques

- BELGHEDDOUCHE, Assia (2013) Enseignement apprentissage du Fle dans un contexte plurilingue : Quelle influence sur le développement d'une compétence métacognitif ?. Dans Belhadj-Hacen Abdhamid et Marin Brigitte (dirs). *L'enseignement apprentissage des langues et contextualisation* (p.39-47). Paris : L'Harmattan.
- BELHADJ-HACEN Abdhamid et MARIN Brigitte (dirs). (2013). *L'enseignement apprentissage des langues et contextualisation*. Paris :L'Harmattan.
- BENBERKANE Younes (2010) « Les principes de la centration sur l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage du français en 3^{ème} AS ». Mémoire de Master 2. Université de Bejaia
- BILLIEZ Jacqueline (2005). « Répertoires et parler plurilingues, Déplacement à opérer et pistes à parcourir à l'école », dans F. Tupin et S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang
- BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia (2008) « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues étrangères ». Dans Ph. Blanchet et al. (dirs), pp. 9-16
- BLANCHET Philippe, MOORE Danielle & ASSELAH-RAHAL Safia (dirs.) (2008) *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : éd. Archives Contemporaine et AUF, col. La question nationale.
- BOUDEBIA BAALA, A . (2013) L'analyse des représentations des langues comme outil de description sociolinguistique. La situation de français dans le sud Algérien : Le cas de souf. Dans Belhadj-Hacen Abdhamid et Marin Brigitte (dirs). *L'enseignement apprentissage des langues et contextualisation* (p. 137-147). Paris :L'Harmattan.
- BOUKHCHEM Kamel et VARRO Gabrielle (2001). Benrabah, Mohamed. – *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris, Séguier, 1999, 350 p. (« Les Colonnes d'Hercule »). », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 163-164, mis en ligne le 22 novembre 2013. Disponible sur : URL : <http://journals.openedition.org/etudesaficaines/132>

Références bibliographiques

- CANDELIER, Michel. & CASTELLOTTI Véronique (2013). "Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s)". Dans Simonin, J. & Wharton, S (dir.). *Sociolinguistique des langues en contact, Dictionnaire des termes et concepts* (p. 179-221). Lyon : ENS Editions
- CASTELLOTTI, Véronique (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001b) *D'une langue à d'autre pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen
- CHAKER Salem (1991). *Manuel de linguistique berbère*. Alger : Bouchène.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer*. Paris : Didier.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CORNAIRE Claudette (1991). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- CORTIER Claude (2009) Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 5, 109-118. Disponiblesur : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf>.
- COSTE, Daniel (1991). Diversifié, certes.... Dans D. Coste & J. Hébrard, Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique. *Le français dans le monde. Recherche et application*, pp 170-176.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- DABENE, Michel et RASPAIL Mariel (2008). La socio didactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La lettre de l'AIRF*, n°42, 10-13. www.persee.fr/doc/airdf-1776-7784-2008-num-42-1-1769
- DE PIETRO, Jean-François et RISPAIL, Mariel (dir.) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : Vers une didactique contextualisée*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur

Références bibliographiques

- DGLF (2014) La délégation générale à la langue française et aux langues de France.
Disponible www.dglf.culture.gouv.fr
- FERHANI Fatiha Fatma (2006). Algérie, Enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français d'aujourd'hui*, 154, p11-18. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>
- GERMAIN Claude (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (nouvelle édition), Paris : CLÉ International, Coll. Didactique des langues étrangères
- GHERSA Assia et AMMOUDEN M'hand (2018). Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. *Didacstyle* n°10, pp. 106-125, Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>
- GIROUX. Lydie (2016) La place et le rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, n°10-2016, 55-68. <https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf>
- GRANDGUILLAUME, Gilbert (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- HADDAD, Mohand (2010). Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens. *Synergies Algérie*, 10, 275-288. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/mohand.pdf>
- MAHROUCHE, Nesrine (2013) : Analyse socio-sémiotique de l'affichage urbain en Algérie : Cas des enseignes commerciales à Bejaia, *Synergies Algérie*, 20, 163-174. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie20/Mahrouche.pdf>
- MARTINEZ Pierre (1996) Quel avenir pour la didactique des langues secondes / étrangères. *Français dans le monde, Recherche et Applications*, n° spécial, 8-13
- MARTINEZ Pierre (1996) *La didactique des langues étrangère*, Paris : Publications Universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».
- MENAD Imane (2016) Les représentations sociolinguistiques du français chez les étudiants de 1 année langue française. Mémoire de master. Université de Mostaghanem. Disponible sur

Références bibliographiques

- MOORE, Danielle (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : Références, modèles, données et méthode*. Paris : Didier
- ROBERT Jean-Pierre (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^e édition revue et augmentée. Paris : Ophrys, coll. L'essentiel Français
- SADI Nabil 2010 L'alternance codique dans une émission radiophonique algérienne. *Synergies Algérie*, n°10, p.273-259. https://gerflint.fr/Base/Algerie10/nabil_sadi.pdf
- SEBAA Rabeih (2002) « Culture et plurilinguisme en Algérie », In. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 13, [en ligne] <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- STAMBOULI, M (2013) L'enseignement du français en Algérie : comment réfléchir à une didactique intégrée, plurilingue et contractualisée. Dans Belhadj-Hacen Abdllhamid et Marin Brigitte (dirs). *L'enseignement apprentissage des langues et contextualisation (175-182)*. Paris :L'Harmattan. (175_182)Université de franche comté, Besançon.
- TALEB IBRAHIMI Khaoula (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des Langues. *L'année du Maghreb*, [En ligne], 1, 207-218. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- TATAH, Nabila (2013). La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie. *Multilinguales*, 1, 121_131 <https://journals.openedition.org/multilinguales/3255>
- ZARATE G, LÉVY Danielle et KRAMSCH Claire éd., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines.

Table des tableaux

Tableau 1: Les années d'expérience des enseignants	26
Tableau 2: Tableau récapitulatif du déroulement des séances d'observation	28
Tableau 1: L'usage des autres langues en classe de français	33
Tableau 2: Les langues utilisées en classe	36
Tableau 3: Utilisation d'une autre dans les échanges en classe	37
Tableau 4: Situation d'utilisation d'une autre langue en classe.....	39
Tableau 5: L'utilisation d'une autre langue dans les leçons.....	41
Tableau 6: Les représentations sur les connaissances d'autres langues.....	42
Tableau 7: Les connaissances des apprenants dans les autres langues.....	44
Tableau 8: Les situations dont les élèves recourent à une autre langue en classe.....	45

Table des figures

Figure 1: Les années d'expérience des enseignants	27
Figure 2: L'usage des autres langues en classe	33
Figure 3: Les langues utilisées en classe	36
Figure 4: Utilisation d'une autre langue dans les échanges en classe	38
Figure 5: Situation d'utilisation d'une autre langue en classe	39
Figure 6: L'utilisation d'une autre langue dans les leçons	41
Figure 7: Les représentations des enseignants.....	43
Figure 8: Les connaissances des apprenants dans les autres langues	44
Figure 9: Les situations dont les élèves recourent à une langue en classe	46

Table des matières

Dédicaces	2
Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction générale	5
De la didactique du plurilinguisme	6
Caractéristiques du contexte de l'étude.....	6
Question de recherche, hypothèses et méthodologie	8
Plan du mémoire	10
Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique	11
1.1. Multilinguisme et plurilinguisme dans le contexte Algérien	12
1.1.1. Plusieurs langues	13
a. Berbère	13
b. Arabe classique	14
c. Arabe dialectal	14
d. Français	14
1.1.2. Du multilinguisme au plurilinguisme	15
1.2. Enseignement des langues en Algérie	18
1.3. Multilinguisme, plurilinguisme et école	19
1.3.1. Traduction et langue maternelle dans l'enseignement des langues	19
1.3.3 Le rôle de la langue maternelle en classe.....	20
1.4. Questions de recherche et hypothèses	22
1.4.1. Question de recherche et hypothèses	22
1.4.2. Méthodologie et corpus	24
1.4.2.1. Questionnaire.....	25
1.4.2.2. Séances d'observations.....	27

Conclusion	30
Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants	31
Introduction.....	32
2.1. Utilisation d'une autre langue que le français	32
2.1.2. Fréquence d'utilisation.....	32
2.1.2. Langues utilisées	36
2.1.3. Les cas d'usage des langues utilisées.....	37
2.2. Les représentations des enseignants sur l'utilisation d'une autre langue en classe ..	42
2.2.1. Les représentations sur l'usage d'autres langues	42
2.2.2. Les représentations sur les connaissances des élèves	43
Conclusion	48
Chapitre 3 : langue maternelle et traduction dans les pratiques de classe	50
Introduction.....	51
3.1. Les langues dans les interactions enseignant/élèves.....	51
3.1.1. Lors de l'installation du cours.....	52
3.1.2. Gestion de classe (Rétablir l'ordre).....	53
3.1.3. Traduction d'un mot.....	53
3.1.4. Explication des mots précis.....	55
3.1.5. Absence de la traduction et de la langue maternelle par les enseignants.....	56
3.1.5.1. La reformulation comme précédé d'apprentissage.....	56
3.1.5.2. Effets du refus d'utiliser une autre langue.....	57
3.1.6. Synthèse partielle	59
3.2. Les langues dans les interactions élèves/enseignant.....	60
3.2.1. Recours pendant le cours	60
3.2.2. Refus d'utiliser une autre langue en classe	63

3.2.3. Synthèse partielle	64
3.3. Les langues dans les interactions élèves/élèves	65
3.3.1. Demander et donner des explications	65
3.3.2. Le refus d'utiliser la langue maternelle entre les élèves par l'enseignant.....	66
3.3.3. Synthèse partielle	67
3.4. Synthèse globale	67
Conclusion	68
Conclusion générale.....	71
Références bibliographiques.....	76
Table des tableaux	83
Table des figures	84
Table des matières	85
Annexe	88

Annexe

Questionnaire aux PEP de français

Ce questionnaire, qui restera entièrement anonyme, est destiné aux enseignants de français qui travaillent à l'école primaire. Ses résultats nous serviront seront utilisés pour la réalisation d'un notre mémoire de master préparé à l'université de Bejaia. Nous vous prions de nous demander des éclaircissements au cas où une question ne serait pas claire. Nos remerciements anticipés.

Sexe : F M Dernier diplôme obtenu : Commune d'exercice :
Expérience professionnelle : ... années Langue maternelle :

1. Utilisez-vous une autre langue que le français avec vos élèves ?

- Jamais Rarement Souvent

Pourquoi ?
.....

2. Si la réponse n'est pas « jamais », quelle(s) est/sont la/les langue(s) que vous utilisez ?

- Arabe scolaire Arabe dialectal Kabyle

3. Vous utilisez une autre langue surtout lors des

- échanges qui ne concernent pas le cours lui-même
 échanges qui concernent le cours lui-même
 tous types d'échanges

4. Vous utilisez une autre langue surtout pour (vous pouvez cochez plusieurs réponses)

- reformuler une question/consigne vérifier la compréhension
 expliquer une règle détendre l'atmosphère
 expliquer des mots difficiles réprimander, blâmer, etc.

- Autre ?

5. Vous utilisez une autre langue surtout dans les leçons de (vous pouvez cochez plusieurs réponses)

- compr. de l'écrit compr. de l'oral grammaire
 expression de l'écrit expression orale vocabulaire

- Autre ?

6. Vous pensez que l'utilisation d'une autre langue en classe de français

- est une stratégie d'enseignement qui peut être bénéfique
 peut indiquer que l'enseignant a une maîtrise insuffisante du français

7. Les connaissances des apprenants dans les autres langues (arabe, kabyle, etc.)

- peuvent les aider à apprendre le français
 peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage du français

8. Vous acceptez vos élèves utilisent une autre langue que le français

- quand ils parlent entre eux
 quand ils s'adressent à vous au sujet de la leçon
 quand ce qu'ils vous disent ne concerne pas la leçon
 jamais

Pourquoi ?
.....

Merci pour votre aimable contribution

Résumé :

Notre étude a porté sur le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français dans le cycle primaire dans quelques localités d'une partie de la Kabylie, la wilaya de Bejaia. Sur le plan théorique, nous l'avons inscrite globalement dans la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans celui de la sociodidactique (Ammoud en et Cortier 2009 ;Blanchet et Asslah-Rahal, 2008 ; Candelieret Castellotti, 2013 ; Coste, 1991 ;De Pietro et Rispail, 2014 ; Ghera et Ammouden, 2018 ; Moore, 2001, 2006 ; Stambouli,2011), qui recommandent vivement aujourd'hui ce recours. Nous nous sommes interrogées particulièrement sur l'utilisation ou non d'une autre langue que le français, par les enseignants et les apprenants lors de l'enseignement/apprentissage du français, sur la fréquence de cette utilisation, les langues utilisées et les situations et objectifs qui favoriseraient le recours à une autre langue que le français.

Mot clefs

Plurilinguisme

Socio didactique

Eveil aux langues

Multilinguisme