

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

Sujet

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

Réalisé par :

BENKHELLAT Sarah

SAIDANI El-Hadi

Sous la direction de :

Dr. Ammouden M'hand

Devant le jury composé de :

Dr. Ammouden Amar

Dr. Benberkane Younes

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu, notre directeur de recherche, monsieur Ammouden M'hand pour avoir assuré la direction de notre travail avec autant de patience et vigilance ; nous le remercions pour ses orientations, ses encouragements et sa disponibilité.

Nous désirons remercier les membres de jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

À nos parents, qui nous ont toujours encouragés tout au long de la réalisation de ce projet.

Nous remercions chaleureusement les directeurs et enseignants, qui nous ont assuré les conditions nécessaires favorables pour réaliser nos enquêtes de terrain.

Enfin, nous voudrions remercier tous ceux qui, par leurs soutiens et encouragements, ont contribué à l'élaboration de ce travail de près ou loin.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à toutes les personnes qui me sont chères.

À mon cher Papa, l'épaule solide, l'œil attentif, compréhensif et la personne la plus digne de mon estime et de mon respect.

À ma chère maman, tu m'as donné la vie, la tendresse et le courage pour réussir. Tout ce que je peux t'offrir ne pourra exprimer l'amour et la reconnaissance que je te porte. Je t'offre ce modeste travail pour te remercier pour tes sacrifices et pour l'affection dont tu m'as entourée.

Chers parents aucun dédicace ne serait exprimer mes sentiments, que dieu vous préserve et procure santé et longue vie.

À mes chers frère : Nabil, Amir.

À ma chère sœur : Mélissa.

À mes belles-sœurs Souad, Assia.

À mon oncle Hakim et ma grand-mère Jaja.

À ma tante Hanana et ses filles Khalida, Kenza et Hanane.

À tous mes amis.

Sarah

À mes chers parents : en leurs témoignant ma profonde affection qu'ils sachent que ce travail est en partie le fruit de leurs soutiens et leurs encouragement sans cesse. Je leur suis très reconnaissant. Leur fierté à mon égard aujourd'hui est pour moi la meilleure des récompenses.

À mes sœurs, qui m'ont été d'une grande compassion

À mes cousins, cousines, mes oncles, mes tantes.

À mes ami(e)s : Chahinaz, Ferial, Oualid, Ferhat, Mounia, Riad, Toufik, Anis, Adoul, Lamine, Louhab etc., qui m'ont beaucoup aidé.

À mes camarades de classes que j'ai rencontrés pendant mon parcours.

À mas binôme Benkhelat Sarah qui m'a poussé à faire des efforts afin de réaliser un bon travail.

El Hadi

Sommaire

Introduction générale.....	5
Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique	9
Introduction.....	10
1.1. La situation sociolinguistique en Algérie	10
1.2. L'enseignement des langues dans le système éducatif en Algérie	17
1.3. Bilinguisme, langue maternelle et traduction dans l'enseignement des langues	18
1.4. Questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques	23
Conclusion	26
Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants	27
2.1. L'enquête par questionnaire.....	28
2.2. Acceptation ou refus d'utiliser une autre langue que le français	30
2.3. Langues utilisées.....	39
2.4. Objectifs d'utilisation d'une autre langue.....	41
Chapitre 3 : La traduction et la LM dans les pratiques de classe.....	46
Introduction.....	47
3.1. Traduction et LM dans les discours des enseignants	47
3.2. Traduction et LM dans les discours des apprenants	53
3.3. Traduction et LM dans les échanges entre apprenants	57
Conclusion	60
Conclusion générale.....	62
Références bibliographiques.....	65
Table des tableaux	70
Table des figures	71
Table des matières	72
Annexe	74

Introduction générale

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Comme le suggère l'intitulé de notre mémoire, « Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe du français dans le cycle moyen à Bejaia. », cette étude consiste essentiellement à nous interroger sur l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction dans une situation d'interaction en classe du français au collège. Il s'agira notamment de décrire les situations dans lesquelles les enseignants de langue française du Moyen et leurs apprenants recourent à ces pratiques et la nature des échanges qui les conduisent à recourir à ces pratiques.

La problématique qui sous-tend notre étude nous conduira ainsi à inscrire celle-ci dans la globalement dans la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans la sociodidactique (Ammouden, 2009 ; Ammouden et Cortier, 2009 ; Cortier, 2009 ; Dabène, 1990 ; Beacco, 2007 ; Ghersa et Ammouden, 2018). Nous traiterons donc essentiellement de la situation sociolinguistique de l'Algérie, de la place accordée au recours à la traduction et à la langue maternelle dans l'enseignement des langues, etc.

Sur le plan théorique, la place à accorder à la traduction et à la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère a traversé l'histoire de la didactique des langues. Les points de vue concernant l'emploi ou non de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère sont divers et ont traversé l'histoire des méthodologies et approches de l'enseignement des langues. D'abord certains méthodes telles que la méthode traditionnelle s'intéresse à la langue maternelle car cette dernière joue un rôle primordial ; l'objectif principal de cette méthodologie étant la lecture et la traduction des textes littéraires. Avec la méthode directe, sa principale originalité consiste à utiliser, dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle. Dans la méthodologie audio-orale, on a considéré les habitudes linguistiques de la langue maternelle comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et on recommande de n'utiliser que la langue étrangère. Avec l'arrivée de la méthodologie SGAV, la langue maternelle a été fortement déconseillée dans la classe de langue étrangère. Avec l'arrivée des approches communicatives, on a manifesté plus d'intérêt au recours à la langue maternelle et à la traduction, qui seront dorénavant tolérées (Puren, 1988 ; Martinez, 1992 ; Germain, 1993). Dans l'approche actionnelle, la langue maternelle et la traduction ne sont pas uniquement tolérées, mais recommandées, et ce dans la mesure où l'un des objectifs essentiels assignés

Introduction générale

à l'école est le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces changements vont même donner lieu à toute une nouvelle didactique du plurilinguisme et à l'apparition des approches plurielles de l'enseignement des langues. Celles-ci « reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. » (CARAP, 2019). Ce qui explique l'importance d'utilisation des langues maternelles et de la traduction et la place qu'elles doivent occuper dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. (Conseil de l'Europe, 2001 ; Dabène, 1994).

Or, le contexte algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. À travers son histoire coloniale et sa richesse géographique, l'Algérie est devenue un territoire de divergences linguistiques. Il constitue un terrain important aux recherches sociolinguistiques et didactiques en raison de la coexistence des langues et de leurs variétés langagières. Ces langues sont l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français et le tamazight avec ces dialectes, le kabyle, le chaoui, le targui...etc. Cette pluralité linguistique a permis de déterminer le degré de contacts et de mélange des langues en Algérie. Les langues en présence ne partagent pas les mêmes statuts ni les mêmes représentations. C'est la raison pour laquelle le locuteur algérien utilise ces langues en fonction des situations de communication et de ses besoins expressifs. KH. Taleb-Ibrahim (1995, cité par Abbes-Karra 2010) décrit ainsi cette situation :

« Traversés par plusieurs peuples (Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabe, Portugais, Espagnols, Turcs et enfin Français) que se sont succédés pour occuper un espace géographique déjà habité par des populations berbères, l'Algérie a été un carrefour de civilisations et un lieu de brassages sociolinguistiques que l'on peut percevoir dans la réalité des pratiques langagières actuelles. »

Notre étude concerne ainsi l'emploi ou non de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau du cycle moyen. Il s'agit de vérifier si la langue maternelle et la traduction sont présentes dans la classe de langue française, de tenter de comprendre les objectifs du recours à ces deux pratiques et de s'interroger si elles impactent positivement ou négativement l'apprentissage du français.

Introduction générale

Ce que nous connaissons sur le contexte de notre étude et sur le sujet, nous permet de supposer d'emblée que nous allons découvrir au terme de notre étude que la langue maternelle et la traduction occuperaient des places très importantes et joueraient un rôle de facilitateurs des situations d'apprentissage.

Pour vérifier nos hypothèses de départ, nous mènerons une enquête de terrain. Celle-ci consistera d'une part à distribuer un questionnaire, qui sera destiné aux enseignants de niveau moyen, et d'autre part à faire des séances d'observations qui nous fourniront des enregistrements de quelques séances d'enseignement/apprentissage du français dans quelques CEM de la wilaya de Bejaia.

Notre mémoire sera composé de trois chapitres. Nous consacrons globalement le premier, qui s'intitule «Le cadrage théorique et problématique », à l'éclaircissement des différents contours théoriques et contextuels de notre étude, que nous venons d'évoquer. Nous réservons le deuxième chapitre, à la présentation des résultats de notre enquête menée par l'élaboration d'un questionnaire auprès des enseignants de la langue française. Le dernier chapitre sera consacré, à l'analyse des résultats de notre enquête menée par observation des séances d'enseignement/apprentissage du français.

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Introduction

Notre étude porte sur l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français chez les enseignants et les apprenants du cycle moyen. Notre objectif est de savoir quelle est la place accordée à ces pratiques et les objectifs qui leur seraient assignés. Qu'est-ce qui nous conduit à opter pour cette problématique ? Nous apporterons des éléments de réponse à cette question dans le présent chapitre.

Ce chapitre, qui sera réservé au cadrage théorique de l'étude et à l'explicitation de la problématique, se compose de cinq parties. Nous consacrons la première à une description de la situation sociolinguistique du contexte de notre étude, l'Algérie (cf. 1.1.). La deuxième partie portera sur l'enseignement des langues en Algérie (cf. 1.2.). La troisième partie sera réservée à la description de l'enseignement et apprentissage de la langue française au collège en Algérie (cf. 1.3). La partie qui suit, traitera des phénomènes du bilinguisme et l'apprentissage des langues (cf. 1.4). Sa dernière partie sera consacrée à l'exposé des questions de recherches, des hypothèses de départ et choix théories méthodologiques (cf. 1.5)

1.1. La situation sociolinguistique en Algérie

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières et culturelles. Elle a connu une situation de diversité linguistique due aux invasions et colonisations qui ont laissé des traces dans tous les domaines de la vie. En effet, ces traces coloniales ont contribué à la complexité de la situation linguistique algérienne, et cela se manifeste par la coexistence de diverses langues : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le berbère, le français. Cela étant dit, comme l'a constaté S. Abdelhamid (cité par M. Bouakkaz, 2017 :22), « le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme. ».

Et dans cette perspective, H. Belkacem (2009 :280) nous affirme que :

« Pendant longtemps, l'Algérie a été au contact des étrangers, cette proximité lui a permis d'être plus au moins en contact avec leurs langues et plus précisément

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

avec la langue française. D'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur diversifiant ses stratégies de communication en utilisant tantôt l'un, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes qu'il connaît. »

KH. Taleb-Ibrahimi (2010 :122) souligne, elle également, aussi que :

« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires. »

Donc, le paysage linguistique algérien se caractérise par la présence de diverses langues qui se différencient par leur statut tel que : le berbère et l'arabe comme des langues nationales et officielles, et le français comme langue étrangère. A. Arezki (2008 :22) considère que : « L'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. »

1.1.1. Quatre langues

L'Algérie est un pays qui connaît une situation linguistique très intéressante. À partir de l'indépendance, en 1962, la politique linguistique mise en place a tenté de n'imposer qu'une seule langue, avec l'arabe classique, comme seule langue nationale et officielle. Mais cela n'a pas empêché la présence d'autres langues. Ces dernières ont longtemps combattues pour leur survie. Elles restent présentes dans le patrimoine culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de l'arabe dialectal, du berbère devenue langue nationale avec toutes ses variantes.

1.1.1.1. La langue Berbère (Tamazight)

Les berbères constituent la plus ancienne des communautés d'Afrique du nord. L'appellation "berbère" fut en premier lieu utilisée par les romains pour désigner les habitants de l'Afrique du Nord, dont ils ne comprenaient pas la langue. Le terme « "barbaros" qualifie toute personne étrangère, celle qui ne sait pas parler et par extension,

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

le « sauvage », « le non civilisé » ou « le brute ». Ce terme a subi des modifications phoniques à travers le temps pour arriver en fin à berbère, appellation qui désigne les habitants et le parler de l'Afrique du Nord ». (Julien, 1952).

Les berbères préfèrent utiliser l'appellation tirée de leur propre langue « Imazighene », pluriel « d'Amazighe » qui signifie homme libre. (Chaker.s, 1995 ; Bougchich. L, 1997).

La langue berbère est la langue maternelle dans plusieurs régions en Algérie, elle se présente se forme de plusieurs dialectes tels que le Chaoui, le Kabyle, le Targuie...etc. Le kabyle ainsi est désormais la langue maternelle des habitants de la wilaya de Bejaia, notamment il est plus parlé dans la wilaya de Tizi-Ouzou et partiellement dans la wilaya de Bouira, il existe aussi un certains nombres de personnes Kabyles relevant du nord de la wilaya de Sétif et de Bordj-Bou-Argeridj.

Il est difficile d'avancer des chiffres exactes concernant le nombre des berbérophones, vu l'absence des recensements linguistiques systématiques, les chiffres qui ont pu être proposés sont contestés de tout.

À ce stade, la langue amazighe représente un répertoire assez important dans le milieu linguistique algérien, elle se divise ainsi en plusieurs dialectes, le Kabyle, le Chaouia, les variétés mozabites et targuies qui sont utilisées dans le M'Zab et le massif du Hoggar. Berbère. (Salhi. M, 1999 ; Amroche, 2009)

S.Chaker (2004 :01) constate ainsi :

« En Algérie, la principale région berbérophone est la Kabylie. D'une superficie relativement limitée mais très densément peuplée, la Kabylie compte à elle seule les deux tiers des berbérophones algériens. Les autres groupes berbérophones significatifs sont : les Chaouias de l'Aurès : sans doute 1 million de personnes ; le Mzab (Ghardaïa et les autres villes ibadhites) : entre 150 et 200.000 personnes. Il existe bien d'autres groupes berbérophones en Algérie mais il s'agit toujours d'îlots linguistiques modestes, ne dépassant pas quelques milliers ou dizaines de milliers. »

Cependant, cette volonté d'arabisation, liée à la montée de l'islamisme, a provoqué de violentes manifestations, et avec la réclamation des berbérophones pour la reconnaissance de leur langue à l'échelle mondiale, que celle-ci est considérée du point de vue de son

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

statut comme seconde langue nationale depuis 2002. Elle est devenue deuxième langue officielle en 2016. Elle est actuellement intégrée dans le système éducatif et aussi une branche dans l'enseignement supérieur, elle est aussi introduite dans la télévision, la radio et dans les médias...etc.

À ce propos Salem Chaker (2017 :05) a affirmé que :

« Comme on pouvait le prévoir après la reconnaissance de tamazight comme seconde langue officielle par la constitution marocaine de 2011, l'Algérie vient à son tour d'accorder le statut de langue nationale et officielle à tamazight à l'occasion de la révision constitutionnelle adoptée par voie parlementaire le 7 février 2016.»

1.1.1.2. L'arabe classique

Depuis l'indépendance, l'arabe classique est considéré comme langue nationale et officielle en Algérie. Cette langue est utilisée dans plusieurs domaines tels que l'enseignement, l'administration, la religion, les médias et toutes les institutions de l'Etat, elle est présente également comme une langue d'instruction et de prestige

Cette langue se présente comme un véhicule de la religion musulmane, un symbole coranique. En revanche l'arabe classique n'est jamais la langue des échanges quotidiens entre les locuteurs algériens, ils parlent soit en arabe dialectale soit en l'une des variétés du berbère. S.Rahal et Ph. Blanchet (2007 :13) expliquent :

« C'est ainsi que la langue arabe, dite classique, se trouve doublement valorisée symboliquement, du fait qu'elle est dite langue de la « révélation », langue du coran, langue sacrée donc ; et institutionnellement, puisque depuis l'indépendance de l'Algérie(1962) jusqu'en 2002, elle est l'unique langue nationale et officielle, et de ce fait, elle jouit de tous les avantages que lui concède ce statut. »

1.1.1.3. L'arabe dialectal

L'Algérie compte un autre type d'arabe qui est le dialectal, dit aussi darjda. Il est considéré comme la première langue maternelle pour la majorité du peuple algérien avec ses différentes formes. Kh.Taleb-ibrahimi (1995 :28) affirme qu' « elle constitue la langue de

la première socialisation linguistique, de la communauté de base. C'est à travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif ». Elle est également l'outil de communication entre les locuteurs algériens. Bien qu'il soit politiquement dévalorisé, l'arabe dialectal constitue la langue la plus utilisée dans toute l'Algérie. Elle est utilisée dans des situations informelles à titre d'exemple : conversations familiales, rue, presse audiovisuelle, chanson, cinéma...etc. Cette variété n'a pas de statut officiel, elle n'est pas intégrée dans les domaines d'enseignements et d'apprentissages elle est juste une langue orale, R.Chibane (cité par S. Harbis, 2011, p.21) affirme que : «malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans les différentes formes d'expression culturelle (le théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation. ». Cette langue n'est donc pas officialisée, ni standardisée, mais parfois elle est utilisée par certains auteurs dans leurs productions artistiques et littéraires.

1.1.1.4. La langue française

La langue française est sans doute la première langue étrangère en Algérie. De plus, c'est une langue privilégiée parmi d'autres. S. Rahal et Ph. Blanchet (2007 :15) affirment que :

« Le français, quant à lui, fait partie des langues d'enseignement et reste privilégiée non seulement dans l'enseignement, technique et scientifique des Universités mais également dans le secteur économique. En outre, dans de nombreuses administrations il demeure utilisé à l'écrit comme deuxième langue à côté de l'arabe moderne ou comme langue unique. »

Pour des raisons historiques, liées notamment à la colonisation de l'Algérie par la France à partir de 1830, le français occupe une place particulière dans la société Algérienne. D'ailleurs l'Algérie est considérée comme le second pays francophone, au niveau mondial, après la France. Cependant, même après l'indépendance, jusqu'à l'heure actuelle, l'usage du français est resté très répandus dans les différents domaines de la vie des Algériens telle que l'éducation, l'administration, la politique, l'économie, les médias, la presse...etc. R. Sebaa (2002 : 50) confirme sur cela :

« En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans contexte, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif.»

Le processus d'arabisation mis en place aux premières années de l'indépendance, dont l'objectif était de rendre à l'arabe classique son statut de la seule langue officielle du pays, à peut-être minimisé un peu l'usage de la langue française. Mais actuellement, nul ne peut nier le statut important de la langue française en Algérie. C'est la langue de l'écrit, de l'économie, de l'enseignement, surtout dans les universités ; et qui fera toujours partie de la réalité sociolinguistique algérienne. En plus, elle n'est pas vécue comme une langue étrangère mais un moyen nécessaire pour assurer l'accès à divers secteurs économiques .S.Kanoua (2008 :186) déclare à ce sujet que :

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde. »

Donc, nous pouvons dire que la langue française se propage de plus en plus dans la société algérienne. Elle entre en contact avec les langues du pays d'une façon spontanée et naturelle et elle ne pourra pas disparaître dans la société algérienne.

1.1.2. Le contact de langues en Algérie

La notion du contact de langues, est l'une des notions fondamentales de la sociolinguistique, elle a été définie de diverses manières par différents auteurs. Parmi eux : Weinrich (1953) (cite par Fernandes, 2014), qui fut la première à utiliser le terme du contact de langue. Selon lui : « le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu.».

Harmers et Blanc, (1983, cités par M. Benamara, 2015), définissent le contact de langues comme : « Un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique,

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique. »

Pour J. Dubois & al (2002 :115), le contact de langues désigne «L'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes ». Ils précisent que le contact de langues peut découler des réalités géographiques : « aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers... ». Ils ajoutent qu'il « il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à un certains moments une autre langue que la sienne ». Ils estiment par ailleurs que

« D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre...» (Dubois & al, 2002 :115).

Le locuteur algérien fait recourt à ses variétés langagières selon ses besoins et dans diverses situations de communications. En traitant de cette situation, R. Sebaa (cité par S. Boubakour) explique que :

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale : arabe classique / français / arabe algérien / tamazight avec tout ces dialectes, le kabyle, le chaoui, le targui...Etc. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. »

L'Algérie étant un pays bilingues, il est largement touché par ce phénomène. Nous constatons qu'en milieu scolaire divers langues, le kabyle, la langue française, l'arabe

scolaire sont en contact. Certains locuteurs déclarent que c'est un passage qui se fait d'une manière inconsciente. Ce passage se fait d'un besoin de rendre les énoncés mieux compris et cohérents. D'autres affirment que ce passage d'une langue à une autre est la conséquence d'un manque en lexique et vocabulaire...etc. Lorsqu'un apprenant ne possède pas un répertoire riche en français, il fait appel à la langue maternelle à des fins purement communicationnelles.

1.2. L'enseignement des langues dans le système éducatif en Algérie

1.2.1. L'enseignement des langues nationales et étrangères

Le système éducatif algérien assure la prise en charge pour tout les Algériens. La Constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous. Il est encadré par le Ministère de l'Éducation nationale. L'évolution du système éducatif algérien est passée par trois périodes depuis 1962. Après l'indépendance, l'Algérie s'est retrouvée avec un grand manque en enseignants. Les écoles algériennes s'inspiraient du système français et la plupart des enseignants venaient de France. Le français était la langue d'enseignement principale et l'arabe était enseigné comme seconde langue. Après l'indépendance, le gouvernement a repensé le système éducatif de manière à promouvoir les cultures arabe et berbère. L'arabe classique est la langue d'enseignement obligatoire dès la première année primaire. Le français est enseigné à partir de la 3^{ème} année primaire, c'est aussi la langue d'enseignement pour les cours avancés de mathématiques et de sciences, la physique...etc.

Afin de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants, l'Algérie ouvre son champ d'enseignement à diverses langues étrangères à savoir : le français, l'anglais, l'allemand, l'italien, etc. Le Français, s'enseigne dès la troisième année du cycle primaire et se poursuit jusqu'à la 3^{ème} année du secondaire. L'anglais s'enseigne dès la première année moyenne et se poursuit aussi jusqu'à la 3^{ème} année du secondaire. Quant à l'Allemand et l'Espagnol, elles sont assurées au secondaire pour les élèves de la filière de « lettre et langues étrangères ».

Il est par ailleurs à signaler que la réforme amorcée à partir de 2008 recommande explicitement que des liens soient tissés entre les langues enseignées dans le système éducatif algérien. On préconise même clairement une didactique du plurilinguisme : Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit

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)

1.2.2. L'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie

Qu'en est-il de l'enseignement dans le cycle moyen qui nous concerne particulièrement notre étude ? L'enseignement moyen est l'un des paliers essentiel du système éducatif algérien. Il constitue l'étape préparatoire entre le primaire et le secondaire, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Il s'étale sur quatre années (de la 1^{ère} à la 4^{ème} Année Moyenne). A l'issue de ces quatre années, les apprenants passent l'examen du BEM (Brevet d' Enseignement Moyen), qui permet le passage aux études secondaires (Lycée).

L'apprentissage du français langue étrangère au moyen vise à faire de l'apprenant un individu capable de communiquer dans cette langue en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans sa vie quotidienne, sociale, à développer chez lui, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments dans différents types de discours. D'après B.Benbouzid (cité par F.Z.Tahari, 2015 :20), l'enseignement moyen «vise la maîtrise, par chaque élève, d'un socle de connaissances et de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active. »

Cependant, la langue qui reste la plus privilégiée parmi les autres est la langue française. Elle est la plus favorisée parmi ces langues, elle est enseignée dès le cycle primaire, elle est apprise dès la troisième année primaire. H.Belkacem (2009 :283) souligne que « l'école algérienne a opté pour un enseignement précoce des langues étrangères avec l'introduction du français comme première langue étrangère dans le système éducatif.». Cette dernière n'est pas présente au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol... puisque c'est la langue qui a le plus influencé les usagers.

1.3. Bilinguisme, langue maternelle et traduction dans l'enseignement des langues

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de J. Dubois (2003 :36) le bilinguisme concerne «une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations deux langues différentes. ». Pour J.P.Cuq (1999 :66) le bilinguisme désigne « la coexistence au sein d'une même personne ou une société de deux variétés linguistiques. ».

Quant à Grosjean (1993 :14) pour lui le concept bilinguisme englobe « tout personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours.»

Et selon J.Dubois (1999 :368):

« On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il est utilisé à l'intérieur de la même communauté plusieurs langues selon le type de communication (...) On dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisée dans les divers types de communication.»

L'enseignement bilingue s'inscrit dans une didactique du plurilinguisme. On entend généralement par enseignement bilingue, un enseignement où deux langues sont utilisées pour enseigner les programmes scolaires, des études ont montré que le bilinguisme permet de développer des compétences linguistiques chez les apprenants, et aussi enrichir son programme éducatif global.

Parmi les implications du multilinguisme, on parle souvent de l'alternance codique. Selon J.P.Cuq (2003 :66), l'alternance codique se définit comme étant

« Le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication, il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes et systématiques.»

Le Dictionnaire de didactique de français, définit l'alternance codique ainsi « Le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication, il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes et systématiques.»

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Et Pour V.Castellotiet D.Moore (1997 :80) l'alternance codique désigne « toutes les formes de passage d'une langue à l'autre dans la classe. »

On peut dire donc que l'alternance codique est un phénomène de contact qui peut se produire lorsqu'un individu tente d'employer plusieurs langues dans une même conversation. Dans notre cas de la didactique de FLE, l'alternance codique est une pratique langagière par laquelle l'enseignant de la langue française fait recours à la langue maternelle de l'apprenant le Kabyle et l'arabe scolaire et parfois à la traduction, lors de l'explication des contenus d'apprentissage, c'est ce qu'on appelle aussi (le métissage linguistique ou Code-switching), c'est le fait d'alterner les deux langues, la maternelle (kabyle) et la langue cible (français) pour des objectifs divers. M.Causa (1996 :129) explique à propos de ce sujet que « la réalité dans le domaine de l'enseignement montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. », le même auteur pense aussi que « pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui circule dans la classe. »

Qu'en est-il de la place de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou seconde ?

À travers l'évolution des méthodologies et des approches de l'enseignement des langues étrangères et secondes, le recours à la langue maternelle et à la traduction a été sans doute au cœur des débats de plusieurs chercheurs et didacticiens. En effet, le statut attribué à celles-ci défère d'une méthodologie ou approche à une autre. Dans la méthode traditionnelle, acquérir la forme et le sens d'une nouvelle langue se fait grâce à la traduction en langue maternelle, Elle privilégiait l'apprentissage des règles de grammaire, de bon usage des textes littéraires et la traduction.

Puren (1988 :20) dit à ce propos :

« La nécessité qui en découle d'enseigner le latin à partir du français provoque un remaniement général de la méthodologie d'enseignement...les œuvres d'auteurs classiques jusqu'alors éditées de telle manière que les élèves puissent écrire entre les lignes et les marges les commentaires en latin du maître cèdent la place au

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

sélecta, présentés souvent avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus stricte possible, puis leur traduction en bon français. »

Et avec la méthodologie directe, la principale originalité de cette méthodologie consiste à utiliser, dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle. Elle est considérée selon Puren (1998 :43) comme :

« la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. »

Quant à la méthode audio orale, elle limitait l'apparition de la langue maternelle et exige la favorisation de la langue étrangère en classe car les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Selon Germain(1993 :142) « Son objectif général étant la communication en langue cible, les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours. » Alors que la méthode SGAV qui est fondé sur un objectif de la communication, elle considère « La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure global, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage. » (Cornaire, 1998 :18). La méthode SGAV rejette tout recours à la langue maternelle et la considère comme un obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère. C'est alors dans les années 80, avec l'arrivée des approches communicatives que l'on a montrées de plus d'intérêt pour recourir à la langue maternelle, cette approche réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère et de soulever les problèmes de communication et d'apprentissage confrontés chez les élèves. Germain dit à ce propos (1993 :204) « Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur. ».

Quant à l'approche actionnelle selon le CECR (2011) « La perspective privilégiée ici est [] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. ». Cette perspective actionnelle considère l'apprenant comme acteur social capable d'agir dans un milieu socioculturel. Parmi ces spécificités, nous retenons l'importance capitale accordée au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Il arrive que certains théoriciens et enseignants considèrent que l'emploi de traduction et de langue maternelle peut influencer négativement sur les apprenants. Causa(2002), cité par R.Benamar (2014) dit que « certains voient dans la LM une source de difficultés et d'erreurs », par conséquent ils pensent que les apprenants ont toujours l'habitude de pensé et de réfléchir en langue maternelle lorsqu'il n'arrive pas a trouvé un mot ils recourent inconsciemment a sa langue source. En outre, l'acquisition du Français langue étrangère nécessite chez l'apprenant l'emploi des stratégies d'apprentissage qu'ils doivent faire par un recours a la langue maternelle, et ils disent que l'école est le seul endroit où ils utilisent cette langue c'est pour cela ils l'interdisent carrément dans leurs cours.

Par ailleurs , dans certains cas l'utilisation de la traduction et la langue maternelle avec toutes leurs règles dans l'apprentissage d'une langue étrangère peut aider l'apprenant à apprendre rapidement la langue étrangère et d'après ce recours l'individu peut entrer dans des situations de communication avec les autres, mais il ne doit être pas une utilisation exagérée, il faut que l'apprenant parle sans avoir un temps de réflexion, donc il faut éviter cette langue le maximum pour avoir un bon apprentissage.

Actuellement, sur le plan théorique, le recours à la traduction et à la langue maternelle ne font plus peur. Castelloti & Moor (2001) disent à propos de ce sujet « La langue maternelle non seulement ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais elle peut effectivement avoir un effet positif. ». La langue maternelle est considérée comme un outil nécessaire pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère surtout dans le début

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

de cet apprentissage, ainsi que selon Castelloti (1997 :38) « Il semble donc que la langue première occupe un rôle primordial dans la classe de langue étrangère, tant du point de vue de représentations que de celui de pratiques, même si cette importance n'est pas toujours explicitée ou si, dans de nombreux de cas, elle est même niée. ». Donc la langue maternelle et la traduction représentent la base de l'acquisition d'une nouvelle langue et aussi un moyen qui facilite l'apprentissage de cette nouvelle langue, ainsi elles peuvent débloquent la situation d'incompréhension entre l'apprenant et son enseignant

On ne peut enfin ignorer l'apparition de plusieurs approches plurielles. Pour le CARAP (2012), les Approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Ces approches plurielles s'opposent aux approches dites «singulières» dans lesquelles, seule une langue ou une culture est prise en compte isolément. L'évolution de la didactique des langues ces dernières années a fait émerger les quatre approches plurielles que sont l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'approche intercompréhensive des langues parentes et la didactique intégrée des langues. D'un point de vue didactique, ces approches plurielles visent à favoriser non plus les processus d'apprentissage mais les activités visant l'apprentissage. Mais dans les deux cas, il s'agit de prendre en compte les différentes langues en présence notamment la langue maternelle, en structurant leur enseignement.

M. Candelier (2014 :388) appelle approches plurielles par : « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »

1.4. Questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques

C'est l'ensemble de ce qui a été dit plus haut (cf. sous-titres 1.1 à 1.3.) qui nous a conduit à construire la problématique qui sous-tend notre étude et que nous allons expliciter dans la dernière partie de ce chapitre.

Notre présente recherche s'intéresse à l'emploi de la langue maternelle en classe lors des interactions entre les enseignants et les apprenants et entre les apprenants. Elle a pour but de répondre à la question principale suivante : Dans quelles mesures les enseignants et

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

leurs apprenants recourent-ils à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement apprentissage du français au collège ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous nous répondront aux questions secondaires suivantes :

- Quelles sont les représentations des enseignants de français au sujet du recours à la langue maternelle et à la traduction en classe ?
- Les enseignants et les apprenants recourent-ils à la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ?
- Quelle est la place accordée à la traduction et à la LM dans les représentations des enseignants et dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français au collège ?

Pour répondre aux questions de notre problématique, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- Les enseignants considéreraient que la traduction et la langue maternelle sont des stratégies d'enseignement-apprentissage inévitables et efficaces.
- Nous supposons que les enseignants et les apprenants de la langue française recourent souvent à la langue maternelle dans des situations d'apprentissages différentes, et cela est dû à plusieurs raisons, dont on peut citer le profil et le niveau des apprenants.
- Nous estimons que la traduction et la langue maternelle occuperaient une place importante surtout dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons dans un premiers temps, sur le terrain dans des établissements scolaires, nous avons opté pour le cycle moyen pour réaliser des séances d'observations munis d'une grille, qui nous a été remise par Claude Cortier et Amokrane Saliha, deux membre d'un groupe de recherche appelé Plida. Notre observation a été réalisée au mois de novembre et début du mois décembre 2018 au niveau du C.E.M Daoud Eddine Abderrahmane Ighram, situé à Akbou, wilaya de Bejaia, dans différents niveau.

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Nous avons réalisé (9) séances chez des enseignantes de la langue française qui ont eu la bienveillance de nous accueillir dans leurs classes. Ces classes sont composées entre 23 et 25 élèves, qui sont tous des berbérophones dont le Kabyle est leur langue maternelle.

Le tableau suivant représente des informations sur les séances d'observation que nous avons réalisées

Tableau 1: séances d'observation

Enseignants	Séances	Date et heure	Niveau
1	Activité de grammaire : L'expression de cause	15/11/2018 10h00 / 11h00	4 AM
2	Orthographe : Particularités orthographiques de certains verbes au future	22/11/2018 08h00 / 09h00	4 AM
3	Révision Bilan	16/12/2018 8h00 / 9h00	3 AM
4	Compréhension de l'écrit	15/11/2018 11h00 / 12h00	2 AM
5	Exercice d'application	16 /12/2018 10h00 / 11h00	2 AM
6	Production de l'écrit	16/12/2018 14h30/15h30	1 AM
7	Séance de TD	15/11/2018 14h30 / 15h30	1 AM

Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique

Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire qui sera destiné aux enseignants de ce cycle, Nous avons distribué notre questionnaire aux enseignants de la langue française au niveau des collèges. Ainsi ce questionnaire est constitué de (8) questions qui tournent autour l'utilisation de la langue maternelle pour enseigner une langue étrangère, adressé à (30) enseignants dans différentes communes de la wilaya de Bejaia (Akbou, Aoukas, Tazmalt). Nous avons tenu à leur expliquer l'intérêt de ce questionnaire pour la suite de notre travail.

Ces enseignants se trouvent dans des établissements différents de différentes communes :

- C.E.M. Kadoum Malek. Akbou
- C.E.M. Chouhadaa (Stade). Akbou
- C.E.M. Mouloud Feraoun. Akbou
- C.E.M. Benberkan Youcef (C.E.M. Nouveau). Akbou
- C.E.M. Abderrahmane Mira. Tazmalt
- C.E.M. Bagi Mokhtar. Tazmalt
- C.E.M. Felkey Hocine. Aoukas.

Nous avons choisi comme terrain d'analyse le cycle moyen, où les élèves manquent de bagage langagier et ils ont des besoins particuliers pour s'exprimer correctement dans le but de développer ces compétences de communication, de même lorsque l'apprenant ne veut pas apprendre une langue étrangère ou bien ne savent pas comment l'apprendre c'est une raison pour laquelle l'apprenant recourt à la langue dont il est capable de maîtriser.

Conclusion

Notre étude porte sur l'emploi ou non de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement du français au Moyen et sur les représentations des enseignants à ce sujet. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme qui recommande ces pratiques didactiques.

Pour la réaliser nous nous appuyons sur deux enquêtes de terrain, la première par questionnaire et la deuxième par enregistrement de séances d'enseignement du français.

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

Introduction

Notre étude a pour principal objectif de s'interroger sur la place qu'occupent la langue maternelle et la traduction dans l'enseignement et apprentissage de la langue française dans le cycle moyen. Il est clair que la nature des représentations des enseignants ne peut qu'être un facteur des plus déterminants sur la place et objectifs associés à ces deux pratiques. Cela nous permettrait également de compléter les résultats de notre deuxième enquête, au sujet de la place accordée à ces pratiques dans les salles de classe (cf. chapitre 3). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous interroger sur ces représentations à travers une enquête par questionnaire. Nous consacrons ce chapitre aux résultats obtenus à la suite de cette enquête.

Ce chapitre se compose de quatre parties. Nous consacrons la première à la description de l'enquête par questionnaire (cf. 2.1). La deuxième portera sur l'analyse des réponses relatives à l'acceptation ou refus d'utiliser d'autres langues pendant le cours de français (cf.2.2). La troisième partie portera sur les langues les plus utilisées (cf.2.3). Et la dernière sera réservée à l'analyse des objectifs assignés à ces deux pratiques (cf.2.4).

2.1. L'enquête par questionnaire

L'enquête menée a consisté en la distribution d'un questionnaire à des enseignants de français exerçant au cycle moyen. Nous précisons aussi que ces questionnaires sont distribués main à main.

Le questionnaire a été rempli par un total de 30 enseignants, comme le montrent les données du tableau suivant :

Tableau 2: sexe des enseignants enquêtés

./	Nombre	Pourcentage
Femmes	22	73%
Hommes	8	27%
Totale	30	100%

Le fait que la majorité de nos enquêtés est de sexe féminin de 73%, n'est pas dû à un choix. Il est essentiellement dû au fait que le nombre des enseignantes qui travaillent dans les écoles concernées par notre enquête est supérieur à celui des enseignants.

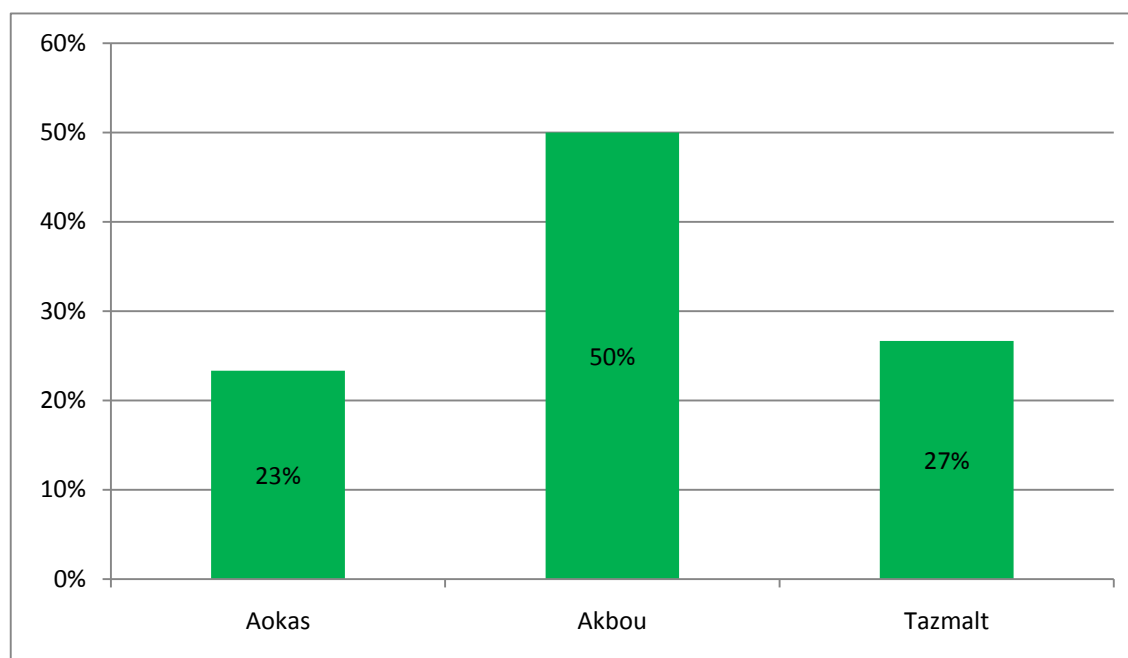
Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants

Ces enseignants exercent leur fonction dans trois différentes communes de la wilaya de Bejaia :

Tableau 3: communes d'exercice des enseignants enquêtés

/	Nombre	Pourcentage
Aokas	7	23%
Akbou	15	50%
Tazmalt	8	27%
Total	30	100%

Figure 1: communes d'exercice des enquêtés



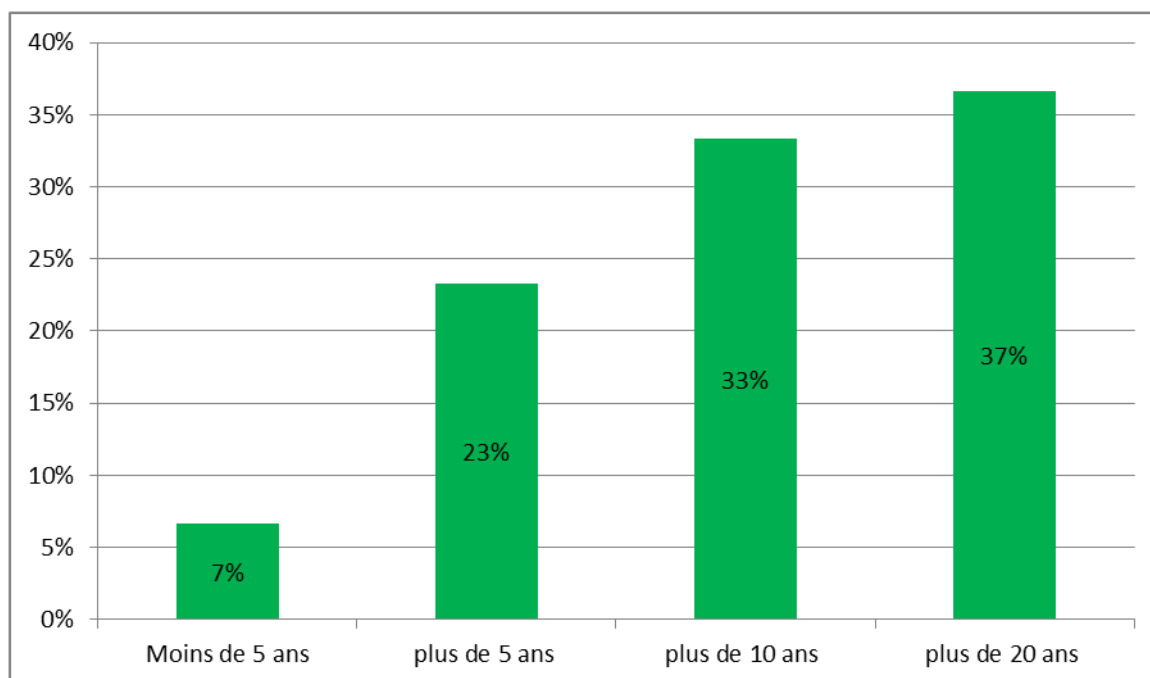
15 enseignants (soit 50 %) exercent dans la commune d'Akbou. Les autres exercent dans les deux autres communes, à savoir celle de Tazmalt et Aokas et de Tazmalt. Il est à noter que cette dernière commune est géographiquement très éloignée des deux autres. Nous estimons que cela joue en faveur de la représentativité de notre échantillon.

Le dépouillement des informations qui concernent leurs expériences professionnelles (nombre d'année d'exercice dans l'enseignement) montre que 4 différentes catégories sont représentées, mais que plus des deux tiers d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience, comme le montrent les données du tableau et figure suivants :

Tableau 4: expérience professionnelle des enseignants enquêtés

Intervalle de l'expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 5 ans	2	7%
Plus de 5 ans	7	24%
Plus de 10 ans	10	34%
Plus de 20 ans	11	37%
Total	30	100%

Figure 2: expérience professionnelle des enseignants enquêtés



Nous tenons enfin à préciser que la totalité (100%) de nos enquêtés ont la langue kabyle comme langue maternelle : c'est souvent le cas en Kabylie, et à Bejaia notamment.

2.2. Acceptation ou refus d'utiliser une autre langue que le français

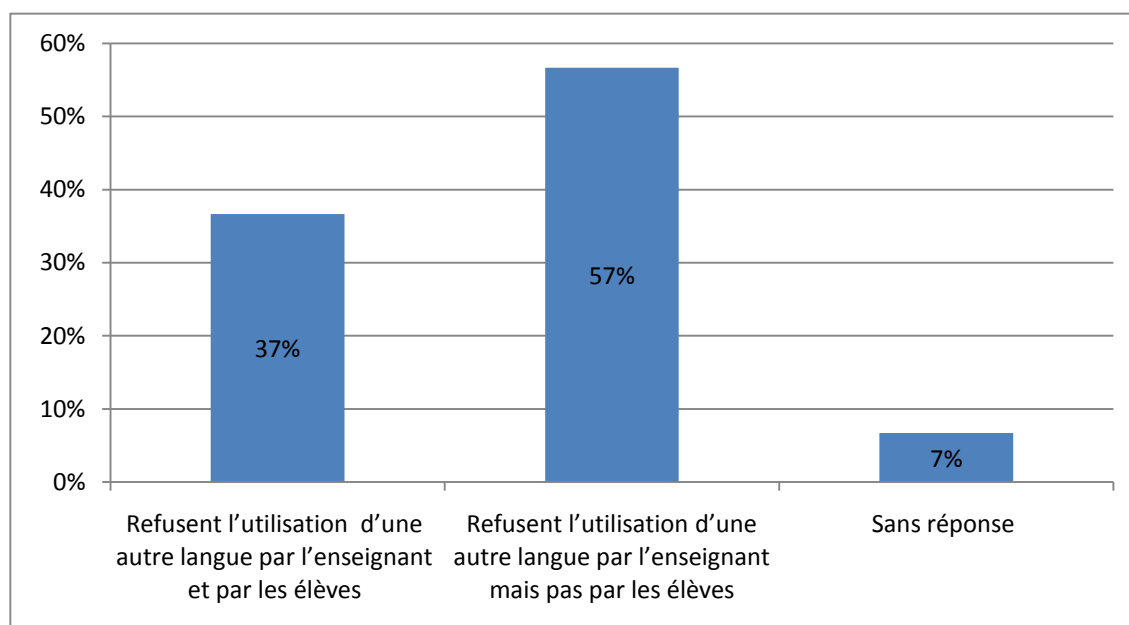
Les cinq premières questions ont notamment pour objectifs de nous renseigner sur le refus ou l'acceptation des enseignants de recourir à une autre langue que le français, sur les motifs qui expliquent cela et sur les langues utilisées.

La première question posée à nos enquêtés est « Vous faites généralement partie des enseignants qui (...) ». Nous avons obtenus les résultats suivants :

Tableau 5 : Acceptation / refus des enseignants d'utiliser une autre langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Refusent l'utilisation d'une autre langue par l'enseignant et par les élèves	11	37%
Refusent l'utilisation d'une autre langue par l'enseignant mais pas par les élèves	17	57%
(Sans réponse)	2	7%
Total	30	100%

Figure 3: Acceptation / refus des enseignants d'utiliser une autre langue



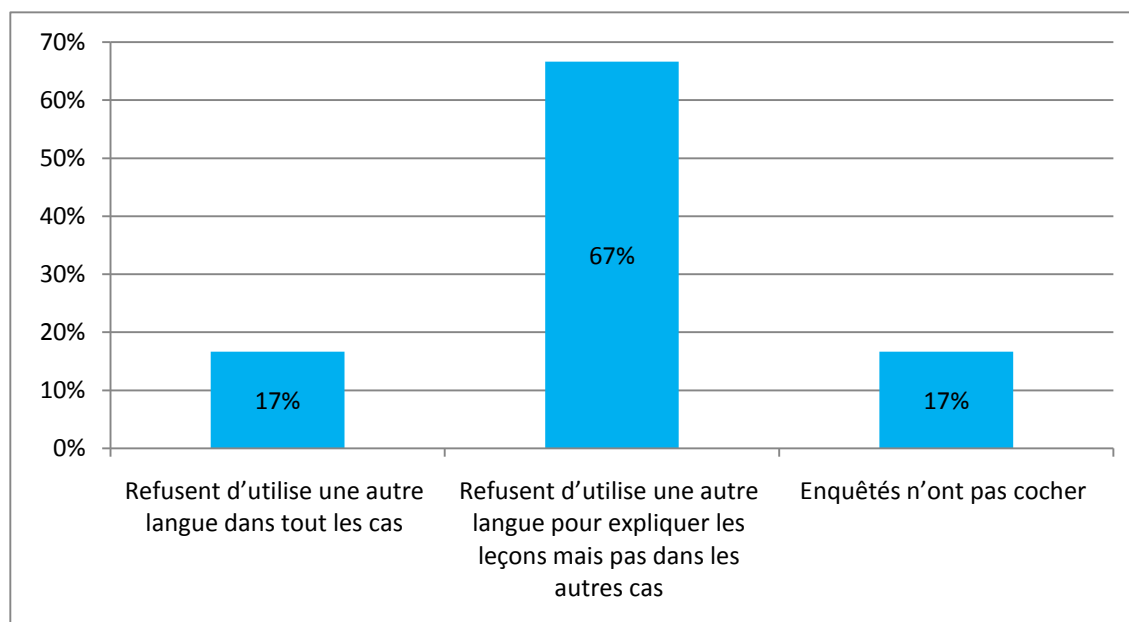
Nous pouvons constater que les résultats indiquent que 28 enseignants sur les 30 refusent l'utilisation d'une autre langue par les enseignants et qu'un tiers d'entre eux refusent même que les apprenants utilisent une autre langue, mais plus de la moitié tolèrent que leurs élèves utilisent d'autres langues pendant le cours. Nous retenons donc que les enseignants ne considèrent pas comme positif le fait qu'un enseignant utilise une autre langue.

Notre la deuxième question posée à nos enquêtés est « vous faites généralement partie des enseignants qui (.....) ». Nous avons obtenu les résultats suivant :

Tableau 6: cas de refus d'utiliser une autre langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Refusent d'utiliser une autre langue dans tous les cas	5	17%
Refusent d'utiliser une autre langue pour expliquer les leçons mais pas dans les autres cas	20	67%
(Sans réponses)	5	17%
Total	30	100%

Figure 4: cas de refus d'utiliser une autre langue



Les résultats montrent que la majorité de nos enquêtes refusent d'utiliser une autre langue que le français pour expliquer les leçons. Ils accepteraient par contre d'utiliser une autre langue pour d'autres motifs, tels que pour détendre. Nous retenons également un résultat aussi important : il concerne le nombre assez élevé d'enseignants, à savoir 5, qui refusent d'utiliser d'autres langues dans tous les cas et le reste est sans réponse.

Qu'est-ce qui motivent ces choix ? Pour avoir des éléments de réponses à cette question nous avons sollicités « d'autres précision ? ». Parmi les enseignants les enseignants qui refusent d'utiliser une autre langue pour expliquer les leçons mais pas dans les autres cas, Autres précisions qui sont donner par nos enquêtés pour leurs réponses :

Ens.1 :-pour avoir l'habitude d'entendre parler en français et comprendre ce qui est dit à l'oral

Ens .6 : - tout dépend des niveaux de leurs écoles

Ens.10 : - dans certains cas très rare ,on tolère une légère intervention dans une autre langue

Ens .11 : - un élève très faible

Ens .18: - pour être toujours au service de l'apprentissage du français

Ens .27: -faire appel à d'autres langues s'impose parfois, **ex** : explication d'expressions idiomatiques.

Parmi ceux qui refusent d'utiliser une autre langue dans tous les cas, le seul enseignant qui a justifié sa réponse, et celui qui précise ce qui suit :

Ens .20: - pour inciter les apprenants à apprendre la langue française dans tous les domaines.

Les 5 enseignants qui n'ont opté pour aucune des réponses que nous leur avons proposées, ont donné les précisions suivantes :

Ens .14: -coté lexique.

Ens .15: - je fais partie des enseignants qui utilisent toutes les langues pour faire passer le message.

Ens .16: -Il y a des cas où on est obligé de faire recours à la langue maternelle pour transmettre notre message

Ens .19: - utiliser une autre langue par l'enseignant pour expliquer brièvement une idée obscure. Mais pas par les élèves

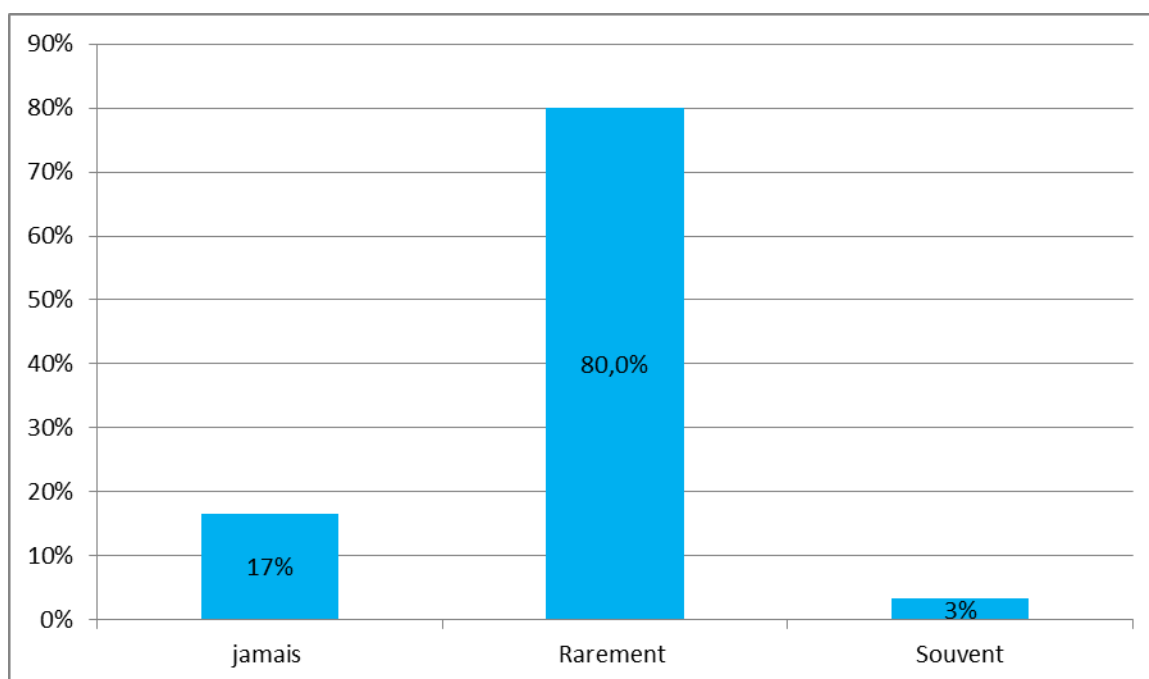
Ens .21: - sans autres précisions.

Nous avons formulé la troisième question posée à nos enquêtés de la manière suivante : « utilisez-vous une autre langue que le français avec vos élèves ? ». Nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 7 : utilisation d'autres langues avec les élèves

Réponse	Nombre	Pourcentage
Jamais	5	17%
Rarement	24	80%
Souvent	1	3%
Total	30	100%

Figure 5 : utilisation d'autres langues avec les élèves



Nous constatons que la majorité de nos enquêtés utilisent rarement d'autres langues avec leurs élèves. Le reste de nos enquêtés déclarent qu'ils ne font jamais appel à d'autres langues avec leurs élèves.

Pour découvrir les éventuels motifs qui peuvent justifier ces choix ou représentations, nous nous leurs avons posé la question « pourquoi ? ».

Ceux qui répondent à la question par « **jamais** », nous donnent les justifications suivantes :

Ens .2 : - pour enrichir leurs vocabulaires et mieux comprendre.

Ens. 3 : - ils n'ont qu'un seul endroit où apprendre la langue française c'est la classe.

Ens.12 : - pour les inciter et les encourager à faire des efforts pour étudier et comprendre la nouvelle langue.

Ens.25 : - en dehors du cour.

Ens.26 : - pour éviter les conséquences des contacts de langue.

Les enquêtés qui répondent à la question « pourquoi ?, parmi ceux qui ont opté pour la réponse « Rarement », ont accompagné celle-ci des précisions suivantes :

Ens.1 : - pour avoir l'habitude d'entendre parler le français et comprendre ce qui est dit à l'oral.

Ens.4 : - pour apprendre une langue il faut l'utiliser pour communiquer, mais pas une autre langue.

Ens.7 : - pour faire passer un message, traduire un mot, expliquer les notions difficiles.

Ens.8 : - c'est pour habituer et inciter les élèves à s'exprimer en langue enseigner (le français).

Ens.9 : - tout dépend des niveaux (première année ou autres) de leurs écoles primaires certains n'utilisent jamais le français.

Ens.11 : - pour permettre à l'élève de distinguer entre les différents cours et des différentes langues qu'il étudie.

Ens.13 : - pour faire passer un message, j'emploie des exemples, des dessins, des gestes mais en dernier je recours à la langue maternelle ou à l'arabe scolaire.

Ens.14 : - les pratiques langagières se font en langue française.

Ens.15 : -le niveau de nos élèves est très faible.

Ens.16 : -pour débloquent une situation afin de bien transmettre le message.

Ens.18 : -parfois on est obligé pour mieux faire passer le message.

Ens.19 : - la leçon doit être comprise et réfléchié dans sa globalité en langue française.

Ens.20 : - pour l'incité à comprendre personnellement la langue française en utilisant les différents moyens d'apprentissage.

Ens.21 : - pour qu'ils aient plus de compréhension.

Ens.22 : - pour débloquer la situation.

Ens.23 : - expliquer un mot difficile.

Ens.24 : - inciter les élèves à fournir d'efforts et une bonne écoute afin de comprendre

Ens.27 : - l'apprentissage d'une langue ne peut être fondé que sur la littéralité.

Ens.28 : - quand les apprenants rencontrent des lacunes.

Ens.29 : - par commodité.

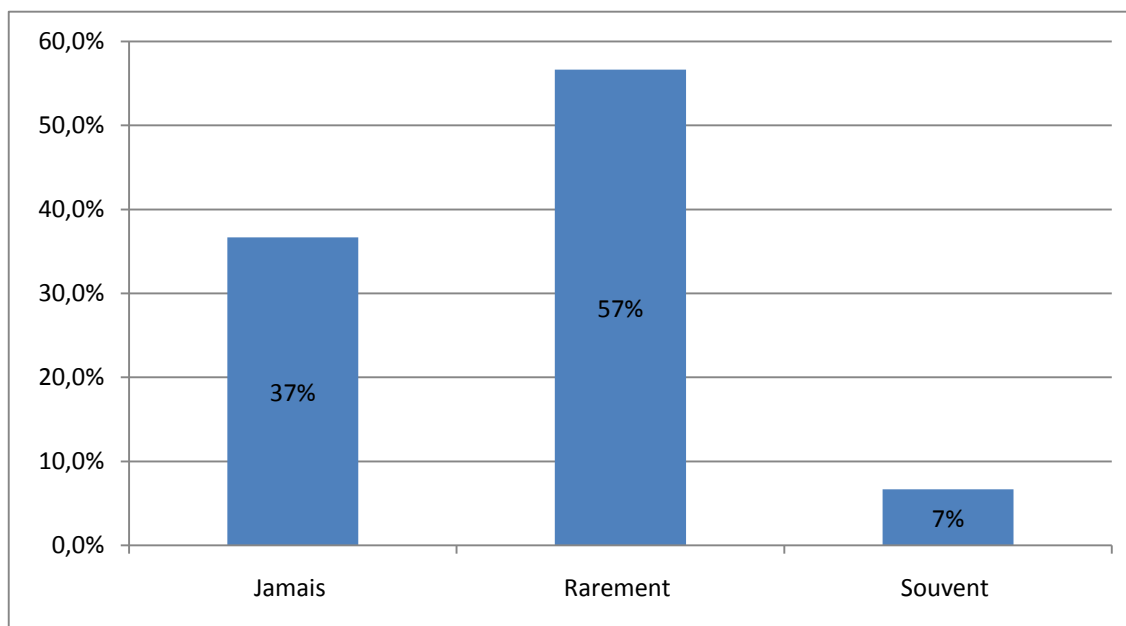
Ens.30 : - éviter les interférences linguistiques.

Nos enquêtés autorisent-ils leurs apprenants à utiliser une autre langue ? Les résultats obtenues à la suite de la question « Acceptez-vous que vos élèves utilisent une autre langue que le français dans votre classe ? » s'avèrent comme suit :

Tableau 8: refus ou tolérance que les apprenants utilisent une autre langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Jamais	11	37%
Rarement	17	57%
Souvent	02	7%
Total	30	100%

Figure 6 : refus ou tolérance que les apprenants utilisent une autre langue



Nous constatons que deux enseignants uniquement répondent à la question par « souvent ». Nous retenons également que plus d'une moitié acceptent « rarement » que leurs élèves utilisent une autre langue que le français en classe. Un nombre important (37, une autre catégorie 11 enseignants ne semblent pas le tolérer.

Pour avoir une idée sur les raisons qui sous-tendent les choix de nos enquêtés de tolérer ou pas le recours par leurs apprenants à une autre langue, nous leur avons posé la question « pourquoi ? ».

Ceux qui répondent qu'ils acceptent « **Rarement** » que leurs apprenants utilisent une autre langue, nous donnent les justifications suivantes :

Ens. 6 : -pour faire passer le message facilement.

Ens. 7 : -pour les habituer et les inciter à s'exprimer avec la langue enseignée

Ens. 8 : -c'est toujours pour ne pas ouvrir des brèches et pour habituer les élèves à s'exprimer et s'exercer qu'en langue enseignée

Ens. 10 : -éviter la facilité de s'exprimer

Ens. 11 : -ces élèves ne parlent pas cette langue en dehors de la classe, c'est une opportunité pour eux de s'exprimer dans cette langue.

Ens .12 : -pour les incités et les encouragés à faire des efforts pour étudier et comprendre la nouvelle langue

Ens.14 : -Les élèves n'ont pas une parfaite maîtrise de la langue française

Ens.15 : -Sinon n'apprendront jamais la langue française, ils ne seront pas s'exprimer

Ens .16 : -dans des cas rares ne moins on veille toujours pour qu'ils fassent plus d'efforts.

Ens .20 : -C'est pour les incités à apprendre cette langue qui est étrangère

Ens .21 : -Certains élèves n'arrivent pas à s'exprimer en françaisa quoi qu'ils aient compris

Ens .22 : -Car les élèves développent mieux leurs chances d'améliorer leurs niveaux d'expression d'utiliser le français

Ens .27 : -Plutôt de tenter de s'exprimer en langue française car l'apprentissage se construit en le faisant

Ens .28 : -Afin que les élèves puissent s'assimiler

Ens .29 : -Pour les amener à s'exprimer dans des situations difficiles

Ens .30 : -Ne pas habituer l'apprenant a la faciliter

Ceux qui répondent qu'ils n'acceptent « **jamais** » que leurs apprenants utilisent une autre langue, nous donnent les justifications suivantes :

Ens. 2 : - Pousser les élèves a la pratiques le plus souvent possible pour leurs apprendre et leurs enlever ce complexe qu'ils ont vis-à-vis de cette dernière

Ens .3 : -Sans justification

Ens.4 : -Sans justification ni explication

Ens .5 : -L'exercice importe plus que la réponse (cognitive)

Ens .9 : -Sinon quand est-ce qu'ils apprendront à la parler cette langue ? Si ce n'est pas en classe ?

Ens. 13 : -Cela deviens inévitable vue l'importance et l'ampleur qu'acquiert de plus en plus la langue amazigh sur les langues étrangères étudier en cours

Ens. 18 : -Pour leurs permettre de s'exprimer en langue française, même si avec des erreurs

Ens. 19 : -Les élèves doivent apprendre et réfléchir avec la langues française, l'acquisition de la langue est liée profondément à son utilisation a l'oral et a l'écrit

Ens. 23 : -Parce qu'ils doivent s'exprimer uniquement en français

Ens. 24 : -Pour apprendre la langue il faut l'utilise souvent et dans n'importe quel coins

Ens. 26 : -Sans commentaire

L'un des deux enseignants qui répondent qu'ils acceptent « **souvent** » que leurs apprenants utilisent une autre langue, nous donne la justification suivante :

Ens.1 : - On a à faire à des apprenants qui ne parle pas et qui ne comprennent pas le français lorsqu'ils parlent en kabyle on les corrige et les redisent en français

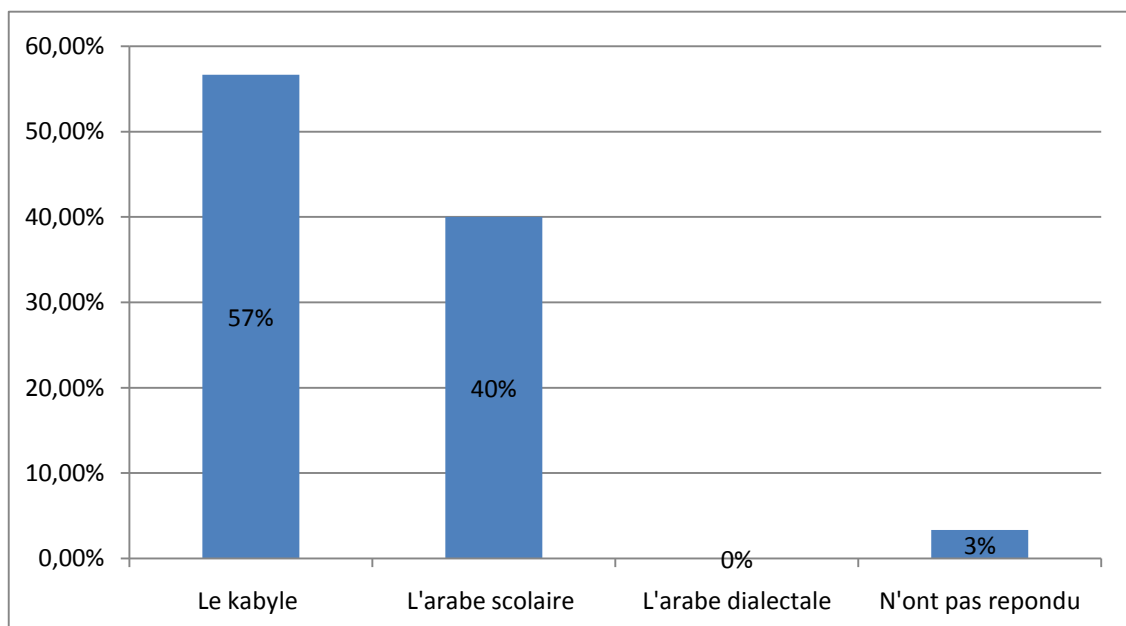
2.3. Langues utilisées

Quand les enseignants utilisent une ou d'autres langues, quelle est celle à laquelle ils recourent le plus fréquemment ? Pour découvrir cela, nous avons posé la question « quand vous utilisez une autre langue c'est souvent(...) ». Nous avons obtenus les résultats suivants :

Tableau 9 : langue fréquemment utilisée avec les élèves

Réponse	Nombre	pourcentage
Le kabyle	17	57%
L'arabe scolaire	12	40%
L'arabe dialectal	00	0%
N'ont pas répondu	1	3%
total	30	100%

Figure 7 : langue fréquemment utilisée avec les élèves



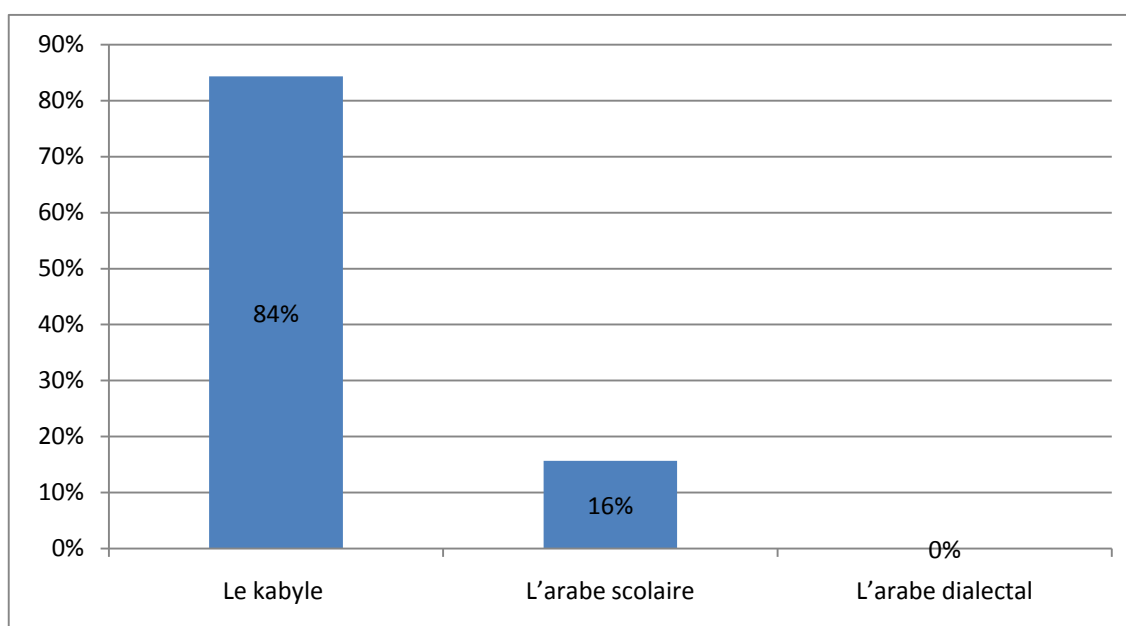
Plus de la moitié de nos enquêtés déclarent utiliser souvent la langue kabyle avec leurs élèves. Cela se justifie à notre avis par le fait que nos enquêtés sont des kabyles et travaillent avec des apprenants dont la langue maternelle est le kabyle. L'utilisation de l'arabe scolaire par un nombre important de nos enquêtes peut s'expliquer notamment par la position importante qu'occupe cette langue dans le système scolaire algérien où elle n'est pas uniquement langue enseignée, mais aussi langue d'enseignement des autres matières. Nous constatons enfin qu'aucun enseignant ne déclare recourir à l'arabe dialectal. Cela serait notamment dû au fait que ni nos enquêtés ni leurs apprenants ne maîtrisent cette langue.

Qu'en est-il des langues utilisées par les apprenants ? Les réponses des enseignants à la question « Quand ils utilisent une autre langue, c'est souvent.(....) », a permis d'obtenir les résultats représentés dans le tableau et graphique suivants :

Tableau 10 : langues utilisées par les apprenants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Le kabyle	27	84%
L'arabe scolaire	05	16%
L'arabe dialectal	00	00%
Total	32	100%

Figure 8: langues utilisées par les apprenants



La quasi-totalité de nos enquêtés déclarent que leurs apprenants utilisent souvent le kabyle et aucun de ces enseignants n'a coché la réponse « arabe dialectal ». Ces deux résultats s'expliquent, à notre avis, par le fait que ces apprenants sont des kabylo phones ... dont la langue maternelle est le kabyle, et ne connaîtraient donc pas l'arabe dialectal. Ceux qui font le recours à l'arabe scolaire pourraient le faire probablement surtout dans le cas des règles ou des mots utilisés pendant leurs apprentissages dans d'autres matières.

2.4. Objectifs d'utilisation d'une autre langue

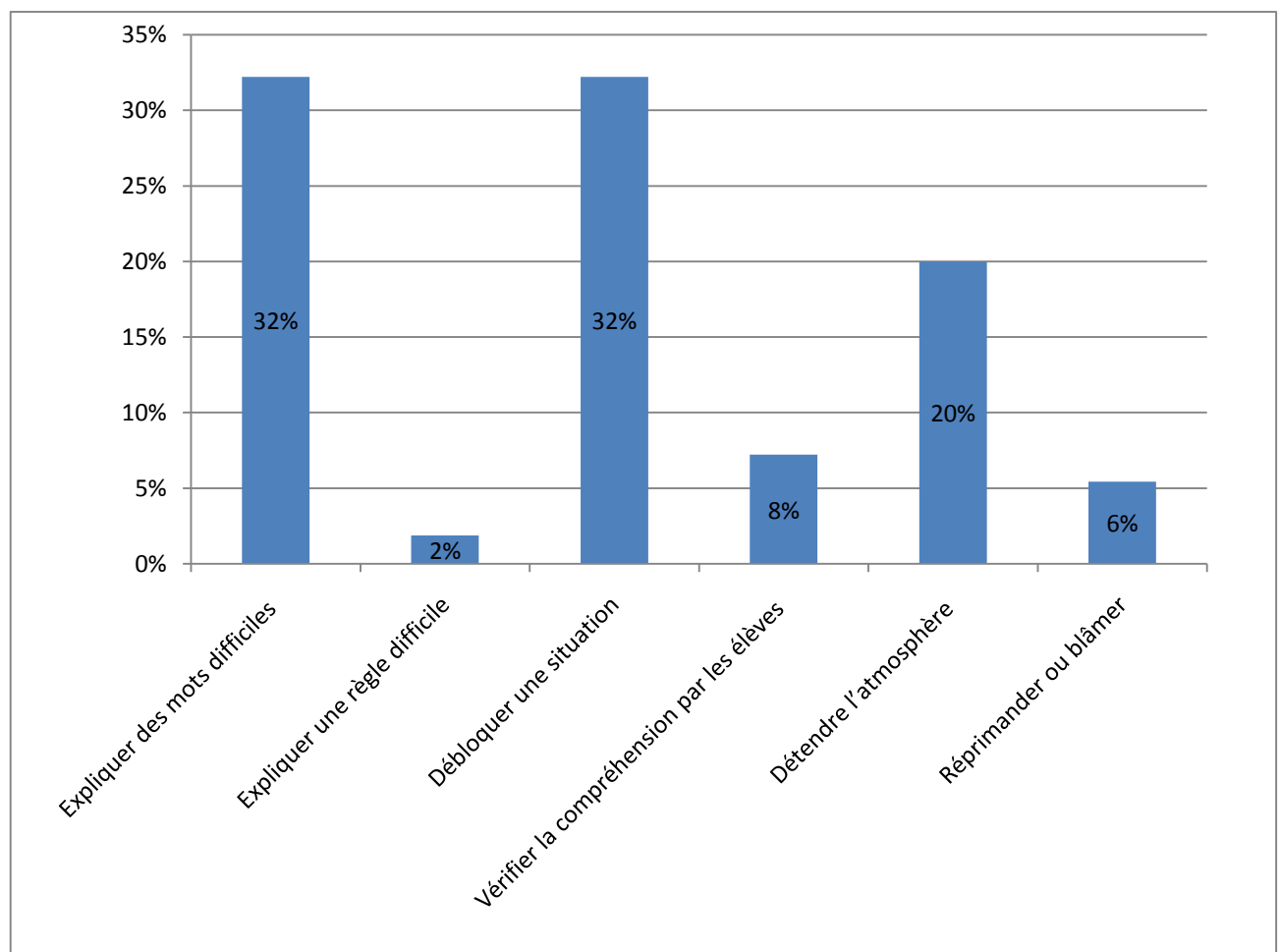
Qu'est-ce qui poussent généralement les enseignants à utiliser une autre langue que le français ? Pour découvrir cela, nous avons posé à nos enquêtés la question : « vous utilisez une autre langue surtout pour. », en leur précisant qu'ils peuvent cocher plus d'une

réponse. Le dépouillement des réponses obtenues a donné les résultats regroupés dans le tableau et graphique ci-après :

Tableau 11 : cas d'utilisation d'une autre langue que le français avec les élèves

Réponse	Nombre	Pourcentage
Expliquer des mots difficiles	18	32%
Expliquer une règle difficile	01	2%
Débloquer une situation	18	32%
Vérifier la compréhension par les élèves	04	8%
Détendre l'atmosphère	11	20%
Réprimander ou blâmer	03	6%
Total	55	100%

Figure 9 : cas d'utilisation d'une autre langue que le français avec les élèves



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

Les résultats indiquent que nos enquêtés utilisent une autre langue que le français surtout pour expliquer des mots difficiles et pour débloquer une situation où ils constatent que les élèves n'arrivent pas à suivre ou à avancer dans la leçon. Cela dit, nous retenons également un autre résultat que nous jugeons intéressant : 20 enseignants déclarent le faire uniquement pour détendre l'atmosphère.

Nous avons offert dans le cas de cette question à nos enquêtés la possibilité de formuler d'autres motifs. Deux de nos enquêtes ont donné les suivants :

Ens .11 : - pour comparer les aspects de langue.

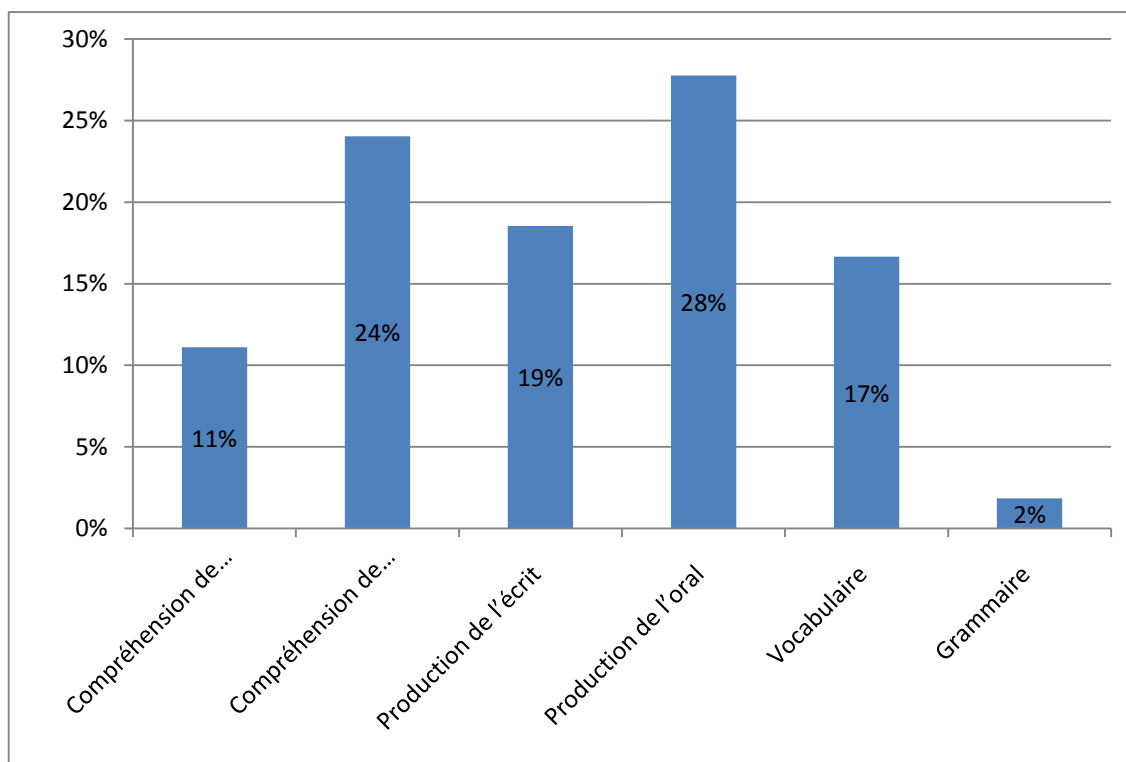
Ens .27 : - enraciner certaines valeurs / adopter un comportement extrascolaire.

Dans quels cas les apprenants utilisent une autre langue ? La dernière question posée à nos enquêtés est de « ils utilisent une autre langue surtout dans les séances de (...) ». Elle nous a donné les résultats suivants :

Tableau 12 : séances où les élèves utilisent d'autres langues que le français

Réponses	Nombre	Pourcentage
Compréhension de l'écrit	06	11%
Compréhension de l'oral	13	24%
Production de l'écrit	10	19%
Production de l'oral	15	28%
Vocabulaire	09	17%
Grammaire	01	2%
Total	54	100%

Figure 10 : séances où les élèves utilisent d'autres langues que le français



Nous constatons que les élèves recourent à d'autres langues surtout pendant les séances de l'expression écrite ou orale, et en deuxième position dans celles de la production de l'écrit et du vocabulaire. .

Pour avoir plus de précision sur leurs réponses nous avons offert à nos enquêtés la possibilité d'« autre cas ? ». Trois enseignants nous donnent les cas suivants :

Ens .18 : - Pour demander le sens ou la signification d'un mot

Ens .20 : - Pour demander l'explication d'un mot ou l'emploi d'un mot dans un contexte.

Ens .25 : - Pendant les cours les élèves s'expriment en langues française.

Conclusion

D'après les résultats de notre enquête, nous pouvons dire que les enseignants et leurs apprenants recourent à d'autres langues que le français pendant leurs apprentissages. Nous avons constaté, au sujet de l'utilisation ou le refus d'utiliser d'autres langues que la

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

majorité des enseignants refusent l'utilisation d'une autre langue quand ils s'adressent à leurs apprenants, mais acceptent que ces derniers le fassent. Il semble également que certains enseignants refusent de recourir à la traduction ou à la langue maternelle de l'apprenant pendant l'explication ou le déroulement des cours mais pas dans d'autres situations qui ne concernent pas directement les leçons. En outre, la majorité des enseignants utilisent rarement d'autres langues que le français avec leurs élèves ; tandis que d'autres déclarent ne jamais utiliser d'autres langues que le français, pour un meilleur apprentissage du français, selon eux.

Notre enquête nous a permis de retenir particulièrement la langue la plus utilisée aussi bien par les enseignants que par les apprenants est le Kabyle. Ils recourent beaucoup moins fréquemment à l'arabe scolaire, tandis que l'arabe dialectal serait totalement absent dans leurs salles.

Les enseignants utilisent une autre langue notamment afin d'expliquer des mots difficiles, expliquer une règle difficile, débloquer une situation, vérifier la compréhension par les élèves, détendre l'atmosphère et réprimander ou blâmer. Cela dit, c'est souvent le souci de favoriser la transmission claire du message qui semble pousser le plus souvent à recourir à une autre langue. Pour ce qui est enfin des apprenants, ils utilisent une autre langue surtout dans les séances de la production et compréhension de l'oral et de l'écrit. Nos séances d'observations et les enregistrements que nous avons obtenus, vont-ils confirmer ces conclusions ? Cela fera l'objet du prochain et dernier chapitre de ce mémoire.

Chapitre 3 : La traduction et la LM dans les pratiques de classe

Introduction

Notre étude porte sur l'emploi de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français chez les enseignants et les apprenants du cycle moyen. Notre objectif est d'une part de savoir si la langue maternelle et la traduction sont présentes dans la classe de langue française et quelle place occupe cette langue dans l'enseignement et apprentissage du français, et d'autre part d'essayer ainsi de comprendre les avantages et les inconvénients potentiels que pourraient découler du recours à ces deux pratiques. Pour atteindre cet objectif, nous avons menées une enquête de terrain. Nous consacrons le présent chapitre à l'exposé des résultats obtenus à l'issue de cette enquête.

Ce chapitre se compose de trois parties. La première sera consacrée à l'analyse des pratiques de traduction et de recours à la langue maternelle dans les discours de l'enseignant à ses apprenants (cf. sous-titre 3.1). La deuxième portera sur le même phénomène dans les discours des apprenants à leurs enseignants (cf. 3.2). La dernière sera réservée à l'examen des deux pratiques dans les interactions entre apprenants (cf. 3.3).

3.1. Traduction et LM dans les discours des enseignants

Les enseignants recourent-ils à la langue maternelle des apprenants et à la traduction quand ils s'adressent à leurs apprenants ? Suite à plusieurs écoutes des enregistrements et aux prises de notes que nous avons effectuées, nous avons constaté que les enseignants de la langue française utilisent d'autres langues, dont notamment la langue maternelle de leurs apprenants, quand ils s'adressent à leurs élèves. Nous illustrerons cela dans ce qui suit.

3.1.1. Rétablir l'ordre

La langue maternelle est parfois utilisée dans des situations qui ne concernent pas proprement le cours. C'est par exemple le cas quand l'enseignant veut rétablir l'ordre, demander aux apprenants le silence, etc.

À titre d'exemple, dès la première minute, l'enseignante (1) demande le silence, elle dit :

Enseignante1 : Ceeeet – susmt- hesset-iyi-d, chacun prend sa place (taisez-vous, chacun prend sa place)

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

A la première minute nous constatons que l'enseignante (2), qui est en colère, frappe au tableau et demande le silence :

Enseignante2 : Ceeet, hesset-iyi-d, Aaaa Tenyam-ay (taisez-vous et écoutez-moi)

A la 11^{ème} minute lors de l'explication du cours, l'enseignante (1) demande à un apprenant de se taire :

Enseignante1 : aouhadda, ceet niyad lecture silencieuse. (Ouhadda, tais-toi, et fais une lecture silencieuse)

A la 14^{ème} minute, lors de l'explication du cours l'enseignante (1) recourt à la langue maternelle pour demander le silence

Enseignante1 : ceet, sousmat Thedrem akk au même temps Ad as-t-iniḍ d nniqac bizantie. (Taisez-vous, vous parlez tous à la fois).

L'enseignante (3), à la 15^{ème} minute, recourt à la langue maternelle pour donner des ordres à ses élèves

Enseignante3 dit : Bentizi aha, arfed akerssi-inem qqim akk d aghroud, yallah (bentizi, vite tu prends ta chaise et tu t'assois avec Aghroud)

Enseignante3 : ih tura le contraire arrac xedmen tiqcicin tteqassirent, qaval Ncallah ad lehqed qim awi-d a cahier-inem (maintenant c'est le contraire les garçons travaillent, les filles chuchotent, fais vite, prends ton cahier).

Nous constatons alors que les enseignantes recourent à la langue maternelle (kabyle) pour rétablir l'ordre dans la classe, donner des ordres et dans des situations de colères.

3.1.2. Inciter les élèves à travailler

Les enseignants de la langue française emploient souvent la langue maternelle quand ils veulent par exemple inciter les élèves à travailler, à répondre aux questions posées, etc.

Par exemple, l'enseignante (3), recourt à la langue maternelle à la 17^{ème} minute pour inciter les élèves à travailler.

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

Enseignante3 : Benkerou akk d benmajkoun tura id awen-d tussa lmeerifa dachu ur tefhimem ara yallah xedmet (benkerou et benmajkoun, qu'est-ce que vous n'avez pas compris, allez !travaillez !).

Enseignante3 : yallah, vite travaillez Atan heyyey-awen-d les surprises (rapidement, travaille je vous ai préparé des surprises).

L'enseignante (1) à la 17^{ème} minute dit:

Concentr-it tura mačči ad tedeggirem kan les reponses la réponse (concentrez-vous, ne jetez pas des réponses au hasard).

L'enseignante (4) à la 40^{ème} minute demande à son élève de travailler

Enseignante4 : A benmajkoun Nniy-ak-d ad turaređ ney ad tketbeđ aparagraf a paragraphe ? (benmajkoun, je t'ai dit d'écrire un paragraphe ou bien de jouer ?).

Un travail individuel Nniyd! (un travail individuel j'ai dit!).

A la 23^{ème} minute la même enseignante demande à un autre élève de commencer à travailler

Enseignante4 : A Afroun a mmi kumassi travail-inek (Afron mon fils commence ton travail)

Elève : A madame fassiy a tableau-nni ttrajuđ ad yekkaw (j'ai effacé le tableau j'attends qu'il sèche)

Nous retenons que dans les échanges ci-dessous, la langue maternelle est présente en classe de langue étrangère pour inciter les élèves à travailler et se concentrer pour répondre aux questions posées.

3.1.3. Expliquer des contenus difficiles

La langue maternelle est parfois utilisée quand l'enseignant veut expliquer des contenus difficiles aux apprenants.

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

C'est par exemple le cas de l'enseignante (1), qui à la 6^{ème} minute d'une séance, pose des questions à ses apprenants, mais ceux-là n'arrivent pas à trouver la réponse. Elle utilise alors la langue maternelle pour les aider :

Enseignante1: quelle est la thèse de ce texte ?

Elève1 : les bouteilles en plastic contiennent des produits chimiques.

Elève2 : l'eau du robinet et l'eau en bouteille.

Enseignante1 : Non, atan la réponse zatwan, atan dans le texte. (La réponse est devant vous, elle est dans le texte)

Enseignante(1) à la 12^{ème} minute : quelle est la nature grammaticale de l'expression « de, pour, par » **Dacu-ten amek id asen-qqaren** (c'est quoi, on les appelle comment).

Elève 1 : les verbes de numérialisation.

Enseignante : **Ayu a tansouat a mmi wah** (non Tansaout mon fils c'est faux).

Au moment de l'explication de la leçon, à la 23^{ème} minute la même enseignante réfère à la langue maternelle

Enseignante : iwacu le mot **agi qqaren-as** groupe prépositionnelle parce que, à cause de, **Yesæa** une préposition.

3.1.4. Expliquer des mots difficiles

La traduction est utilisée parfois par les enseignants de la langue française quand ils veulent expliquer ou traduire des mots difficiles.

Par exemple, lors du déroulement du cours l'enseignante (4) recourt à la traduction à la 21^{ème} minute pour expliquer les mots difficile comme : « un nid », « une guêpe ».

Enseignante4 : C'est quoi un nid

Un élève intervient en faisant recours à la traduction

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

Elève1 : a madame d lœc.

Enseignante : oui d lœc exact.

Enseignante4 : et une guêpe

Les élèves la regarde ils ne savent pas c'est quoi !!!

L'enseignante4 balance directement la réponse en faisant recours à la langue maternelle.

Enseignante : A d arzaz.

En expliquant la leçon, les élèves interviennent à la 18^{ème} minute, ils demandent l'explication des mots « tirelire » et « solidarité ».

Elève1 : Madame, c'est quoi une tirelire ?

Elle essaie de donner la définition en langue française

Enseignante4 : Alors, c'est un petit récipient fermé chaque jour on met de l'argent dedans et un jour on va le casser et faire un projet à partir de cette argent.

Les élèves la regardent : ils n'ont pas compris.

Alors ici ces élèves sont bloqués, donc elle dit directement le mot en kabyle

Enseignante : A d chiha!

Elève3 : c'est quoi solidarité ?

Enseignante : tdukli.

Nous constatons alors dans les échanges ci-dessous, les enseignants recourent à la langue maternelle et la traduction pour débloquer les apprenants dans les situations difficiles.

3.1.5. Donner et répéter la consigne

Les enseignants utilisent la langue maternelle pour donner une consigne, pour l'expliquer quand elle n'est pas bien comprise par les apprenants.

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

Lors d'une leçon, l'enseignante (1) a donné la consigne en langue maternelle à la 6^{ème} minute.

Enseignante : Vous allez relever les expressions Ney des mots Ney des adjectifs qui désignent dans ce texte agui Ney qui montrent qu'il y a un personnage principal dans le texte. (Vous allez relever dans ce texte les expressions ou bien les mots ou bien les adjectifs qui désigne qu'il y a un personnage principale).

A la 7^{ème} minute l'enseignante(4) donne la consigne en langue maternelle

Enseignante : Vous allez me donner isem-is la personne-nni i yeḥwağen l'aide gel texte (vous allez me donner le nom de la personne qui à besoin d'aide dans le texte)

A la 20^{ème} minute la même enseignante (4) répète à ses élèves la consigne

Enseignante4 : A Nniy-awen-d ce n'est pas la peine de réécrire le tableau (je vous ais dit)

Elève1: aaaa Madame yerna ketbey-t e (oh! Madame c'est bon je l'avais écrit).

Elève 2: A ad kemley normal yak ur zmirey ara ad fassiḡ anect-a (je continu normal je ne peux pas effacer tout ça).

Enseignante4 : Non, lukan nniy-d écrivez le tableau ad d-inim a madame c'est long (Non, si je vous ais dit d'écrivez le tableau, vous allez me dire madame c'est long)

Nous avons remarqué donc, dans les échanges ci-dessous que les enseignantes utilisent le kabyle pour faciliter la tâche aux apprenants.

3.1.6. Synthèse partielle

Nous retenons que lors des interactions enseignant / élèves, les enseignantes utilisent la langue maternelle et la traduction dans différentes situations d'apprentissage. Les enseignants utilisent le kabyle. Le choix de cette langue s'explique par le fait qu'ils, mais aussi leur apprenants, sont des kabylophones. Ils utilisent la traduction et la langue maternelle surtout pour rétablir l'ordre, donner des ordres et demander aux apprenants de garder le silence dans la classe. Nous avons constaté cela surtout lors du lancement des séances. Pendant le déroulement et l'explication des leçons, nous avons remarqué que les enseignantes recourent souvent à la traduction, en recourant au kabyle, afin d'inciter les

élèves à travailler, expliquer des contenus difficiles qui posent problème aux apprenants ou pour expliquer des mots difficiles. Donc l'objectif est globalement de leur faire passer le message et faciliter la compréhension. Nous avons enfin retenu que l'arabe classique n'est pas utilisé.

3.2. Traduction et LM dans les discours des apprenants

Les apprenants utilisent-ils d'autres langues que la langue française pour exposer leurs difficultés, communiquer avec leurs enseignants, etc. ? A l'issue de nos séances d'observation et à l'écoute des enregistrements obtenus, nous avons constaté que ces apprenants recourent souvent à la langue maternelle et à la traduction quand ils s'adressent à leurs enseignants pour plusieurs raisons. Nous illustreront ces recours dans ce qui suit.

3.2.1. Demander des éclaircissements ou des explications

Les apprenants utilisent la langue maternelle pendant les cours de la langue française pour demander à leurs enseignants des explications et des éclaircissements, Comme le montrent les exemples d'échanges que nous exposerons dans ce qui suit.

Pendant le déroulement des cours, les élèves interviennent dans la classe pour demander à leur enseignante de leur donner des éclaircissements, de leur réexpliquer la consigne, etc.

Entre la 4^{ème} et 6^{ème} minute d'une séance, nous assistons à l'échange ci-après :

Elève1: A Madame ttuy a cahier-iw (madame j'ai oublié mon cahier)

Enseignante5 : écrits sur un brouillon, puis recopie sur ton cahier.

Elève2: A madame acehal ssefħa (صفحة)? (Quelle page madame ?)

Enseignante : Ceeeeeeeeet.

Elève3 : madame on travaille sin sin ? (on travaille deux à deux)

Enseignante : non travaillez individuellement.

Un élève demande à l'enseignante(6) de lui réexpliquer la consigne à la 14^{ème} minute.

Elève4: A madame aco a naxdam? (Madame qu'est-ce qu'on doit faire).

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

Enseignante6 : imaginez la fin de l'histoire de blanche neige.

A la 14^{ème} minute un élève intervient en disant à son enseignante (4)

Elève1 : A madame Ad nekteb deg partie exercice yaxi?? (Madame en écrit dans la partie exercice n'est-ce pas ?).

Enseignante : oui bien sûr.

L'élève demande à son enseignante (6) à la 6^{ème} minute où ils vont écrire les réponses

Elève : madame ad nekteb el iğaba (الإجابة) deg la feuille ? (madame on écrit la réponse sur une feuille ?).

Lors de l'explication des leçons, les élèves demandent à leurs enseignantes l'explication des mots qu'ils n'ont pas compris. C'est le cas des mots : « trébucher », « cheveux magnifiques ».

Un élève1 demande à son enseignante (6) de lui expliquer le sens d'un mot à la 10^{ème} minute

Elève1: a madame dacu id lmeɛna-s trébucher ?!(Madame qu'est-ce que ça veut dire trébucher).

Enseignante6 : c'est faillir tomber voilà.

Un élève a reformulé la réponse en kabyle

Elève2: Qrib i yeyli akka a madame yak

A la 12^{ème} minute un élève2 rencontre des difficultés à comprendre une expression : il pose la question à son enseignante (5)

Elève1 : Dacu id lmeɛna-s madame cheveux magnifique. (Sa veut dire quoi cheveux magnifiques ?)

Enseignante (5) répond : ils sont beaux

L'élève2 a repris la réponse de l'enseignante en kabyle

Elève2: A madame yeeni icbeh yaxi.

Enseignante : oui mais pas de kabyle en classe.

Un élève intervient à la 12^{ème} minute en disant à son enseignante(4)

Elève : À madame n'y a pas de livre

Enseignante : il est ou ton livre ?

Elève : a madame d le tour n Hassina ur d-tussi ara (c'est le tour de hassina, elle est n'est pas venus)

Enseignante: Safik kečči ma ur d-tussi ara Hassina tu travailles pas (donc toi si hassina ne vient pas tu ne travailles pas)

Nous retenons que dans les échanges ci-dessous, le recourt à la langue maternelle pour reformuler la réponse de l'enseignante constitue un moyen qu'utilise l'apprenant pour vérifier s'il a compris les éclaircissements de l'enseignante.

3.2.2. Répondre aux questions

Les apprenants utilisent une autre langue que le français pour répondre aux questions que les enseignants leur posent.

L'enseignante (1) pose une question. En lui répondant, les élèves interviennent en kabyle :

Enseignante 1 : qui peut passer au tableau et séparer les deux prépositions ?

Elève 1 : madame nekki (madame je passe)

Enseignante1 : Aha ruh a bechir, (vas-y bechir)

Elève 2 dit à son camarade : Ur ttesethi ara!(ne soit pas timide).

Et toute la classe rigole.

Elève3: A Madame ad seyyiy nekki? (madame j'essaie).

Enseignante1 : A ruh maëlic (ok).

Elève4: Madame melmi ara ad nekteb wagi? (Quand est-ce qu'on écrit celui-là).

Enseignante : Ad nekteb tura wagi après ad d-nuɣal ar winna (on écrit celui-là après en reviens à l'autre).

Nous retenons aussi dans cet échange que LM est un moyen que les apprenants utilisent pour répondre aux questions posés par leurs enseignantes.

3.2.3. Demander de sortir

La langue maternelle est employée par les apprenants quand ils s'adressent à l'enseignant pour des motifs qui ne concernent pas directement la leçon. C'est le cas, quand ils veulent sortir de la classe pour par exemple aller aux toilettes ou pour boire.

À titre d'exemple, un élève dans la deuxième minute demande à son enseignante (6) de sortir

Elève1: A madame ad fyey ar la class-inna ad d-awiɣ livre? livre? (Madame je peux aller dans l'autre classe pour prêter un livre ?).

Enseignante6 : Non, la prochaine fois tu ramènes ton livre.

Un élève intervient à la 12^{ème} minute au moment où l'enseignante (1) explique la leçon il voulait taquiner son enseignante il dit :

Elève1: A madame ad fyey ad ččey?!? (Madame je peux sortir pour manger).

3.2.4. Refus d'utiliser une autre langue

Il arrive que les enseignants ne tolèrent pas que leurs apprenants utilisent une autre langue que le français en classe.

Lors de l'explication de la consigne un élève intervient en marge du cours et dit à son enseignante

Elève1 : A madame ur ufiɣ ara la double feuille

Enseignante7 : mais pourquoi tu ne parles pas français ?

Elève1 : madame ad hewsey? une double feuille

Enseignante7 : j'ai dit parlez en français

Elève : madame je peux demander une double feuille

3.2.5. Synthèse partielle

Nous retenons donc que lorsque les apprenants s'adressent à leurs enseignants, ils recourent souvent à une autre langue que le français. Ils s'expriment beaucoup plus en kabyle et parfois en arabe scolaire dans différentes situations d'apprentissage. Ils utilisent une autre langue, et c'est souvent leur langue maternelle, le kabyle, quand ils demandent à leurs enseignants des explications ou des éclaircissements, l'explication de certains mots difficiles, et aussi quand les activités et exercices qu'on leur demande de faire sont difficiles. Ils interviennent également avec une autre langue, qui est l'arabe scolaire lors d'interactions qui ne concernent pas directement le contenu de la leçon, comme par exemple pour demander l'autorisation de sortir de la classe. Cela ne se justifie pas par le fait que la langue maternelle ou une autre langue leur facilite de passer le message et de s'exprimer. Ils recourent à une autre langue probablement parce qu'ils n'ont pas un bon bagage langagier, et parce qu'ils ne disposent pas d'un vocabulaire riche en langue française.

Nous avons aussi constaté à travers ces séances d'observations qu'il y a certains enseignants qui interdisent l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue française, car ils penseraient que cela pourrait avoir une influence négative sur l'apprentissage du français. Ils considèrent que recourir à la langue maternelle affecterait négativement l'apprentissage du français, que c'est un handicap pour l'apprentissage du français, et ils disent que l'école serait le seul endroit où ces apprenants pratiquent cette langue : c'est pourquoi ils interdisent l'utilisation d'une autre langue.

3.3. Traduction et LM dans les échanges entre apprenants

A la suite à l'écoute et analyse des enregistrements obtenus lors des séances d'observation que nous avons effectuées, nous avons remarqué que les élèves du cycle moyen utilisent beaucoup plus la langue maternelle pour s'exprimer entre eux et demander des

explications, demander à leurs camarades des affaires, répondre aux questions de leurs camarades, etc. ; comme nous allons le voir.

3.3.1. Demander des explications

La langue maternelle est présente aussi dans les interactions élèves / élèves. Ils recourent souvent à cette langue pour demander des explications.

L'enseignante (7) a partagé la classe en deux groupes pour réaliser des travaux de groupe, au début elle a commencé par une dictée, puis un jeu de mot. Ici alors, nous avons constaté que les élèves parlent entre eux en kabyle, lors de la correction de la dictée une élève intervient

Elève1 : A maya dacu-t lkalima agi? (maya c'est quoi ce mot).

Elève2 : Ur zriy ara ur fhimey ara (je ne sais pas, je n'ai pas compris).

L'enseignante (4) dans la 20^{ème} minute a expliqué la consigne mais il y a un élève qui n'a pas compris.

Elève1 : a Yanis, a Yanis dacu ara nexdem aeni tfehmed?. (Yanis ! qu'est-ce qu'on doit faire t'as compris ?).

Le même élève parle à un autre camarade

Elève1: Ad ay-d sfhmed amek? (Tu peux m'expliquer comment faire)

3.3.2. Demander des affaires

Les élèves utilisent le kabyle lors des interactions qui ne concernent pas directement les leçons. C'est le cas par exemple quand l'un d'entre eux demande par exemple des affaires qu'ils ne possèdent pas à l'un de ses camarades.

Au moment de la correction de l'exercice une élève intervient

Elève1 : Fkiyi-d akeryun (donne-moi un crayon).

Elève2 : Ax ttef (tiens prends le)

Au moment où l'enseignante (4) répète la consigne à la 21 un élève intervient et dit à son camarade

Elève1 : A yanis tes3iɖ afasur? (yanis t'as un effaceur ?).

Elève2: Aɛni teččur tewriqt nni tesɛa ar deffir? (T'as remplie t'as feuille? T'as écrits dans l'autre côté?)

Elève1: Teččur mlih (elle est pleine)

3.3.3. Répondre aux questions

Nous avons enfin constaté que les apprenants recourent souvent au kabyle et à l'arabe scolaire pour s'adresser à d'autres apprenants, même quand il s'agit de répondre aux questions posées par l'enseignant.

À titre d'exemple, au moment où les élèves répondaient aux jeux des mots, nous les avons entendus chuchoter entre eux en kabyle et ils faisaient des traductions en arabe scolaire.

Elève 1 : Amek akken dacu id tettmuɖdu akken nnahla? (نحلة) (qu'est-ce qu'elle donne l'abeille).

Elève 2 : D leassal (العسل) Amek id as qqaren s le français ?? (Le miel on l'appelle comment en français ?)

Elève3 : le miel, ih nufad ijaba (الاجابة) (on a trouvé la réponse).

3.3.4. Synthèse partielle

À travers notre observation, nous avons constaté que la langue maternelle est présente aussi lors des interactions entre les élèves. Quand ils parlent entre eux, les apprenants font recours surtout à leur langue maternelle, le kabyle, qui rappelons-le est leur langue maternelle. Ils utilisent également parfois à l'arabe scolaire. Cela est dû au fait qu'ils ont déjà un bagage langagier en cette langue : en effet leur premiers apprentissages scolaires se font en arabe classique, qui langue enseignée et langue d'enseignement durant deux ans avant qu'il ne débutent l'apprentissage du français. Ils recourent à cette langue par exemple quand ils ont des difficultés à comprendre ce qu'on leur demande de faire : ils demandent alors des explications de leurs camarades. Nous avons remarqué cela surtout dans les

séances de TD ou les enseignants proposent des travaux à réaliser par groupes. Les apprenants utilisent aussi une autre langue, dans des situations qui ne concernent pas les leçons, c'est le cas quand ils demandent à un camarade de leur prêter des affaires.

Conclusion

D'après les résultats de notre enquête, nous pouvons dire que la langue maternelle et la traduction sont présentes dans la classe de langue étrangère. Les deux se manifestent dans différentes situations d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Dans les discours des enseignants à leurs apprenants, nous avons observé que ces enseignants recourent à la langue maternelle uniquement et traduisent souvent des mots à la langue maternelle dans plusieurs situations d'enseignement/apprentissage. Nous avons constaté que la langue maternelle qui est le Kabyle se manifeste dans plusieurs activités des enseignants notamment pour expliquer les mots et les contenus difficiles que les apprenants trouvent des difficultés à comprendre, pour poser des questions, pour rétablir l'ordre, demander le silence dans la classe, etc. La langue maternelle est aussi utilisée quand l'enseignant veut inciter les apprenants à travailler et leurs donner des activités, dans le but de faciliter la compréhension et de faire passer le message aux apprenants. Cela peut probablement s'expliquer par le fait qu'ils considéreraient la langue maternelle peut être une source pour surmonter les obstacles et les difficultés d'apprentissage de la langue française. Dans cette situation d'interaction, nous constatons l'absence totale d'autres langues telles que l'arabe scolaire.

La langue maternelle et la traduction sont également très présentes dans les discours des apprenants à leurs enseignants. Ainsi, nous avons aussi observé que les apprenants utilisent la langue maternelle dans différents cas : par exemple pour demander à leurs enseignants des explications ou des éclaircissements, et aussi afin de poser des questions, et ils font recours souvent à la langue maternelle quand ils veulent demander l'explication de certains mots difficiles et aussi pour demander de sortir ...etc. Cela est probablement dû au fait que les apprenants ont un manque en bagage langagier. . Nous avons enfin retenu que si quelques enseignants acceptent le recours à la langue maternelle ou à une autre langue comme l'arabe classique, d'autres interdisent carrément ce recours. Ce refus serait apparemment dû au fait qu'ils jugeraient que recourir à une autre langue que le français dans la classe peut influencer négativement l'apprentissage de celui-ci.

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

Quand les apprenants interagissent entre eux, ils utilisent également la langue maternelle et souvent l'arabe scolaire pour s'exprimer entre eux et demander des explications quand ils ont des difficultés à comprendre des contenus, demander de leurs camarades des affaires, répondre aux questions de leurs camarades, etc.

En définitive, nous retenons que cette enquête a révélé que les enseignants et les apprenants du cycle moyen recourent à d'autres langues notamment le kabyle et l'arabe scolaire dans des situations d'apprentissages différentes. Ils le font notamment dans des séances de grammaire, d'orthographe, de compréhension et de production écrite. L'objectif attendu de ces deux pratiques est globalement et principalement de favoriser la compréhension.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre recherche porte sur la question relative à l'emploi ou non de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement apprentissage du français au cycle moyen par les apprenants et les enseignants travaillant dans la wilaya de Bejaia.

Sur le plan théorique, elle s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans celui de la sociodidactique. Les théoriciens de ce champ théorique ne déconseillent plus le recours à une autre langue que la langue enseignée. Ils recommandent même cela et préconisent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (cf. supra. Sous-titre 1.3.).

Nous nous sommes particulièrement interrogés sur la place qu'occupe le recours à la langue maternelle et à la traduction dans les représentations des enseignants et dans les discours des enseignants et des apprenants aux cours du processus de l'enseignement-apprentissage.

Nous avons d'emblée supposé que notre étude révélerait que les enseignants et les apprenants de la langue française recourent souvent à la langue maternelle et à la traduction dans des situations d'apprentissages différentes, et cela serait dû à plusieurs raisons dont celles découlant des caractéristiques de nos enquêtés et des contextes scolaire et extrascolaires de notre étude. Nous nous attendions également à découvrir que les recours à ces deux pratiques viseraient plusieurs objectifs dont la favorisation de la compréhension par les apprenants.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené deux enquêtes de terrain. Nous avons réalisé des séances d'observations accompagnées d'enregistrements auprès de plusieurs enseignantes dans un collège situé à Akbou wilaya de Bejaia, puis nous avons établi un questionnaire qui contient (8) questions, destiné aux enseignants du cycle moyen.

Ces deux enquêtes nous ont permis de conclure que les enseignants et les apprenants recourent souvent à la langue maternelle, à savoir le kabyle, et à la traduction par l'arabe scolaire dans des situations d'apprentissage différentes. Dans les discours des enseignants, nous avons remarqué que ces deux pratiques se manifestent dans plusieurs activités. Il s'agit des situations consistant par exemple à expliquer des mots et des contenus difficiles que les apprenants n'arrivent pas à comprendre, à rétablir l'ordre, à demander le silence, à vérifier la compréhension des élèves, etc. Ainsi que dans les discours des apprenants aux

Conclusion générale

enseignants, les apprenants recourent aussi à ces deux pratiques pour par exemple demander des explications, poser des questions...etc. Et nous avons aussi retenus que les élèves utilisent l'arabe scolaire et la langue maternelle pour s'exprimer entre eux, répondre aux activités...etc. Les mêmes apprenants recourent cependant au kabyle dans les interactions apprenant(s)/apprenant(s).

Nous avons également remarqué que les enseignants utilisent la langue maternelle et la traduction dans des séances de compréhensions de l'écrit, de production de l'écrit, de grammaire, d'orthographe, etc.

Ceci nous a amenés à dire que la langue maternelle et la traduction occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la langue française ainsi que dans la transmission du savoir. Aujourd'hui elles ne présentent aucun empêchement au sein d'une classe du FLE, du fait qu'elles sont un moyen qui facilite l'apprentissage de la langue étrangère et sur lesquelles les enseignants s'appuient afin de transmettre le message dans des situations de blocage et faciliter la compréhension aux apprenants.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A, 2010, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistiques, socioculturel et didactique », Cahiers de sociolinguistique, n°15. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm#> (Consulté le 02/06/2019).
- Ammouden M., 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. et Cortier, C., 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.
- Arezki, A, 2008 « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien », université de Bejaia.
- Asselah-Rahal, S et Blanchet, Ph, 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*, Edition E.M.E.
- Amroche, N, 2009, « De la revendication Kabyle à la revendication amazigh : d’une contestation locale à une revendication globale » En ligne : <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/553> (Consulté le 15/06/2019).
- Beacco, J-C, 2007, *L’Approche par compétences dans l’enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bougchich, L, 1997, *Langues et littératures berbères des origines à nos jours*. Paris : Bibliographie internationale systématique. Ibis presse.
- Bouakkaz, M, 2017 « Les représentations sociolinguistiques de la langue française chez les étudiants de Département de Lettre et Langue Arabe de l’université de Tébessa », Mémoire de master, université de Tébessa.
- Belkacem, H, 2009 « Les interférences lexicales d’ordre phonétique dans la production écrite d’élèves de terminale », *Synergies Algérie*, n° 4.

Références bibliographiques

- Benamer, R, 2014 « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner / apprendre la langue étrangère ». En ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1632>
- Boubakeur, S, « Etudier le français ...Quelle Histoire ! » Université Lumière Lyon 2. France
- Causa, M, 1996 « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». Cahiers du Cediscor, n°4, p. 111-129. En ligne : <https://journals.openedition.org/cediscor/404> . Consulté : le 15/06/2019
- Chaker, S, 2004 « Langue et littérature berbère ». En ligne : http://www.ecoliers-berberes.info/langue_et_litterature_berberes.pdf
- Chaker, S, 2017, *Berbérité/Amazighité (Algérie/Maroc):« La nouvelle politique berbère »*, Université degli studio du Napoli 'L'Orientale.
- Castelloti, V et Moore, D, 1997, Alternier pour apprendre, alternier pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue, *Études de linguistique appliquée*, n°108, p. 389-392.
- Candelier, M, 2014, *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes : Presse Universitaires de Rennes.
- Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- Cuq, J.P (coord), 2003, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris :, Clé international.
- Cornaire, C.et Raymond, P, 1999, *Production écrite*. Paris : Clé international. En ligne :http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137223 (Consulté le 18/06/2019).
- FIPF « Perspective actionnelle en ligne consulté ». En ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/la_perspective_actionnelle_0.pdf. Consulté le : le 18/06/2019.
- CARAP, 2012 « les approches plurielles des langues et des cultures » en ligne : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>. (Consulté le 18/06/2019)

Références bibliographiques

- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette, coll. « F »
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B. & Mével J-P. (2002) *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse
- Dubois, J, 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Fernandes, J, 2015 « Contacte de langues : Situation, représentations, réalisation ». 18^{ème} Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2015) Sorbonne-Nouvelle. En ligne : <https://calenda.org/310458>. (Consulté le 20/05/2019).
- Gaouaou, M, 2009 « L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures », *Synergie Algérie* , n°4.
- Germain, C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (nouvelle édition), Paris : CLÉ International, Coll. Didactique des langues étrangères
- Ghera, A. et Ammouden, M.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>
- Grosjean, 1993 « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendus et des sourds. Laboratoire du Traitement du langage et de la parole, université de neuchâte, Suisse.
- Harbi, S, 2011 « Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou », Mémoire de magister, université de Tizi-Ouzou.
- Julien, A-C, 1952, *Histoire de l'Afrique du Nord, Des origines à la conquête arabe*. Paris, Payot.
- Kanoua, K, 2008 « Culture et enseignement de français en Algérie ». *Synergie Algérie*, N°2.
- Le dico, 2019 « Définition de langue maternelle - Concept et Sens ». Dans Le dictionnaire des définitions. En ligne : <http://lesdefinitions.fr/languematernelle#ixzz5cUwkl0aA>. Consulté : le 19/02/2019.

Références bibliographiques

- Martinez, P., 1996, *La didactique des langues étrangère*, Paris : Publications Universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».
- Mounim, G, 1993, *Les paroles théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Puren Ch, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International, coll. Didactique des Langues Étrangères.
- Sabeg, W, 2010 « Le recours à la langue maternelle dans les cours de français au cycle moyen. Aide ou Obstacle à l'apprentissage ? », Mémoire de magister, université de Constantine.
- Sebaa, R, 2002 « culture et bilinguisme en Algérie »université d'oran. En ligne : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté : le 26/05/2019.
- Salhi, M.-B, 1999, « Modernisation et retraditionnalisation à travers les champs associatif et politique : Le cas de la Kabylie », *Insaniyat*, N° 8.
- Taleb-ibrahimi, Kh, 1995, *Les Algériens et leurs langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : EL Hikma.
- Tahari, F, 2015 « Le conte audio comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral Cas des élèves de la 2ème AM », Mémoire de master, Université de Msila.
- Taleb_ibarahami, Kh, 2004 «L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ». En ligne : <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>. Consulté le 08/04/2019.

Table des tableaux

Tableau 1: séances d'observation.....	25
Tableau 2: sexe des enseignants enquêtés	28
Tableau 3: communes d'exercice des enseignants enquêtés	29
Tableau 4: expérience professionnelle des enseignants enquêtes	30
Tableau 5 : Acceptation / refus des enseignants d'utiliser une autre langue.....	31
Tableau 6: cas de refus d'utiliser une autre langue	32
Tableau 7 : utilisation d'autres langues avec les élèves	34
Tableau 8: refus ou tolérance que les apprenants utilisent une autre langue.....	36
Tableau 9 : langue fréquemment utilisée avec les élèves.....	39
Tableau 10 : langues utilisées par les apprenants	41
Tableau 11 : cas d'utilisation d'une autre langue que le français avec les élèves.....	42
Tableau 12 : séances où les élèves utilisent d'autres langues que le français	43

Table des figures

Figure 1: communes d'exercice des enquêtés	29
Figure 2: expérience professionnelle des enseignants enquêtés	30
Figure 3: Acceptation / refus des enseignants d'utiliser une autre langue	31
Figure 4: cas de refus d'utiliser une autre langue	32
Figure 5 : utilisation d'autres langues avec les élèves.....	34
Figure 6 : refus ou tolérance que les apprenants utilisent une autre langue	37
Figure 7 : langue fréquemment utilisée avec les élèves	40
Figure 8: langues utilisées par les apprenants	41
Figure 9 : cas d'utilisation d'une autre langue que le français avec les élèves	42
Figure 10 : séances où les élèves utilisent d'autres langues que le français.....	44

Table des matières

Remerciements	2
Dédicaces	3
Sommaire	4
Introduction générale.....	5
Chapitre 1 : cadrage théorique et problématique.....	9
Introduction.....	10
1.1. La situation sociolinguistique en Algérie	10
1.1.1. Quatre langues	11
1.1.1.1. La langue Berbère (Tamazight).....	11
1.1.1.2. L'arabe classique	13
1.1.1.3. L'arabe dialectal	13
1.1.1.4. La langue française.....	14
1.1.2. Le contact de langues en Algérie	15
1.2. L'enseignement des langues dans le système éducatif en Algérie	17
1.2.1. L'enseignement des langues nationales et étrangères	17
1.2.2. L'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie.....	18
1.3. Bilinguisme, langue maternelle et traduction dans l'enseignement des langues	18
1.4. Questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques	23
Conclusion	26
Chapitre 2 : langue maternelle et traduction dans les représentations des enseignants.....	27
2.1. L'enquête par questionnaire.....	28
2.2. Acceptation ou refus d'utiliser une autre langue que le français	30
2.3. Langues utilisées.....	39
2.4. Objectifs d'utilisation d'une autre langue.....	41
Chapitre 3 : La traduction et la LM dans les pratiques de classe	46
Introduction.....	47

Table des matières

3.1. Traduction et LM dans les discours des enseignants	47
3.1.1. Rétablir l'ordre	47
3.1.2. Inciter les élèves à travailler	48
3.1.3. Expliquer des contenus difficiles	49
3.1.4. Expliquer des mots difficiles	50
3.1.6. Synthèse partielle	52
3.2. Traduction et LM dans les discours des apprenants	53
3.2.1. Demander des éclaircissements ou des explications	53
3.2.2. Répondre aux questions	55
3.2.3. Demander de sortir	56
3.2.4. Refus d'utiliser une autre langue	56
3.2.5. Synthèse partielle	57
3.3. Traduction et LM dans les échanges entre apprenants	57
3.3.1. Demander des explications	58
3.3.2. Demander des affaires	58
3.3.3. Répondre aux questions	59
3.3.4. Synthèse partielle	59
Conclusion	60
Conclusion générale	62
Références bibliographiques	65
Table des tableaux	70
Table des figures	71
Table des matières	72
Annexe	74

Annexe

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Ce questionnaire qui restera anonyme est destiné aux enseignants de français travaillant dans les CEM de la wilaya de Bejaia. Il servira la réalisation d'un mémoire de master 2 à l'université de Bejaia. Merci pour votre aimable contribution.

Sexe : Commune d'exercice : Expérience professionnelle : ans
Langue maternelle :

1. Vous faites généralement partie des enseignants qui

- ☐ Refusent l'utilisation d'une autre langue par l'enseignant et par les élèves
- ☐ Refusent l'utilisation d'une autre langue par l'enseignant mais pas par les élèves

2. Vous faites généralement partie des enseignants qui

- ☐ Refusent d'utiliser une autre langue dans tous les cas
- ☐ Refusent d'utiliser une autre langue pour expliquer les leçons mais pas dans les autres cas

Autres précisions ?

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

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Souvent

Pourquoi ?

4. Quand vous utilisez une autre langue, c'est souvent

- ☐ le kabyle
- ☐ l'arabe scolaire
- ☐ l'arabe dialectal

5. Vous utilisez une autre langue surtout pour (vous pouvez cochez plus d'une réponse)

- ☐ expliquer des mots difficiles
- ☐ vérifier la compréhension par les élèves
- ☐ expliquer une règle difficile
- ☐ détendre l'atmosphère
- ☐ débloquer une situation
- ☐ réprimander ou blâmer

Autre cas ?

6. Acceptez-vous que vos élèves utilisent une autre langue que le français dans votre classe?

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Souvent

Pourquoi ?

7. Quand ils utilisent une autre langue, c'est souvent

- ☐ le kabyle
- ☐ l'arabe scolaire
- ☐ l'arabe dialectal

8. Ils utilisent une autre langue surtout dans les séances de (vous pouvez cochez plus d'une réponse)

- ☐ Compréhension de l'écrit
- ☐ Compréhension de l'oral
- ☐ Production de l'écrit
- ☐ Production de l'oral
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Grammaire

Autre cas ?

.....

Facultatif : Commentaire libre au sujet de l'utilisation d'une autre langue que le français ?

.....

.....

.....

Merci pour votre aimable contribution

Mots clés

- Langue maternelle
- Traduction
- Enseignement/ Apprentissage
- Enseignement des langues
- Système éducatif
- Méthodologies d'enseignement
- Approches d'enseignement
- Représentations des enseignants et apprenants
- Langue étrangère
- Langue nationale
- Contacte de langue
- Bilinguisme
- Plurilinguisme
- Sociodidactique

Résumé du mémoire

Notre étude porte l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement apprentissage du français au cycle moyen par les apprenants et les enseignants exerçant dans la wilaya de Bejaia. Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme et particulièrement dans celui de la sociodidactique. Cette étude consiste essentiellement à s'interroger sur l'utilisation de ces deux pratiques dans une situation d'interaction en classe du français au collège.

Notre objectif est de décrire les situations dans lesquelles les enseignants de langue française du Moyen et leurs apprenants recourent à ces pratiques et également de savoir quelle est la place accordée à ces pratiques et quelle rôle jouent dans l'enseignement apprentissage du français.

Nous avons supposé que les enseignants et les apprenants recourent souvent à la langue maternelle et à la traduction dans des situations d'apprentissages différentes et cela est dû à plusieurs raisons, ainsi que nous avons estimé que ces deux pratiques occuperaient une place importante dans l'enseignement de la langue française.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené deux enquêtes de terrain. Nous avons réalisé des séances d'observations accompagnées d'enregistrements auprès de plusieurs enseignantes dans un collège situé à Akbou wilaya de Bejaia, puis nous avons établi un questionnaire qui contient (8) questions, destiné aux enseignants du cycle moyen.

Ces deux enquêtes nous ont permis de conclure que les enseignants et les apprenants recourent souvent à la langue maternelle, à savoir le kabyle, et à la traduction par l'arabe scolaire dans des situations d'apprentissage différentes.

Mots clés

- Langue maternelle - Traduction - Enseignement/ Apprentissage - Enseignement des langues - Système éducatif - Méthodologies d'enseignement - Approches d'enseignement
- Représentations des enseignants et apprenants - Langue étrangère - Langue nationale
- Contacte de langue - Bilinguisme - Plurilinguisme - Sociodidactique