

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des lettres et des langues
Département de français



Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Master en Français Langue Étrangère
Option : linguistique et langues appliquées

Thème

**Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français
dans l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire à Bejaia**

Réalisé par :

TAHIR Ahlem

Encadré par

AMMOUDEN Mhand

Année : 2018 /2019

Remerciements

Tout d'abord, je remercie le bon Dieu le tout puissant qui m'a donné la force, le courage et la volonté de mener à bien ce modeste travail.

Je remercie mes très chers parents, mes sœurs et mon frère pour leurs encouragements et leur soutien indéfectibles.

Je tiens aussi à remercier mon directeur de recherche, Dr Ammouden M'hand pour son suivi, ses orientations et ses précieux conseils.

Je remercie aussi Dr Ammouden Amar ainsi que Dr Benberkane Younes d'avoir accepté de faire partie du jury et d'évaluer mon modeste travail.

Enfin, je tiens à remercier avec un grand cœur toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

Dédicace

Mes dédicaces iront en premier lieu, à mes très chers parents qui ont veillé au grain et presque mis leur vie en marge pour se consacrer corps et âmes pour nous.

Je souhaite vivement un prompt rétablissement à mon papa et une longue vie.

Longue vie à ma maman aussi, ma première école.

À mon frère unique Nassim, la solide épaule sur laquelle je m'appuie ainsi que sa douce femme Sarah. À ma sœur aînée Sihem pour son soutien et sa complicité dans toutes mes démarches ainsi que son mari Hocine. À ma petite sœur Manel, qui égaie tous mes moments bons ou mauvais. À mes deux petits neveux adorés,

Anil et Ilyane.

Une pensée à mes grands-parents.

À toute ma famille, paternelle et maternelle.

À tous mes amis : Thilelli, Dyhia, Hanane, Yasmina, Salîha, Ryma, Hamza,

Ouahab, Souhil et surtout à ma meilleure amie Lila.

Sommaire

Introduction générale	5
Chapitre 01 : cadrage théorique et problématique	10
Introduction	11
1.1. Les langues en contact en Algérie.....	11
1.2. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie	17
1.3. L'enseignement des langues en Algérie.....	19
1.4. Traduction et, langue maternelle dans la didactique des langues.....	21
1.5. Questions de recherche, hypothèses et méthodologie	25
Conclusion.....	29
Chapitre 02 : Traduction et langue maternelle dans les représentations des enseignants	30
Introduction	31
2.1. Enquête par questionnaire	31
2.2. Utilisation d'une autre langue que le français	32
2.3. Langues utilisées	36
2.4. Objectifs et situations d'utilisations d'une autre langue	37
Conclusion.....	43
Chapitre 3 : Traduction et langue maternelle dans les pratiques de classe	44
Introduction	45
3.1. Les langues dans les propos des enseignants aux apprenants	45
3.2. Les langues dans les propos des apprenants aux enseignants	53
3.3. Les langues dans les échanges entre apprenants	56
Conclusion.....	59
Conclusion générale	60
Références bibliographiques	64
Table des tableaux	70
Table des figures	71
Table des matières	72
Annexe	75

Introduction générale

Comme le suggère son intitulé, « Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français dans l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire à Bejaia », notre étude vise notamment à s'interroger sur la place accordée à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, le français, dans le contexte algérien.

Elle porte donc sur une problématique qui a traversé l'histoire des méthodologies et approches de l'enseignement des langues étrangères ou secondes et qui a donné lieu à de nombreux débats et polémiques. En effet, le recours à la langue maternelle des apprenants et/ou à la traduction a été le long de cette Histoire de plus de 5000 ans (Germain, 1993), selon le cas, (fortement) déconseillé, carrément, interdit, toléré ou au contraire (fortement) recommandé (cf. Ammouden et Ammouden, 2018 ; Martinez, 1996 ; Germain, 1993 ; Puren, 1988). Cela dit, c'est toujours d'actualité, voire qu'elle l'est plus qu'elle ne l'a jamais été, et particulièrement après le vif intérêt accordé aux recommandations issues des travaux du Conseil de l'Europe et véhiculées notamment par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Nous inscrivons cette étude dans le champ de la didactique du plurilinguisme et spécialement dans celui de la sociodidactique (Aci, 2018 ; Ammouden et Ammouden, 2018 ; Ammouden, 2015 a ; Ammouden et Cortier, 2009 ; Asselah-Rahal et Blanchet, 2007 ; Causa, 2001 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Cortier, 2009 ; Coste, 2010, Dabène, 1994 ; Ghersa et Ammouden, 2018 ; Rispaill, 2017 ; Tatah, 2013, etc.). Les théoriciens et praticiens dont les études s'inscrivent dans cette perspective ne stigmatisent plus la traduction et la langue maternelle. Au contraire, ils considèrent même qu'elles font partie des principaux atouts qui peuvent être mis au service du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle ; et cela est particulièrement primordial dans les contextes dans lesquels le multilinguisme donne lieu à un riche plurilinguisme (Ammouden, 2009, 2015 b ; Ghersa et Ammouden, 2018 ; Ammouden et Hamadache, 2018).

L'Algérie en fait indiscutablement partie. C'est un pays multilingue : plusieurs langues y coexistent. En plus des langues maternelles, à savoir celles du berbère et l'arabe dialectal, on y trouve d'autres langues étrangères comme l'arabe classique, dit aussi standard ou scolaire ou *fusha*, et le français (Ammouden, 2018). Il est également à préciser qu'en dépit de quelques tensions, dues notamment à certains aspects de la politique linguistique algérienne (Haddad, 2010 ; Taleb Ibrahim, 2004), et qui provoquent quelques comportements linguistiques de rejet de telle ou telle langue (Ammouden, 2015b, 2018), ces langues coexistent plutôt très bien dans les pratiques langagières des Algériens et donnent lieu à de véritables « cocktails » de langues (Ammouden, 2016, 2018 ; Mahrouche, 2013 ; Bektache, 2013). Cette coexistence de langues donne naissance dans à un véritable plurilinguisme qui se caractérise notamment par les phénomènes d'alternance codique et de mélange de langues aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (Ammouden, 2016, 2018 ; Bektache, 2013 ; Kadi, 2009). Nous pensons que toute étude qui s'inscrit dans la sociodidactique ne peut ignorer les conséquences de cette situation et son apport didactique (Ammouden, 2015 a ; Ghersa et Ammouden, 2018).

Le contexte éducatif algérien également est multilingue. En effet, on y enseigne plusieurs langues. L'arabe standard, qui est aussi langue d'enseignement, est enseigné dès la première année de la scolarisation. L'enseignement du français commence dès la troisième année primaire. Celui de langue amazighe débute – à Bejaia du moins – la même année. Les apprenants découvriront l'anglais une fois au collège. Il est par ailleurs à noter que malgré toutes les améliorations apportées, les apprenants éprouvent des difficultés considérables d'apprentissage des langues étrangères telles que le français. Ce phénomène suscite de nombreuses interrogations sur les approches d'enseignement et les ressources pédagogiques qui peuvent permettre de remédier aux lacunes et difficultés des apprenants. D'aucuns estiment que la solution peut justement résider dans la prise en compte des caractéristiques du contexte algérien et dans la multiplication des tentatives visant à tisser des liens entre les langues enseignées (Aci, 2018 ; Ammouden, 2011 ; Ammouden et Cortier, 2009 ; Ammouden et Ghersa, 2018).

En effet, la didactique recommandée pour ces problématiques et pour des contextes tels que celui qui concerne notre étude est celle issue du champ de la didactique du plurilinguisme. Les théoriciens qui s'inscrivent dans ce champ recommandent la prise en compte des profils linguistiques des apprenants, des caractéristiques des contextes scolaires et extrascolaires et le recours à des pratiques didactiques plurilingues, telles que le recours à la langue maternelle et à la traduction, et qui vont tenter de rentabiliser le plurilinguisme extrascolaire pour le mettre au service de l'enseignement/apprentissage et du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (A. Ammouden, 2009, 2010 ; M. Ammouden, 2009, 2015b).

La didactique institutionnelle algérienne ne s'oppose pas à cela. Nous pouvons même dire qu'elle encourage explicitement le recours à la didactique du plurilinguisme et à l'adoption des approches plurielles de l'enseignement des langues, telle que la didactique convergente (cf. Aci, 2018 ; Ghera et Ammouden, 2018). Ghera et Ammouden (2018), évoquent justement de nombreux « Changements importants dans les discours institutionnels », qui, à la suite notamment de la réforme de 2008, « qui favorisent largement et très explicitement l'adoption de nombreux principes de la sociodidactique et de la didactique intégrée ».

C'est la prise en compte de ces différentes caractéristiques du contexte théorique et local de notre étude qui nous ont conduit à construire notre problématique et à nous interroger particulièrement sur les places accordées à la langue maternelle et à la traduction dans les représentations des enseignants de français travaillant à l'école primaire dans la wilaya de Bejaia et dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage.

Ce que nous connaissons sur la réalité algérienne et sur son système éducatif, complété par les résultats d'études déjà réalisées sur le sujet, nous amène à supposer d'emblée que le recours à la langue maternelle et à la traduction représenterait pour les enseignants et les apprenants l'une des stratégies didactiques les plus utilisées dans l'enseignement du FLE. Pour ce qui est des pratiques, nous attendons à

découvrir que les deux pratiques seraient dominantes dans les interactions qui ne concernent que les apprenants, qu'elles seraient assez fréquentes dans les discours des apprenants aux enseignants, mais qu'elles seraient, en revanche, moins fréquentes dans ceux des enseignants aux apprenants. Enfin, nous supposons que la traduction et la langue maternelle seraient surtout fréquentes dans les situations qui ne concernent pas les contenus des séances d'enseignement-apprentissage proprement dit.

Pour vérifier la validité de nos hypothèses de départ, nous ferons une étude à travers deux types d'analyses. Nous commencerons par un questionnaire dont l'intérêt sera surtout de mettre en évidence quelques-unes des représentations des enseignants au sujet des deux pratiques qui nous concernent et de récolter des réponses qui seront une avant-garde pour le début de notre recherche. Nous enchaînerons avec l'analyse des séances d'observation effectuées au sein de plusieurs primaires à Bejaia afin de consolider nos premiers résultats et de vérifier notamment la place accordée à la traduction et à la langue maternelle dans les discours des enseignants aux apprenants, dans ceux des apprenants aux enseignants et enfin dans les échanges qui ne concernent que les apprenants.

Notre mémoire se répartit en trois chapitres. Nous reviendrons dans le premier sur la problématique que nous venons d'évoquer pour décrire, plus explicitement l'ensemble de ses contours et de son cadrage théorique. Nous consacrons le second chapitre à la présentation et interprétation des résultats issus de notre enquête par questionnaire. Nous réservons le dernier chapitre aux résultats de notre enquête par observation de séances d'enseignement-apprentissage du français dans les classes de la troisième année primaire.

Chapitre 01 : cadrage théorique et problématique

Introduction

La problématique qui sous-tend notre étude, comme nous l'avons évoquée dans l'introduction de ce mémoire porte sur la place et l'apport de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement du français au primaire. Nous expliciterons plus longuement dans ce chapitre ces problématiques et les différents paramètres qui nous semblent intimement liés à elles, comme c'est le cas des caractéristiques du contexte extrascolaire de notre étude, des recommandations actuelles de la didactique du plurilinguisme, etc.

Ce chapitre comporte quatre parties. Nous traitons, dans la première, de quelques-unes des caractéristiques sociolinguistiques du contexte extrascolaire de notre étude (cf. 1.1). Nous consacrons la deuxième partie aux phénomènes du bilinguisme et du plurilinguisme en Algérie (cf. 1.2). Dans la troisième partie, nous traiterons de quelques-unes des caractéristiques des langues enseignées en Algérie (cf. 1.3). Nous enchaînerons avec un bref état de la question relatif à la problématique de la traduction et de langue maternelle dans la didactique des langues étrangères (cf. 1.4). La prise en compte des contenus de ces quatre premières parties nous conduira enfin, dans la dernière partie du chapitre, à formuler nos questions de recherche et hypothèses de départ et à exposer nos principaux choix méthodologiques (cf. 1.5).

1.1. Les langues en contact en Algérie

L'homme est une espèce sociale et pour réaliser justement les pratiques sociales, la langue s'avère en être le moyen le plus sûr. C'est ce système de signes vocaux et graphiques qui permet la communication entre les individus. Du coup, l'homme ne peut vivre, du moins aisément, sans contact linguistique avec ses semblables. La capacité de s'exprimer et la langue semble être le meilleur outil dont se sert l'être humain pour transmettre l'information.

Plusieurs langues même différentes coexistent, ce qui rapproche les communautés entre elles, même si chacune use de sa propre langue, et c'est par là que vient la définition de contact de langues.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

D'après Bibeau (2007, p. 60-61) :

« Chacun de nous possède au moins une langue qu'on utilise pour les différents besoins de communication, mais peu d'entre nous ont eu l'occasion d'en examiner les diverses fonctions internes et sociales, historiques et culturelles. De ce fait, la langue doit certainement son origine à ces besoins si vitaux de communication qu'éprouvent les humains de s'échanger des informations ».

L'Algérie comme d'autres pays présente une situation sociolinguistique diversifiée et complexe. A partir de l'indépendance, le pays revendique l'arabe classique ou standard comme une langue d'Etat. Cette nomination n'a pas empêché l'existence d'autres langues. Nous pouvons dire que le paysage linguistique de l'Algérie se caractérise en effet par une richesse et une diversité de plusieurs langues dont notamment le berbère ; une langue devenue officielle et nationale avec ses différentes variétés comme : le kabyle, le targui, le Mzab, le chaoui et d'autres. L'arabe dialectal avec ses diverses variantes. L'arabe standard ou classique ; une langue officielle et nationale ensuite vient le français, qui est une langue étrangère mais qui occupe une place importante dans la société algérienne. Ci-dessous, nous allons parler de ces langues coexistantes en Algérie.

1.1.1. La langue berbère

L'appellation « berbère » fut en premier lieu utilisée par les romains pour montrer les habitants de l'Afrique du Nord dont ils ne comprenaient pas la langue. La langue berbère est considérée comme langue maternelle d'une partie de la population algérienne ; la grande et la petite Kabylie, les Aurès, le M'zab, les Touareg sont le berceau de cette langue. Salem Chaker (1997, p.2) explique à ce sujet que la langue berbère a de tous temps résisté au contact des autres langues qui ont traversé l'Algérie :

«Le berbère a été en contact avec de nombreuses langues extérieures depuis la plus haute antiquité : le punique d'abord, avec Carthage et les autres

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

implantations phéniciennes ; le latin pendant la durée de la domination romaine et de la période chrétienne ; l'arabe, depuis la conquête de l'Afrique du nord et l'islamisation des Berbères (début du VIIIème siècle) par les Arabes. Le français, enfin, à travers la présence française ».

Le berbère se présente sous forme de plusieurs dialectes qui sont :

- ❖ **Le kabyle** : parlé dans le nord du pays, principalement dans les wilayas de Bejaïa, Tizi- Ouzou, Bouira, Sétif, bordj bou-areridj et Boumerdès.
- ❖ **Le Chaoui** : pratiqué par les chaouis qui occupent les Aurès, massif montagneux de l'Algérie méridionale, il est présent dans les wilayas de Tipaza, Ain defla.
- ❖ **Le M'zab** : parlé par les mozabites qui vivent dans le nord du Sahara algérien.
- ❖ **Le Tergui** : largement pratiqué par les touaregs qui vivent dans le Sahara.

Ce sont ces régions là et bien d'autres qui l'ont préservée pendant des siècles malgré l'invasion d'autres langues et de tentatives d'éradication.

Après l'indépendance, la langue berbère a subi l'impact de la politique de l'arabisation qui tend à généraliser l'utilisation de la langue arabe classique dont le but était la construction, voire la consolidation de l'unité nationale, comme le souligne Dr, Tahar, Zaboot (2010, p.205) :

« Le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesure administrative ou politique, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement, son épanouissement et sa promotion. Aujourd'hui encore, la question de la langue amazighe, berbère, demeure posée. La langue berbère a toujours été perçue en Algérie, ainsi que dans l'ensemble du Maghreb, comme un facteur potentiel de division, pouvant nuire à l'unité du peuple ».

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

Ce qui a contraint les berbérophones à exiger un statut officiel pour leur langue qui s'est concrétisé qu'en février 2016. A partir de cette date, la langue berbère qui était marginalisée et plongée dans le folklore depuis des décennies commence petit à petit à prendre place dans les domaines appropriés pour toute langue à savoir l'enseignement, la recherche, les médias, la communication et autres.

Il est à noter que des universités se chargent des ateliers de travail et de recherches sur la langue pour la hisser au rang des autres langues dans le monde en élaborant des livres et dictionnaires à ceux déjà existants avant son officialisation.

1.1.2. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal est la langue maternelle d'une partie des Algériens. Elle est aussi le moyen d'expression de la majorité d'entre eux.

En Algérie, l'arabe dialectal dit aussi « darja » est parlé massivement et en profondeur dans la société par contre il est considéré d'une capacité réduite à être enseigné à l'école ou à véhiculer des sciences vu son statut de « langue orale ».

Et dans ce contexte Chibane (2009, p.20) 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 ».

L'arabe dialectal est donc considéré comme une langue essentiellement orale, qui n'a à ce jour ni de codification ni de statut officiel. Mais il est plutôt présent dans l'artistique comme le théâtre ; et dans la littérature telle que la poésie et la chanson.

1.1.3. L'arabe classique ou standard

L'arabe classique ou standard et avec d'autres appellations qui lui ont été attribuées est une langue nationale et officielle de l'instruction et de l'enseignement religieux. Elle est utilisée dans des situations formelles. C'est la première langue enseignée dans les classes primaires dès l'indépendance. Elle a toujours été qualifiée de langue de prestige, est vue par certains comme une langue sacrée et divine vu son association au Coran, c'est ce qu'explique Arezki Abdenour (2008, p. 2) :

« La langue arabe dite : arabe classique, coranique, standard, littéraire ou moderne, doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de 'légitimité divine' ».

Malgré son image d'une langue prestigieuse et une langue de coran. La majorité des Algériens n'utilisent jamais cette langue dans leur quotidien, or elle est plutôt utilisée dans l'enseignement, l'administration, la littérature, les publications scientifiques, les médias, dans l'économie et le droit etc. À ce propos, G. Grandguillaume (1983, p.11) note que : « La langue arabe, dite classique, ou littérale, ou littéraire, est la langue dans laquelle fut révélé le Coran, et dans laquelle s'est exprimée toute la culture arabe. C'est une langue essentiellement écrite, même si elle peut être utilisée oralement pour la prédication ou l'enseignement. Elle n'est en tout cas jamais utilisée, dans aucun pays, comme langue de la communication spontanée et de l'usage quotidien».

W. Marçais (cité par Catherine Taine-Cheikh, 2013, p.2) ajoute aussi à ce sujet que :

« La langue arabe se présente sur deux aspects sensiblement différents. Une langue littéraire, dite arabe écrit, littéral, ou classique, a été toujours écrite dans le passé, dans laquelle seule aujourd'hui encore sont rédigés les ouvrages littéraires ou scientifiques, les articles de presse, les actes judiciaires, les lettres privées bref, tout ce qui est écrit. La langue écrite telle qu'elle se présente dans la littérature n'est en fait jamais parlée ».

1.1.4. La langue française

Le français est présent en Algérie depuis la colonisation française, c'est une langue qui avait un statut officiel lors de la période coloniale (1830-1962), elle est ancrée dans tout le territoire algérien par la France et ses collaborateurs qui y se sont installés plus d'une centaine d'année. Elle s'est présentée comme un héritage culturel et langagier. Après l'indépendance le français est resté comme un tribut de colonialisme, même si les années 70 ont été marquées par la politique d'arabisation, le français chute de première langue officielle à première langue étrangère.

Après l'indépendance, le français, qui a pu garder en Algérie une place importante dans tous les domaines, comme l'explique G. Grandguillaume (1983, p. 25) :

«La langue française au Maghreb est présente, non seulement comme résidu de la domination coloniale, mais comme ouverture à un monde différent, qui est le monde de la modernité et de la technique, certes, mais aussi le monde de l'émancipation et de l'affranchissement moral, liés à la civilisation de consommation : c'est par deux canaux que la langue française impose sa loi ».

Force est à constater que la langue française demeure quand-même une langue très utilisée dans divers domaines, elle préserva alors son importance au sein de la société algérienne bien après l'indépendance. Cette place est due aux représentations positives que les algériens se font d'elle ; une langue de prestige et une langue de savoir et de communication, comme le souligne A. Amaara (2010, p.122) :

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

1.2. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie

L'éloquence et la capacité du bilinguisme est de communiquer efficacement dans deux ou plusieurs langues. C'est une coexistence de langues dans le répertoire linguistique d'un individu ou d'un groupe d'individus. Ce qui veut dire que le bilinguisme peut être individuel comme il peut être collectif. Selon Jean-Baptiste Marcellesi (1981, p.5), Le bilinguisme est : «une aptitude d'un individu à utiliser couramment deux (ou plusieurs) langues différentes ».

Il existe Plusieurs études qui donnent sur différentes définitions et ce phénomène est considéré comme l'une des principales conséquences du contact de langues.

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de J. Dubois (2012, p.66), le bilinguisme serait : «une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations, deux langues différentes c'est le cas le plus courant du plurilinguisme ».

De son côté R. Titone (1972, p.11) ajoute que :

«Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. Le sujet bilingue s'exprime donc dans n'importe laquelle des deux langues sans véritables difficultés, lorsque l'occasion s'en présente ».

Le bilinguisme est omniprésent dans la société algérienne, qui se manifeste par la maîtrise de plusieurs langues ; français/arabe standard, français/berbère et arabe classique/berbère.

Un autre concept est celui de plurilinguisme, qui est la coexistence de deux ou de plusieurs langues sur un même territoire.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

Un plurilingue est donc un locuteur qui fait usage de plusieurs langues dans des situations de communication différentes. Le plurilinguisme se définit aussi comme étant la coexistence de plusieurs langues sur un même territoire.

Selon J. Dubois (2012, p.368) : « On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur de la même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations avec l'administration, etc.) On dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication ».

Pour J. Garmadi (1981, p.118) :

« Chaque locuteur acquiert et pratique par la suite une seule langue dans le noyau familial, dans le domaine de la vie privée, puis il devient plurilingue dès qu'il prend part à l'interaction sociale hors de la famille, dans le domaine public ».

Et sur le même concept Luis Jean Calvet (1993, P22) explique que :

« Lorsqu'un individu est confronté deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langues (...) selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase à l'autre ».

Le multilinguisme qui caractérise le contexte algérien. Donne naissance à un plurilinguisme. En traitant de ce sujet Benkhelil Rima(2014) affirme que :

« L'Algérie est considérée comme un pays plutôt plurilingue et non pas bilingue. On peut citer l'arabe avec toutes ses variétés : standard ou moderne ; la langue officielle du pays et l'arabe dialectal ou algérien ; langue maternelle d'une partie des algériens. Le berbère, avec toutes ses variantes,

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

est aussi la langue maternelle des algériens. Et dernièrement, on leur ajoute un ensemble de « langues étrangères » y compris le français. »

Dans la même perspective, Grandguillaume (2004. p.75) souligne :

«Le paysage linguistique de l'Algérie est multilingue. Citons d'abord l'arabe, langue du Coran et de l'islam. Dénommé arabe classique, seule langue arabe écrite, considéré comme sacré et affecté aujourd'hui à des usages profanes, il s'est trouvé en position difficile durant la colonisation. En effet, la langue française prit sa place dans l'enseignement et pour les usages officiels. L'ouverture au monde moderne se fit par le français. Par ailleurs, la langue maternelle est représentée par des parlers arabes et par des parlers berbères dans certaines régions telles que la Kabylie ».

1.3. L'enseignement des langues en Algérie

1.3.1. Enseignement de plusieurs langues

Le paysage sociolinguistique de l'Algérie est à l'image du système éducatif en place. On recense différentes langues, au sein du paysage desquelles baignent les élèves en classe ou en dehors. Un panorama multilinguistique où on retrouve l'arabe classique comme langue d'enseignement dès le début de la scolarisation des apprenants, une langue d'ailleurs institutionnalisée par l'Etat comme la première langue à travers son statut d'officiel et national. Cette langue a également été choisie comme langue d'enseignement des autres matières (mathématiques, histoire géographie, technologie, éducation civique, sciences islamiques, etc.).

Tamazighth, reconnue comme langue nationale, il y a près de deux décennies, puis officielle en 2016, est la langue des ancêtres. Son enseignement commence dès la troisième année primaire dans plusieurs wilayas, dont notamment celles de la Kabylie, à savoir par exemple Bejaia. Cet enseignement est en train de se généraliser progressivement sur tout le territoire national.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

Vient après le français, première langue étrangère enseignée en Algérie, considérée comme « un butin de guerre » comme le qualifiait Kateb Yacine, occupera une place importante dans le système éducatif algérien. Enseignée dès la troisième année du cycle primaire, l'enseignement/apprentissage de cette langue suit des programmes adaptés aux niveaux des apprenants, qui leur permettent l'acquisition des savoirs et des savoirs faire. En revanche en ce qui concerne notre sujet c'est le cycle primaire où la langue française a pour but chez le jeune apprenant l'initiation à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour doter les élèves de compétences durables susceptibles d'être exploitées à bon escient, les rendant ainsi aptes à apprendre et prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.

Et enfin, l'anglais, son enseignement débute qu'à partir du collège, une langue qui prend de plus en plus de place dans le système éducatif algérien à travers son aspect universel et sa scientificité en terme économie, marketing et notamment dans le domaine de la recherche.

1.3.2. Recommandation d'une didactique du plurilinguisme

La didactique institutionnelle algérienne ne s'oppose pas à cela. Nous pouvons même dire qu'elle encourage explicitement le recours à la didactique du plurilinguisme et à l'adoption des approches plurielles de l'enseignement des langues, telle que la didactique convergente (cf. Ghersa et Ammouden, 2018).

L'inclusion d'une aptitude didactique plurilingue dans l'enseignement d'une langue étrangère quelconque contribue systématiquement au renforcement et à la bonne acquisition des valeurs cognitives et à la transmission concise du message ou de l'information ciblés aux apprenants.

Le but ou l'objectif dans l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue réside dans la précision, dans l'appropriation et la transmission des concepts de cette dernière. Qu'on est recours à une langue étrangère ou plusieurs, a fortiori tous les moyens linguistiques ou langagiers sont utiles et efficaces afin d'enrichir la langue enseignée

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

ou même, relativement parlant parvenir à perfectionner ces langues employées ; étrangères ou maternelles qu'elles soient. En vue du progrès continu et chronologique de toutes les langues vivantes, l'emploi de celles-ci en réciprocity de traduction permet et assure une synchronisation systématique de concepts de compréhension et du « bel et bon usage » de diverses langues sans faire défaut d'ambiguïté.

En Algérie, l'intervention plurilingue est vivement sollicitée, bien que l'enseignement de langue arabe (première langue officielle) et la langue amazighe (seconde langue officielle) dans quelques régions s'initie par un récapitulatif et révisions d'acquis préscolaires au quotidien où l'apprenant doit apriori comprendre, appliquer ce qu'il s'est approprié convenablement suivant les règles et instructions pédagogiques et didactiques afin de mettre en place, voire en ordre cette langue maternelle qu'il parle, qu'il comprend mais qu'il ne parvient pas à transcrire ou s'exprimer d'une manière linguistique correcte. Cette méthode s'appliquera sur toutes les langues étrangères auxquelles l'apprenant ou l'élève (futur collégien et lycéen) sera confronté, pourra donc avoir accès à une solide base de renseignement, d'équivalences et de significations.

1.4. Traduction et, langue maternelle dans la didactique des langues

1.4.1. Traduction

D'après le dictionnaire de didactique des langues dirigé par R. Galisson et D. Coste (1976, p.566) : la traduction est une « interprétation des signes d'une langue naturelle au moyen d'une autre langue naturelle ».

Nous pouvons comprendre que traduire c'est de faire passer un texte ou un discours d'une langue à une autre.

C'est ce que confirme Jean Dubois (2012, P.486) :

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

« La traduction consiste à « faire passer » un message d'une langue de départ (langue source) dans une langue d'arrivée (langue cible). Le terme désigne à la fois l'activité et son produit : le message cible comme « traduction » d'un message source, ou « original ». Au sens strict, la traduction ne concerne que les textes écrits ; quand il s'agit de langue parlée, on parlera d'interprétariat (...) la traduction est une activité humaine universelle, rendue nécessaire à toutes les époques par les multiples contacts qui se sont imposés entre communautés et individus de langues différentes ».

Dans un autre dictionnaire celui de la didactique du français langue étrangère et seconde édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003, P.239), on trouve la définition suivante : « La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbération ».

Pour Jean-Louis Cordonnier (1995, P.10-11) :

« La traduction est interaction (...) traduire c'est établir un contact, qui est en interaction avec un ensemble d'autres contacts, plus ou moins importants, noués antérieurement, connus ou inconnus du traducteur, et qui ne recouvrent pas la culture étrangère dans sa totalité ; traduire c'est travailler parfois dans un contexte de rareté des échanges culturels ».

On distingue trois types de traduction :

- ❖ La traduction intralinguale ou reformulation dans la même langue, elle implique la synonymie, l'antonymie, la paraphrase, etc.
- ❖ La traduction interlinguale ou traduction qui a lieu entre deux langues.
- ❖ La traduction intersémiotique ou interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux.

1.4.2. La langue maternelle

Une langue maternelle est l'outil de communication qu'entreprend l'individu depuis son enfance, acquise souvent ou principalement par le biais de ses parents qui lui apprennent systématiquement par voie orale les bases communicatives. Peut se définir d'ailleurs par la première langue maîtrisée pendant son enfance, qui s'impose à l'échange de propos entre les membres de sa famille, voire son entourage.

On s'initie à la communication par parole via la langue maternelle qui instinctivement héritée de notre atmosphère sociale et familiale. Cette langue qui autorise l'accès à l'idée d'autrui et lui transmette la sienne dans l'état linguistique basique associé à l'âge précoce d'un individu.

Jean pierre Cuq (2003, p.151) explique :

« Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. (...) la complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politique. La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant ».

Et le même auteur, Jean pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017, p.85) définit la langue maternelle ainsi :

« On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un

groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique ».

A noter que l'Algérie possède deux langues maternelles à savoir le berbère, qui est utilisé par des locuteurs berbérophones et l'arabe dialectal qui correspond aux natifs arabophones.

1.4.3. L'usage alternatif de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement du français

La maîtrise ou la manipulation de plusieurs langues, est un capital atout de communication permettant de discuter avec diverses personnes de multiples ethnies, ce qui révèle du bon développement personnel, de savoir et de culture. Ce qui par conséquent induit à l'élargissement de son périmètre social en connaissances de gens de tous les coins du globe terrestre. Tenant compte de la place sociolinguistique qu'occupe la langue française en Algérie et l'impact qu'elle exerce sur les jeunes apprenants, l'initiation à l'apprentissage et l'enseignement du français ne s'entame qu'au troisième degré au sein des écoles primaires nationales. A l'égard de ces jeunes apprenants, transmettre le message en langue enseignée et se faire comprendre devient difficile, donc l'enseignant doit faire preuve de beaucoup de créativité didactique et linguistique sachant déchiffrer où réside le blocage ou l'incompréhension de ses élèves. La solution recommandée c'est celle de recourir à la langue maternelle, afin que l'enseignant mène à bien son cours et que ses apprenants puissent tirer profit de ses illustrations. Il est essentiellement conseillé de contourner légèrement via cette langue mère (qui servira de langue cible de traduction) à l'aide de stratégies distinctes que l'enseignant doit appliquer comme la gestuelle et la mimique.

La langue maternelle et la traduction une problématique pédagogique ? L'emploi de la traduction diminue en fait et à mesure graduellement dans les niveaux les plus supérieures de français en Algérie. Une confusion s'est installée suite à l'autorisation et le rejet de la traduction.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

L'enseignement du français en Algérie est inévitablement accompagné par une traduction en langue maternelle soit apparente sur le côté théorique ou pratique, elle est parfois radical peut-être mais le seul choix qui s'offre. Ceci doit susciter à considérer plus positivement le rôle que joue la langue maternelle sur la compréhension de l'apprenant et que celle-ci n'est en fait que la solution modèle et idéale longuement attendue. Après tout, c'est la langue de base, la langue qu'acquière un individu instinctivement, celle qui lui échappe le moins, par laquelle il s'exprime le mieux et celle qui complète sa zone de confort.

En règle générale donc, les apprenants sont plus confiants et plus à l'aise lorsqu'il s'agit pour eux de s'exprimer dans leur langue d'origine, plutôt que dans la langue étrangère étudiée, selon Castellotti (2001: 21). Elle ajoute qu'

« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. » (Castellotti, 2001 : 50).

Le recours à sa langue maternelle a toujours été un refuge pour les apprenants dans leurs apprentissages d'autres langues car ce recours leur assure la compréhension : bien comprendre et se faire comprendre.

1.5. Questions de recherche, hypothèses et méthodologie

C'est tout ce qui a été dit précédemment (cf. sous-titres 1.1. à 1.4) qui nous a permis les problématiques dont nous expliciterons dans ce qui suit les principaux éléments.

Nombreuses sont nos interrogations sur le principe même de l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire et particulièrement la 3^{ème} année, vraisemblablement, pour des novices de cette langue, une prise de contact avec une langue étrangère à première vue semble plus ou moins difficile,

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

d'où notre attention de s'intéresser aux différents recours et procédés utilisés par les enseignants et les apprenants telle la langue maternelle et la traduction. C'est ainsi que nous avons décidé de répondre essentiellement aux questions suivantes :

- Quelle est la place qu'occupent la langue maternelle et la traduction dans les représentations des maîtres d'enseignement primaire de français exerçant dans la wilaya de Bejaia ?
- Quelle est la place accordée à ces deux pratiques dans les discours des enseignants et des apprenants en classe de 3^{ème} année primaire ?
- Quels sont les situations et objectifs qui favorisent les deux pratiques avec le même public ?

Nous nous intéressons tout particulièrement à la 3^{ème} année primaire, des élèves nouvellement mis en contact avec la langue française. La tranche d'âge est de 7 à 8 ans, le niveau de langue selon le CECRL (cadre européen commun de références pour les langues) est d'A1 comme profil d'entrée et d'A1 avancé comme profil de sortie. À travers des questionnaires recueillis auprès des enseignants et des enregistrements vocaux, nous ferons de cela des données d'analyse qui viendraient répondre à nos questions de recherche et au passage affirmer ou infirmer nos hypothèses.

La prise en compte de ce que nous disons plus haut (cf. sous-titres 1.1. à 1.4) et sur les problématiques qui nous intéressent dans le contexte de notre étude, nous a permis de formuler quelques hypothèses de départ.

Étant donné que les apprenants qui concernent notre étude sont en début d'apprentissage du français, qu'ils ont étudié dans le meilleur des cas durant deux ans et demi uniquement, nous supposons que la langue maternelle et la traduction occuperaient une place prépondérante dans les représentations des enseignants et représenteraient pour eux des stratégies d'enseignement-apprentissage quasi indispensables dans les classes de français.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

Pour ce qui est des pratiques, vu les spécificités de la situation didactique qui nous concerne (profils linguistiques des apprenants qui entament l'apprentissage du français, langues partagées par les enseignants et les apprenants, apprentissage de l'arabe scolaire deux ans auparavant, etc.), nous attendons à découvrir que les deux pratiques seraient dominantes dans les interactions qui ne concernent que les apprenants, qu'elles seraient assez fréquentes dans les discours des apprenants aux enseignants, mais qu'elles seraient, en revanche, moins fréquentes dans ceux des enseignants aux apprenants. Leur utilisation surtout par les apprenants, mais également par les enseignants, s'imposerait du fait que la 3^{ème} année de l'enseignement primaire coïncide, comme nous l'avons dit plus haut, avec la première année de l'enseignement-apprentissage du français. Par ailleurs, la « résistance » des enseignants au recours à ces pratiques, qu'ils laisseraient comme dernier recours, pourraient être due au souci de favoriser l'apprentissage du français par la méthode directe. Tout cela nous conduit à supposer l'existence d'un contrat didactique, implicite ou explicite, qui, d'une part, autoriserait les apprenants à utiliser une langue surtout quand ils parlent entre eux et à l'éviter, dans la mesure du possible quand ils s'adressent à l'enseignant, et d'autre part à ce que l'enseignant accepte que l'apprenant utilise une autre langue mais éviterait, lui, de le faire sans y être obligé.

Nous supposons enfin qu'un autre contrat didactique, implicite ou explicite, ferait que la traduction et la langue maternelle seraient surtout fréquentes dans les situations qui ne concernent pas les contenus des séances d'enseignement-apprentissage proprement dit. Ce serait, dans les cas des discours des apprenants ceux qui consisteraient, par exemple à demander des affaires à un camarade, à demander à l'enseignant de sortir ; et dans ceux des enseignants, par exemple, lors des interactions qui porteraient sur le comportement des apprenants.

Pour vérifier ces hypothèses, nous devons mener deux enquêtes de terrain qui ont consisté à distribuer des questionnaires à des enseignants de français au primaire,

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

pour la première, et à faire des séances d'observations et enregistrements de quelques leçons d'enseignement/apprentissage du français pour la seconde.

Nous avons distribué un questionnaire qui comporte 8 questions dont la plupart sont fermées, où les enseignants doivent choisir parmi les choix qui leur sont proposés. Il a été rempli par 20 enseignants. Il s'agit de MEP qui exercent dans plusieurs écoles primaires de la wilaya de Bejaia, et notamment dans les localités d'Akbou et de Sidi-Aich. Ces résultats nous permettront particulièrement de découvrir les représentations des enseignants, mais également de compléter ceux issus de nos observations au sujet des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Pour ce qui est des séances d'observation, nous avons utilisé une grille d'observation qui nous a été remise par deux des chercheurs impliqués dans le projet Plida : Amokrane Saliha et Cortier Claude. Nous avons pu enregistrer 10 séances d'enseignement/apprentissage. Cette enquête nous permettra d'analyser les différents procédés du recours à la langue maternelle et à la traduction par les enseignants et les apprenants dans l'enseignement-apprentissage du français.

Ces observations ont été réalisées dans des écoles d'enseignement primaires de la wilaya de Bejaia. Notre choix s'est orienté vers quatre établissements primaires ; dont les noms sont présentés comme suit :

- 1- Ouahchi Mouhend Arezki, commune d'Akbou
- 2- Boucherit Abdelkader, commune d'Akbou
- 3- Nouvelle Ecole Sidi Ali, commune d'Akbou
- 4- Mekssaoui Mouhend Tahar, commune de Sidi Aich

Notre travail s'inscrit dans une démarche analytique, dont l'intérêt est de faire une observation empirique du terrain, d'en récolter les données et suivre un raisonnement logique et rationnel pour en tirer les conclusions nécessaires. Cette démarche pourrait en faire l'objet d'une extension selon l'évolution de la recherche. D'où le

Chapitre 1 : Cadrage théorique et problématique

fait, que nous formons une certaine retenance à l'idée d'afficher d'emblée tous les détails touchant aux procédés de notre recherche.

Conclusion

Notre étude porte sur le recours à la langue maternelle et à la traduction dans l'enseignement du français avec les apprenants de la 3^{ème} année primaire dans la wilaya de Bejaia. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme dont les théoriciens considèrent que ces deux pratiques font partie des stratégies didactiques et sont très recommandées actuellement. Quelle est la place qui leur est accordée dans les représentations et pratiques des enseignants ?

Pour répondre à cette question nous avons mené deux enquêtes. La première a consisté à distribuer un questionnaire à des enseignants (cf. chapitre 2). La deuxième a été réalisée par séances d'observations et par enregistrement de leçons d'enseignement du français (cf. chapitre 3).

Que pensent les enseignants de français du primaire des pratiques qui nous concernent ? C'est essentiellement à cette question que nous consacrons le chapitre 2 qui va suivre.

Chapitre 02 : Traduction et langue maternelle dans les représentations des enseignants

Introduction

Notre étude porte particulièrement sur les places accordées aux recours, par les enseignants et les apprenants, à la langue maternelle et à la traduction en classe de 3^{ème} année primaire à Bejaia. Il est clair que les représentations des enseignants au sujet des avantages et/ou inconvénients de ces deux pratiques didactiques vont être parmi les facteurs les plus déterminants qui favoriseraient ou freineraient les deux pratiques. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de débiter notre étude par une enquête qui vise à nous renseigner sur la nature de ces représentations. C'est aux résultats de celle-ci que nous consacrons ce chapitre.

Pour recenser quelques-unes de ces représentations des enseignants et compléter les résultats issus de l'enquête qui a consisté à assister et enregistrer des séances d'enseignement/apprentissage du français avec les apprenants de la 3^{ème} année primaire (cf. chapitre 3), nous avons pensé à une enquête par questionnaire. Nous exposerons les principaux résultats obtenus à la suite du dépouillement des questionnaires remplis par les enseignants dans le présent chapitre.

Ce chapitre se compose de quatre parties. La première partie sera consacrée à la description de l'échantillon (cf. infra sous-titre 2.1). La deuxième partie traitera de l'utilisation des autres langues en classe (cf. 2.2). Quant à la troisième partie, elle portera sur les langues utilisées (cf. 2.3). Enfin, dans la dernière partie, nous nous pencherons sur les objectifs et les situations d'utilisation d'une autre langue en classe de français (cf. 2.4).

2.1. Enquête par questionnaire

Le questionnaire que nous avons conçu visait notamment à recenser les représentations des enseignants de français au primaire au sujet du recours à la langue maternelle et à la traduction dans leurs classes. Nous nous sommes interrogée sur les différents processus d'enseignement/apprentissage et sur les divers procédés de recours à l'enseignement de la langue française employés par les enseignants.

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

Le questionnaire comporte huit questions, dont la plupart sont fermées. Il a été rempli par 20 enseignants de français exerçant leur fonction dans différents établissements de l'enseignement primaire de la wilaya de Bejaïa. Ceci nous servira de tremplin pour la suite de notre travail de recherche.

Nous avons pu avoir 14 enseignants sur 20 de sexe féminin et 6 autres de sexe masculin qui ont eu l'amabilité de répondre à notre questionnaire.

Vu que la région concernée par notre étude, à savoir la wilaya de Bejaïa, est berbérophone, leurs réponses sont unanimes que leur langue maternelle est le kabyle. Quant à l'expérience professionnelle des enseignants interrogés, 18 d'entre eux, leur expérience varie entre 1 année à 9 ans, tandis que les 2 autres enseignants, ont pour l'un une vingtaine d'années d'expérience, et pour l'autre 30 ans de service.

2.2. Utilisation d'une autre langue que le français

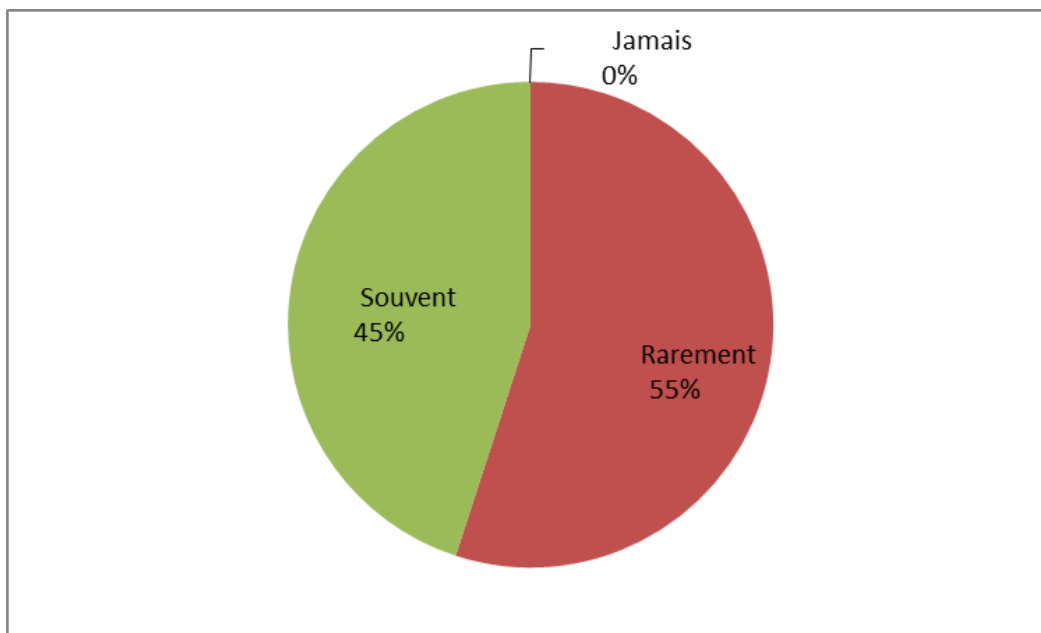
Est-ce que les enseignants qui ont répondu à nos questions utilisent une autre langue que le français ? Si, oui, avec quelle fréquence ? Comment justifient les enseignants leurs choix ? La première question que nous leur avons posée visait à apporter des éléments de réponses à ces trois questions.

Le dépouillement des réponses obtenues a révélé les résultats représentés dans le tableau et la figure ci-après :

Tableau 1 : L'usage d'autres langues en classe de français

Q1 : Utilisez-vous une autre langue que le français avec vos élèves ?			
	Jamais	Rarement	Souvent
Nombre	0	11	9
Pourcentage	0%	55%	45%

Figure 1 : L'usage d'autres langues en classe de français



Nous constatons que les réponses obtenues par ceux qui font souvent recours à une autre langue et ceux qui ne l'utilisent que rarement sont assez équilibrées. En effet, 45% des enseignants interrogés nous affirment qu'ils utilisent souvent une autre langue, ceci pour rendre la communication plus explicite et plus facile pour les apprenants, aussi pour gagner du temps.

Nous retenons également que 55% d'entre eux disent ne le faire que rarement. Cela pourrait s'expliquer par l'envie de mettre en permanence les apprenants en contact avec la langue française, pour limiter le champ à l'imaginaire des apprenants d'utiliser une autre langue à la moindre difficulté.

Pour avoir une idée sur les motifs des enseignants et sur ce qu'ils pensent du recours à une autre langue, nous leur avons posé juste après la première question, la question « Pourquoi ? ».

Ceux qui ont répondu à la première question par « rarement » ont donné les explications suivantes :

- Ens 1 : pour expliquer des informations qui ne sont pas claires.

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

- Ens 2 : pour faciliter la compréhension.
- Ens 3 : pour que les moins doués puissent comprendre.
- Ens 7 : certains ne comprennent pas.
- Ens 8 : car ils doivent apprendre la langue française elle-même, donc on n'enseigne pas une langue par une autre.
- Ens 9 : la langue maternelle constitue un support d'enseignement supplémentaire exceptionnel dont les apprenants et les enseignants peuvent s'en servir.
- Ens 10 : pour assurer la transmission du message.
- Ens 15 : pour expliquer des notions relatives à l'imaginaire culturel des apprenants.
- Ens 18 : afin de faciliter la compréhension et d'encourager l'apprentissage.
- Ens 19 : pour bien transmettre le cours.
- Ens 20 : pour améliorer le niveau de compréhension.

Ceux qui ont répondu par « souvent », justifient quant à eux leurs réponses comme suit :

- Ens 4 : pour arriver à des résultats : une bonne transmission de message.
- Ens 5 : pour que les élèves comprennent mieux.
- Ens 6 : vu leur niveau et leur situation.
- Ens 11 : assurer une bonne transmission de message.
- Ens 12 : pour que je puisse transmettre le message.
- Ens 13 : le lexique des apprenants est limité et aussi pour faciliter la transmission du message.
- Ens 14 : le jargon linguistique des apprenants est limité et pour gagner du temps lors de la transmission du message.
- Ens 16 : pour que je puisse transmettre le message : l'objectif du cours.
- Ens 17 : pour faciliter la compréhension.

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

Nous remarquons que la quasi-totalité des opinions de ces enseignants se rejoignent sur le fait que l'usage d'une autre langue dans le cours est utile et bénéfique aux élèves.

Tableau 2 : Le rôle d'utilisation d'une autre langue en classe de français

Q2 : Vous pensez que l'utilisation d'une autre langue en classe de français ?		
	Est une stratégie d'enseignement qui peut être bénéfique	Peut indiquer que l'enseignant a une maîtrise insuffisante du français
Nombre	20	0
Pourcentage	100%	0%

Nous retenons donc que les enseignants qui répondent à cette question sont unanimes (100%) : ils semblent penser que l'utilisation d'une autre langue est une stratégie d'enseignement qui peut être bénéfique, et qu'elle ne devrait pas être interprétée comme un indice d'une insuffisance de maîtrise du français de la part de l'enseignant. Après un constat du terrain, la réponse peut se justifier qu'après le recours au non verbal (gestuelle, mimique...), à la reformulation, on constate que l'incompréhension est toujours présente, il n'y pas de choix que de recourir à une autre langue. Permettant ainsi une bonne compréhension et un gain de temps.

Tableau 3 : L'impact des autres langues sur la langue française en classe de français

Q3 : Les connaissances des apprenants dans les autres langues (arabe, kabyle, etc.)		
	Peuvent les aider à apprendre le français	Peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage du Français
Nombre	20	0
pourcentage	100%	0%

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

Le dépouillement des réponses données à cette question, nous apprend donc qu'à l'unanimité (100%) les enseignants qui ont rempli notre questionnaire semblent persuadés que la connaissance d'une autre langue est un atout conséquent pour l'apprentissage du français. Cela est probablement dû notamment aux nombreuses ressemblances qui existent entre les règles des langues et aux transferts positifs qui peuvent par conséquent être effectués ; mais également à l'existence du contact de langues à travers l'histoire, qui se caractérise par des emprunts lexicaux et grammaticaux, calques etc. Ceci représente un atout favorable quant à l'acquisition de la langue française.

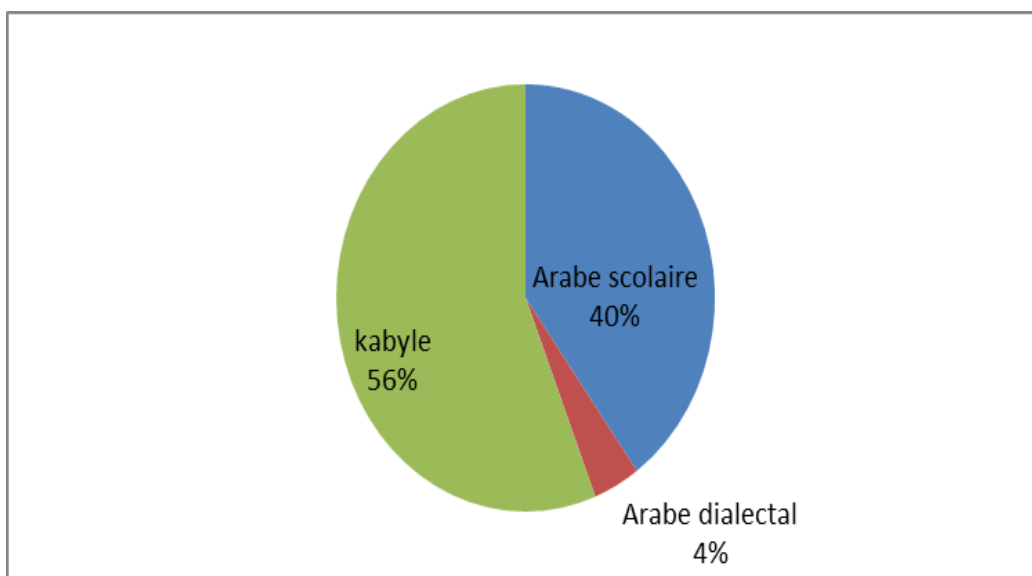
2.3. Langues utilisées

Si les enseignants n'ont pas infirmé le recours à d'autres langues, quelles seront alors les langues qu'ils utilisent ? Pour plus d'éclaircissement à ce point nous leur avons posé la question suivante :

Tableau 4: Les autres langues utilisées en classe de français

Q4 : Si la réponse n'est pas « jamais », quelle(s) est/sont la/les langues(s) que vous utilisez ?			
	Arabe scolaire	Arabe dialectal	Kabyle
Nombre	10	01	14
Pourcentage	40%	04%	56%

Figure 2 : Les autres langues utilisées en classe de français



La majorité, soit 56%, répondent qu'ils font un recours à la langue maternelle (kabyle). Ce résultat est très prévisible, vu que c'est la langue maternelle et la langue de communication usuelle de la majorité des apprenants. Et 40% des enseignants utilisent l'arabe scolaire (standard), cela est dû à la place qu'occupe cette langue dans le système éducatif algérien. Une infime minorité parle l'arabe dialectal qu'est leur langue maternelle, estimée à uniquement 4%.

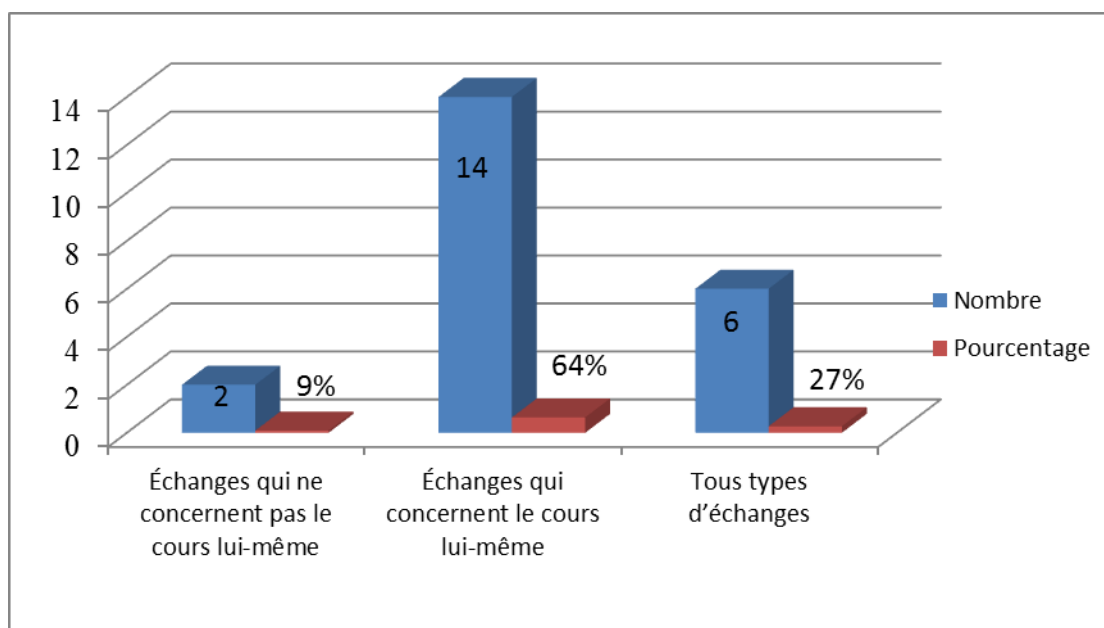
2.4. Objectifs et situations d'utilisations d'une autre langue

Dans quelles conditions et pour quels objectifs les enseignants de la langue française font usage d'autres langues en classe ? Les réponses à ces interrogations se trouvent ci-dessous :

Tableau 5: Les cas d'usage d'une autre langue

Q5 : Vous utilisez une autre langue surtout lors des ?			
	Échanges qui ne concernent pas le cours lui-même	Échanges qui concernent le cours lui-même	Tous types d'échanges
Nombre	02	14	06
Pourcentage	9%	64%	27%

Figure 3 : Les cas d'usage des autres langues

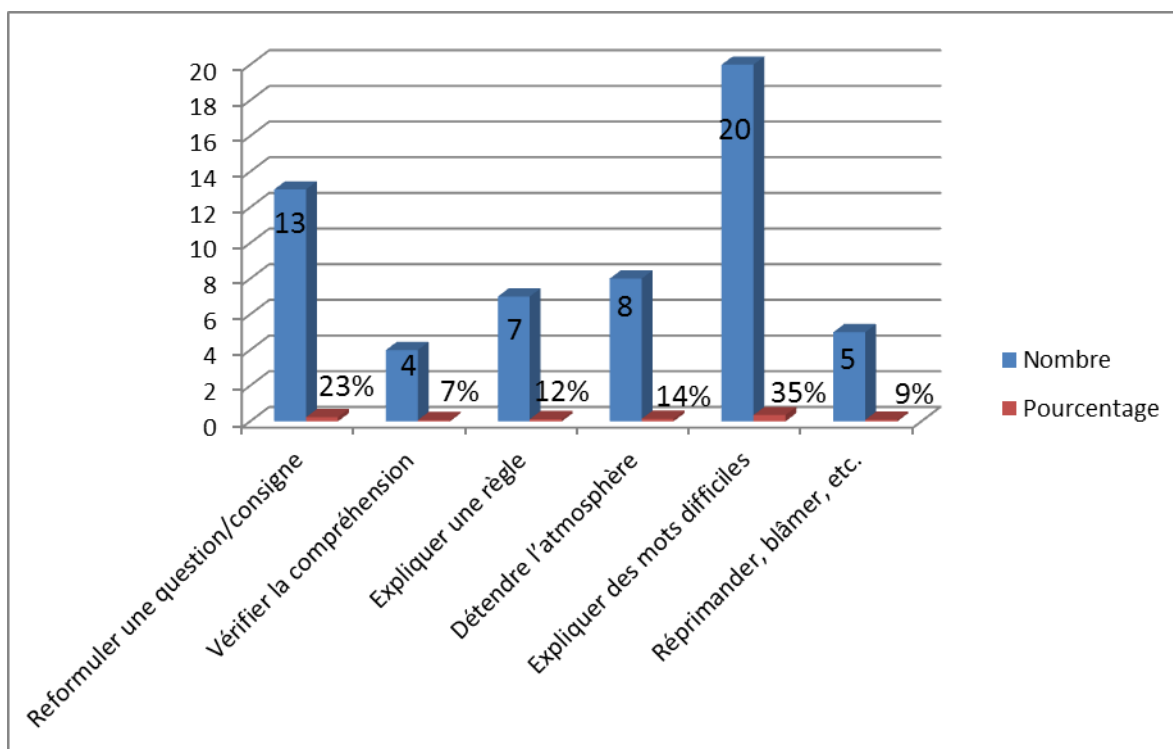


La majorité écrasante des enseignants à savoir 64% utilisent une autre langue lors des échanges qui concernent le cours lui-même. C'est un constat que nous avons fait nous même lors de la collecte de notre corpus. Cela est assez prévisible dans la mesure où les enseignements sont tenus par le gain de temps et la complexité du cours, de ce fait les échanges touchent plus des notions relatives à la leçon elle-même. Par ailleurs, on note un pourcentage du moins important, à savoir 27%, pour tous types d'échanges et 9% pour les échanges qui ne concernent pas le cours lui-même, ceci se fait souvent pour booster les apprenants, réprimander, interpeller...etc.

Tableau 6: situations d'usage d'autres langues en classe

Q6 : Vous utilisez une autre langue surtout pour ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)						
	Reformuler une question/ consigne	Vérifier la compréhension	Expliquer une règle	Détendre l'atmosphère	Expliquer des mots difficiles	Réprimander , blâmer, etc.
Nombre	13	04	07	08	20	05
Pourcentage	23%	7%	12%	14%	35%	9%

Figure 4 : situations d'usage d'autres langues en classe

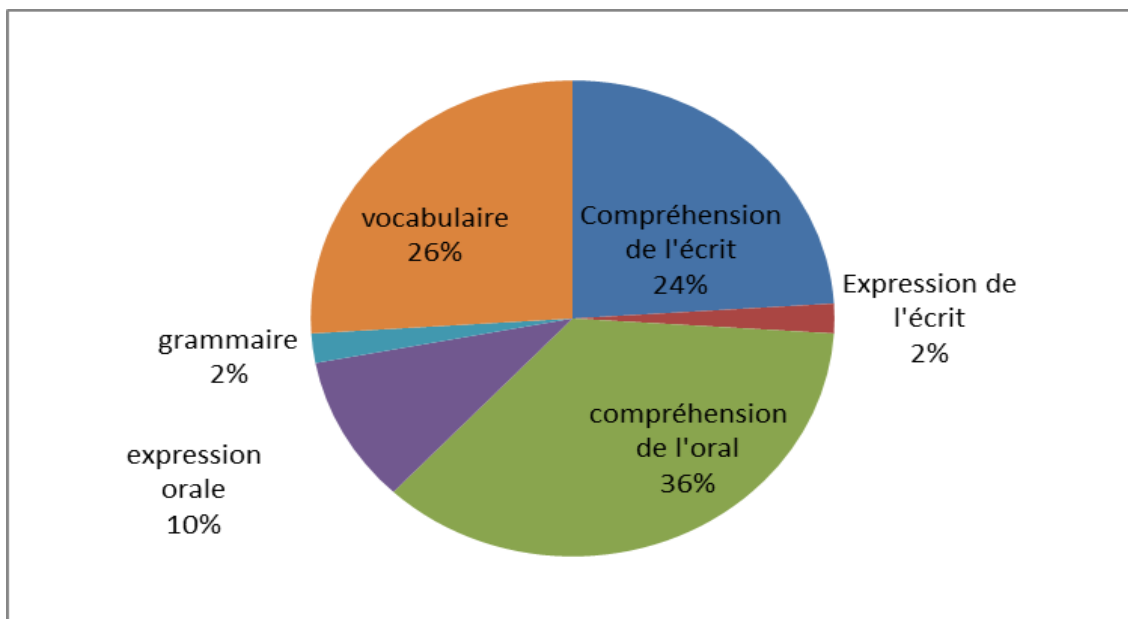


Sur la question si vous utilisez une autre langue pour des raisons particulières, le recours à une autre langue pour les enseignants se fait surtout pour expliquer des mots difficiles (35%), pour reformuler une question/consigne (23%) et en dernier, pour expliquer une règle (12%). Dans ce cas de figure, les enseignants sont parfois ou même souvent contraints devant la difficulté d'assimilation et la question temps de leurs apprenants de s'exprimer dans leur langue maternelle. Par contre, nous retenons des cas, où les enseignants font un recours, pour détendre l'atmosphère (14%), réprimander, blâmer (9%), comme le montrent les résultats indiqués dans le tableau et figure ci-dessous.

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

Q7 : Vous utilisez une autre langue surtout dans les leçons de ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)						
	Compr.de l'écrit	Compr.de l'oral	Expression de l'écrit	Expression orale	Grammaire	Vocabulaire
Nombre	12	18	01	05	01	13
Pourcentage	24%	36%	02%	10%	02%	26%

Figure 5 : utilisation d'une autre langue dans les leçons

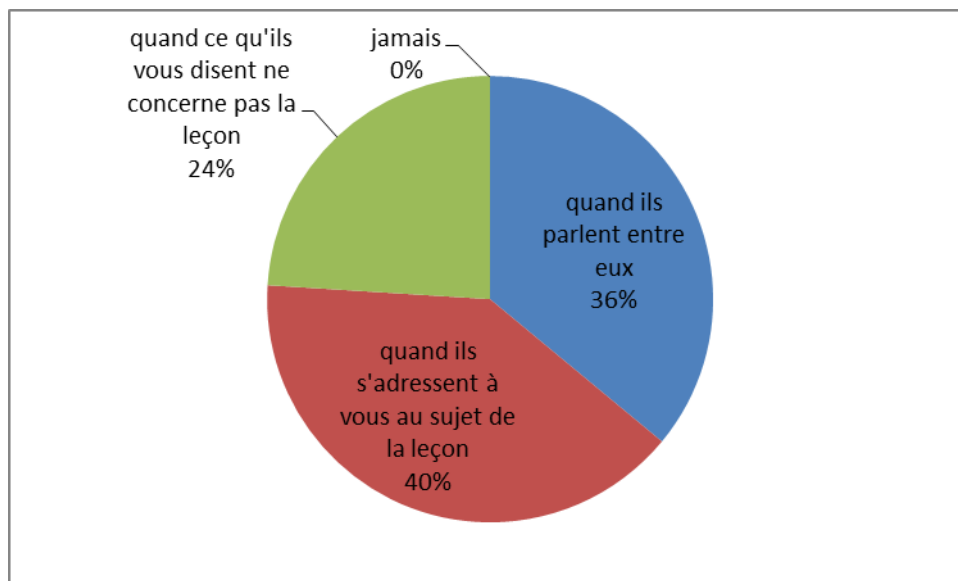


Nous constatons donc qu'une autre langue que le français s'utilise notamment dans les séances telles : la compréhension de l'oral 36%, vocabulaire 26% et compréhension de l'écrit 24%. Ces résultats ne sont pas le fruit du hasard, la connaissance du monde des apprenants n'est pas la même pour tous, donc l'accès à la nomination de l'objet pour l'un n'est pas la même pour l'autre, mais la substance reste la même. L'intérêt pour l'enseignant, que l'apprenant identifie l'objet en question, après sa nomination se fera par la suite. Même si les grammaires des langues sont des fois similaires, les enseignants n'usent que rarement du recours à la langue maternelle de l'apprenant ou à la traduction, d'où cet insignifiant pourcentage qui est que de 2%. Nous terminerons par ces deux types d'expressions : expression de l'écrit avec un pourcentage de 2% et expression orale avec 10%, dont les enseignants jugent que le recours dans ces cas est faible.

Tableau 8 : Les situations d'utilisation d'autres langues que le français

Q8 : Vous acceptez que vos élèves utilisent une autre langue que le français ?				
	Quand ils parlent entre eux	Quand ils s'adressent à vous au sujet de la leçon	Quand ce qu'ils vous disent ne concerne pas la leçon	Jamais
Nombre	09	10	06	0
Pourcentage	36%	40%	24%	0%

Figure 6 : Les situations d'utilisation d'autres langues que le français



Pour cette dernière question les enseignants interrogés tolèrent aisément l'utilisation d'une autre langue dans les cas suivants : à 40% quand ils s'adressent à vous au sujet de la leçon, à 36% quand ils parlent entre eux, et à 24% quand ce qu'ils vous disent ne concernent pas la leçon.

Qu'est-ce qui pourraient justifier les positions de ces enseignants ? Pour apporter des éléments de réponses à cette question, nous leur avons posé la question « Pourquoi ? ».

Ceux qui optent pour la réponse « Quand ils parlent entre eux » ont justifié ainsi :

- Ens 1 : pour qu'ils puissent communiquer librement.
- Ens 2 : c'est naturel vu que c'est leur langue maternelle.
- Ens 3 : pour permettre à tous les élèves de s'exprimer et se faire comprendre.
- Ens 9 : pour leur faciliter la compréhension et l'expression.
- Ens 10 : pour leur permettre de s'exprimer.
- Ens 11 : ça leur arrive de ne pas pouvoir exprimer une idée dans la langue française, donc ils recourent à leur langue maternelle ; chose qu'on peut tolérer.

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

- Ens 12 : pour les aider à communiquer facilement.
- Ens 19 : parce que c'est leur langue maternelle.
- Ens 20 : parce que c'est naturel, mais il faut les inciter à parler en français entre eux même s'ils se trompent.

Pour ceux qui ont répondu par « quand ils s'adressent à vous au sujet de la leçon », ont donné les justifications suivantes :

- Ens 9 : pour leur faciliter la compréhension et l'expression.
- Ens 10 : pour leur permettre de s'exprimer.
- Ens 11 : ça leur arrive de ne pas pouvoir exprimer une idée dans la langue française, donc ils recourent à leur langue maternelle ; chose qu'on peut tolérer.
- Ens 12 : pour les aider à communiquer facilement.
- Ens 13 : pour que l'apprenant exprime ce qu'il veut transmettre à l'enseignant.
- Ens 14 : parce que les apprenants n'arrivent pas à exprimer ce qu'ils veulent pour se faire comprendre.
- Ens 15 : je préfère avoir un élève qui prend le devant pour me demander de lui expliquer une notion qui n'a pas compris, même s'il le fait à travers une autre langue, que d'avoir un élève qui n'a pas compris et qui reste passif sans rien demander.
- Ens 16 : peut-être, ils n'arrivent pas à exprimer une pensée.
- Ens 17 : pour l'aider à exprimer ses difficultés.
- Ens 18 : pour les aider à s'exprimer facilement.

Les enseignants qui ont répondu par « quand ce qu'ils vous disent ne concerne pas la leçon », ils ont justifié ainsi :

- Ens 4 : pour qu'il y'aura le bon contact entre nous.

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

- Ens 5 : pour détendre l'atmosphère.
- Ens 6 : parce que l'élève s'exprime mal en posant des questions.
- Ens 7 : pour qu'ils fournissent des efforts à utiliser, afin de maîtriser le français langue d'enseignement.
- Ens 8 : il faut être plus proche de l'élève et être à l'écoute de toutes ses attentes même à travers d'autres langues.
- Ens 9 : pour leur faciliter la compréhension et l'expression.

Les arguments des enseignants versent tous dans l'affirmation de l'utilisation d'une autre langue puisqu'il s'agit toujours de l'intérêt des apprenants. Il est à noter qu'aucun enseignant n'a été négatif à ce propos.

Conclusion

Les réponses que nous avons recueillies sur les questionnaires adressés aux enseignants de français des écoles primaires, sont convaincantes, avec toute la diversité et l'argumentation qu'elles ont apportées. Ces pratiques confortent à la même échelle les enseignants et les apprenants surtout en ce qui concerne le cours lui-même. Ces mêmes pratiques sont d'un intérêt moindre notamment dans les échanges en dehors du cours ou pendant les moments de détente. C'est-à-dire que le recours à la langue maternelle et à la traduction n'est pas une fatalité en soi, mais une étape indispensable dans l'enseignement/apprentissage du français. Mais pas seulement, les enseignants le perçoivent comme une stratégie permettant ainsi une meilleure appropriation de cette langue étrangère.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous essayerons d'optimiser notre analyse concernant nos séances d'observation sur l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction.

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

Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous allons voir dans quels cas et pour quels objectifs les enseignants de français d'écoles primaires de Bejaia et leurs apprenants recourent-ils à la langue maternelle et à la traduction ? Afin d'apporter des éléments de réponses à ces interrogations, nous allons procéder à l'analyse des séances d'enseignement/apprentissage. Ces séances ont été réalisées grâce à des grilles, qui nous ont aidées à cerner les situations de communication dans lesquelles apparaissent les passages du recours à la langue maternelle et à la traduction par les enseignants et leurs apprenants. En effet, durant nos séances d'observation dans les classes de troisième année, nous avons pu noter quelques exemples de l'emploi de la langue maternelle et de la traduction que nous allons analyser le long de ce chapitre.

Le chapitre comporte trois parties. Elles sont respectivement consacrées à la place accordée au recours à la traduction et à la langue maternelle dans les discours des enseignants à leurs apprenants (cf. sous-titre 3.1.), dans ceux des apprenants aux enseignants (cf. 3.2.) et dans les échanges qui se font entre les apprenants (cf. 3.3).

3.1. Les langues dans les propos des enseignants aux apprenants

Dans quels cas, à quels moments et pour quels objectifs les enseignants de français au primaire recourent-ils à la langue maternelle de leurs apprenants et à la traduction quand ils s'adressent à ces derniers ? C'est à cette question que nous consacrons la première partie de ce chapitre.

3.1.1. Installation du cours

Lors de nos séances d'observation, nous avons constaté que les enseignants recourent par exemple à une autre langue au tout début des séances. Ces moments sont désignés dans la grille que nous avons utilisée par « Installation du cours ».

Au début d'une séance d'écriture, lors de l'installation du cours, l'enseignante utilise le kabyle :

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Enseignante 3 : i tura a tsusmed on va commencer le cours ou pas ?
(allez-vous vous taire pour commencer le cours ou pas ?¹)

Dans la 1^{ère} séance de grammaire, à la première minute, nous repérons la phrase suivante:

Enseignante 2 : croisez vos bras et suivez, dayen susem (silence !)

Et dans la 2^{ème} séance de grammaire :

Enseignante 3 : qimeth, Ziri qim (asseyez-vous, Ziri, assieds-toi.)

Nous assistons donc à l'interpellation des apprenants à travers la langue maternelle afin de faire régner le calme, pour pouvoir commencer la leçon. La langue maternelle sert ici à exprimer une consigne simple, qui n'attend pas forcément une réponse de la part des apprenants. Ceci est un moyen plus familier pour envisager l'entame du cours.

Toutes ces instructions peuvent être collectives comme individuelles mais l'intérêt final est le même : à savoir faire régner un environnement propice pour enseigner.

3.1.2. Gestion de classe (rétablir l'ordre/ demander le calme)

Dans les échanges suivants, nous nous sommes intéressée à la réaction instinctive de l'enseignant s'exprimant en d'autres langues afin de rétablir instantanément l'ordre et exiger de l'attention.

Dans la 1^{ère} séance de lecture et à la 23^{ème} minute, pour rétablir l'ordre, l'enseignante utilise le kabyle :

Enseignante 3 : wellah adeslagh i yiwen ihedar adizar. (Attention ! si j'entends quelqu'un parler).

¹ Ce que nous indiquant entre parenthèses à la fin des propos, le long de ce chapitre, est une traduction personnelle des propos exprimés par les enseignants ou par les apprenants dans une autre langue que le français.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

L'utilisation d'une expression (wellah), connaissant la forte morale religieuse de la société algérienne (wellah) représente une injonction très intense pour dire que tout apprenant qui transgresse ce qui lui a été recommandé il sera sanctionné.

Dans la 3^{ème} séance de lecture, pour rétablir l'ordre et que ses élèves suivent attentivement, l'enseignante s'exprime en kabyle :

Enseignante 2 : balak adefzragh lahed irfed aqeroyis, aken adefhem, wina ougesinen ara الكلمات adehfed. (Concentrez-vous sur le texte pour que vous appreniez de nouveaux mots).

Les instructions ont été données en langue maternelle par l'enseignante, l'objectif est que tout le monde comprenne parfaitement l'instruction donnée, c'est pour cela qu'elle a privilégié la langue maternelle.

Toujours dans la même séance :

Enseignante 2 : nighd الان وقت الدراسة machi وقت الكلام. (Le cours n'est pas encore fini pourquoi vous bavardez.)

Nous avons affaire donc à une utilisation de la langue maternelle et de l'arabe classique pour reprendre le contrôle de la classe et de remettre les apprenants au travail.

3.1.3. Explication du cours

Lors de nos observations, nous avons pu remarquer un recours assez fréquent à la langue arabe scolaire en alternance avec la langue maternelle lors de l'explication du cours.

Dans la 4^{ème} séance d'écriture et à la 15^{ème} minute, en expliquant les contenus de la leçon, l'enseignante recourt à l'arabe scolaire :

Enseignante 2 : Le pluriel en français commence à partir de deux ce n'est pas comme en arabe. En arabe, on a المفرد المثنى و الجمع

L'enseignante essaie de réexpliquer l'utilisation du pluriel en faisant appel à des structures grammaticales de l'arabe scolaire. La finalité didactique utilisée par

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

l'enseignante est d'éviter toute forme de confusion grammaticale et d'interférence linguistique. Il s'agit également du souci d'amener ces apprenants à faire un transfert positif de la langue déjà apprise à la langue dont l'apprentissage ne fait que débiter.

Dans la 1^{ère} séance de grammaire et à la 14^{ème} minute, pour expliquer une règle, l'enseignante utilise le kabyle :

Enseignante 2 : Le mot reste tel qu'il est ousteksagh kra ousrenough kra (je ne lui enlève rien et je ne lui rajoute rien.)

L'enseignante fait appel à la langue maternelle pour compléter l'explication de la règle.

Dans la 2^{ème} séance de grammaire et à la 9^{ème} minute, pour expliquer une règle grammaticale, l'enseignante se réfère alternativement au kabyle et à l'arabe scolaire pour parer à la difficulté d'assimilation de l'élève :

Enseignante 3 : les mots igetfakan s « eu », au pluriel atarnoum « x » (les mots qui se terminent par « eu » au pluriel, vous ajoutez un « x ».) قاعدة عامة bach at-hewled من المفرد الى الجمع atarnoud « s » mais lan des mots atarnoum « x » (règle générale : pour avoir le pluriel d'un mot soit on ajoute un « s » ou un « x »).

L'enseignante a préféré utiliser la langue maternelle pour expliquer l'intégralité de la règle et par la suite utiliser l'arabe pour conforter encore son explication, chose qui est facile pour les apprenants dans le sens où, si l'un n'a pas compris la règle en langue maternelle, la comprendra dans la langue arabe.

3.1.4. Traduire des mots

Nous avons également remarqué que les enseignants s'appuient assez fréquemment sur la traduction des mots compliqués pour faire passer le message plus facilement aux apprenants.

Dans la 1^{ère} séance de lecture, pour traduire des mots à ses apprenants, l'enseignante recourt à la langue maternelle de ces derniers :

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Elève : madame dachou id la campagne ? Madame, (c'est quoi une campagne ?)

Enseignante 3 : thadarth (une campagne).

Enseignante 3 : (le toit) d sqef.

Dans la 3^{ème} séance de lecture et à la 12^{ème} minute, pour expliquer à son apprenant ce qu'est un « os », l'enseignante est contrainte de traduire en kabyle et en arabe scolaire :

Enseignante 2 : un os c'est العظم, dighes (un os).

L'utilisation d'une traduction mot à mot avec l'usage de la langue maternelle de l'apprenant est une manière de faire un rapprochement plus direct sur la connaissance du monde de ces apprenants. C'est-à-dire que : (thadarth, sqef, العظم, dighes) sont des mots qui sont utilisés dans la vie quotidienne de chacun ou souvent entendus dans la vie courante.

3.1.5. Reformulation

Lors de nos observations, nous avons relevé quelques séquences, où les enseignants usent de la reformulation pour éclaircir aux apprenants d'une manière différente et plus simplifiée.

Dans la 2^{ème} séance d'écriture et à la 10^{ème} minute, pour éviter la perte de temps, l'enseignante préfère reformuler l'intégralité de la phrase en langue maternelle :

Enseignante 2 : alors je vais continuer, je laisse une ligne horizontale,

اخلف سطر في كل مرة (je saute une ligne à chaque fois).

Reformuler en utilisant la traduction qui permet la compréhension de la consigne.

Et dans la 5^{ème} séance d'écriture et à la 22^{ème} minute, pour que ses élèves assimilent mieux, l'enseignante reformule en langue maternelle de ces derniers :

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Enseignante 4 : les enfants si vous n'avez pas assez de place, vous l'écrivez une fois. Mouwendekfara wemkan kethvent une fois. (Si vous n'avez pas assez de place, vous l'écrivez une fois).

Nous avons affaire à une traduction intégrale de l'expression. Une reformulation non pas en langue française mais en langue maternelle (kabyle). En somme, nous pouvons dire que c'est une reformulation à base d'une traduction pour faciliter la compréhension.

3.1.6. Donner les consignes d'exercices

Nous assisté à des interactions à travers lesquelles les enseignants expliquent les consignes des activités et exercices à réaliser, etc. en utilisant une autre langue que le français.

Dans la 1^{ère} séance d'écriture, pour expliquer une consigne, l'enseignante reformule dans un mélange du kabyle et de l'arabe scolaire dans une seule phrase :

Enseignante 1 : vous allez écrire le mot qui ne doit pas être dans cette liste. الكلمة ouglaqen ara atili g la liste agui. (Relevez l'intrus dans cette liste).

Par cette traduction partielle de la consigne avec l'usage de la langue maternelle, l'enseignante s'est basé sur le mot (الكلمة) parce que c'est autour de ce dernier que la consigne est focalisée.

Et dans la 1^{ère} séance de grammaire, à partir du deuxième quart d'heure, l'enseignante y va directement en arabe pour donner la consigne :

Enseignante 2 : كيف نتعرف على اسم هل هو بالمفرد او بالجمع (comment reconnaître un mot s'il est au singulier ou au pluriel ?)

Il s'agit donc de l'arabe classique dans la passation de la consigne.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

3.1.7. Vérifier la compréhension

Il arrive que l'enseignant se réfère à la langue kabyle et à l'arabe scolaire pour vérifier la compréhension de son élève.

Dans la 1^{ère} séance de grammaire et à la 19^{ème} minute, afin de vérifier la compréhension, l'enseignante recourt au kabyle et à l'arabe scolaire :

Enseignante 2 : الكلمة بالمفرد كيف عرفت maalich iniyid amek ith-fahmed s thaqvaylith maalich (comment sais-tu que le mot est au singulier ? tu peux expliquer en kabyle).

Nous pouvons dire que cette interaction de l'enseignante avec l'apprenant dans l'usage de l'arabe comme langue institutionnalisée à valeur pédagogique est une flexibilité de la part de l'enseignante en demandant à l'apprenant de lui réexpliquer en utilisant la langue maternelle. L'intérêt premier de l'enseignante est d'assurer que les apprenants ont bien compris, peu importe la langue qu'ils utilisent pour s'exprimer.

3.1.8. Faire des remarques (réprimander ou blâmer)

Parmi les nombreuses situations à travers lesquelles les enseignants utilisent une autre langue que le français, nous retenons celles au cours desquelles les enseignants formulent des expressions de reproches à l'égard de leurs apprenants. C'est souvent alors des moments au cours desquels l'enseignant se trouve assez énervé.

Dans la 1^{ère} séance d'écriture, pour reprocher à l'élève d'entrer en classe sans ses affaires, l'enseignante recourt à la langue maternelle de l'apprenant :

Enseignante 1 : amek outhes3id ni astylou ni لوحا a kouceila, thoussid ar dagui en vacances ? (kouceila tu n'as ni un stylo ni une ardoise tu es venu en vacances ?)

L'enseignante recourt à la langue maternelle (kabyle), mais cette fois-ci elle use de mots d'emprunts de la langue française et de l'arabe classique : astylou, لوحا

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Dans la 2^{ème} séance d'écriture et à la 8^{ème} minute, pour ordonner à son élève de poser son stylo et de suivre le cours comme ses camarades, l'enseignante s'exprime en kabyle :

Enseignante 2 : kemini th harched mlih yak, nighd ouketvara. (Toi tu es très intelligente c'est ça? J'ai dit n'écris pas). Vous suivez, thfahmed? (tu as compris?)

Il s'agit donc d'une injonction individuelle avec l'usage de la langue maternelle sous forme d'une ironie.

Et dans la 5^{ème} séance d'écriture, à la fin du premier quart d'heure, pour demander à son apprenant de se dépêcher, l'enseignante se sert de l'arabe dialectal :

Enseignante 4 : si vous avez terminé, prenez vos ardoises. A Zoukha منستاكش (je ne vais pas t'attendre).

Nous avons affaire à une consigne pour les apprenants et une orientation d'attitude individuelle du côté de l'enseignante en se référant à l'aspect culturel de cet apprenant d'où l'utilisation de l'arabe populaire.

3.1.9. Le recours au non verbal

Nous avons remarqué, lors de nos séances d'observation, un autre phénomène qui a retenu notre attention : il s'agit du recours des enseignants au non verbal pour favoriser la compréhension de leur message par les apprenants.

À titre d'illustration, au cours de la première séance d'écriture, pour montrer ce qu'est une égratignure à ses apprenants, l'enseignante saisie l'opportunité de la montrer sur le bras de l'un de ses élèves.

Une autre fois, lors de la cinquième séance d'écriture, pour leur rappeler comment s'écrit la lettre « f », l'enseignante utilise la gestuelle en la dessinant avec sa main dans l'air.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

3.1.10. Synthèse partielle

Nous avons supposé au début de notre étude que nous découvririons que le recours à la langue maternelle et à la traduction seraient dans le meilleur des cas très rare dans les discours des enseignants. Notre enquête semble infirmer cette hypothèse de départ.

Nos observations et la réécoute des enregistrements que nous avons obtenus montrent en effet que les enseignants font un recours à la langue maternelle tantôt pour expliquer un lexique difficile et tantôt pour reprendre la maîtrise de la classe. Par ailleurs, un recours à l'arabe classique est répondu dans les interactions relatives au métalangage. Dans ce sens-là, les apprenants assimilent mieux les explications de mots ou d'expressions un peu difficiles dans l'arabe classique, qui était pour eux la première langue de scolarisation, ce qui rend les élèves plus détendus dans le langage et leur facilite la compréhension. Tandis que l'arabe dialectal est presque inexistant et ceci s'explique par les spécificités de la région concernée par notre enquête, Bejaia, qui est majoritairement kabylophone et n'utilisent donc pas l'arabe dialectal.

3.2. Les langues dans les propos des apprenants aux enseignants

Nous nous sommes intéressée dans la partie ci-dessus au discours de l'enseignant. Dans toute approche d'enseignement/apprentissage, l'apprenant est le centre des apprentissages. Autrement dit, il est sujet de ces enseignements, c'est pour cela qu'il est impérativement conseillé de solliciter les apprenants en classe pour susciter leurs intérêts. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons ignorer les discours des apprenants. Dans l'analyse qui va suivre, nous porterons ainsi un focus tout particulier à l'interaction émanant plus de l'élève vers l'enseignant dont l'objectif est d'analyser la place qu'ils accordent à la traduction et à leur langue maternelle pendant l'enseignement-apprentissage du français.

Notre enquête a révélé que quand ils s'adressent à leurs enseignants de français, les apprenants recourent à d'autres langues.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

3.2.1. Répondre à des questions

Nous repérons dans quelques échanges, le recours des apprenants à d'autres langues en répondant aux questions de leurs enseignants.

Dans la 1^{ère} séance d'écriture et à la 13^{ème} minute, en réponse à la question de l'enseignante, l'apprenant use de l'arabe scolaire :

Enseignante 1 : quand c'est deux personnages qui parlent on appelle ça comment ? Un dia....

Elèves : un dialogue

Enseignante 1 : en arabe, on appelle ça...

Elève 1 : الحوار (dialogue)

L'enseignante a comme objectif de cours de faire découvrir la notion de dialogue à ses apprenants et comme ces derniers ont déjà eu affaire à cette notion dans la langue arabe, l'enseignante a préféré de conforter la compréhension de ses apprenants en leur demandant comment appelle-t-on dialogue en arabe.

Dans la même séance, pour donner l'explication d'un mot, l'élève recourt à l'arabe scolaire :

Enseignante 1 : on barre l'intrus, qu'est ce que c'est qu'un intrus ?

Elève1 : الدخيل (intrus)

Le même principe pour le deuxième exemple, l'expression « intrus » revient souvent soit dans des consignes soit dans des exercices et sa non-compréhension affectera sur le résultat escompté par l'enseignante, d'où son insistance à l'idée que les apprenants puissent comprendre cette expression. C'est ainsi que la réponse à l'explication du mot « intrus » vient par l'apprenant en faisant une traduction à l'arabe « الدخيل ».

Dans la 1^{ère} séance de lecture et à la 14^{ème} minute, nous avons enregistré l'interaction suivante :

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Enseignante 3 : c'est quoi le blé ?

Elève 7 : dirden (le blé).

Elève 8 : القمح (le blé).

L'enseignante interroge les apprenants en leur demandant c'est quoi le blé. Deux réponses ont été données par deux apprenants, entre celui qui a une aisance à expliquer en utilisant le kabyle « dirden » et un autre en utilisant l'arabe « القمح ».

Dans la 1^{ère} séance d'écriture, nous avons assisté à l'échange suivant :

Enseignante 1 : cherchez les mots qui n'ont pas le son « oi »

Elève 2: madame wagui ouges3iwara « oi ». (Madame ce mot n'a pas le son « oi »).

Donnant une consigne aux apprenants de trouver des mots qui n'ont pas le son « oi », en utilisant uniquement le français, la réponse de l'apprenant est composée d'une phrase qui alterne entre le français « madame » et le kabyle « wagui ouges3iwara oi ».

En répondant de telle manière, on peut avancer l'idée que c'est la structure la plus facile pour l'apprenant afin de communiquer sa réponse.

Dans la 2^{ème} séance de grammaire et à la 10^{ème} minute :

Enseignante 3 : des pneus

Elève 2 : (جمع) pluriel.

L'enseignante demande aux apprenants de distinguer entre le singulier et le pluriel en formulant des exemples. L'intérêt est de distinguer entre les deux notions métalangagières (singulier/pluriel), sous sa forme phonique et morphologique, ne s'attendant pas à une réponse d'un apprenant préférant utiliser « جمع » que le « pluriel » pour véhiculer sa réponse.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

3.2.2. S'interroger sur le lexique

Ici, au passage nous relatons une interrogation en langue maternelle de la part de l'élève s'adressant à son enseignant.

« Dans la 1^{ère} séance de lecture et à la 12^{ème} minute :

Elève 4 : madame dachou id la campagne ? Madame (c'est quoi une campagne ?)

Enseignante 3 : thadarth (une campagne).

L'apprenant s'interroge sur le mot « campagne » en formant une phrase qui débute par une formule de politesse « madame » s'ensuit une formule interrogative en kabyle « dachou » puis l'expression incomprise par l'apprenant.

3.2.3. Synthèse partielle

Nous retenons que les apprenants n'utilisent pas uniquement le français quand ils s'adressent à l'enseignant. En effet, dans l'interaction élèves/enseignant l'interpellation de l'enseignante se fait en langue française, en la sollicitant avec l'expression « Madame ». Cependant, ce qui suit est une alternance entre le français, la langue maternelle, et l'arabe classique. Le recours à ces deux langues, en l'occurrence, le kabyle et l'arabe classique, s'explique par le fait de la situation géographique berbérophone d'un côté et l'usage de l'arabe classique comme première langue officielle nationale de scolarisation. Aucune intervention en arabe dialectal n'a été enregistrée. Cela revient toujours et sans appel au parler usuel qui est le kabyle.

3.3. Les langues dans les échanges entre apprenants

C'est grâce et à travers nos déplacements entre les rangées de temps à autre pour ne pas perturber le déroulement du cours que nous avons pu répertorier quelques échanges entre apprenants. Dans cette partie, pour faire une analyse plus verticale : nous allons en effet nous focaliser sur les interactions qui ne concernent que les apprenants, c'est à dire les interactions apprenants(s)/apprenants(s). Pourquoi ? L'intérêt c'est de voir comment se

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

construit le savoir entre apprenants, par quel canal le message se transmet et surtout en quelle langue il se fait. Il est, par exemple, possible qu'un contrat didactique, implicite ou explicite, fera que le recours à une autre langue que le français soit favorisé dans les échanges qui n'impliquent pas l'enseignant.

Nous avons retenu qu'entre eux, les apprenants ne glissent que quelques mots en français alors que toute la structure de la phrase est exprimée en leur langue mère, vu que la troisième année n'est que le début de l'initiation à la langue française.

3.3.1. Demander et donner des explications

Nous illustrons cette partie avec deux exemples où les apprenants s'informent entre eux.

Dans la 3^{ème} séance d'écriture et à la 43^{ème} minute :

Elève 3 : dachou d la sauterelle agui ? (c'est quoi une sauterelle ?)

Elève 4 : davziz (une sauterelle.)

L'élève s'interroge sur l'explication du mot « sauterelle », son camarade lui répond en kabyle « davziz ». On voit dans sa réponse l'existence d'un travail collaboratif où les interrogations des apprenants peuvent trouver réponse non pas chez l'enseignant mais entre eux.

Dans la 2^{ème} séance de grammaire et à la 23^{ème} minute :

Elève 5 : s ازرق ara nekthev nagh s اخضر? (on écrit avec le stylo bleu ou le stylo vert ?)

Elève 6 : s ازرق (avec le stylo bleu.)

En demandant à son camarade avec quel stylo doivent-ils écrire, les apprenants mélangent l'arabe et le kabyle pour communiquer entre eux dans un court instant subtilisé au cours. Même la réponse est formulée exclusivement dans ces deux langues. Retenons qu'il s'agit d'une interaction qui ne concerne pas vraiment la leçon.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

3.3.2. Commenter

Nous transcrivons ici le commentaire fait par un élève à son camarade dans leur langue maternelle.

Dans la 2^{ème} séance d'écriture et à la 32^{ème} minute, nous constatons qu'un apprenant s'adresse à son camarade en kabyle :

Enseignante 2 : allam viens ici.

Elève 3 : aroh a allam (vas-y allam).

L'enseignante demande à son apprenant de venir, un autre élève prend la parole et réexplique avec ironie en lui demandant de rejoindre l'enseignante.

3.3.3. Intervenir en marge du cours

Au final voici un exemple d'intervention en marge du cours entre deux apprenants en langue maternelle.

Dans la 2^{ème} séance de lecture et à la 14^{ème} minute :

Elève 2 : fkiyid l'effaceur (donne-moi l'effaceur.)

L'apprenant alterne entre une formule injonctive en kabyle « fkiyid » et l'objet voulu en français « effaceur », ce dernier ne se trouvant pas dans sa propre langue maternelle, donc sa nomination s'est automatiquement faite en français.

3.3.4. Synthèse partielle

La spontanéité des élèves dans leur langue maternelle a été très perceptible pour nous dès qu'il s'agit de parler entre eux. Les élèves se rendant compte de l'absence du regard de l'enseignant, préfèrent communiquer le plus souvent en langue maternelle. Du fait que l'arabe classique fut leur langue de scolarisation à partir de la première année, donc ils incluent l'arabe scolaire facilitant ainsi la communication entre eux. Par ailleurs, l'arabe dialectal est presque inexistant, ceci s'explique par le fait que la majeure partie des apprenants ont le kabyle comme langue maternelle.

Chapitre 3 : Traduction est langue maternelle dans les pratiques de classe

Conclusion

En définitive, notre enquête a révélé que dans la classe de français avec les apprenants de la 3^{ème} année primaire, coïncidant avec la première année de l'enseignement-apprentissage de cette langue, la langue maternelle et la traduction sont présentes dans les trois types d'interactions que nous avons distingués, à savoir dans les discours des enseignants aux apprenants, où nous avons enregistré un recours assez conséquent et en simultané entre le kabyle et l'arabe classique, dans ceux des apprenants aussi en s'adressant aux enseignants et dans ceux qui n'impliquent que les apprenants. Il est à noter que le recours à la langue maternelle et à la traduction sont plus présente dans les interactions apprenant(s)/apprenant(s) que dans celles qui impliquent les enseignants comme interlocuteurs, à savoir les interactions enseignant/apprenant(s) et apprenant(s)/enseignant.

Nous tenons à rappeler que dans notre région de Bejaia où nous avons fait notre étude que le premier recours est attribué à la langue maternelle (kabyle), ensuite vient l'arabe classique ou scolaire et enfin et très rarement l'arabe dialectal.

Les enseignants régulent au mieux ces recours pour maintenir un apprentissage équilibré du français. Cependant, dans certains contextes, on remarque une flexibilité des enseignants quant à ce recours. S'agissant par exemples : des expressions jamais entendues, des mots relatifs au métalangage, reformuler une consigne, traduire des mots, rétablir l'ordre, faire des commentaires, faire une injonction aux apprenants et détendre l'atmosphère.

Conclusion générale

Notre étude a consisté à s'interroger notamment sur les places accordées par des enseignants et des apprenants de la 3^{ème} année primaire à la langue maternelle et à la traduction lors de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Sur le plan théorique nous l'avons inscrite dans le vaste champ de la didactique du plurilinguisme, qui, loin d'en avoir peur, recommandent vivement de tenir compte des profils linguistiques des apprenants et des caractéristiques sociolinguistiques de leurs contextes et de les mettre toutes au service de l'enseignement-apprentissage et du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Le recours à la langue maternelle et à la traduction, dans cette didactique, ne font ainsi plus peur et sont considérées comme étant des stratégies d'enseignement-apprentissage à encourager.

En prenant en considération, entre autres, les caractéristiques sociolinguistiques de contexte de notre étude et celles du contexte éducatif qui la concerne, l'enseignement primaire, nous avons décidé de répondre essentiellement aux questions suivantes : Quelle est la place qu'occupent la langue maternelle et la traduction dans les représentations des enseignants de français ? Quelle est la place accordée à ces deux pratiques dans les discours des enseignants et des apprenants ? Quels sont les situations et objectifs qui favorisent les deux pratiques ?

Ce que nous connaissons sur la problématique relative au recours à la traduction et à la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères, d'une manière générale, ou dans le contexte de notre étude particulièrement, d'une part, et la prise en compte des caractéristiques des contextes scolaires, extrascolaires et institutionnels (didactique institutionnelle) de notre étude, d'autre part, nous ont permis de de construire nos hypothèses de départ. Nous avons supposé que la langue maternelle et la traduction occuperaient une place prépondérante dans les représentations des enseignants et représenteraient pour eux des pratiques quasi indispensables dans l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons suggéré que les deux pratiques seraient très fréquentes dans les interactions qui ne concernent que les apprenants, mais qu'elles seraient moins fréquentes dans les

Conclusion générale

discours qui impliquent à la fois les apprenants et les enseignants. Nous avons enfin supposé qu'un autre contrat didactique, implicite ou explicite, ferait que la traduction et la langue maternelle seraient surtout fréquentes dans les situations qui ne concernent pas les contenus des séances d'enseignement-apprentissage proprement dit. Ce serait, dans les cas des discours des apprenants, ceux qui consisteraient, par exemple à demander des affaires à un camarade, à demander à l'enseignant la permission de sortir ; et dans ceux des enseignants, par exemple, lors des interactions qui porteraient sur le comportement des apprenants.

Pour apporter des éléments de réponses aux problématiques citées précédemment et afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous avons réalisé deux types d'enquêtes : l'une par la distribution de questionnaires aux enseignants de primaire et l'autre par des séances d'observations et enregistrements de quelques leçons d'enseignement/apprentissage dans plusieurs écoles primaires de la wilaya de Bejaia, et notamment dans les localités d'Akbou et de Sidi-Aich. (cf. sous-titre 1.5).

A partir des réponses obtenues de la part des enseignants et les observations que nous avons effectuées, notre première hypothèse s'est avérée affirmative dans le sens où la majorité des enseignants recourent à la langue maternelle en classe. En effet, nous concluons que cette pratique donne des résultats satisfaisants dans l'enseignement apprentissage du FLE, c'est pour cela qu'elle est préconisée par pas mal d'enseignants, comme nous pouvons trouver cette affirmation dans l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants (cf. chapitre 2) et l'analyse des séances d'observation de classe (cf. chapitre 3).

En outre, l'analyse que nous avons effectuée montre qu'au sein d'une classe de français cohabitent diverses langues autres que la langue enseignée, l'enseignant recourt souvent au kabyle, vu que c'est la langue maternelle de ses apprenants ou à l'arabe scolaire, qui est la première langue officielle de scolarisation et ceci afin d'assurer la transmission du message. Cependant, nous remarquons que l'emploi d'autres langues que la langue cible en cours de langue étrangère est un facteur indispensable pour couvrir les insuffisances et faciliter la compréhension tout en aidant à surmonter les obstacles rencontrés en classe.

Conclusion générale

Nous retrouvons une convergence partielle par rapport à notre deuxième hypothèse. En effet, nous pouvons dire que les interactions (enseignants/apprenants) et (apprenants/enseignant) font partie de ces pratiques récurrentes qu'envisage chacun dans tout échange.

Nous partons à l'opposé de la troisième hypothèse que nous avons développée au tout début de notre recherche et ceci sur la base d'analyse des questionnaires distribués aux enseignants et de nos séances d'observation, nous avons pu enregistrer que les enseignants recourent à la langue maternelle et à la traduction non pas uniquement dans les échanges qui ne concernent pas le cours lui-même mais dans tous types d'échanges comme : reformuler une question/consigne, expliquer une règle, expliquer des mots difficiles, vérifier la compréhension, détendre l'atmosphère, réprimander et blâmer. Tout comme les interactions apprenants/enseignant et apprenants/apprenants, nous y rencontrons des échanges qui concernent le cours lui-même comme : demander et donner l'explication d'un mot, poser une question, commenter, traduire des mots.

Dans ce cas, la langue maternelle est loin d'être un obstacle en classe de FLE notamment lorsqu'elle est utilisée afin de garantir une transmission considérable, et une intercompréhension entre l'enseignant et ses apprenants.

Il en résulte de notre analyse que la langue maternelle en classe de FLE, occupe une place primordiale, est prise en considération dans les pratiques de classe.

D'autres travaux complémentaires peuvent être faits pour traiter des thématiques relatives à la didactique comme à l'environnement sociolinguistique. Nous pouvons parler notamment de la pédagogie alternative, des différentes méthodes d'enseignement et de l'alternance codique. En effet, ce volet de recherche est assez vaste, mais notre travail peut servir de locomotive pour d'éventuels travaux traitant du même champ disciplinaire. Il serait également intéressant qu'un travail qui s'inscrirait dans la logique de la didactique intégrée soit menée.

Références bibliographiques

- ACI, Ouardia (2018). L'oral au primaire en contexte algérien : plurilinguisme et état des lieux. *Action Didactique*, 1, 131-146. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Aci.pdf>
- AMARA, Abderrezak (2010). Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergies Algérie*, 11, 121-125. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>
- AMARA, Hina et AFFROUNE Imane (2017). Analyse de l'alternance codique (arabe-français) dans l'émission radiophonique « Sériat Taggeur » d'Alger chaîne 3. Université Abderrahmane Mira-Bejaia. Disponible sur : http://www.univ-bejaia.dz/dspace/bitstream/handle/123456789/6676/Analyse_de_l'alternance_codique%20%28arabe-français%29%20dans_l'émission_radiophonique«Sériat_Taggeur_»_d'Alger_chaîne_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- AMMOUDEN Amar (2009). La chanson: Un outil possible pour une approche intégrée de la littéracie et de la culture. *Synergies Algérie*, 6, 117-124. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie6/ammouden-amar.pdf>
- AMMOUDEN Amar (2010). L'exploitation pédagogique de la chanson et du proverbe en FLE dans une perspective actionnelle. *Didacstyle*, 3, 65-72.
- AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (2018). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français. *Action Didactique* [En ligne], 2, 6-15. Disponible sur <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/AmmoudenAmmouden.pdf>
- AMMOUDEN M'hand (2009). Développer la littéracie plurilingue : pistes pour la didactisation de textes de l'affichage public. *Synergies Algérie*, 6, 87-95. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/ammouden.pdf>
- AMMOUDEN M'hand (2010). L'apprentissage de l'oral : pour une approche "globalisante" et intégrée. *Didacstyle*, 3, 55-65
- AMMOUDEN M'hand (2015 a). « Les genres textuels scripturaux ordinaires dans le paysage linguistique algérien : un objet d'étude pour la sociodidactique ». Dans A. Belhadj Hacem & I. Delcambre (Dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?*, Actes de la 5^{ème} édition du colloque : "Contextes, langues

Références bibliographiques

et cultures", Organisé par AMIFA, Maison de la recherche, Université Charles De Gaulle, Lille 3, 15, 16 & 17 mai, 2013, (p. 145-164). Pris : l'Harmattan.

AMMOUDEN M'hand (2015 b). Pour une didactisation des nouvelles de *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djebar. *Multilinguales* [En ligne], 6, 93-116. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/multilinguales/878>

AMMOUDEN M'hand (2016). « Le mélange de langue dans la publicité: de la description linguistique à l'intervention didactique », dans BEKTACHE Mourad et SADI Nabil (dirs) *Actes du colloque national. Plurilinguisme(s) et entreprise: enjeux didactiques et socio-économiques*. (p. 142-155). Université A. Mira – Bejaia, pp. pp.142-155 http://www.univ-bejaia.dz/Fac_Lettres_Langues/images/pdf/Actes%20colloque%20Bejaia%202015.pdf

AMMOUDEN M'hand (2018 a) « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts ». Repères-Dorif, n°16, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=2dbb76569f7026c0e73c54137cc79d4c&art_id=407

AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2009). « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », In. Francia Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. [CDROM]/ Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD

AMMOUDEN M'hand et HAMADACHE, Tahar (2018). Les mondes (im)possibles du conte au service de la communication interculturelle. *Revue de philologie et de communication interculturelle*. 2 (3), 113-124. Disponible sur : http://lcs.journal.mta.ro/wp-content/uploads/2019/03/Mondes-Im_possibles_ED.pdf

AREZKI, Abdenour (2008). Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. *Le français en Afrique*, 23, 21-31. Disponible sur : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>

Références bibliographiques

- ASSELAH-RAHAL Safia & BLANCHET Philippe (éds), (2007) *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) : EME/InterCommunications
- BEKTACHE, Mourad (2013). Les grandes tendances de l'alternance des langues dans la presse écrite d'Algérie. *Multilinguales*, 2, 91-105. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/multilinguales/2468>.
- BENKHELIL, Rima. (2014). Le plurilinguisme en Algérie : une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue « étrangère » ? *Socles*, 2 (4), 115-123. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2581>.
- BIBEAU, Gilles (2007), A quoi sert une langue ? *Québec français*, 146, 60-61. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n146-qf1177604/46576ac/>
- CALVET. Louis-Jean. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France. Col. Que sais-je ?
- CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CHAKER, Salem (1997). La langue berbère en France situation actuelle et perspectives de développement. Dans M. Tilmatine, (dir) *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ?* (1-11). Paris : Inalco.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer*. Paris : Didier. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CORTIER Claude (2009) Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 5, 109-118. Disponiblesur : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf>.
- CORDONNIER, Jean-Louis (1995). *Traduction et culture*. Paris : Crédif/Hatier-Didier. Col. Langues et apprentissage des langues.

Références bibliographiques

- COSTE, Daniel (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2017) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 4eme édition*. Grenoble : Publications Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, Jean (dir), GIACOMO Mathée, GUESPIN, Louis, MARCELLESI, Christiane MARCELLESI, Jean Baptiste, MEVEL, Jean Pierre (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- DABENE Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.
- GARMADI, Juliette (1981). *La sociolinguistique*. Paris : Presse universitaire de France.
- GERMAIN Claude (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (nouvelle édition). Paris : CLÉ International, Coll. Didactique des langues étrangères
- GHERSA Assia et AMMOUDEN M'hand (2018). Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. *Didacstyle*, 10, 106-125. Disponible sur: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>
- GRANDGUILLAUME, Gilbert (2004). La francophonie en Algérie. *Hermès, la revue*, 40, 5 à 78. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm>.
- HADDAD, Mohand (2010). Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens. *Synergies Algérie*, 10, 275-288. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/mohand.pdf>
- KADI Latifa (2009). Un lieu de rencontre des langues et des cultures: les publicités de la

Références bibliographiques

- téléphonie mobile. *Synergies Algérie*, 7, 289-293. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie7/kadi.pdf>
- MAHROUCHE, Nesrine (2013) : Analyse socio-sémiotique de l’affichage urbain en Algérie : Cas des enseignes commerciales à Bejaia, *Synergies Algérie*, 20, 163-174. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie20/Mahrouche.pdf>
- MARTINEZ Pierre (1996) *La didactique des langues étrangère*, Paris : Publications Universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».
- MARCELLESI, Jean-Baptiste (1981). Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches. *Langages*, 61, 5-11. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1865
- RISPAIL, Mariel (dir), (2017). *Abécédaire de sociodidactique*. Saint-Etienne : PU Saint-Etienne
- TALEB IBRAHIMI Khaoula (2004). L’Algérie : coexistence et concurrence des Langues. *L’année du Maghreb*, [En ligne], 1, 207-218. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- TAINÉ-CHEIKH Catherine (2013). Arabe (s) et berbère en Mauritanie. Bilinguisme, diglossie et mixité linguistique. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00843604/document>.
- TATAH, Nabila (2013). La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie. *Multilinguales*, 1, 121_131 <https://journals.openedition.org/multilinguales/3255>
- TITONE, Renzo (1972). *Le bilinguisme précoce*. (Traduit de l’italien par Gustavo Soto). Bruxelles : Charles Dessart éditeur.
- ZABOOT, T. (2010), p.205. La pratique langagière de locuteur(s) bilingue(s). *Synergies Algérie*, 9, 201-210. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zaboot.pdf>.

Table des tableaux

Tableau 1 : L'usage d'autres langues en classe de français	32
Tableau 2 : Le rôle d'utilisation d'une autre langue en classe de français	35
Tableau 3 : L'impact des autres langues sur la langue française en classe de français	35
Tableau 4: Les autres langues utilisées en classe de français	36
Tableau 5: Les cas d'usage d'une autre langue	37
Tableau 6: situations d'usage d'autres langues en classe	38
Tableau 7 : utilisation d'une autre langue dans les leçons	39
Tableau 8 : Les situations d'utilisation d'autres langues que le français	40

Table des figures

Figure 1 : L'usage d'autres langues en classe de français	33
Figure 2 : Les autres langues utilisées en classe de français	37
Figure 3 : Les cas d'usage des autres langues.....	38
Figure 4 : situations d'usage d'autres langues en classe	39
Figure 5 : utilisation d'une autre langue dans les leçons.....	40
Figure 6 : Les situations d'utilisation d'autres langues que le français	41

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	3
Sommaire	4
Introduction générale	5
Chapitre 01 : cadrage théorique et problématique	10
Introduction.....	11
1.1. Les langues en contact en Algérie	11
1.1.2. L'arabe dialectal.....	14
1.1.3. L'arabe classique ou standard	15
1.1.4. La langue française.....	16
1.2. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie	17
1.3. L'enseignement des langues en Algérie	19
1.3.1. Enseignement de plusieurs langues.....	19
1.3.2. Recommandation d'une didactique du plurilinguisme.....	20
1.4. Traduction et, langue maternelle dans la didactique des langues	21
1.4.1. Traduction	21
1.4.2. La langue maternelle	23
1.4.3. L'usage alternatif de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement du français.....	24
1.5. Questions de recherche, hypothèses et méthodologie.....	25
Conclusion	29
Chapitre 02 : Traduction et langue maternelle dans les représentations des enseignants	30
Introduction.....	31
2.1. Enquête par questionnaire.....	31

2.2. Utilisation d'une autre langue que le français.....	32
2.3. Langues utilisées.....	36
2.4. Objectifs et situations d'utilisations d'une autre langue.....	37
Conclusion.....	43
Chapitre 3 : Traduction et langue maternelle dans les pratiques de classe.....	44
Introduction.....	45
3.1. Les langues dans les propos des enseignants aux apprenants.....	45
3.1.1. Installation du cours.....	45
3.1.2. Gestion de classe (rétablir l'ordre/ demander le calme).....	46
3.1.3. Explication du cours.....	47
3.1.4. Traduire des mots.....	48
3.1.5. Reformulation.....	49
3.1.6. Donner les consignes d'exercices.....	50
3.1.7. Vérifier la compréhension.....	51
3.1.8. Faire des remarques (réprimander ou blâmer).....	51
3.1.9. Le recours au non verbal.....	52
3.1.10. Synthèse partielle.....	53
3.2. Les langues dans les propos des apprenants aux enseignants.....	53
3.2.1. Répondre à des questions.....	54
3.2.2. S'interroger sur le lexique.....	56
3.2.3. Synthèse partielle.....	56
3.3. Les langues dans les échanges entre apprenants.....	56
3.3.1. Demander et donner des explications.....	57
3.3.2. Commenter.....	58
3.3.3. Intervenir en marge du cours.....	58
Conclusion.....	59

Conclusion générale.....	60
Références bibliographiques.....	64
Table des tableaux	70
Table des figures	71
Table des matières	72
Annexe	75

Annexe

Questionnaire aux PEP de français

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

Sexe : F M Dernier diplôme obtenu : Commune d'exercice :

Expérience professionnelle : ... années Langue maternelle :

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

- Jamais Rarement Souvent

Pourquoi ?
.....

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

- Arabe scolaire Arabe dialectal Kabyle

3. Vous utilisez une autre langue surtout lors des

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

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

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

- Autre ?

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

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

- Autre ?

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

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

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

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

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

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

jamais

Pourquoi ?

.....

.....

Merci pour votre aimable contribution

Résumé

Notre mémoire a pour objectif d'étudier le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français dans l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire à Bejaia.

Notre étude porte particulièrement sur les places accordées aux recours, par les enseignants et les apprenants, à la langue maternelle et à la traduction en classe de 3^{ème} année primaire à Bejaia. Cette dernière s'inscrit dans le champ de la didactique du plurilinguisme et spécialement celui de la sociodidactique.

Notre objectif est de décrire les situations dans lesquelles les enseignants de français du primaire et les apprenants recourent à ces pratiques lors de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Notre mémoire se répartit en 3 chapitres :

Le premier, nous l'avons consacré à la partie théorique et aux différents paramètres qui nous paraient liés à notre problématique.

Dans le second, nous avons réalisé une enquête par questionnaires et avons exposé les principaux résultats obtenus à la suite du dépouillement.

Dans le troisième chapitre, nous avons étudié les résultats obtenus de notre 2^{ème} enquête qui s'agit des séances d'observation (enseignement/apprentissage) au sein de différents primaires.

Il en résulte de notre analyse que la langue maternelle et la traduction en classe de FLE, occupe une place primordiale, est prise en considération dans les pratiques de classe.

Les mots clés :

Langue maternelle, traduction, langue étrangère, enseignement/apprentissage, approches d'enseignement, contact de langues, plurilinguisme.