

Recourir à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ?

Using a language other than the one taught: what do teachers think?

Ibtissam CHENOUF¹ 
Université de Béjaia / ALGÉRIE
Ibtissam.chenouf@univ-bejaia.dz

M'hand AMMOUDEN² 
Université de Béjaia / ALGÉRIE
Mhand.ammouden@univ-bejaia.dz

Reçu: 01/05/2024,

Accepté: 26/09/2024,

Publié: 10/12/2024

Résumé

Que pensent les enseignants de langues de l'Éducation nationale du recours à d'autres langues que celles qu'ils enseignent ? Alternent-ils les langues ? Pourquoi ? Avec quelles fréquences et dans quelles situations ? Ce sont les principales questions auxquelles cet article apporte des éléments de réponses. Les résultats issus d'un questionnaire rempli par 523 enseignants exerçant dans les trois paliers de l'Éducation nationale algérienne (Primaire, Moyen et Secondaire) permettent de conclure que la majorité d'entre eux déclarent utiliser d'autres langues en classe. Cependant, cette pratique demeure encore très stigmatisée par plusieurs de nos enquêtés. Par ailleurs, ceux qui recourent à d'autres langues le font principalement pour favoriser la compréhension et pour remédier aux blocages de leurs apprenants. Les objectifs relatifs, par exemple, à la sensibilisation des apprenants aux transferts positifs entre les langues ou au développement de la compétence plurilingue ne sont évoqués que par une infime minorité.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme – alternance codique – traduction – langue première – langue cible.

Abstract

What do national education language teachers think of using other languages than they teach? Do they use code switching? Why? With what frequencies and in which situations? These are the main questions to which elements of answers this article provides. The results of a questionnaire have been fulfilled by 523 teachers who are instructing in the three levels of Algerian National Education (Primary, Middle and Secondary) allow us to conclude that the majority of them proclaim that they use other languages in the classroom. However, this process is still very stigmatized by many of our respondents. In addition, those who are supposed use other languages are mainly to promote understanding and to remedy the obstacles and difficulties of their learners. Among the goals and objectives is raising learners' awareness of positive shifts between languages or the development of multilingual competence are only mentioned by a tiny minority.

Keywords: didactics of multilingualism - code switching - translation - first language - target language.

* Auteur correspondant : **Ibtissam CHENOUF**

Langues & Cultures / © 2024 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

La problématique relative au recours ou non, en classe de langue étrangère, à une autre langue première ou étrangère que celle qui est enseignée fait partie des principales controverses qui ont traversé l'Histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle a donné lieu, selon les époques, les méthodologies et les approches d'enseignement, mais aussi selon les contextes, à des positions très marquées (Germain, 1993, 2022). Les conceptions des théoriciens à ce sujet ont considérablement évolué notamment à partir du milieu des années 1990 (Causa, 1996; Moore, 1996). Aujourd'hui, le recours à une autre langue n'est plus - théoriquement du moins - mal vu (Ammouden et Ammouden, 2018; Bacha, 2022; Bouchra et Meksem, 2019). Cela dit, il est généralement fréquent, quand il s'agit de phénomènes qui concernent l'école, que les pratiques de classes résistent aux changements. Cet écart entre la théorie et les pratiques est fréquemment dû aux représentations des enseignants. C'est précisément la raison pour laquelle nous avons décidé de nous interroger sur la nature des conceptions des enseignants de langues de l'Éducation nationale algérienne à ce sujet.

Cet article comporte trois parties. Dans la première, nous explicitons dans le détail la problématique qui sous-tend notre étude. Dans la seconde, qui constitue la partie la plus importante de l'article, nous exposons les principaux résultats de notre étude. Dans la dernière, nous proposons une discussion concise de ces résultats.

1. Problématique

1.1. État de la question

Le recours à la langue première de l'apprenant et à la traduction en classe de langue étrangère ont été indispensables au cours des méthodologies traditionnelles, dont l'une des formes les plus récentes a d'ailleurs été également appelée méthodologie grammaire-traduction. Ces deux pratiques ont, par contre, été formellement proscrites au cours de la très brève période pendant laquelle on a tenté d'appliquer la méthodologie directe, lors de la première décennie du siècle précédent. Après avoir été tolérées avec les méthodologies actives (de 1920 à 1950), elles ont été, de nouveau, fortement déconseillées à l'époque des méthodologies audio-orale et structuro-audiovisuelle (de 1950 à 1970), car elles ont été considérées comme source d'interférences linguistiques qui freinent l'apprentissage de la langue cible. La langue maternelle et la traduction seront tolérées à partir des approches communicatives. Après cela, les choses vont nettement évoluer en faveur du plurilinguisme. Non seulement, on ne reparlera plus de l'interdiction de mélanger les langues, de traduire, d'utiliser la langue première de l'apprenant, mais le développement de la compétence plurilingue deviendra même l'un des principaux objectifs assignés à l'enseignement/apprentissages des langues (Conseil de l'Europe, 2018 ; Germain, 1993, 2022 ; Tagliante, 2006).

On passe de la didactique de la langue à – selon les appellations préférées par les uns et les autres – une didactique des langues, du plurilinguisme, de la pluralité linguistique, à la socio didactique, etc. Alternier les langues, traduire, recourir à la langue première de l'apprenant, en classe ne sera plus synonyme d'esquive, de laxisme ou de maîtrise insuffisante de langue cible. Ces pratiques sont désormais vues, selon le cas, comme des stratégies d'enseignement ou d'apprentissage qui ne nuisent pas forcément à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui, au

contraire, peuvent le favoriser, voire s'avérer indispensables pour atteindre certains objectifs, dont notamment le développement de la compétence plurilingue (Abbes-Kara, Kebbas et Cortier, 2013 ; Ali-Bencherif, 2020 ; Ammouden et Ammouden, 2018 ; Bacha, 2022; Causa, 1996; Conseil de l'Europe, 2018 ; Moore, 1996). Blanchet soutient qu'on ne doit plus penser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue « en elle-même et pour elle-même, séparément des autres langues déjà connues », que la didactique « *didactique monolingue est artificielle (...) puisque on "fait semblant" qu'il n'y a pas d'autre langue engagée dans le parcours linguistique de la personne* » (Blanchet, 133 : 2022). Après avoir rappelé que s'appuyer sur l'ensemble des ressources linguistiques d'un usager est une stratégie de communication, et que l'on recommande de s'inspirer de l'acquisition naturelle des langues et ses conditions « naturelles », Mahieddine s'interroge « pourquoi rejeter une stratégie (en l'occurrence le recours à la langue maternelle) qui fait partie de ces conditions " naturelles" ? » (106-107 : 2020).

Il est donc aujourd'hui largement admis que recourir à une autre langue en classe de L2, L3 ou Ln, à la seule condition d'être réfléchi, ne défavorise guère l'apprentissage de langue cible. Non seulement on ne prône plus aujourd'hui la séparation des langues dans le système cognitif de l'apprenant, mais l'on est profondément persuadé que, de toute manière, c'est scientifiquement inexécutable. En effet, la langue maternelle est, qu'on le veuille ou pas, « toujours là » et l'usager ou l'apprenant ne dispose pas dans son cerveau, comme l'affirment les auteurs du *Cadre Européen de références pour les langues* (2018), d'un compartiment séparé pour les acquisitions ou les apprentissages de chaque langue, mais d'un seul répertoire langagier.

La didactique institutionnelle algérienne ne restera pas sur la marge de cette évolution des conceptions théoriques. Elle recommande clairement, particulièrement après la promulgation, en janvier 2008, de la nouvelle *Loi d'orientation sur l'Éducation nationale*, l'abandon de la logique monolingue au profit de la didactique du plurilinguisme, de la didactique convergente des langues, des approches plurielles des langues et des cultures. On recommande de favoriser les transferts positifs entre les langues maternelles ou étrangères que connaissent les apprenants algériens et on fournit même dans quelques curricula et programmes des pistes pour y parvenir (cf. Ghersa et Ammouden, 2018).

Qu'en est-il des pratiques de classes ? Force est de constater qu'au fur et à mesure qu'on se rapproche des manuels et des pratiques enseignantes, on s'éloigne (parfois considérablement) des recommandations théoriques et institutionnelles. Cela est, entre autres, dû à la résistance des enseignants au changement. En effet, des observations de classes ont clairement montré que les enseignants continuent assez fréquemment à considérer que l'alternance codique et la traduction ne favorisent pas l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'elles sont à l'origine des interférences linguistiques, qu'ils s'interdisent par conséquent le recours à une autre langue et l'interdisent parfois même à leurs apprenants (Ghersa, 2018 ; Ghersa et Ammoduen, 2018).

1.2. Questions de recherche et hypothèses

Étant profondément persuadés que toute réforme et tout changement éducatif ne peut s'effectuer si l'enseignant n'est pas convaincu par son utilité et n'a pas été correctement invité à l'adopter dans ses salles de classes, nous avons décidé de mener une étude pour mettre en évidence quelques-unes des représentations des enseignants de langues au sujet de l'usage d'une autre

langue que celles qu'ils enseignent. Est-ce que les enseignants alternent les langues quand ils expliquent les leçons ou s'interdisent-ils et /ou interdisent à leur apprenants cette pratique ? Pourquoi ? Quelles sont les situations dans lesquelles ils tolèrent le recours à une autre langue ? Pour quelle finalité le font-ils ? Ce que nous connaissons sur le contexte de l'étude et sur les études déjà menées à ce sujet (Cf. notamment Ali-Bencherif, 2020 ; Ammouden et Ammouden, 2018 ; Ghera, 2018 ; Ghera et Ammouden, 2018) permet de supposer que nous allons découvrir que le recours à une autre langue serait difficilement évitable dans les salles de classes. Cela dit, la majorité des enseignants n'encouragerait certainement pas cette pratique et n'y recourrait que lorsqu'elle y est obligée. Nous postulons, par ailleurs, que si les transferts positifs ne seraient certainement pas encouragés, le souci de s'inscrire consciemment dans la didactique du plurilinguisme, de viser le développement de la compétence plurilingue ne ferait guère partie des buts assignés par les enseignants à l'alternance codique et à la traduction.

1.3. Choix méthodologiques

Afin d'apporter des éléments de réponses aux questions que nous énumérons plus haut et pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une étude par questionnaires destinés à tous les enseignants de langues des trois paliers de l'Éducation nationale algérienne : le Primaire, le Moyen et le Secondaire. Bien que notre étude ait pour finalité l'adoption des recommandations de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement apprentissage du français, nous avons élargi notre échantillon aux enseignants des autres langues (l'arabe, l'anglais, le tamazight, etc.). Pourquoi ? Premièrement parce que nous nous inscrivons justement dans la logique du plurilinguisme et non pas dans celle du monolinguisme. Deuxièmement, nous sommes persuadés que le fait qu'il y a des contacts quotidiens entre les enseignants d'un même établissement et des contacts très fréquents entre non seulement ceux travaillant dans le même palier, mais aussi entre ceux travaillant dans différents paliers, l'influence réciproque est inévitable. Troisièmement, la simple idée de centration sur l'apprenant suffit pour inciter à la prise en compte de l'ensemble des discours auxquels il est confronté : si l'enseignant de la langue A répète à ses apprenants que le recours à une autre langue ne favorise pas l'apprentissage de celle qu'il enseigne, cette position impactera indubitablement les représentations de l'apprenant relatives à l'apprentissage de la langue B ou C.

Nous avons mené une enquête par questionnaire entre novembre 2023 et avril 2024. Le questionnaire - conçu par nous - a été diffusé à l'échelle nationale à l'intention des enseignants de langues des trois paliers à l'aide de l'application Google Forms. Pour favoriser sa lisibilité par nos enquêtés, nous avons d'abord conçu le formulaire en langue française avant de le traduire en langue arabe. Le questionnaire a donc été diffusé en deux versions : arabe et française. La diffusion a été faite essentiellement par les réseaux sociaux et grâce à l'aide de collègues et de quelques inspecteurs de langues.

1.4. Corpus et profils des enquêté(e)s

Le formulaire en langue française a reçu 317 réponses. Celui en langue arabe a été rempli par 209 enseignants. Sur le total des 526 réponses obtenues, nous avons supprimé 03, après avoir constaté qu'elles proviennent d'enseignants chargés d'autres matières que les langues (Histoire-Géographie, sport et art graphique). Nous en avons ainsi gardé 523.

Les trois paliers sont représentés avec des taux que nous considérons très représentatifs dans le cas du Moyen (267 réponses) et suffisamment représentatifs dans le cas du Primaire et du Secondaire, avec respectivement 126 et 130 réponses.

Les langues les plus enseignées dans l'Éducation nationale ont toutes été concernées comme le montrent les statistiques regroupées dans le tableau suivant (cf. Tableau n°1).

Langue enseignée	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Français	294	56.22
Arabe	138	26.5
Anglais	55	10.73
Tamazight	31	5.95
Italien	3	0.4
Espagnol	2	0.6
	523	100%

Tableau 1: Enquêtés répartis par langue enseignée

Le fait que les taux des enseignants du Moyen et de ceux de la langue française soient plus élevés s'explique par le nombre plus important d'enseignants de langues du Moyen par rapport à ceux des deux autres paliers et par la supériorité numérique des enseignants de français par rapport à ceux non seulement d'italien et d'espagnol, mais aussi d'anglais et de tamazight. Cela dit, les deux taux élevés sont probablement également plus importants que les autres parce que l'un des auteurs de l'article est enseignante de français au Moyen.

Nos enquêtées sont légèrement plus nombreuses (305, soit 58,32 %) par rapport aux enquêtés (218, soit 41,68%).

Pour ce qui est des wilayas (Équivalent de département) de nos enquêtés, si le quart (135, soit 25,81 %) des enseignants qui remplissent nos deux questionnaires exercent leur fonction d'enseignant dans la wilaya de Béjaia, les trois autres quarts sont répartis sur 50 wilayas¹. Parmi celles-ci, nous pouvons citer les wilayas suivantes : Alger (34 réponses), Bordj Bou Arreridj (32), El-Bayadh (30), Sétif (28), Bouira (23), Batna (18), Médéa (18), Blida (15), El oued (11), Annaba (10) et Adrar (9). Ces exemples suffisent pour montrer que nos enquêtés représentent les établissements des quatre coins du pays.

2. Principaux résultats

2.1. Utilisation d'une autre langue par les enseignants : fréquences et motifs

Pour découvrir, d'une part, si les enseignants de langues pratiquent ou non l'alternance codique, et si oui avec quelles fréquences, et, d'autre part, les motifs qui sous-tendent leurs choix, nous leur avons posé les questions suivantes : Utilisez-vous une autre langue que celle que vous enseignez quand vous expliquez vos leçons ? Question facultative : Pourquoi ? Nous avons obtenu les réponses regroupées dans le tableau ci-après (cf. Tableau n°2).

¹ L'Algérie compte actuellement 58 wilayas.

D'emblée, nous constatons que 377 des enseignants qui ont rempli notre questionnaire (soit 72.08 %) utilisent une autre langue que celle qu'ils enseignent en classe. Toutefois, cette utilisation se manifeste avec des fréquences qui vont d'une fois par mois à plusieurs fois par séance. En outre, un nombre réduit des enseignants interrogés (48, soit 9.18 %) déclarent ne pas recourir à une autre langue pendant leurs cours. Pour le reste des enseignants, correspondant à un pourcentage de 18.74%, nous avons recueilli diverses réponses. Nous en distinguons deux sous-catégories.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	48	9,18%
Oui, en moyenne une fois par mois	58	11,09%
Oui, en moyenne une fois par semaine	52	09,94%
Oui, en moyenne une fois par séance	201	38,43%
Oui, généralement plusieurs fois par séance	66	12,62%
Autres réponses	98	18,74%
Total	523	100%

Tableau 2 : Fréquences d'utilisation d'une autre langue

Ceux qui recourent à l'alternance codique et/ou à la médiation interlinguistique dans des cas précis :

1. MFr² : avec les 1AM plusieurs fois par séance, mais avec les 3AM en moyenne une fois par séance tout dépend de la leçon du jour
2. MFr : oui, dans certains contextes et situations de classe
3. PTm : en cas de nécessité
4. MAn : pour débloquer la compréhension quand tout autre moyen est insuffisant
5. SFr : quand c'est nécessaire
6. SAn : selon les exigences du moment, c'est-à-dire en cas de nécessité absolue
7. PAn : sauf si trop difficile, j'essaie de trouver la réponse par d'autres élèves

Ceux qui utilisent rarement une autre langue :

8. MFr : c'est rare
9. MFr : rarement

Quelles sont les raisons par lesquelles les enseignants qui s'interdisent l'emploi d'autres langues justifient ce choix ? Ceux qui ont répondu à la question « Pourquoi ? » avancent les motifs suivants :

10. MFr : Les élèves n'apprennent pas si nous utilisons la langue maternelle
11. SFr : On n'enseigne pas une langue par une autre langue
12. MFr : Je pense qu'il est préférable de ne pas utiliser une autre langue
13. PFr : L'apprenant doit faire l'effort de comprendre
14. SFr : Le française doit s'enseigner qu'avec !

² Pour donner un minimum d'information sur les enquêtes concernés par les exemples de propos que nous insérerons le long de cet article, nous utiliserons les lettres P, M et S pour envoyer respectivement aux paliers. Pour ce qui des langues, nous les désignerons par les lettres Fr (français), An (anglais), Ar (arabe) / Tm (tamazight).

- 15. SFr : Pour encourager mes apprenants à apprendre
- 16. SFr : La langue doit s'enseigner avec son propre système linguistique

Ceux qui disent employer une autre langue une fois par mois justifient ce choix en avançant les raisons suivantes :

- 17. MAr : Pour attirer l'attention (traduit par nous)
- 18. MAr : En cas de difficulté de compréhension (traduit par nous)
- 19. MFr : Pour saisir l'image du texte avec authenticité
- 20. MFr : Lors de l'échec dans la transmission du message
- 21. SFr : En cas de blocage à 100%, j'opte pour la traduction en anglais
- 22. MFr : Ralentit la progression des apprenants

Les raisons avancées par les enseignants qui utilisent une autre langue que celle enseignée une fois par semaine sont les suivantes :

- 23. MTm : Car ils connaissent le concept déjà dans une autre langue
- 24. SAn : J'utilise une autre langue comme la dernière solution quand tous les autres moyens ne fonctionnent pas comme prévu ou bien avec les concepts abstraits qui sont un peu difficiles à démontrer
- 25. SFr : Je ne l'utilise pas forcément pour expliquer mais pour des leçons de morale
- 26. SAr : Pour donner des synonymes exacts (traduit par nous)
- 27. SAn : Baisse du niveau des élèves surtout pour les branches de lettres, philosophie et gestion (traduit par nous)

Le choix des enseignants qui recourent à d'autres langues une ou plusieurs fois par séance est motivé par des raisons qui peuvent être réparties en deux catégories.

Ceux qui disent que le recours à une autre langue permet de renforcer la compréhension :

- 28. MFr : Pour éclaircir quelques mots
- 29. PFr : Expliquer davantage aux élèves (traduit par nous)
- 30. STm : Pour expliquer quelques notions
- 31. PFr : Mes élèves ont du mal à comprendre
- 32. SFr : Pour expliquer les mots clés du cours (traduit par nous)
- 33. MTm : Pour faciliter la compréhension du message
- 34. MTm : Pour bien expliquer
- 35. PAr : Pour faciliter la compréhension (traduit par nous)

Ceux qui déclarent qu'alterner les langues vise à répondre aux besoins des apprenants :

- 36. SAn : Pour des besoins de compréhension (traduit par nous)
- 37. PAn : Les apprenants à ce niveau n'ont pas accès à cette langue cible
- 38. SFr : Car mes élèves ont des insuffisances énormes en langue française
- 39. MAn : Car ce n'est pas leur langue maternelle (traduit par nous)
- 40. MAr : Pour faire passer le message quand il y a un blocage en langue cible (traduit par nous) »
- 41. Mar : En cas de besoin (traduit par nous)

2.2. Bienfaits ou méfaits du recours à une autre langue d'après les enseignants

Nos enquêtés pensent-ils que recourir à une autre langue a plus d'avantage que d'inconvénients ou l'inverse ? Le dépouillement des réponses des enseignants à ce sujet donne les statistiques qui figurent dans le tableau suivant (cf. Tableau n°3).

Question posée : Selon vous, utiliser une autre langue que celle qu'on enseigne :	Nombre	Pourcentage
A, généralement, plus de bienfaits que de méfaits	336	64.24%
A, généralement plus de méfaits que de bienfaits	159	30.4%
Autres	28	5.35%
Total	523	100%

Tableau 3 : bienfaits ou méfaits de l'utilisation d'une autre langue

Quels sont les arguments avancés par ceux qui sont persuadés que le recours à une autre langue a plus d'avantages que d'inconvénients ? Une partie d'entre eux pensent que recourir aux autres langues permet d'optimiser la compréhension déclarent :

- 42. PFr: Car ça nous mène au décodage des messages incompris
- 43. PAr : Faciliter la compréhension et l'assimilation (traduit par nous)
- 44. PFr : Cela débloque la situation d'incompréhension chez l'apprenant
- 45. MAn : Facilite la communication et la compréhension
- 46. MTm: Bon pour le transfert des savoirs

Une autre partie de ces enquêtés estiment que le recours à une autre langue permet de développer des savoirs être (des savoirs se comporter) :

- 47. SFr: Ça favorise le contact avec des situations plurilingues
- 48. MAr : Renforcer la confiance en soi et diminuer les complexes (traduit par nous)
- 49. MFr: Développer les compétences de vie
- 50. SFr : Ça permet aux apprenants d'avoir confiance en eux et surtout de dépasser leur timidité
- 51. MAr : Il faut s'ouvrir sur la culture de l'autre (traduit par nous)
- 52. SFr : Ça permettrait à l'apprenant de rester branché
- 53. SFr : ça permet de revaloriser l'apprenant et de partager ce qu'il possède dans sa culture et sa langue d'origine

Ceux qui estiment que recourir à d'autres langues a plus d'inconvénients que d'avantages avancent des raisons regroupées en deux sous-catégories.

La première sous-catégorie qui pense que recourir à une autre langue décourage les apprenants dans l'apprentissage de la langue cible :

- 54. SAR: L'apprenant s'habitue à la langue maternelle et abandonne l'utilisation de la langue arabe classique (traduit par nous)
- 55. PAr: Perturber l'apprentissage de la langue cible (traduit par nous)
- 56. MAr : La langue de l'apprenant demeure défaillante (traduit par nous)
- 57. MAr: L'apprenant s'habitue à l'utilisation d'autres langues et néglige par la suite la langue cible (traduit par nous)

58. SFr: Cela ne leur permet pas d'apprendre la langue

La seconde sous-catégorie pensant que l'enseignement d'une langue devrait se faire exclusivement dans cette langue :

59. MFr : Enseigner de la sorte crée l'anarchie, la facilité, les dépassements.

60. PAR: La confusion entre les concepts (traduit par nous)

61. MFr: Tomber dans l'interférence linguistique

62. MFr : On n'apprend pas en faisant recours à la langue maternelle

63. MFr: On n'enseigne pas une langue avec une autre langue

64. PFr : L'apprenant ne pourra pas enrichir ses acquis en langue cible

Qu'en est-il des enseignants qui pensent que l'impact du recours à une autre langue dépend de la situation d'usage ? Ces enseignants avancent les propos ci-après :

65. SFr: Cela dépend

66. SFr: Ca dépend du contexte dans lequel on enseigne

67. MFr: Juste pour débloquer une situation d'apprentissage

68. MAn : Cela dépend de l'objectif final et de la nature de ce cours. On ne peut pas parler kabyle lors de la séance de l'oral ou l'écrit mais pour la grammaire on peut le tolérer.

Enfin, certains enseignants estimant que l'alternance codique a un double effet, que c'est à la fois positif et négatif disent :

69. MFr: Les deux

70. MFr: Les deux à la fois

71. MFr: Elle a des méfaits surement mais si l'enseignant arrive à gérer sa classe ça devient plus bénéfique car ses élèves savent que l'enseignant fait recours à ses langues pour qu'ils comprennent, mais ils ne peuvent pas les employer pour parler et pour répondre.

72. PFr : Je dirais les deux mais je pense que ses bienfaits sont plus que ses méfaits.

2.3. Possibilité et cas de transfert de connaissances inter linguistiques

Les enseignants attirent-ils l'attention des apprenants au sujet des similitudes existant entre les langues et les sensibilisent-ils aux éventuels transferts positifs d'une langue à une autre ? Si, oui avec quelle fréquence ? Le dépouillement des réponses recueillies à sujet indique que la majorité de nos enquêtés (148, soit 29.92%) déclare qu'elle ne le fait pas (Voir tableau n°4).

Question posée : Dites-vous à vos apprenants que les règles qu'ils connaissent dans une autre langue peuvent les aider à maîtriser la langue que vous enseignez ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	148	28.92%
Oui, généralement une fois par mois	100	19.12%
Oui, généralement une fois par semaine	68	13.1%
Oui, généralement une fois par séance	126	24.09%
Oui, généralement plusieurs fois par séance	62	11.66%
Autres	19	3.63%

Total	523	100%
-------	-----	------

Tableau 4 : Possibilité et cas de transfert de connaissances interlinguistiques

Dans quelles situations les enseignants sensibilisent-ils les apprenants aux similitudes qui existent entre les langues ?

Ceux qui déclarent le faire une fois par mois évoquent les cas et les situations suivantes :

- 73. SFr : En expliquant une règle de grammaire, en expression écrite ou orale
- 74. SAn : Grammaire
- 75. MTm : Orthographe : l'accord de l'adjectif
- 76. MFr : Voix passive active / discours rapporté/ les expansions du nom
- 77. MFr : Lors de l'installation des compétences transversales
- 78. PFr : Le cas de quelques règles grammaticales
- 79. SFr : Le cas des débats d'idées avec les 3 as je leur dis toujours que cela a une relation avec des sujets polémiques de la philosophie.

Ceux qui disent qu'ils le font une fois par semaine ajoutent les précisions suivantes :

- 80. SAn : Quand les règles sont similaires, je donne le modèle avec la langue maternelle
- 81. MFr : Dans les leçons de grammaire
- 82. SFr : Dans les séances de la production de l'écrit, je leur demande d'exploiter les informations acquises dans les autres matières telles que l'histoire
- 83. STm : Il y'a quelques leçons et activités oui sinon chaque langue à ces fonctionnalités et son mécanisme
- 84. MFr : Vocabulaire grammaire et conjugaison
- 85. PAn: Lors des séances de grammaire

Ceux qui le font une ou plusieurs fois par séance avancent les précisions suivantes :

- 86. MAn : Quand mes apprenants sont en difficulté de compréhension (traduit par nous)
- 87. MFr : Parfois il existe des similitudes entre quelques langues
- 88. MFr : Pour les diriger à puiser des habiletés, capacités, connaissances et compétences dans leurs prérequis linguistiques d'autres langues
- 89. MTm : La comparaison
- 90. STm : Grammaire et production
- 91. MFr : La compétence transversale.

Qu'en est-il des conceptions des enseignants qui déclarent n'employer que la langue qu'ils enseignent ? Celles-ci peuvent être regroupées en deux catégories selon leurs propos.

Ceux qui survalorisent la langue qu'ils enseignent :

- 92. PAr : La langue arabe est la meilleure langue (traduit par nous)
- 93. MAr : Cela ne fait pas partie de mes prérogatives (traduit par nous)
- 94. Divergence dans le fonctionnement linguistique des langues :
- 95. SFr : Car elles sont deux langues différentes
- 96. MFr : Je ne peux pas assumer car des fois ce n'est pas la même information ou ce n'est pas la même procédure
- 97. SFr : Chaque langue a ses règles

Ceux qui estiment que ce sont les différences importantes entre les langues qui les empêchent de sensibiliser les apprenants aux rôles que peuvent jouer les langues qu'ils connaissent :

98. SFr : Car elles sont deux langues différentes

99. MFr : Je ne peux pas assumer car des fois ce n'est pas la même information ou ce n'est pas la même procédure

100. SFr : Chaque langue a ses règles

101. MAn : On n'a pas ce type des leçons dans notre programme

2.4. Penser dans une autre langue

Est-ce que les enseignants interrogés recommandent à leurs apprenants d'éviter de faire des passerelles entre les langues ? Avec quelles fréquences ?

Voici les résultats que nous obtenons à ce sujet (cf. tableau n°5).

Dites-vous à vos apprenants qu'il faut éviter de penser dans une autre langue que celle que vous enseignez ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	106	20.26%
Oui, généralement une fois par mois	65	12.42%
Oui, généralement une fois par semaine	49	9.36%
Oui, généralement une à plusieurs fois par séance	291	55.63%
Autres	12	2.29%
Total	523	100%

Tableau 5 : Penser dans une autre langue

Le dépouillement des réponses obtenues montre que la quasi-totalité des enseignants interrogés recommandent aux apprenants d'éviter de penser dans une autre langue que celle qu'ils sont en train d'apprendre.

Dans quels cas ces enseignants recommandent de séparer les langues ? Nous distinguons deux catégories de situations.

Les enseignants qui pensent que la traduction littérale est à l'origine du fait de penser dans une autre langue déclarent :

102. PAr : Quand ils se trompent dans une expression ou lors de la traduction d'un énoncé (traduit par nous)

103. MFr : La séance de production écrite quand ils recourent à la traduction littérale

104. SFr : La traduction mot à mot, l'arabisation du contenu de la langue française, penser en arabe et parler en français.

105. SAn : Quand ils font la traduction de la langue maternelle aux moments où ils rédigent dans la langue enseignée

106. SFr : Ils ont l'habitude de faire la traduction à la lettre, donc je leur demande d'essayer de ne pas réfléchir en arabe car ça ne marche pas souvent.

107. STm : Dans la production écrite.

108. MFr : Dans la production écrite, certains apprenants essayent de penser en arabe et demandent une traduction mais je leur fais comprendre qu'on ne peut faire ça : que ce sont deux systèmes différents

Ceux qui croient que penser dans une autre langue que la langue cible engendre des interférences linguistiques :

109. MFr : Pour éviter les interférences
110. MFr : En cas de confusion dans le genre des mots
111. MFr : Dans les cas de signification de certains mots car, ces derniers sont des caméléons selon les contextes
112. PFr : Dans les séances de point de langue
113. MFr : Féminin et masculin par exemple
114. MFr : L'expression et la formation des phrases
115. MAn : L'apprentissage des nouveaux mots

Les précisions avancées par les enseignants qui ne disent pas aux apprenants d'éviter de penser dans une autre langue peuvent être regroupées en deux parties.

Ceux qui pensent que le recours est inévitable :

116. MAr : Dans la séance de production écrite (traduit par nous)
117. MTm : Expression écrite
118. STm : Dans le cas de l'expression orale ou écrite
119. MAr : La production écrite (traduit par nous)
120. MFr : Surtout dans les cas de production écrite, ils doivent réfléchir en français
121. MAr : Quand ils s'expriment oralement ou par écrit (traduit par nous)
122. SFr : Lors des débats

Ceux qui estiment que penser dans une autre langue que celle enseignée est un processus instinctif :

123. PAr : La relation entre l'écriture et la pensée est obligatoire et l'apprenant ne peut que penser dans sa langue première (traduit par nous)
124. MAr : C'est une liberté personnelle (traduit par nous)
125. SAn : Ce n'est pas la peine de leur interdire ils le feront quand même
126. SFr : Mouhoub Amrouche dit : je pleure en kabyle mais j'écris en français

Pour ces enseignants, l'opération de penser dans une autre langue est inévitable : elle se manifeste instinctivement chez l'apprenant. Même s'ils tentent de l'interdire, ils ne peuvent pas la contrôler.

2.5. Objectifs du recours à une autre langue que celle enseignée

Pour quel(s) objectif(s) les enseignants recourent-ils à une autre langue ? Le traitement des réponses données à la question qui se rapporte à ce sujet donne les statistiques qui figurent dans le tableau suivant (cf. tableau n° 6).

Autres que les enseignants qui ont opté pour les situations proposées, nous distinguons ceux qui sont contre l'alternance codique en classe de langue. C'est pourquoi, ils avancent les motifs suivants :

127. PFr: L'enfant fournit moins d'efforts pour comprendre la langue enseignée. Je suis contre recourir à une autre langue que la langue enseignée.
128. SFr: Déconstruit tout ce qu'on fait en enseignant le français
129. SAr : Montrer que la langue arabe n'est pas une langue bannie de l'école.
130. MAr : Le recours à une langue dévalorise la langue que j'enseigne (traduit par nous)
131. SAr : Habituer les apprenants à parler la langue populaire (traduit par nous)

Selon vous, recourir à une autre langue qu'on enseigne sert surtout à (vous pouvez cocher plusieurs réponses)		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Expliquer certains mots difficiles	360	24.32%
Débloquer une situation d'incompréhension	355	23.98%
Renforcer la compréhension d'un contenu déjà acquis dans une autre langue	193	13.04%
Détendre l'atmosphère	169	11.41%
Expliquer une règle qui existe dans une autre langue	152	10.27%
Réinstaurer l'ordre dans la classe	92	6.21%
Sensibiliser aux similitudes entre langue enseigné et une autre	83	5.6%
Sensibiliser aux différences entre langue enseignée et une autre	67	4.52%
Autres	9	0.6%
Total	1480	100%

Tableau 6 : Objectifs du recours à une autre langue que celle enseignée

Ces résultats nous renseignent sur les multiples fonctions du recours aux langues que celles enseignées. Pour la majorité des enquêtés, le recours à une autre langue que celle enseignée est relatif au volet didactique, c'est-à-dire il concerne les stratégies qui permettent d'optimiser l'apprentissage de la langue cible et facilitent son appropriation par les apprenants.

2.6. Principal facteur expliquant le recours à une langue selon les enseignants

Les enseignants alternent-ils la langue quand ils ont une maîtrise insuffisante de la langue qu'ils enseignent ou quand les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci ? L'écrasante majorité de nos enquêtés ont opté pour cette seconde raison comme le montre les statistiques du tableau n° 7.

Vous pensez qu'un enseignant qui utilise une autre langue que celle qu'il enseigne le fait surtout ...		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Quand il ne maîtrise pas suffisamment la langue qu'il enseigne	38	7.26%

Quand ses apprenants ne maîtrisent pas suffisamment la langue qu'ils apprennent	452	86.42%
Autre	33	6.3%
Total	523	100%

Tableau 7 : Principal facteur expliquant le recours à une langue selon les enseignants

Ceux qui pensent que l'alternance codique s'explique par la maîtrise insuffisante de la langue cible par les apprenants avancent les raisons ci-après :

- 132. PFr : Dans le milieu rural, les enfants n'ont aucun repère avec la langue française
- 133. MAr: Manque de bagage linguistique en arabe classique en raison de la société algérienne (traduit par nous)
- 134. SFr: A titre personnel, je fais recours à la langue maternelle de mes élèves pour les aider à mieux comprendre. Sachant que cela me gêne de parler une autre langue que le français mais je n'ai pas le choix
- 135. MFr : Les élèves ne lisent plus, ne pratiquent pas la langue dans la vie quotidienne surtout ceux qui sont issus de quartiers populaires où ceux qui ont des parents non francophones
- 136. PAr : Parce que les inspecteurs de nos jours n'acceptent pas et n'admettent pas tout ça

D'autres déclarent que ce recours par l'enseignant vise à remédier aux blocages des apprenants :

- 137. MFr: Le cas de la production orale et écrite surtout les sociétés qui ne sont pas bilingues
- 138. MFr : Parfois, le thème est compliqué.
- 139. PFr : Les mots abstraits
- 140. MFr: Les apprenants restent bloqués face à plusieurs tentatives d'explication, après avoir fourni des exemples, après avoir expliqué en utilisant des gestes et des mimes
- 141. MFr: Dans le cas de la rédaction d'un petit paragraphe explicatif pour les premières années
- 142. MAr : Les mettre dans un climat de confiance après un blocage (traduit par nous)

Ceux qui pensent que l'alternance codique est une issue pour certaines situations que l'enseignant n'arrive pas à gérer avancent les propos suivants :

- 143. MFr: Quand on ne maîtrise pas suffisamment le français, on est souvent incapable d'expliquer un mot, une règle ou une expression !
- 144. SFr: Je trouve que cela ne concerne pas les deux cas .mais plutôt lorsque l'enseignant se concentre sur son but qui est faire expliquer une notion ou un contenu, et oublier l'autre objectif plus intéressant en fait qui est faire apprendre le français à l'élève. C'est une habitude à vrai dire
- 145. SFr: Il doit les pousser à parler avec la langue enseignée
- 146. MAr: Le professeur est un modèle pour l'apprenant, si son modèle communique dans une autre langue, pourquoi il cherchera à se casser la tête ? (traduit par nous)

La dernière catégorie pense que recourir à une autre langue pourrait résulter de l'insuffisance de maîtrise de la langue cible des deux à la fois (l'enseignant et l'apprenant), ils déclarent :

- 147. PFr: Les deux : tout dépend du cas

148. PAn: Le manque de moyens qui aident à expliquer comme les photos et vidéos
 149. PFr : Pas de maîtrise des deux côtés. Et l'enseignant et l'élève.
 150. PFr: Dans les deux cas. Lui ne maîtrise pas et ses apprenants ne maîtrisent pas.
 151. MFr : Ça peut être les 2 car il y a des enseignants qui ont des problèmes linguistiques et font le recours à la LM non pas au profit des élèves mais pour celer leurs manques
 152. SFr : Les deux, ça peut être le premier cas comme il peut être aussi le deuxième cas.
 Mais pour moi c'est sûrement le 2ème cas.

3. Discussion des résultats

Notre enquête révèle que l'écrasante majorité des enseignants (soit 90.82%) qui ont rempli nos questionnaires déclarent recourir à une autre langue que celle qu'ils enseignent. La plupart d'entre eux (64.24%) pensent que cela a généralement, plus de bienfaits que de méfaits. Le croisement des deux résultats permet de conclure qu'une bonne partie de ceux qui disent tolérer l'usage d'une autre langue, le font mais tout en étant persuadés que cette pratique a plus d'inconvénients que d'avantages (cf. Les propos 54 à 64).

D'ailleurs, il est à noter que certains de ceux qui disent utiliser une ou d'autres langue(s) ne le font, en réalité, que très rarement : en moyenne, une fois par semaine (près de 10%), voire une fois par mois (plus de 11%). Il semble également que la majorité d'entre eux n'alternent les langues et ne traduisent que lorsqu'ils y sont vraiment contraints : en cas de nécessité, comme le montrent, à titre d'illustration, les propos n° 3,4,5,6,7, 18, 20, 21, 40. C'est la « dernière solution » (24). Les facteurs les plus cités par les enseignants sont ceux relatifs notamment à la difficulté de la langue cible (il s'agit généralement de langue française puis anglaise en deuxième position), au niveau insuffisant des apprenants dans la langue enseignée et la nécessité de débloquent certaines situations d'incompréhension. D'autres nous confient que ces pratiques plurilingues se produisent – instinctivement – surtout lors des régulations d'attitudes des apprenants en classe.

Par ailleurs, nous avons constaté que les enseignants de langue arabe dans les différents paliers sont les moins flexibles, voire moins altéritaires par rapport à la dynamique des langues en classe : ceux des autres langues tolèrent généralement plus l'usage des autres langues. Cela pourrait s'expliquer par deux facteurs, pas forcément exclusifs. D'une part, il est possible que les enseignants de la langue arabe croient que cette langue, qui est non seulement la première langue enseignée – dès la première année de scolarisation – mais aussi langue d'enseignement des autres matières (Mathématiques, Histoire-Géographie, Sciences technologiques, etc.), serait suffisamment familière aux apprenants pour être enseignée par la méthode directe, monolingue. D'autre part, cela pourrait être dû au fait que les enseignants d'arabe soient plus attachés aux démarches d'enseignement-apprentissage qui refusent le recours à la langue première de l'apprenant, l'alternance codique et la traduction. Une étude menée par Ammouden et Cortier (2009) a montré, par exemple, que les enseignants de langue française semblaient avoir accueilli les recommandations de l'approche par les compétences « dans la continuité d'une logique à laquelle ils auraient été déjà initiés, grâce, entre autres, aux séjours linguistiques ou aux stages de formation dont ont pu bénéficier un certain nombre d'entre eux (inspecteurs, formateurs ou enseignants) » (p. 12), étant donné que leurs pratiques didactiques s'inspiraient déjà des approches communicatives. Ce n'étaient pas le cas des enseignants de

langue arabe « pour qui l'adoption d'une approche par les compétences impose une rupture radicale avec leurs pratiques de cours » (p. 12).

Par ailleurs, si quelques résultats de notre étude montrent que la majorité de nos enquêtés ne refusent pas catégoriquement le recours à une langue, ce qui est très positif, force est d'admettre que plusieurs opinions exprimées montrent que l'on est encore loin de la logique de la didactique du plurilinguisme ; et ce, pour au moins deux raisons.

Premièrement, les contacts de langues sont toujours très stigmatisés. Plusieurs enseignants considèrent encore qu'ils sont à l'origine d'interférences (cf. n° 60, 61, 105, 106), qu'ils ne favorisent pas l'apprentissage efficace de la langue cible (cf. n°10, 12, 22, 55), qu'ils ne doivent pas être encouragés (11, 58, 62, 64,123). Quelques-uns s'y opposent encore plus, estimant que cela ne se fait pas, ne doit pas se faire et que chaque langue doit être enseignée par elle-même (14, 16, 57, 63). D'autres vont jusqu'à penser que l'alternance codique et la traduction menacent la langue qu'ils enseignent, détruisent leurs efforts et que les autoriser, c'est autoriser l'anarchie (cf. 59, 92, 124, 126, 127). La plupart de nos enquêtés continue à recommander à leurs apprenants d'éviter de penser dans une autre langue que celle qu'ils leur enseignent (cf. tableau n°5). 55.63% d'entre eux disent même le faire une à plusieurs fois par séance. Les conceptions traditionnelles ont la peau dure. Il y a même ceux qui pensent encore que l'enseignant qui recourt à une autre langue démontre une maîtrise insuffisante de la langue qu'il enseigne (cf. tableau n°7), comme le montrent notamment les propos n°139, 142, 143, 145, 146 et 148. C'est d'ailleurs, probablement la raison pour laquelle certains enseignants qui se trouvent contraints d'un recours à une autre langue s'interdisent surtout de le faire, mais accepte que l'apprenant le fasse (cf. propos n°7).

Deuxièmement, la lecture des motifs d'alternance codique avancés par nos enquêtés, permet de remarquer que l'écrasante majorité d'entre eux ne recourent à une autre langue que pour favoriser la compréhension (cf. 28 à 35, 42 à 45, 86) ou pour remédier à une situation de blocage (cf. 20, 21, 40, 67). Les résultats du tableau n°6 le confirment très bien. Les deux principaux objectifs assignés à l'usage d'une autre langue sont « Expliquer certains mots difficiles » (cité par 360 enseignants) et « Débloquer une situation d'incompréhension » (cité par 355 enseignants). La plupart des enseignants ne pratiquent pas l'alternance codique ou la traduction pour favoriser le développement de la compétence plurilingue. Ils ne pensent même pas à sensibiliser leurs apprenants aux transferts positifs qui peuvent s'opérer, au fait que les règles qu'ils connaissent dans d'autres langues peuvent être mises au service de l'apprentissage de la langue qu'ils leur enseignent. Les résultats obtenus à l'issue du dépouillement des réponses données à la question « Dites-vous à vos apprenants que les règles qu'ils connaissent dans une autre langue peuvent les aider à maîtriser la langue que vous enseignez ? » (cf. Tableau 4) sont très explicites. Près d'un tiers de nos enquêtés disent qu'ils ne le font jamais et près d'un cinquième disent ne le faire qu'une fois par mois. Même quand nous attirons par nos questions leur attention sur ce sujet, d'aucuns s'y opposent très explicitement (cf. 93, 94, 95, 97). Plus explicite encore, les réponses obtenues suite à la question « Selon vous, recourir à une autre langue qu'on enseigne sert surtout à ... (cocher plusieurs réponses) » (cf. tableau n°6) montrent que ceux qui disent que cela permet de « Sensibiliser aux similitudes entre langue enseignée et une autre » ou de « Sensibiliser aux

différences entre langue enseignée et une autre » ne représentent respectivement que 5.6% et 4.52%. Ce sont d'ailleurs les pourcentages les plus réduits.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en exergue les représentations des enseignants de langues de l'Éducation nationale algérienne sur l'alternance codique en classe, de savoir s'ils prennent en considération le répertoire plurilingue de l'apprenant, et si oui, pour quels motifs ils le font. Par ailleurs, nous avons essayé d'identifier les différents moments de classe et de repérer les situations didactiques où nos enquêtés se réfèrent le plus aux autres langues. Il s'agissait, dans un sens, de mesurer le degré d'écart ou de conformité entre les principes d'une didactique du plurilinguisme adaptée au contexte algérien et les pratiques de classe quant à l'enseignement-apprentissage des langues, d'autant plus que la didactique institutionnelle algérienne le recommande explicitement, à partir de 2008 notamment.

Les données recueillies nous ont permis de constater que la majorité de nos enquêtés recourent à d'autres langues que celles qu'ils enseignent. En revanche, ils déclarent le faire exclusivement pour renforcer la compréhension et/ou débloquer des situations d'incompréhension. Ils précisent aussi que ces langues pourraient s'inviter elles-mêmes en classe. En effet, selon eux, l'alternance codique s'opère parfois intuitivement. Par ailleurs, les enquêtés qui s'interdisent le recours aux autres langues, s'inscrivent consciemment dans une perspective d'enseignement monolingue.

Ainsi, nous concluons que l'alternance codique, telle perçue par nos enquêtés, ne s'inscrit pas dans une approche plurilingue. En effet, les motifs que les enseignants de langues lui ont assignés ne tentent pas de rentabiliser la diversité des ressources linguistiques de l'apprenant algérien, notamment le développement d'une compétence plurilingue.

Références bibliographiques

ABBES-KARA, Attika-Yasmine, KEBBAS Malika et CORTIER Claude, (2013) Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité. in Colonna R., Becetti, A. et Blanchet Ph., *Politiques linguistiques et plurilinguistiques: Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris : L'Harmattan, pp.177-195

ALI BENCHERIF Mohammed Zakaria, (dirs), (2020), Choix et changements de langues en contextes multilingues : Regards sociolinguistiques et socio-didactiques, in, *Revue plurilingue : Études des langues, littératures et cultures*, 3.

AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2009), « L'enseignement du FELS et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve 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

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand, (2018), « Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français », in, *Action didactique*, (n°2), PP6-15.

BACHA Youcef, (2022), *Faire des recherches en sciences du langage: Paroles de chercheurs/Repères pour les étudiant-es*, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan .

BLANCHET Philippe, (2022), « Penser plurilingue, c'est penser les contacts interlinguistiques et interculturels », in, BACHA Youcef, (2022), *Faire des recherches en sciences du langage: Paroles de chercheurs/Repères pour les étudiant-es*. Editions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL, PP133-138.

CAUSA Maria, (1996), « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », in, *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (n°4), PP111-129.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

EL BARKANI Bouchra et MEKSEM Zahir, (2019), *Plaidoyer pour la variation : Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, Louvain-la-Neuve, EMS Editions.

GERMAIN Claude, (1993), *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé-international.

GERMAIN Claude, (2022), *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*, Louvain- la- Neuve, EME Éditions.

GHERSA Assia (2018) « Temps, mode et aspect du système verbal : étude linguistique et transposition didactique en classe de FLE ». Thèse de doctorat de l'université de Béjaia.

GHERSA Assia et AMMOUDEN M'hand, (2018), « Apports socio didactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. », in, *Didacstyle*, (n° 10), PP106-125.

MAHIEDDINE Azzeddine, (2020), « Alternance codique en classe de français langue étrangère : quel impact sur le potentiel acquisitionnel des activités interactives orales ? », in, *Revue plurilingue: Études des Langues, Littératures et Cultures*, (n°3), PP 50-64.

MOORE Danièle, (1996) « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (n° 7), PP95-121.

TAGLIANTE Christine, (2006), *La classe de langue, (Nouvelle édition)*, Paris, Clé-International

Biographies des auteurs

Ibtissam CHENOUF est doctorante en didactique du FLE à l'Université de Bejaia où elle mène un travail de recherche sur l'applicabilité de la didactique du plurilinguisme dans le contexte algérien. Elle est également enseignante de langue française au cycle moyen, ce qui a suscité son intérêt pour le développement des pratiques pédagogiques des enseignants.

M'hand AMMOUDEN est enseignant-chercheur en didactique du FLE à l'université de Béjaia. Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement du français en Algérie, sur le développement de la compétence plurilingue et sur les genres de discours. Il est (co)auteur d'une quarantaine d'articles.