



L'alternance Codique Dans Des Interactions En Classe De Français Langue Étrangère : Le Cycle Secondaire Qualifiant

Amal Khadeir

Laboratoire Langage et société, Université Ibn Tofail-Kénitra

ABSTRACT

Codic alternation in class interactions of French as a foreign language: the qualifying secondary cycle. This article is a reflection on the teaching/learning of French as a foreign language in the qualifying secondary cycle in Morocco, and more specifically on class interactions. Our observation is that language practices are affected by the coexistence of French with several languages in particular dialectal arabic. The alternation of these two linguistic codes is very present in the context of the teaching of French.

In this perspective, this contribution, which gives great importance to the field and in which the corpus takes precedence aims to examine interactions in a French class. To do this, it aims to quantify, on the hand, the turns of speech expressed only in French or in dialectal arabic, and on the other hand, those where it is question of alternation of codes, and also to find the factors that cause these shifts between the mother tongue and the target language.

Keywords: *Teaching/learning, sociodidactic, linguistic landscape, language contact, code alternation, mother tongue, foreign language.*

Citation: Amal Khadeir (2022). L'alternance Codique Dans Des Interactions En Classe De Français Langue Étrangère : Le Cycle Secondaire Qualifiant. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, 4(2), 62-72.

INTRODUCTION

Nul doute que le contact de langues au Maroc comme ailleurs affecte le comportement langagier de l'individu et de la communauté linguistique; il est à l'origine de la variation et du changement linguistique en diachronie comme en synchronie. En effet, les réalisations qui relèvent de ce contact linguistique sont multiples et hybrides, entre autres, l'alternance codique, qui se résume à l'emploi de deux langues à l'intérieur d'un énoncé ou à l'alternance de codes entre deux énoncés.

Ces manifestations langagières envahissent tous les secteurs sociaux, économiques et professionnels au Maroc, notamment le secteur de l'enseignement du Français langue étrangère. Ces manifestations nous ont conduit à nous interroger sur l'ampleur et l'intensité de leur fréquence dans les interactions en classe, mais aussi à analyser les facteurs responsables de leur production, et ce, afin d'en avoir une vue d'ensemble.

L'hypothèse de cette étude postule que cette pratique langagière est fort présente en classe de langue et que les facteurs régissant sa production sont multiples et variés.

L'étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique, et plus précisément, dans une approche interactionniste de l'acquisition et de l'enseignement des langues étrangères, s'intéressant à la production orale de l'apprenant dans les interactions en classe de français langue étrangère.

I. Contexte et notions

1. Le paysage linguistique au Maroc

Le paysage linguistique au Maroc est riche en langues et en dialectes qui cohabitent d'une façon harmonieuse. C'est un cocktail linguistique composé de: l'arabe dialectal marocain, l'arabe standard, l'arabe classique, l'amazigh avec toutes ses variantes (tachelhit, tarifit et tamazight), le français, l'espagnol et l'anglais.

Cependant, les différentes langues existantes dans la scène linguistique marocaine ne jouissent pas toutes de la même position ni du même statut. La nouvelle constitution de 2011, dans son article 5, a déclaré clairement l'officialité aussi bien de l'arabe que de l'amazigh, en promettant, d'une part, la protection et le développement de la langue arabe et d'autre part, la mise en œuvre du caractère officiel de l'amazigh en tant que patrimoine commun de tous les Marocains :

«(...) L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi que la promotion de son utilisation. De même, l'amazigh constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun de tous les Marocains sans exception»[1].

2. *Le statut du français au Maroc*

Le français occupe une place cruciale dans le paysage linguistique marocain, c'est une langue fonctionnelle qui continue d'intervenir dans plusieurs domaines de la vie socioéconomique, scientifique et technologique du pays. Il s'agit d'une langue véhiculaire et privilégiée qui sert de moyen de communication dans plusieurs secteurs.

Le statut du français au Maroc demeure remarquablement problématique : d'une part, il s'agit d'une langue véhiculaire dans plusieurs domaines : l'économie, le tourisme, les administrations et même dans la vie quotidienne, et d'autre part, c'est une simple langue enseignée et non pas une langue d'enseignement. Cette situation est le résultat évident d'une opposition entre un héritage, une réalité langagière incontournable et un choix politique : le français est considéré tantôt comme une langue étrangère jouissant d'un statut particulier, tantôt comme une langue de communication, privilégiée et véhiculaire dans plusieurs domaines.

Dans ce contexte, Hafida El Amrani précise que: « Plus de cinquante ans après la fin du Protectorat français sur le Maroc, la langue française est plus que jamais présente dans le paysage linguistique marocain. Résultat de la domination française, elle s'est maintenue grâce aux choix politiques et économiques et de leur impact sur l'éducation»[2].

Laila El Messaoudi ajoute que:« Elle est la seule langue étrangère à assurer à la fois les deux fonctions élitaires et utilitaires»[3]

Ce statut ambivalent du français au Maroc se répercute négativement sur la qualité de son enseignement/apprentissage. Les concepteurs des programmes se trouvent embarrassés : quel type de programme devraient-ils conceptualiser pour l'enseignement du français ? Est-ce un programme d'un Français Langue Etrangère(FLE) ou un programme d'un Français Langue Seconde(FLS) ?

3. *Le contact de langues:*

Ce contact de langues au Maroc, et plus précisément celui du français avec l'arabe, est à l'origine de la manifestation d'un nombre de phénomènes linguistiques, entre autres, l'emprunt, l'interférence et l'alternance codique.

3.1 *L'alternance codique*

Le concept de l'alternance codique a été traité de plusieurs angles et selon différentes approches à savoir:l'approche fonctionnelle (John Gumperz), l'approche structurale variationniste (William Labov, Poplack...),l'approche taxinomique (Py, Ludi et Grojeans) et l'approche didactique (Maria Causa, Castellotti, Moore...)

Notre contexte dans cette recherche nous oblige à rapprocher ce terme d'un angle un peu spécifique qui croise deux domaines distincts mais complémentaires : sociolinguistique et didactique.

D'un point de vue sociolinguistique, Gumperz définit l'alternance codique comme étant «la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents»[4].

Dans une autre définition, Gompers éclaircit qu'il s'agit bien d'une : «technique de communication que les locuteurs utilisent comme stratégie verbale»[5].

Hamers et Blanc, de leur côté, considèrent l'alternance codique comme : «une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale»[6].

¹Royaume du Maroc, Secrétariat Général du Gouvernement, *La Constitution*, 2011, article 5.

² Hafida EL Amrani, « Le statut du français écrit des nouveaux étudiants », *Langage et société*, n° 143, 2013, p. 53-64.

³ Leila Messaoudi, «*La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire?* », dans *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, en partenariat avec l'Agence de La Francophonie, coll. «Actualité scientifique», 2010, p.58.

⁴ John Gumpers, 1982, *Sociolinguistique interactionnelle .Une approche interprétative*, trad. De l'anglais en français, Paris, L'Harmattan. 1985, P 57

⁵ Ibid., 95

⁶ Jean Hamers, Micher Blanc, *Bilinguisme et bilinguisme*, Liège, Mardaga.1983, P445

3.2 Les types d'alternance codique :

En consultant certains ouvrages en la matière, nous avons remarqué qu'il y a plusieurs propositions concernant la typologie de l'AC, mais nous avons opté pour celles qui nous seront utiles dans cette étude travail.

	Approche	La typologie de l'AC
John Gumperz	Fonctionnelle	<p>-AC situationnelle : se rapporte aux circonstances de la communication. Ce type d'alternance s'impose ou non dans l'échange verbal selon plusieurs facteurs situationnels à savoir : le sujet de la conversation, les caractéristiques des interlocuteurs (sexe, âge, statut socioculturel...) et le lieu où se déroule la conversation.</p> <p>- AC conversationnelle : se rapporte aux changements qui affectent un même énoncé émis par un même locuteur traitant par fois le même thème. Il s'agit du niveau linguistique de l'AC (phonologique, syntaxique et morphologique).</p>
Poplack/ Sankoff	Structurale	<p>-AC inter-phrastique : c'est l'usage alternatif juxtaposé de deux segments ou de deux phrases plus ou moins longues appartenant à deux codes différents. Ce type n'exige pas une compétence linguistique élevée.</p> <p>-AC intra-phrastique : lorsque l'usage alternatif de deux codes fonctionne à l'intérieur de la même phrase. Ce type d'alternance exige une maîtrise linguistique élevée des deux codes</p> <p>-AC extra-phrastique : apparaît lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, figées ou proverbiaux.</p>
Daniel Moore	Fonctionnelle/ Didactique	<p>Moore subdivise les AC, selon les fonctions qu'elles remplissent, en deux grandes catégories :</p> <p>-Les alternances tremplins : cette catégorie sert et facilite l'apprentissage. Elle est appelée également AC balisée, elles « sont souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques [...] » [7]</p> <p>-Les alternances codiques Relais : qui sont au service de la communication et qui « se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens [...] » [8]. Elles fonctionnent sans pause ni hésitation.</p>
Maria Causa	Didactique	<p>Maria Causa lorsqu'elle a voulu classifier l'AC, elle a parlé de trois catégories et chacune d'elles renferme certaines formes :</p> <p>-Les activités de reprise : cette catégorie comporte deux formes :</p> <p>□ □ □ Les répétitions : consistent à reprendre la même séquence en essayant de la traduire mot à mot « sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal » [9] Il s'agit d'une reprise fidèle sans reformulation.</p> <p>□ □ □ Les reformulations : consistent à reprendre l'énoncé émis en reformulant la structure de départ. Il s'agit d'une reprise « avec modification(s) de propos antérieurement tenus » [10]</p> <p>-Les achèvements : Maria Causa a parlé de deux types d'achèvement : auto-achèvement et hétéro-achèvements mais elle a insisté essentiellement sur l'auto-achèvement qui apparaît « quand l'enseignant, après une pause ou une hésitation, passe à</p>

⁷ Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », Aile 7, pp. 95-122, mis en ligne le 11 Juin 2012, Consulté le 22 février 2013, p.115

⁸ Ibid.116

⁹ Vion, cité par Maria Causa, « L'alternance codique dans le discours d l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction », Les cahiers du Cédiscor, 4, pp. 111-129, 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 04 février 2013, p.115

¹⁰ Ibid.p.116

		<p>l'autre languesans avoir terminé la phrase qu'il a entamée en langue cible»[11]</p> <p>-Le parler bilingue : dans cette catégorie, Causa fait la distinction entre trois formes d'AC :</p> <p>☐ ☐ ☐ Les exclamations : se caractérisent par une intonation ascendante en remplissant souvent « une fonction d'évaluation positive,[...] ou bien d'ouverture / clôture d'une séquence hématique[...]»[12]</p> <p>☐ ☐ ☐ Les incisives : «caractérisées principalement par une intonation descendante ou encore par une accélération du débit, ont été repérées chez les enseignants qui peuvent être qualifiés de bilingues équilibrés»[13]</p> <p>☐ ☐ ☐ L'alternance codique pure : ce type d'alternance a été observé par Causa quand « les enseignants passent à l'autre langue sans aucune marque intonative et/ou énonciative particulière pour revenir, ensuite, à la langue cible »[14]</p>
--	--	---

II. Cadre empirique :

2. La méthodologie:

Pour vérifier l'état des lieux et la mesure dans laquelle l'alternance entre le français et l'arabe est présente en classe de français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant, et aussi pour mettre en lumière les raisons conduisant à cette pratique langagière, nous avons jugé indispensable de faire appel à une étude empirique basée sur des méthodes d'investigation aussi bien quantitatives que qualitatives. Ces méthodes incluent des observations de classes (avec enregistrements-audio), une enquête par questionnaire et des entretiens semi-directifs.

Cette enquête s'est déroulée dans un lycée situé à Bettana/Hay salam, commune urbaine appartenant à la ville de Salé. Ce lycée s'appelle: Al Faqih Mohammed Lamrini.

Dans cette étude, et pour des raisons pratiques, nous nous contentons de présenter les résultats de l'observation d'une seule classe : un tronc commun scientifique.

Nous rappelons que ce travail s'inscrit dans le cadre de l'approche interactionniste de l'apprentissage des langues étrangères et que son objectif est d'examiner les interactions qui ont lieu dans une classe de français. Dans cette perspective, nous avons observé et enregistré le déroulement de 6 séances

2. Présentation des résultats :

2.1 Résultats de l'analyse quantitative

Le tableau ci-dessous montre une vue d'ensemble de la distribution des tours de parole exprimés en français, en arabe et mixtes (arabe et français mélangés) dans les interactions retenues.

Tableau 1 : La distribution des différents tours de parole dans les interactions

Tours de parole	Enseignant	Élèves	Au total
En français	578 (38,5%)	219 (15,43%)	766 (53,9%)
En arabe	107 (7,5%)	193 (13,6%)	300 (21,1%)
Mixtes	233 (16,4%)	95 (06,6%)	328 (23,10%)
Inaudibles	02 (0,14%)	23 (1,6%)	25 (1,76%)
Au total	929 (63,67%)	530 (37,3%)	1459(100%)

Les résultats du tableau présenté ci-dessus montrent que, chez l'enseignant, les tours de paroles exprimés en français sont beaucoup plus dominants que les autres dans les interactions enregistrées, avec un taux de 38%, viennent ensuite les tours de parole mixtes avec un taux de distribution de 16,4% et enfin il y a ceux qui sont exprimés en arabe et dont le taux est de 7,5%.

¹¹ Ibid.p.117

¹² Ibid.,p.120

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

Pour les élèves, les taux changent et nous remarquons encore une fois que les tours de paroles exprimés en français sont plus dominants, cependant ceux exprimés en arabe occupent la deuxième position et viennent enfin les tours de parole mixtes.

Partant de ces résultats, nous pouvons constater que la fréquence de l'alternance codique dans cette classe est relativement forte.

Pour le tableau ci-dessous, il illustre la distribution des tours de paroles, mais cette fois-ci, c'est en fonction des différentes situations et activités didactiques.

Tableau 2 : La distribution des trois types de tours de parole selon les différentes situations en classe

	Tours de parole en français		Tours de parole en arabe		Tours de parole mixtes	
	Enseignant	Elèves	Enseignant	Elèves	Enseignant	Elèves
Toutes les interactions	578 (39,61%)	219 (15,01%)	107 (7,33%)	193 (13,22%)	233 (15,96%)	95 (6,51%)
Moments de relâche	53 (3,63%)	19 (1,30%)	12 (0,82%)	45 (3,08%)	34 (2,33%)	10 (0,68%)
Introduction générale de la leçon	55 (3,76%)	14 (0,95%)	11 (0,75%)	09 (0,61%)	24 (1,64%)	04 (0,27%)
Explication de la leçon	176 (12,06%)	30 (2,05%)	06 (0,41%)	11 (0,75%)	37 (2,53%)	10 (0,68%)
Interaction : Professeur/élèves	89 (6,10%)	56 (3,83%)	09 (0,61%)	27 (1,85%)	10 (0,68%)	13 (0,89%)
vérification de la compréhension	21 (1,43%)	11 (0,75%)	17 (1,16%)	19 (1,30%)	22 (1,50%)	13 (0,89%)
Compréhension d'une consigne	16 (1,09%)	16 (1,09%)	09 (0,61%)	24 (1,64%)	16 (1,09%)	09 (0,61%)
Explication d'une consigne ou d'une instruction	26 (1,78%)	20 (1,37%)	14 (0,95%)	16 (1,09%)	29 (1,98%)	11 (0,75%)
Organisation du travail	45 (3,08%)	19 (1,30%)	22 (1,50%)	30 (2,05%)	17 (1,16%)	16 (1,09%)
Travail sur les exercices	97 (6,64%)	34 (2,33%)	07 (0,47%)	12 (0,82%)	44 (3,01%)	09 (0,61%)

Au vu des résultats présentés dans ce tableau, nous pouvons constater que le type d'activité influence considérablement les pratiques langagières des interlocuteurs. En effet, chez l'enseignant comme chez les élèves, la distribution des tours de parole est tributaire de la nature de la situation et de la tâche à réaliser en classe.

A. Chez l'enseignant

Dans les moments considérés comme étant didactiques et faisant partie de l'action enseignement/apprentissage tels que les moments de l'explication de la leçon, de l'interaction professeur /élèves et du travail sur les exercices, il y a dominance des tours de parole exprimés en français.

Les tours de parole produits exclusivement en arabe sont peu fréquents et leur distribution est presque symétrique par rapport à toutes les activités mentionnées sur le tableau.

Pour ce qui est des tours de paroles mixtes, ils sont détectés surtout dans les activités telles que l'explication de la consigne, l'explication de la leçon, le travail sur les exercices ou encore dans les moments de relâche.

B. Chez les apprenants

Les élèves ont produit presque autant de tours de parole en français que mixtes, mais, cela n'empêche que les tours de parole en arabe étaient très présents dans leurs interactions en classe. Ceci laisse déduire que l'alternance codique concerne beaucoup plus les élèves que l'enseignant.

Les tours de paroles produits exclusivement en français sont surtout détectés dans les moments d'interaction professeur /élèves et de l'explication de la leçon, ceci dit, dans les moments qui s'inscrivent dans l'action enseignement /apprentissage.

Pour les tours de paroles produits en arabe, ils sont présents dans toutes les interactions en classe, mais sont surtout enregistrés dans les moments de relâche, de l'organisation du travail, de l'interaction professeur/élève et de la compréhension de la consigne.

Pour les tours de parole mixtes, elles sont distribués de manière assez symétrique par rapport aux différents moments et activités observés.

2.2 Résultats de l'analyse qualitative:

Pour cerner les facteurs régissant la production de l'alternance codique au sein de cette classe, nous nous proposons d'analyser quelques extraits que nous jugeons représentatifs des interactions qui y ont eu lieu.

Extrait 1 :

Pr: Lisez la nouvelle à la maison et essayer de compléter ce résumé à trous. Ce résumé contient des trous, des vides. Vous allez essayer de les compléter en vous basant sur votre lecture de l'œuvre □ □ □ □ □ □ Voilà, donc, ġaditkemlūhad le résumé, ħitfih des trous, 'mrūhad les trous men l'œuvre li ġaditqraw. (traduction : Voilà , donc, vous allez terminer le résumé car il contient des trous. Complétez- le à partir de l'œuvre que vous aller lire.)

E1: Madame, les mots men l'histoire? (traduction :Madame, les mots sont de l'histoire?)

P: Non, vous pouvez reformuler les phrases. Retenez juste le sens et reformulez-le.

E2: Oui, mais s'ibhadttamrīn, a madame, ħessnaneqrawlqiŞŞakamla, c'est beaucoup!

(traduction :Oui, mais, il est difficile cet exercice, madame, on doit lire toute l'histoire, c'est beaucoup!)

P: Oui ūaskūmtqrawha. C'est bon, vous avez compris? (traduction : Vous devriez la lire (l'histoire). C'est bon, vous avez compris?)

EE: Oui

Dans ce premier extrait, il s'agit bel de l'explication et de la compréhension d'une consigne. L'enseignant a initié la conversation exclusivement en langue cible, mais dès qu'il avait fini sa réplique, il l'a reformulée en faisant appel à l'AC avec dominance frappante de l'arabe, et ce, est dû probablement à son souci concernant la transmission et la compréhension de sa consigne. Il est conscient du niveau de sa classe et estime qu'il est indispensable de recourir à l'arabe pour mieux faire comprendre la consigne. Ainsi, pouvons-nous constater que l'AC est considérée comme étant une stratégie de communication ayant pour but d'assurer l'intercompréhension.

L'élève E1 a posé sa question en alternant entre les deux codes avec dominance du français. Cette réaction serait due tout simplement à une question d'habitude étant donné que l'énoncé émis par cet élève était simple et court.

La réponse de l'enseignant à la question de E1 était formulée uniquement en français, mais l'élève E2 a pris la parole pour exprimer son insatisfaction et son mécontentement : il a trouvé que l'exercice était au-dessus de son niveau et que l'histoire à lire était longue, d'où nous pouvons avancer que c'est sa vive émotion qui serait la principale cause de son attitude langagière.

L'enseignant a produit un tour de parole mixte pour faire montre de sa fermeté et de son autorité. Ceci dit, quand il s'agit d'exprimer une vive émotion : mécontentement, déception ou encore intimidation, les interlocuteurs, enseignant et apprenants recourent à la langue maternelle.

Extrait n 2 :

PR: Bonjour

EE: Bonjour madame

PF: Alors ça s'est bien passé la finale ? Qui a gagné ? est- ce vous ou les autres ?

E1: Les autres madame, belħeqgeşşū, l'arbitre kan m'ahoum. (Traduction : Les autres madame.À vrai dire, ils ont triché, l'arbitre était avec eux!)

PR: Ce n'est pas possible, majmkenş ! Il faut avoir l'esprit sportif, il ne faut pas s'acharner comme ça sur l'autre équipe? En tout cas, yajibū an tūħibba li aħīka ma tūħibbūhū li nafsika. (traduction : Ce n'est pas possible! Impossible! Il faut avoir l'esprit sportif, il ne faut pas s'acharner comme ca sur l'autre équipe ? En tout cas, il faut aimer pour son frère ce qu'on aime pour soi.)

E2: Madame, l'arbitre matajħsebş les buts qu'on marquait (Traduction : Madame, L'arbitre ne comptait pas les buts qu'on marquait)

PR: Maşimūşkil, déjà pour arriver en finale, c'est un grand exploit. (Traduction : Ce n'est pas grave, déjà pour arriver en finale, c'est un grand exploit.)

E1: Oui madame, l'année prochaine on gagnera.

Cette conversation a eu lieu dans ce qu'on appelle communément moment de relâche. Les interlocuteurs y étaient décontractés et étaient conscients de la nature de la situation où ils se trouvaient.

L'enseignant a initié la conversation en français à propos d'un match de football que sa classe avait joué contre une autre, cependant l'E1 a répondu à la question de l'enseignant en alternant entre les deux langues avec dominance de l'arabe. Ce comportement langagier pourrait s'expliquer de trois façons différentes : soit parce que l'apprenant serait en colère car son équipe n'avait pas gagné le match et donc il serait poussé par sa vive émotion, soit parce qu'il aurait l'habitude d'alterner entre les deux codes dans des situations similaires ou bien par ce qu'il ne maîtriserait pas suffisamment la langue cible.

L'enseignant, pour consoler ses élèves, il a eu recours à l'AC, avec dominance du français, mais il a enchaîné ensuite avec une expression inhérente à la langue arabe standard et pleine de sens, à savoir : «yajibū an tūhibba li akhīka ma tūhibbūhū li nafsika ».

L'élève E2 a riposté en insinuant que l'arbitre ne comptait pas les buts que leur équipe marquait, et comme d'habitude, il a eu recours à l'AC, mais cette fois-là avec dominance du français, ce qui pourrait être interprété encore une fois de trois façons différentes : l'habitude d'y avoir recours dans des situations similaires, l'incompétence ou l'insécurité linguistique ou encore l'expression d'une vive émotion, en l'occurrence ici, l'indignation et la colère. Le professeur a repris la parole et a émis son énoncé exclusivement en langue française comme s'il voulait rappeler à ses élèves qu'ils étaient dans un cours de français et que ces moments –là n'étaient pas extérieurs à l'action enseignement/ apprentissage. Suite à ce rappel à l'ordre, l'apprenant E1 a exprimé son accord exclusivement en langue française.

Extrait 3 :

Pr: Où se trouvent les personnages du texte?

E1: Goderville.

Pr: Oui, ils se trouvent à Goderville. Où exactement à Goderville?

EEE: au souk.

Pr: Oui au marché de Goderville.

E3: Madame gūlt : marché.(Traduction :Madame, j'ai dit : marché.)

Pr: Ok ce n'est pas grave. Taddirūbħal chi drarisġar. (Traduction : D'accord, ce n'est pas grave. Vous agissez comme des enfants.)

Pr: Y a-t-il beaucoup de monde dans ce marché ou juste un peu?

E2: Beaucoup.

E3:Dajirbġalšisūq f' lmaġrib (rire). (Traduction : Cela ressemble à un souk marocain.)

Pr: Oui tout à fait, Il nous rappelle un peu cette ambiance-là.

E4: Madame, 'afakwakhaanekhrūh ? (Traduction: Madame, s'il vous plaît, est ce que je peux sortir?)

Pr: Ok, d'accord, vas-y.

Cette conversation est extraite d'un moment d'interaction purement didactique au sujet d'un texte littéraire. L'enseignant expliquait et posait ses questions en français et les élèves, au début, répondaient, eux aussi, en français, mais ce que nous avons pu remarquer au sujet des tours de paroles émis par les élèves, c'est qu'ils étaient composés uniquement d'un ou deux mots (les élèves ne formulaient pas de phrases). Ensuite, un élève E3 a rompu cette règle et a émis un énoncé où il était question d'AC pour résoudre un problème de procédure . En effet, il avait donné la bonne réponse avant les autres élèves « au souk », mais l'enseignant ne l'avait pas entendu .

Le professeur a riposté en alternant entre les deux langues pour instaurer la discipline et rappeler l'élève à l'ordre et il a continué, ensuite, ses questions en français. L'élève E3, encore une fois, a fait une intervention formulée exclusivement en langue maternelle, et c'était pour faire un méta-commentaire consistant à mettre en lumière la ressemblance entre le marché décrit dans le texte et le souk marocain . L'enseignant a affirmé la remarque de l'élève en français, puis, un autre élève, pour exprimer son envie de sortir (aller boire ou aller aux toilettes) a fait usage de la langue arabe. Le professeur a répondu affirmativement en français.

Partant de cet extrait, nous pouvons dire que les facteurs responsables de l'alternance codique sont : l'expression d'un méta-commentaire, la résolution d'un problème de procédure ou encore l'expression d'un besoin personnel.

Extrait 4

Pr:Vous avez compris la consigne

E1:wašngawbūb'paragraphe. (Traduction : Est-ce qu'on va répondre en rédigeant un paragraphe?)

Pr: Mais non! Vous allez écrire les arguments sous forme de tirets.

E2: Madame, wašndirūgīr des tirets? (Traduction : Madame, est-ce sous forme de tirets ?)

Pr: En Français!

E2: Madame , les réponse □ □ □ □ □ □ □ fālā...(Traduction : Les réponses ...sous ...)

PR : sous forme...

E2 : les réponses seront sous forme de tirets ?

Pr: Oui, tout à fait.

E 3: gūlthalik a Amine. (traduction : Je te l'avais, Amine.)

E2: Combien d'arguments? Juste trois arguments?

Pr : Oui voila, juste trois arguments.

Cet extrait est tiré d'une conversation qui s'est déroulée entre l'enseignant et un groupe formé de quatre élèves .Le professeur, après avoir bien expliqué la consigne à toute la classe, s'est approché du groupe en question et lui a demandé en français s'il avait bien saisi la consigne de l'exercice, l'élève E1 lui a répondu par une autre question en ayant recours à l'AC avec dominance de la langue maternelle , mais la réponse de l'enseignant a été formulée en langue française, question de rappeler à l'élève qu'ils étaient dans un cours de français , puis un autre élève E2 a posé une deuxième question à propos de la démarche à suivre en adoptant le même comportement que E1. Cependant , le professeur a réagi autrement et a exigé à l'élève de s'exprimer en français et, effectivement, ce dernier s'est exécuté sur - le- champ, mais dès qu'il a commencé à parler , il a eu du mal à trouver l'expression « sous forme de »,et l'enseignant , pour fournir un étayage , il lui a soufflé le mot qu'il cherchait . L'apprenant a terminé son énoncé en français et le professeur a répondu à la question en langue cible aussi.

L'élève E3 s'est retourné vers son camarade et s'est exprimé purement en arabe, et enfin, l'élève E2 a posé une dernière question à l'enseignant en français.

A partir de l'analyse de cette conversation, nous constatons que les élèves ont l'habitude d'alterner entre leur langue maternelle et la langue cible en s'adressant à leur professeur dans de pareilles situations et de s'exprimer uniquement en arabe entre eux, quoique la situation soit purement didactique et fasse partie de l'action enseignement /apprentissage.

Extrait 5

E1: Pensez- vous que les parents ne doivent pas intervenir dans le choix de leurs enfants dans des situations comme le mariage et les études ?

E2: Personnellement, je pense qu'il ne faut pas que les parents décident à la place des enfants pour que ces derniers deviennent forts et □ □ □ □ □ □ □ māssūlin(Traduction :Personnellement, je pense qu'ilne faut pas que les parents décident à la place des enfants pour que ces derniers deviennent forts et □ □ □ □ □ □ □ aūfōnōmes)

E3: autonomes.

E 3: Oui, c'est vrai les enfants apprennent à prendre l'initiative dans Leur vie.

E4: Non à mon avis, les parents doivent aider leurs enfants dans leur vie car les enfants ne sont pas encore □ □ □ □ □ □ □

E3 : sages

Pr : matures

E5:Maymkenūkifašgādiyknūnādjiinblalmousa'ada d'lwalidiin? (traduction : Comment seraient -ils matures sans le soutien des parents ?)

Pr : Personnellement, je connaissais pas mal dlwladatkanetdūrūfhūmhajbawkajn li makanš'ndūwalidih et malgré ça ils sont devenus des gens matures wmūsharrifin(Traduction :Personnellement , je connaissais pas mal d'enfants , leurs conditions de vie étaient difficiles et il y'avait certains qui étaient orphelins et pourtant ils sont devenus matures et honorables)

Cet extrait est tiré d'un débat fait en classe dont le thème était l'intervention des parents dans les choix de leurs enfants. Ce débat était animé par un seul élève E1 et les autres devaient présenter leur point de vue autour du sujet ; le professeur n'y était que spectateur et n'y intervenait que rarement, juste pour encadrer le débat.

Ce qui y était étonnant, c'est qu'il y avait dominance de la langue française et rares y étaient les énoncés où les interlocuteurs recouraient à l'AC. Généralement , ils n'y faisaient appel que pour prendre le dessus dans la conversation et exprimer un certain mécontentement comme pour le cas de l'élève E5 «Maymkenūkifašgādiyknūnādjiinblalmousa'ada d'lwalidiin?», ou encore lorsqu' on n' arrivait pas à trouver un mot en français comme pour le cas de E2 : « Personnellement, je pense qu'il ne faut pas que les parents décident à la place des enfants pour que ces derniers deviennent forts et □ □ □ □ □ □ □ māssūlin? » : Il a marqué une hésitation et a proféré le mot qu'il cherchait en arabe.

Le professeur, quand à lui aussi, a fait une petite intervention dans le débat pour raconter un constat personnel basé sur son expérience de vie, et dans ce constat il était question d'AC avec dominance de la langue arabe.

Extrait 6

Pr :Allez, c'est bon.Daba revenons aux choses sérieuses. . On est un peu en retard, il faut qu'on avance .Prenez vos cahiers s'il vous plait.(.....)

Ah! qbelmansa,avez-vous fait l'exercice 2 de la nominalisation ? Dertūl'exercice2 dial la nominalisation ?(Traduction : Allez, c'est bon. Maintenant, revenons aux choses sérieuses.

Ah ! Avant d'oublier, avez –vous fait l'exercice 2 de la nominalisation ?)

E1:Madernahšmadame, geltilnademain. (Traduction : On ne l'a pas fait, vous nous avez dit que ce serait pour demain.)

Pr:Ok, d'accord, alors svp, sortez vos cahiers, on écrit donc la date et le titre.

E 3:Wašnħellewbllassadjaltashiħttamarīn. (Traduction : On laisse une place pour la correction de l'exercice.)

PR :Non, ce n'est pas la peine, tracez directement une ligne et écrivez la date d'aujourd'hui.

Au tout début de cette conversation, située immédiatement après un moment de relâche, considéré d'ailleurs comme étant extérieur à la situation didactique, l'enseignant s'exprime en français pour rappeler les élèves à l'ordre et instaurer la discipline en classe. Toutefois, juste après cette phase, il a proféré un énoncé combinant arabe et français avec dominance de la langue cible car il aurait l'habitude de se comporter linguistiquement de la sorte en de telles situations, sachant bien que ce professeur faisait montre d'une grande maîtrise de la langue cible.

L'élève E1 a répondu à une question posée par le professeur concernant l'exécution d'une tâche en alternant lui aussi entre les deux langues mais avec dominance de l'arabe.

Le professeur a enchaîné la conversation en langue française mais un élève E2 l'a interrogé à propos d'un procédé pratique.La réponse de l'enseignant était exprimée exclusivement en français, question de lui rappeler que la langue d'expression en classe était exclusivement le français.

Partant de l'analyse de ces extraits considérés comme étant représentatifs des interactions qui ont eu lieu en cette classe de français,nous pouvons constater qu'il y a effectivement plusieurs facteurs responsables de la production de l'alternance codique :

Chez les apprenants:

- Incompétence linguistique.
- Réticence à parler dans la langue cible.
- Habitude de parler en arabe dans situations similaires.
- Hésitation et incertitude.
- Motivations et besoins personnels.
- Méta-commentaires.
- Résoudre des problèmes de procédure.
- Prendre le dessus dans une conversation.
- Questions à propos des procédés pratiques.
- Faire savoir des connaissances qui ne sont pas exigés par le professeur.
- Questions sur l'emploi d'un mot ou d'une expression
- Pour exprimer une vive émotion.

Chez l'enseignant :

- Compréhensibilité: Explication d'une consigne, d'une expression jugée difficile pour les apprenants ...
- Pour des raisons disciplinaires: Régulation et gestion de la classe
- Gérer les activités de la classe.
- Méta-commentaires.
- Raconter une expérience personnelle.
- Moments de relâche
- Pour s'exprimer dans les moments de forte charge émotionnelle.
- Les expressions figées inhérentes à la langue arabe.
- fournir un étayage aux élèves et leur donner les mots et les expressions qui leur manquent en français

Tableau 3 : la convention de transcription des caractères arabes.

Transcription des comportements paralinguistiques		Transcription linguistique	
Le signe	La signification	Caractère arabe	Translittération

			minuscule
Pr	Professeur	أ	a
E	Élève		b
EEE	Plusieurs élèves	ب	
/	Pause courte		t
//	Pause moyenne	ت	
//	Pause longue	ث	ṭ
↑	Indique une intonation montante	ث	
↓	Indique une intonation descendante	ج	ğ
::::	Allongement d'un phonème ou d'une syllabe	ح	ḥ
...	Point de suspension	خ	ḫ
(.....)	Silence	د	d
[...]	Interruption d'un énoncé	ذ	ḏ
(())	Geste accompagnant la parole	ر	r
'	La chute d'un son	ز	z
!:		س	s
?:	Intonation exclamative	ش	š
*	Intonation interrogative	ص	ṣ
	Phrase ou mot incorrecte grammaticalement ou phonologiquement	ض	ḏ
(rire)	Rire	ط	ṭ
(bruit)	Bruit	ظ	ẓ
		ع	‘
		غ	ğ
		ف	f
		ق	q
		ك	k
		ل	l
		م	m
		ن	n
		ه	h
		و	w
		ي	y
		: (a :, i :)	Allongement des voyelles

CONCLUSION

Ce travail s'est proposé d'analyser l'alternance codique dans les interactions en classe de français langue étrangère au Maroc, et plus précisément au niveau du cycle secondaire qualifiant. A cet effet, une enquête a été menée dans un lycée situé à Salé afin de collecter les données concernant la fréquence de cette alternance codique dans les interactions en classe et les facteurs qui la régissent.

Suite à la quantification des différents types de tours de parole produits en classe : les tours de parole en français, en arabe et mixtes, ainsi que l'analyse des facteurs responsables de la production de l'alternance codique à partir de certains extraits jugés représentatifs des interactions enregistrées, il est à constater que ce type de manifestations langagières y est très présent et concerne aussi bien l'enseignant que les apprenants. En outre, sa fréquence est tributaire de la situation où elle est produite et les facteurs qui sont à l'origine de sa production sont multiples.

L'apprentissage de la langue française en milieu scolaire, quelles que soient les précautions prises, subit l'influence de l'arabe marocain.