



HAL
open science

“Jien number three ghamiltha c’est votre prof” : Places et rôles des alternances codiques en classe de FLE en contexte maltais bilingue

Joanne Gauci

► To cite this version:

Joanne Gauci. “Jien number three ghamiltha c’est votre prof” : Places et rôles des alternances codiques en classe de FLE en contexte maltais bilingue. Sciences de l’Homme et Société. 2021. dumas-03292650

HAL Id: dumas-03292650

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292650v1>

Submitted on 20 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



« Jien number three ghamiltha c'est votre prof » :

**Places et rôles des alternances codiques en classe
de FLE en contexte maltais bilingue**

**Joanne
GAUCI**

Sous la direction de Mme Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention DDL - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde AD

Année universitaire 2020-2021



« Jien number three ghamiltha c'est votre prof » :

**Places et rôles des alternances codiques en classe
de FLE en contexte maltais bilingue**

**Joanne
GAUCI**

Sous la direction de Mme Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention DDL - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde AD

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Au terme de cette belle aventure, je voudrais exprimer toute ma gratitude aux personnes qui m'ont encouragée tout au long du chemin. Je voudrais tout d'abord exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Tatiana Aleksandrova, qui a accepté de me guider dans ce projet enrichissant. Malgré la distance, elle m'a accompagnée de façon remarquable par la clarté de ses propos, par sa réactivité, mais aussi et surtout par ses encouragements.

Bien entendu, cette recherche n'aurait pu aboutir sans la participation essentielle des enseignantes et des apprenants. Je les remercie infiniment du temps et de la confiance qu'ils m'ont accordée. Je tiens à remercier également les directeurs des deux écoles où j'ai mené mes observations fructueuses.

Parmi les autres soutiens, j'aimerais saisir l'occasion de remercier aussi l'équipe de la Bibliothèque Bulles de l'Université Grenoble-Alpes pour sa disponibilité et pour son aide dans la recherche des matériaux différents liés au sujet de l'alternance codique et au domaine de l'acquisition des langues.

Je voudrais enfin exprimer toute ma reconnaissance à ma famille pour sa patience et bonne volonté. À mon fiancé, Thomas, toute mon affection pour sa compréhension et son soutien tout au long de cette aventure. *Grazzi ħafna tal-paċenzja, tas-sapport u talli dejjem emmintu fija!*

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : *Joanne*

NOM : *GAUCI*

DATE : *13 / 6 / 2021*

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadrage théorique	10
CHAPITRE 1. LA NOTION DU BILINGUISME.....	11
1. LE BILINGUISME : UN TERME POLYSEMIQUE	11
2. DEVENIR BILINGUE	12
3. LE BILINGUISME SIMULTANE ET SUCCESSIF.....	13
4. LE REPERTOIRE BILINGUE.....	13
5. LA COMPETENCE BI-PLURILINGUE ET LA COMPETENCE BI-PLURICULTURELLE	15
CHAPITRE 2. L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LA COMMUNICATION BI-PLURILINGUE	17
1. L'ALTERNANCE CODIQUE.....	17
2. L'ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE.....	19
CHAPITRE 3. ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE ET COMMUNICATION EXOLINGUE	26
1. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	26
2. L'INTERLANGUE.....	28
3. L'APPROCHE FONCTIONNALISTE DE L'ACQUISITION DES LANGUES	30
4. COMMUNICATION EXOLINGUE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN MILIEU BI-PLURILINGUE.....	31
Partie 2 - Contexte et méthodologie	35
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU CONTEXTE.....	36
1. LA REPUBLIQUE DE MALTE	36
2. LA PLACE DE LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE DE FLE A MALTE	40
CHAPITRE 5. PRESENTATION DES CONTEXTES INSTITUTIONNELS	44
1. LES INSTITUTIONS EDUCATIVES	44
2. LES ENSEIGNANTES	44
3. LES ELEVES	45
CHAPITRE 6. LA METHODOLOGIE ET LE RECUEIL DE DONNEES	46
1. L'OBSERVATION DIRECTE ET LE JOURNAL.....	46
2. LES ENREGISTREMENTS AUDIOS ET LES TRANSCRIPTIONS	47
3. LES ENTRETIENS.....	48
Partie 3 - Résultats des analyses et interprétations	49
CHAPITRE 7. LA DISTRIBUTION DES TOURS DE PAROLE EN CLASSE.....	50
1. LA CIRCULATION DE PAROLE EN CLASSE ET LA PLACE DES ENSEIGNANTES	50
2. L'ALTERNANCE CODIQUE COMME STRATEGIE DE COMMUNICATION	55
CHAPITRE 8. DISTRIBUTION DES LANGUES ET STRATEGIES DE COMMUNICATION EXOLINGUE	70
1. DISTRIBUTION DES LANGUES.....	70
2. COMMUNICATION EXOLINGUE	71
CHAPITRE 9. REMARQUES GENEREES A PARTIR DES DEUX ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	75
1. LA CLASSE HETEROGENE.....	76
2. L'ALTERNANCE CODIQUE SELON LE GENRE D'ACTIVITE.....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sigles et abréviations utilisés.....	87

Table des illustrations.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières	164

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères est indispensable de nos jours. Dans un pays comme Malte¹, dont l'économie est basée sur le tourisme et les investissements étrangers, et dans le monde d'aujourd'hui caractérisé par la mondialisation et le multilinguisme, apprendre une langue étrangère est une nécessité.

Il est attesté que l'acquisition d'une troisième langue peut être difficile, surtout en contexte hétéroglotte, où la langue cible n'est pas parlée en dehors de la classe. En effet, au cours des dernières années, Malte a vu beaucoup de collégiens quitter l'école secondaire sans aucun diplôme en langue étrangère, et cela malgré le fait qu'ils l'auraient étudiée pour cinq années.

Certes, un grand nombre d'éducateurs enseignant dans un contexte bi-plurilingue hétérogène² trouvent difficile de choisir une langue exclusive comme véhicule d'enseignement. En tant que professeure maltaise trilingue (maltais - anglais - français) de FLE dans un collège hétérogène maltais bilingue, je me trouve très souvent face à un dilemme : faut-il autoriser l'alternance vers d'autres langues que les élèves connaissent bien afin de favoriser la communication du côté des apprenants ou dois-je m'exprimer seulement en langue cible (en français) et refuser que mes élèves s'expriment dans une autre langue que le français ? Cette question me cause encore de nombreuses incertitudes car je suis au courant que l'idéal serait de parler tout le temps en langue cible surtout en contexte hétéroglotte et que l'alternance codique est mal vue par plusieurs chercheurs.

En outre, je me souviens que pendant le stage de formation des enseignants, il y avait quelques examinateurs qui étaient absolument contre l'utilisation de l'alternance codique en classe. Or, les seize observations que j'ai réalisées dans quatre classes hétérogènes bilingues de FLE en contexte maltais m'ont conduite à reconsidérer certains aspects de l'utilisation de l'alternance codique en espace-classe. De plus, quand je discute avec mes collègues même avec ceux qui enseignent d'autres langues étrangères, ils admettent qu'eux aussi recourent à l'alternance codique du temps en temps. Ces divergences m'ont désorientée et je me trouve dans un dilemme car d'une part je reconnais les bénéfices de l'alternance codique dans un contexte hétérogène bilingue mais d'autre

¹ Malte : un tout petit archipel situé entre la Sicile et le Maghreb. Malte possède une langue nationale, le maltais, et deux langues officielles, le maltais et l'anglais. Cela fait de Malte un pays officiellement bilingue.

² En 2009, le système éducatif maltais a mis en œuvre le concept de « mixed-ability learning » qui vise à créer des classes hétérogènes (pleine d'aptitudes différentes) pour favoriser l'inclusion des apprenants.

part, je ne suis pas sûre s'il faut l'utiliser en classe. Choisir une thématique qui s'inscrit dans le domaine du plurilinguisme était ainsi une décision naturelle pour moi.

Même s'il n'y a pas encore de consensus à propos du fait que l'alternance codique constituerait un outil pédagogique positif dans l'enseignement du FLE, il semble que ce phénomène linguistique est bien souvent présent dans le discours réalisé en classe par les enseignants ainsi que par les élèves. Mes expériences personnelles et professionnelles, mes seize observations ainsi que le matériel que j'ai recueilli pendant la période d'observation m'ont incitée davantage à orienter mon mémoire de recherche vers une thématique qui porte sur les implications de l'alternance codique dans l'enseignement du FLE en contexte bilingue.

Ainsi, la présente étude s'articulera autour de la problématique suivante : quelle est/sont la/les place/s et le/s rôle/s de l'alternance codique en classe bilingue de FLE ? De cette problématique découlent trois grandes questions : Comment l'alternance codique se manifeste-t-elle dans les interactions verbales ? Quelles fonctions l'alternance codique remplit-elle chez les enseignantes et chez les apprenants ? Est-ce que les apprenants contribuent plus au cours et y attribuent plus d'attention lorsque l'enseignant utilise l'alternance codique ? C'est à ces questions que je tente de répondre dans ce mémoire de recherche.

Je fais l'hypothèse que la mise en place de l'alternance codique en classe aide à faciliter la compréhension et à favoriser la participation verbale des élèves maltais bilingues. Or, il convient de souligner ici que notre étude n'est pas un plaidoyer en faveur de l'alternance codique ni de son intégration dans le secteur éducatif. Étayée par un recueil de données variées, le but de cette recherche est de présenter les occurrences de l'alternance codique qui ont lieu dans les discours réalisés dans quatre classes de FLE à Malte, voir quelles fonctions elle remplit et déterminer si son utilisation en classe sert comme un outil ou comme un obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE.

La première partie de cette étude s'attachera à définir les notions théoriques qui seront convoqués tout au long de ce travail. Trois chapitres constituant le cadrage théorique seront consacrés respectivement au bilinguisme, à l'alternance codique, puis à l'acquisition d'une langue étrangère. Un deuxième volet exposera les aspects contextuels et présentera la démarche méthodologie retenue, tandis qu'une dernière partie livrera l'analyse des données recueillies et les résultats qui en découlent.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Cette première partie comporte un ensemble de notions théoriques qui sont à la base de notre recherche. Dans le chapitre 1, nous présentons d'abord le concept du bilinguisme. Le chapitre 2 porte sur l'alternance codique, à savoir, un phénomène très fréquent dans le discours des sujets bi-plurilingues, et ses différentes fonctions. Finalement, le chapitre 3 de cette partie du travail est consacrée à l'acquisition des langues étrangères et à la communication exolingue.

Chapitre 1. La notion du bilinguisme

1. Le bilinguisme : un terme polysémique

Au fil du temps, le concept de bilinguisme a évolué. Dans les années 1930, Bloomfield, un linguiste américain renommé, définissait le bilinguisme comme la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles (*native-like*). Nombreux envisageaient le bilinguisme comme un phénomène rare qu'une personne acquérait dans sa prime enfance deux langues, ce qui affectait négativement le développement cognitif de l'enfant. On estimait aussi que la personne bilingue possédait une maîtrise parfaite et équivalente de ses différentes langues et était un véritable traducteur-né. Cette vision restrictive du bilinguisme a été soutenue par un petit nombre de linguistes au siècle dernier.

Plus récemment, on ne base plus la définition du bilinguisme sur les compétences linguistiques de la personne mais sur ses usages et besoins langagiers. Ainsi, Grosjean (1984) ne conçoit pas le bilinguisme comme la « maîtrise parfaite de deux langues », mais comme l'usage régulier de deux ou plusieurs langues dans des domaines différents de la vie de tous les jours. Grosjean (1984) et Myers-Scotton (2006) mettent l'accent sur le critère de l'usage régulier, quels que soient les niveaux de compétence dans les deux ou plusieurs langues. On est donc en présence d'une définition fonctionnelle, en termes d'adaptation aux besoins situationnels.

Il est attesté qu'un petit nombre de personnes bilingues sont capables de s'exprimer couramment en deux langues. Pourtant, la grande majorité de ceux qui se servent de deux langues dans la vie de tous les jours n'ont pas une compétence équivalente et parfaite dans

leurs deux langues. À cet égard, Grosjean (1984 ; 2015) précise que le bilinguisme dominant³ est la norme alors que le bilinguisme équilibré⁴ est l'exception.

Aujourd'hui, on s'accorde à dire que le bilingue « n'est pas la somme de deux individus monolingues » (Hélot, 2007 : 24), qu'« il est exceptionnel qu'une maîtrise identique soit atteinte dans toutes les langues et qu'il est rare que le bilingue soit un fin traducteur » (Grosjean, 2015 : 10). On définit la personne bilingue comme quelqu'un qui se sert régulièrement de deux langues, sans avoir (forcément) une maîtrise égale dans chacune d'elles. Enfin, le phénomène du bilinguisme est une réalité linguistique qui caractérise tant de personnes à travers le monde : « [...] environ la moitié de la population du monde est bilingue » (Grosjean, 2015 : 10).

2. Devenir bilingue

De la même manière que l'on ne naît pas locuteur d'une langue, on ne naît pas bilingue. Les facteurs qui mènent à des situations de bilinguisme sont nombreux et divers : colonialisme, migrations et histoires des nationalismes entre autres facteurs. On peut devenir bilingue à tout âge et non forcément dans la petite enfance. Dans la majorité des cas, les personnes bilingues commencent leur enfance avec une seule langue, celle de la maison, et acquièrent ensuite la deuxième langue à l'extérieur, dans le voisinage, à la crèche, l'école maternelle ou l'école primaire, ou même plus tard dans la vie (Grosjean, 2015).

Dans d'autres cas, les personnes développent des répertoires bilingues à cause de leur trajectoire biographique, et particulièrement leur mobilité ultérieure – pendulaire (travailleurs frontaliers), temporaire (voyageurs, professionnels travaillant au contact de plusieurs langues) ou définitive (exiles, migrants) – les amène à utiliser régulièrement les deux langues. Le contact avec une langue et le besoin de communiquer dans cette langue est à la base du bilinguisme. Les spécialistes distinguent d'ailleurs le bilinguisme selon que les deux langues sont acquises simultanément ou successivement.

³ Le niveau de compétence est inégal dans une des deux langues c'est la situation « normale », la plus courante.

⁴ Les compétences sont équivalentes dans les deux langues. Ce type de bilinguisme est extrêmement rare.

3. Le bilinguisme simultané et successif

Le développement langagier d'un enfant bilingue précoce se fait grâce à l'appropriation simultanée de deux (ou plusieurs) langues parlées autour de lui (par exemple deux parents de langues différentes, une langue en famille et une langue dans l'environnement immédiat). En situation d'acquisition simultanée, l'enfant grandit dans un environnement bilingue et acquiert ses deux langues aussi vite que l'enfant monolingue en acquiert une, en passant par les mêmes étapes : « acquisition des sons faciles avant celle des sons difficiles ; surgénéralisations du sens des mots, simplifications syntaxiques en début d'acquisition, accroissement de la longueur des énoncés avec l'âge » (Grosjean, 1984 : 34). Comme le constatent les psycholinguistes Barbara Zurer Pearson et Sylvia Fernández (cité par Grosjean, 2015), les bilingues simultanés qui ont grandi avec deux langues dès la naissance sont une minorité.

En revanche, le bilinguisme successif s'applique à la grande majorité des sujets bilingues. Il n'existe pas de consensus sur l'âge auquel l'acquisition passe du simultané au successif, mais les estimations se situent entre 3 et 5 ans. La plupart des enfants bilingues, en effet, acquièrent une première langue à la maison et sont ensuite mis en contact avec une deuxième langue à l'extérieur, principalement lorsqu'ils entrent à l'école. Ils possèdent donc une langue avant d'acquérir la deuxième et ils peuvent se servir de la première pour faciliter leur apprentissage de la nouvelle.

4. Le répertoire bilingue

En suivant encore la définition de bilinguisme donnée par Grosjean (le bilinguisme n'est pas la simple juxtaposition de deux ou plusieurs compétences monolingues), on peut ainsi considérer le bilinguisme comme une modalité particulière d'actualisation du répertoire verbal. Cette notion de répertoire verbal a été développée par le sociolinguiste Gumperz au début des années 1960. On peut la définir comme l'ensemble des ressources verbales dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'est capable d'utiliser un locuteur (en production et / ou en réception, et à quelque degré que ce soit), ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles qu'il peut utiliser.

Dabène (1994) propose de reformuler la notion en « répertoire communicatif » afin d'y intégrer les dimensions non verbales de la communication. L'extrait suivant fournit un

exemple d'un répertoire à la fois « très » plurilingue et tout à fait « normal » dans de nombreuses sociétés :

« Le comportement langagier typique d'un homme d'affaires qui fait le commerce des épices à Bombay. Sa langue maternelle est le gujarati ; il parle probablement un dialecte kathiawari de la péninsule du Gujarat dans sa vie domestique (les kathiawaris entrepreneurs se sont installés à Bombay à la fin du XIXe siècle). Le marathi étant la langue régionale et celle des vendeurs, il utilisera une variété familière de celui-ci au marché. Il parle une forme d'hindoustani à la gare du chemin de fer de banlieue où il prend tous les jours le train de 9 h 35 pour Bombay (l'hindoustani est la lingua franca la plus utilisée dans les contextes pan-indiens sauf entre membres de la classe privilégiée, où l'anglais est employé). Sur son lieu de travail il se sert du kachchi, langue du commerce des épices. Le soir, il ira au cinéma voir un film qui, étant du domaine pan-indien, sera probablement en hindoustani ; il lira un journal en gujarati standard non littéraire et, s'il a une éducation secondaire, il regardera un film en anglais à la télévision ou écouterà à la radio le commentaire en anglais d'un match de cricket. S'il est assez riche, il enverra ses enfants dans une école où l'enseignement se fait en anglais. »⁵

Hélot (1988) s'est intéressée à deux familles avec deux enfants élevés avec trois langues, se focalisant sur les fonctions dévolues aux langues. Dans un cas, la langue dominante changeait en fonction des déplacements de la famille, mais dans l'autre, le modèle était plus stable et moins complexe. Dans les deux cas, toutefois, le choix de langues était déterminé par les réalités de la vie de l'enfant. Selon une étude sur une communauté portoricaine, Fishman et al. (1971) ont conclu, à partir des observations et des interviews, que les conversations qui sont réalisées dans une situation de communication familiale, amicale et religieuse, l'espagnol domine dans les conversations. Par contre, dans une situation de communication éducative ou de travail, c'est l'anglais qui domine.

Même une fois « stabilisé », le répertoire bilingue demeure susceptible d'évolution. Pour Grosjean (1984) la dimension bi-plurilingue d'un répertoire verbal peut évoluer jusqu'à disparaître :

« Un enfant acquerra une deuxième langue aussi rapidement qu'il la perdra. Dès qu'il se rend compte qu'il n'a plus besoin d'une de ses langues, il ne l'utilisera plus et celle-ci s'estompera jusqu'à s'éteindre. » (Grosjean, 1984 : 33).

Baker (1996) souligne le caractère évolutif des deux langues selon le lieu et l'histoire langagière du locuteur bilingue. Les compétences langagières d'un individu bilingue sont asymétriques puisque ce sont les usages, les milieux de l'interaction, les choix personnels et les trajectoires biographiques dans sa vie qui le conduisent à interagir dans une langue plus dans l'autre et inversement.

⁵ La description originale a été réalisée par Pandit dans « Perspectives in sociolinguistics in India », extrait de Mc Cormack, W. C., Wurm, S. A. (Eds), *Language and society*, The Hague : Mouton, p. 171-182. Elle est citée par J. Hamers et M. Blanc dans *Bilinguisme et Bilinguisme*, Bruxelles : Editions Mardaga, 1983.

Ainsi, lors du développement du répertoire langagier d'un individu plurilingue d'une façon générale, les langues ne sont pas rangées dans des compartiments séparés, mais composent un répertoire de variétés linguistiques, dont l'utilisation dépend d'une compétence complexe, appelée compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP). Nous y reviendrons au point suivant.

5. La compétence bi-plurilingue et la compétence bi-pluriculturelle

Si l'on revient sur la définition du bilinguisme de Grosjean, on peut dire que, de même que la personne bilingue « n'est pas la somme de deux individus monolingues » (Hélot, 2007 : 24), sa compétence communicative n'est pas la somme de compétences monolingues, elle est différente de celle de deux locuteurs monolingues. En effet, elle « inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance » (Hélot, 2007 : 24).

Pour communiquer, les sujets bi-plurilingues disposent de plusieurs langues ou variétés de langues. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication. García (2009) constate que le choix des langues est fortement influencé par l'intention communicative, par la situation communicative (le domaine) et par l'interlocuteur. Moore (2006) considère, à ce sujet, que les locuteurs qui vivent avec plusieurs langues utilisent les langues à leur disposition, pour des besoins de communication précis. On parle alors de la compétence bilingue.

Pour Coste et al. (1997 : 12), la compétence plurilingue et pluriculturelle est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un sujet qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

Hélot reprend la définition donnée par le Conseil de l'Europe :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou la juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Hélot, 2007 : 179).

Une personne est bi-plurilingue lorsqu'elle possède la compétence bi-plurilingue. Cette compétence globale, unique et hétérogène (c'est-à-dire pas forcément équilibrée entre les différentes composantes linguistiques) permet à cette personne d'interagir efficacement en toutes situations (en utilisant, selon la situation une langue ou une variété de langue pour communiquer, c'est-à-dire s'exprimer et/ou comprendre). Cette capacité à choisir la langue ou la variété de langue que l'on utilise résulte d'une compétence qui n'est pas à proprement parler linguistique, mais qui met aussi et surtout en jeu des savoir-faire d'ordre socioculturel et des compétences pragmatiques de gestion de ses ressources : c'est la compétence de communication, définie en ces termes par Hymes :

« Un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, ou de quelle manière. » (Hymes, 1984 : 74).

La compétence communicative d'une personne bi-plurilingue est différente de celle de deux locuteurs monolingues. En effet, elle « inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance » (Hélot, 2007 : 24). Le sujet bi-plurilingue est un « locuteur spécifique » (Grosjean, cité par Hélot, 2007 : 24) parce que son répertoire verbal pluriel est constitué de plusieurs langues ou variétés linguistiques. Comme l'évoque Hélot (2007), chaque langue est utilisée pour différentes fonctions et dans des contextes donnés : à la maison, la langue première sert à échanger avec ses proches dans des situations familières ; à l'école, le français sert principalement à apprendre et à échanger avec des camarades natifs ou non natifs.

La personne bi-plurilingue est alors forte d'une compétence double : une compétence plurilingue qui lui permet de communiquer dans chacune des langues de son répertoire en fonction de la situation et de l'interlocuteur, et une compétence pluriculturelle qui lui permet de produire un discours adapté à la culture de l'interlocuteur. Cette compétence complexe est en général déséquilibrée : le niveau de maîtrise dans chacune des langues n'est pas le même, de même que le profil des capacités langagières et le profil multiculturel (Coste et al. 1997 : 12). Elle est également évolutive et est par conséquent amenée à évoluer au fil des apprentissages, du vécu, de l'exposition à des variétés langagières (Hélot, 2007).

Chapitre 2. L'alternance codique dans la communication bi-plurilingue

L'une des principales caractéristiques du parler bi-plurilingue est qu'il actualise des éléments qui s'inscrivent dans la catégorie des « marques transcodiques ». Lüdi (1987 : 2) les définit comme « les traces dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques, interférences, etc.) ». Cette notion qui se trouve au centre de la théorisation du bi-plurilinguisme désigne donc l'ensemble des phénomènes linguistiques observables dans les productions d'un sujet résultant du contact de systèmes linguistiques dans son répertoire verbal (Lüdi, 1987). On verra que ces marques peuvent notamment être distinguées du point de vue de leurs fonctions, ainsi que des modalités et du degré d'intentionnalité de leur insertion dans le discours. Parmi les marques transcodiques, l'alternance codique a fait l'objet d'une attention particulière des sociolinguistes, dans de nombreux contextes sociolinguistiques.

1. L'alternance codique

L'alternance codique est un sujet qui existe dans les écrits sur le bilinguisme depuis la première partie du vingtième siècle lorsqu'Espinosa écrivit sur le « mélange linguistique » dans la parole de Nouveaux-Mexicains (Iqbal, 2011). Gumperz (1989b) constate que l'alternance codique est un comportement typique des personnes bilingues lorsqu'elles conversent entre elles. De nombreux auteurs ont marqué ce champ : Gumperz, Poplack, Dabène, Myers- Scotton et Gardner-Chloros entre autres.

L'alternance codique (également appelée *code-switching*) devient emblématique de la socialisation langagière des communautés bilingues, qu'elles soient issues de la migration ou non. L'alternance codique est très présente dans les endroits du monde où la colonisation a amené une langue exogène qui s'est implantée dans l'usage quotidien d'une certaine partie de la population, à côté des langues ancestrales ; ou encore dans des communautés multilingues-plurilingues comme celle des fonctionnaires européens à Bruxelles ou bien des étudiants en séjour ERASMUS, par exemple.

Comme la notion de bilinguisme qui la fonde, l'alternance codique a également fait l'objet de multiples définitions. Selon Gumperz, « l'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes

grammaticaux différents » (Gumperz, 1989b : 57). Cette alternance prend la forme d'un « emprunt linguistique en insérant des éléments linguistiques d'une langue dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique et/ou sémantique d'une autre langue. » (Anciaux, 2010 : 2). À noter qu'une alternance codique peut être de différente taille et s'insérer dans une même conversation, voire sans un même énoncé, selon différentes modalités dans le discours ou la conversation.

Ce passage dynamique d'une langue à l'autre est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue (Hamers & Blanc, 1983). Grosjean (1982), remarque que non seulement les locuteurs bilingues, comme leurs homologues monolingues, peuvent choisir parmi différentes variétés d'une langue mais, lorsqu'ils s'adressent à d'autres bilingues, ils peuvent également choisir entre deux langues. Alors qu'un monolingue ne peut passer d'une variété à une autre que dans une seule langue (familiale à formelle, par exemple), un bilingue peut changer de variété dans une langue, changer de langue ou faire les deux. Le tableau 1 résume cela :

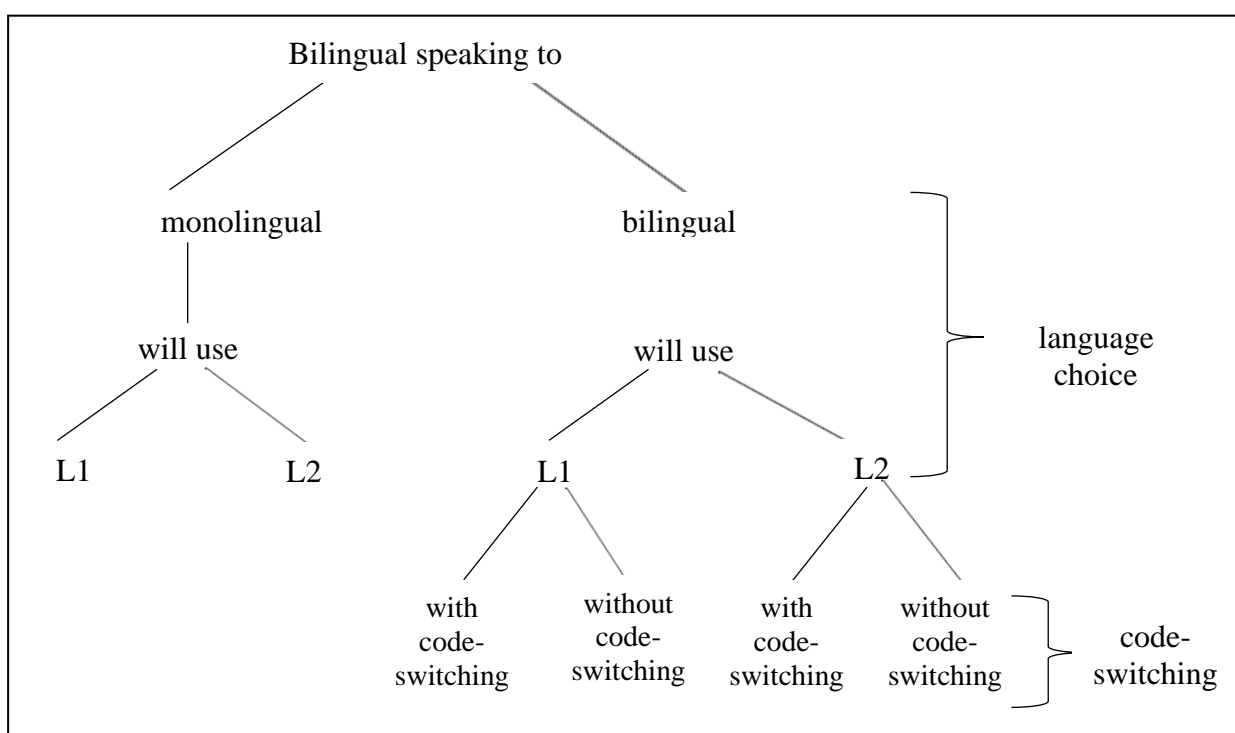


Tableau 1 : Le choix de langue et l'alternance codique
Source : Grosjean (1982 : 129)

Dabène (1994 : 95) précise que le passage d'une langue à une autre joue un rôle dans la construction et le déroulement de l'interaction. Ainsi, le changement de langue peut permettre une emphase sur un segment (par l'usage d'une interjection par exemple).

D'autres alternances codiques pourront permettre à un sujet de désigner un participant comme destinataire, ou de combler une lacune, par exemple lexicale. Le passage d'une langue à une autre peut jouer un rôle dans la redéfinition de la situation d'interaction et de la relation entre les participants, en fonctionnant par exemple comme un indice de connivence ou au contraire de distance.

Gumperz (1989b : 57) distingue des alternances situationnelles dans lesquelles le changement de langue est déterminé par un élément de la situation (par exemple un changement d'interlocuteur ou l'arrivée d'un nouveau participant à l'interaction qui ne comprend pas la langue utilisée auparavant) et des alternances conversationnelles ou métaphoriques qui sont plus liées quant à elles au contenu du message (par exemple le changement de langue peut permettre de rapporter des propos tenus dans une autre langue, peut servir à référer à une réalité qu'aucun mot ne désigne précisément dans la langue utilisée). Le passage de la langue du pays de résidence à la langue de la région d'origine, entre des immigrés de même origine, peut signifier un rapprochement.

Au total, Lüdi & Py (2003 : 159) décrivent huit fonctions de l'alternance codique :

- (1) Marquage de l'appartenance des locuteurs / auditeurs à une même communauté bilingue et biculturelle ;
- (2) Indication du destinataire original dans un discours rapporté ;
- (3) Indication du destinataire original dans un discours rapporté ;
- (4) Marquage d'un commentaire métadiscursif ;
- (5) Accroissement du potentiel référentiel ;
- (6) Utilisation d'avantages spécifiques à l'une ou à l'autre des langues (expressions précodées, mots transparents, etc.) ;
- (7) Marquage de l'appartenance de l'évènement relaté à un domaine d'expérience (fonction déictique) ;
- (8) Amélioration de l'accès lexical.

2. L'alternance codique en classe de langue étrangère

2.1. Le courant contraire à l'emploi de l'alternance codique en classe de langue étrangère

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'alternance codique est une caractéristique du locuteur bi-plurilingue. Elle fait, cependant encore souvent, l'objet de représentations négatives (Gadet & Varro, 2006).

L'alternance codique a longtemps été considérée comme un signe d'incompétence linguistique chez l'apprenant et d'incompétence pédagogique chez l'enseignant (Anciaux, 2010, Iqbal, 2011 et Yao, 2011). Elle constituait une sorte de parasite à l'apprentissage/acquisition et souffrait d'une mauvaise réputation. Certains didacticiens l'envisagent aussi comme un signe de fainéantise et comme une menace au développement de la langue en question.

Dans sa recherche sur les implications de l'alternance codique en classe, Macaro (2001 : 531) trouve que certains d'enseignants-participants condamnent l'utilisation de l'alternance codique en classe. D'après eux, les apprenants n'ont pas besoin de comprendre chaque mot que l'enseignant réalise et alterner vers la langue maternelle (L1) gêne le processus d'apprentissage. Selon les mêmes enseignants, l'alternance codique décourage les apprenants de penser en langue cible et par conséquent les élèves deviennent paresseux.

De la même manière, Turnbull (2001 : 532) estime que quand l'enseignant maximise l'utilisation de la langue cible, les apprenants en bénéficient davantage et améliorent leur maîtrise de la langue. Il souligne les dangers d'un emploi excessif de la L1 en classe de langue étrangère et en classe de langue seconde. D'après lui, l'enseignant doit utiliser plus la langue cible surtout quand les apprenants n'ont pas d'occasions de rencontrer et de pratiquer la langue cible en dehors de la classe.

Macaro a enquêté sur la perspective de l'alternance codique chez les apprenants. Il constate que certains élèves préfèrent que l'enseignant parle en langue cible et évite d'alterner les langues. D'après les élèves-participants, bien que l'apprentissage soit plus facile avec l'alternance codique, finalement ils apprendraient plus si l'enseignant parle en langue cible. Macaro (2005) conclue que cette perspective n'est pas liée au niveau de l'apprenant mais plutôt à sa préférence individuelle :

« Some like the teacher to make immediate and explicit L1/L2 connections, others do not feel this is necessary. » Macaro (2005 : 70).

2.2. Le courant pour l'emploi de l'alternance codique en classe de langue étrangère

À partir du début des années 80, les travaux sur ce phénomène s'opposent sur une stigmatisation de l'emploi d'une autre langue que la langue cible en classe de langue, et démontrent que son emploi de façon raisonnée ne peut qu'être bénéfique sur les plans linguistique et cognitif pour les interlocuteurs de la classe de langue étrangère (Li & Milroy, 1995 ; Macaro, 2001 ; Iqbal, 2011 ; Greggio & Gil, 2007 ; Stoltz, 2011 ; Canagarajah, 2011 et García & Velasco, 2014).

Un élève apprenant une langue seconde ou étrangère est souvent confronté à des difficultés langagières, notamment liées à un problème de lacune lexicale au cours de son interaction (Sert, 2005). Pour la surmonter, il s'appuie souvent sur ses propres ressources figurant dans son répertoire verbal afin de dépasser les obstacles et réussir son but communicatif : « Le recours à des langues autres que la langue cible permet de résoudre ponctuellement des obstacles communicatifs. » (Muller, 2019 : 64) En ce sens, l'alternance codique joue le rôle de « bouée de sauvetage » ou « relais dans la communication » (Cavalli, 2003 : 33, cité par Muller, 2019 : 64) qui permet le déroulement de la communication malgré tout. Cependant, l'alternance codique ne doit pas uniquement être considérée comme « une manifestation de manques ou de lacunes dans la compétence des apprenants » (Cambra Giné, 2003 : 194, cité par Muller, 2019 : 64), mais également comme la maîtrise d'une capacité spécifique des sujets bi-plurilingues.

García (2009) argumente que l'interférence et la diversité des langues en classe contribuent à la sensibilité aux langues et cela est fondamental dans le processus éducatif. En outre, l'alternance codique ne doit pas uniquement être envisagée comme « une manifestation de manques ou de lacunes dans la compétence des apprenants » (Cambra Giné, 2003 : 194), mais également comme « la maîtrise d'une capacité spécifique des sujets plurilingues qui peuvent alterner les langues lorsqu'ils le souhaitent, pour produire certains effets » (*ibid.*).

Le profil pour la politique de l'éducation aux langues (2015 : 41) reconnaît que l'alternance codique est extrêmement bénéfique pour la gestion du processus de l'apprentissage. De la même façon, Causa (2007) souligne que l'alternance codique se caractérise par un degré élevé de didacticité car c'est un outil pédagogique qui est avantageux pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage. Iqbal (2011), explique, à cet égard que l'alternance codique est un outil pédagogique qui offre des bénéfices mutuels car l'enseignant et les élèves en bénéficient ensemble.

De même, la majorité des enseignants qui ont participé à l'enquête menée par Macaro (2005) sont au courant que l'idéal serait de s'exprimer en langue cible uniquement. Ils perçoivent l'alternance codique comme « unfortunate and regrettable but necessary » (Macaro, 2006 : 68). De plus, les enseignants qui ont participé à la même étude, ont attesté le fait que l'aptitude ainsi que l'âge des apprenants sont deux variables qui déterminent leur utilisation de l'alternance codique. Dans son étude, il trouve que les enseignants utilisent plus d'alternance codique avec les apprenants moins doués car ceux-ci deviennent facilement frustrés lorsqu'ils ne comprennent pas (*ibid.*).

Atkinson (1993) affirme que l'exclusion de la L1 en classe de langue étrangère n'est pas seulement incommode mais elle prive les apprenants d'un outil efficace d'apprentissage. Grâce à l'alternance codique, les apprenants se sentent plus à l'aise en classe de langue étrangère et alors ils sont plus motivés. À cet égard, Iqbal (2011) affirme que :

« The use of code-switching while making use of native language, when students are not clear about a point or when participation is needed not only makes instruction effective, but also develops students' rapport with teacher and develops confidence to interact » (Iqbal, 2011 : 189).

De nombreuses études perçoivent l'alternance codique comme une possibilité chez les interlocuteurs bilingues qui leur permet d'exploiter leurs connaissances linguistiques afin d'exprimer des idées ainsi que des concepts en langue cible (Wong, 2000 parmi d'autres). De son côté, Turnbull (2001) note que l'utilisation exclusive de la langue cible ne mène pas à un apprentissage optimal d'une langue étrangère ou d'une langue seconde.

Causa (2007) explique aussi, à ce sujet, que la réalité dans le domaine de l'enseignement montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. L'utilisation de l'alternance codique en espace-classe est donc facile à comprendre lorsqu'on considère la classe de langue étrangère comme un cadre naturel de contact linguistique, d'autant que ces classes se situent dans un contexte bilingue où l'alternance codique est un comportement « inné » des locuteurs (Bezzina, 2020 : 3).

Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres, selon le même auteur : « pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe » (Causa, citée par Ehrhart, 2002 : 3).

Chez les enseignants, la stratégie du *code-switching* a des fins didactiques : ils alternent les langues afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon (plan du contenu), de structurer le déroulement d'un cours (plan didactique), ou de se rapprocher des apprenants (plan émotionnel, relationnel) (Ehrhart, 2002). Nous reviendrons sur les fonctions pédagogiques remplies par l'alternance codique à la partie suivante.

En conclusion, les connaissances accumulées sur l'alternance permettent aujourd'hui de repenser sa place dans la classe de langue (Moore, 2006 ; García, 2009 et Castelloti, 2011). Plutôt que bannir de la classe les langues autres que celle de scolarisation ou de la langue étrangère, on peut les convoquer en « didactisant l'alternance codique », ce qui signifie que ses fonctions pragmatiques peuvent être mises au service de

l'apprentissage. On pense à des échanges d'entraide entre enfants partageant une même langue maternelle, ou à la rédaction collaborative d'un texte en langue de scolarisation qui donne lieu à des échanges de régulation dans une autre langue. Ces exemples relèvent de ce qu'on appelle la didactique intégrée des langues secondes ou étrangères.

2.3. Les fonctions pédagogiques et communicatives de l'alternance codique en classe de FLE

En ce qui concerne les fonctions de l'alternance codique en classe, de nombreux chercheurs les ont analysées en détail de manières différentes. Macaro (2005) ; Greggio & Gil (2007) ; Nabila (2008) ; Canagarajah (2011) et Horasan (2014) entre autres, soulignent les fonctions de l'alternance codique chez les enseignants et chez les apprenants.

Dans leur étude, Greggio & Gil (2007) enquêtent sur l'occurrence de l'alternance codique en classe d'anglais langue étrangère (ALE) avec des apprenants de niveau débutant ainsi que des apprenants de niveau pré-avancé. À la base d'observations et d'enregistrements, elles concluent que l'alternance codique joue des rôles différents selon le niveau de la classe. Le tableau ci-dessous est un résumé des fonctions de l'alternance codique décrit par Greggio & Gil (2007 : 386).

Une classe débutante	Une classe pré-avancée
Pour indiquer le début du cours	Pour faciliter/ clarifier la compréhension des règles grammaticales
Pour attirer l'attention des élèves	Pour faciliter/ clarifier la compréhension des mots et des expressions
Pour maintenir la structure planifiée de la classe	Pour soutirer de l'information et du vocabulaire chez les élèves
Pour faciliter/ clarifier la compréhension des règles grammaticales, des mots et des expressions	Pour attirer l'attention des élèves sur la prononciation
Pour fournir aux élèves des définitions équivalentes en L1	Pour créer un effet humoristique
Pour donner aux élèves des conseils	

Tableau 2 : Les fonctions de l'alternance codique (Greggio & Gil, 2007 : 386)

Macaro (2005 : 69) soutient que les enseignants utilisent l'alternance codique pour cinq raisons distinctes :

- (1) Pour établir une bonne relation avec les apprenants ;

- (2) Pour donner aux apprenants des instructions procédurales complexes afin d'accomplir une activité ou une tâche ;
- (3) Pour contrôler le comportement des apprenants ;
- (4) Pour traduire et vérifier que les apprenants ont compris afin de gagner du temps (surtout en période d'examens) ;
- (5) Pour enseigner la grammaire d'une manière explicite.

Pour sa part, Nabila (2008 : 102) donne une analyse plus détaillée des fonctions pédagogiques et communicatives, du côté de l'enseignant ainsi que du côté de l'élève, de l'alternance codique en classe.

	ALTERNANCES-RELAIS facilitent la communication	ALTERNANCES-TREMLIN favorisent l'apprentissage
Enseignant	Gérer la Classe	Pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre : explications, règles, etc. : Expliquer et Clarifier
	Communiquer une Information	
	Maintenir les Relations Personnelles	Solliciter de lire, de dire, ..., pour rapprocher un référent culturel : Guider
	Développer l'Intercompréhension	Lever un malentendu, une ambiguïté, corriger une erreur, etc. : Corriger
Apprenant	Communiquer une Information	S'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne : Vérifier
	Demander une Information	Répondre aux questions du genre : Qu'est-ce que c'est ? Comment cela s'appelle ? Expliquer
	Demander une Autorisation	Stratégie de la détresse, du seul mot disponible : Compenser

Tableau 3 : Tableau des fonctions mises en évidence par Nabila (2008 : 102)

Comme de nombreuses contributions mentionnées plus haut, Horasan (2014) croit que l'alternance codique est indispensable pour garder l'interaction en classe, ce qu'elle appelle « floor holding » (Horasan, 2014 : 33). Li Wei & Milroy (1995), Macaro (2005) et Greggio & Gil (2007) sont d'accord avec le fait que l'alternance codique est en fait une ressource supplémentaire pour augmenter l'interaction en classe.

Vu que l'enseignant utilise du métalangage (discours technique) pour expliquer un point grammatical souvent complexe, Horasan (2014) souligne qu'il est plus nécessaire de recourir à l'alternance codique à ces instants. Li Wei (2000) et García (2009) remarquent

que quand les apprenants ne sont pas sûrs d'un point grammatical, l'emploi de l'alternance codique aide à faciliter l'instruction et la rend plus claire.

Causa (1996) note que de manière générale, les alternances langue maternelle → langue cible servent à faciliter la mémorisation par association à la langue maternelle alors que les alternances langue cible → langue maternelle permettent à l'enseignant d'assurer la compréhension chez les élèves. Comme Greggio & Gil (2007), Horasan (2014 : 37) remarque que l'enseignant utilise l'alternance codique souvent pour attirer l'attention des apprenants ainsi que pour clarifier et vérifier si les apprenants ont compris. De plus, quand le sujet traité est difficile, l'enseignant sent la nécessité d'alterner en faveur de la langue que les apprenants connaissent bien pour qu'ils puissent mieux comprendre.

2.4. La fréquence de l'utilisation de l'alternance codique

Le degré de l'utilisation de l'alternance codique par l'enseignant en classe de langue étrangère dépend du niveau de compétence du public (Chaudron, 1988 et Causa, 1998). À cet égard, Iqbal (2011 : 189) constate que l'alternance codique est un phénomène déterminé par le contexte. Au cas où le cours traiterait un sujet qui nécessite beaucoup de métalangage, comme la grammaire, il serait plus rentable de recourir à l'alternance codique. Selon Saville-Troike, (2006, cité par Abela, 2011 : 11), la langue maternelle (L1) est un outil effectif pour faciliter la compréhension d'aspects grammaticaux chez les apprenants. À l'instar de Saville-Troike (2006), Liebscher et Dailey-O'Cain (2005) supposent également que les apprenants utilisent leur L1 lorsqu'ils rencontrent des obstacles grammaticaux dans la langue cible.

De leur côté, Causa (1998) et Greggio & Gil (2007) déclarent que l'alternance codique au niveau débutant est utilisée plus fréquemment par l'enseignant et par les élèves qu'au niveau plus avancé. À la base des observations et des transcriptions, Greggio & Gil (2007 : 378) constatent que l'alternance codique L3 → L1 du côté de l'enseignant est utilisée pour attirer l'attention des élèves, pour clarifier et faciliter la compréhension des points grammaticaux et des règles grammaticales, pour fournir aux apprenants une traduction équivalente du vocabulaire inconnu et pour donner des conseils aux élèves. D'autre part, ils notent que l'alternance codique L1 → L3 est utilisée pour maintenir la structure planifiée de la classe (*ibid*).

Quant au niveau pré-avancé, Greggio & Gil (2007) remarquent que l'alternance codique est moins utilisée par l'enseignant et par les élèves. Ils déclarent que l'alternance codique L3 → L1 du côté de l'enseignant et du côté des élèves est utilisée pour maintenir le débit d'une conversation, pour remplir un écart linguistique (L3 → L1 → L3), pour fournir une traduction équivalente du vocabulaire inconnu, pour clarifier et faciliter la compréhension des points grammaticaux et des règles grammaticales et pour poser aux apprenants des questions sur des points grammaticaux.

Nous avons présenté, d'une manière générale, les opinions favorables et contraires au passage d'une langue à l'autre et les différentes fonctions remplies par l'alternance codique en contexte scolaire. Pour clôturer ce chapitre, nous pouvons conclure qu'actuellement, l'alternance codique n'est plus estimée comme un phénomène qui résulte de la paresse ou comme un signe de déficience de la langue cible (Li Wei, 2000). À l'inverse, elle est estimée comme un outil qui est au service de l'apprentissage.

Chapitre 3. Acquisition d'une langue étrangère et communication exolingue

1. Le développement du langage

Pour tous les enfants, l'acquisition du langage, capacité humaine à conceptualiser, à produire du sens et à le communiquer verbalement, se réalise dans au moins une langue particulière. Un enfant monolingue construit son langage dans une seule langue alors qu'un bilingue dit précoce (c'est-à-dire acquérant ses deux langues avant trois ans) y entre par deux langues. L'apprentissage d'une langue est un processus cognitif et linguistique très complexe. L'apprenant doit acquérir des structures linguistiques de la nouvelle langue afin de les utiliser pour encoder différentes notions (temps, espace, etc.) ainsi que d'autres phénomènes extralinguistiques (Aleksandrova, 2012 : 11). Le rythme de l'acquisition d'une langue peut varier selon différentes conditions.

Mais comment apprend-on une langue ? Cette question a de tout temps suscité des réponses érigées en théorie. Quant à l'acquisition de L2, de nombreuses questions se posent. Le processus réplique-t-il celui de la L1 ou est-il complètement autre ? L'acquisition d'une L2 ne se fait-elle pas au détriment de la L1 ? Est-il vrai qu'il faut commencer très jeune l'acquisition d'une L2 pour avoir le meilleur « retour sur investissement » possible ? Il n'y a aucune réponse simple et univoque à ces questions. Ces dernières dépendent toutes des théories implicites ou explicites de l'apprentissage-

acquisition (comment on apprend ?). Ces questions sont bien sûr essentielles pour la didactique mais les réponses sont loin de faire l'objet d'un consensus.

Au siècle dernier, la linguistique structuraliste et la psychologie béhavioriste ont dominé les débats jusque dans les années 60-70. Pour ces deux courants, ce qui doit être appris dans une langue sont ses structures. L'approche béhavioriste conçoit l'acquisition d'une langue comme une progression de reflexes conditionnés associant un stimulus à une réponse appropriée. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde, pour la psychologie béhavioriste, il faut se défaire du conditionnement de la L1 pour acquérir de nouveaux réflexes en L2.

À la fin des années 50, le linguiste Chomsky critique violemment les approches béhavioristes du langage et ses conceptions antimentalistes de l'apprentissage et de l'acquisition. Selon les recherches de Chomsky, les enfants naissent avec une capacité innée à parler (Calvet, 2003). La langue est donc une faculté propre à l'homme qui se développe de la même manière chez tous les bébés humains. Quelle que soit la société dans laquelle il grandit et se socialise, l'homme est capable d'apprendre et d'assimiler des structures de communication et linguistiques (*ibid.*).

Bien que Chomsky lui-même ne se soit jamais préoccupé d'acquisition, ses idées ont influencé les travaux dans ce domaine et les premiers travaux sur l'interlangue, une notion sur laquelle nous allons revenir, s'inscrivent dans cette conception de l'acquisition comme un développement systématique plutôt que comme le résultat d'un apprentissage réflexe. Aujourd'hui, les théories « basées sur l'usage » (*usage-based approach*) contestent radicalement la vision chomskienne en affirmant que, fondamentalement, l'enfant apprend la ou les langue(s) de son environnement en entendant comment les autres la ou les parlent (Legallois et François, 2011). Elles mettent l'accent sur la non-spécificité des dispositifs cognitifs qui permettent l'acquisition (attention sélective, imitation, mémoire à court et long terme) et sur l'importance du contexte dans le processus, à l'inverse des conceptions chomskyennes (*ibid.*).

En conclusion de ce coup d'œil historique sur l'état de la question au siècle dernier, on dira que pour le béhaviorisme, l'enseignant a un rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte des objectifs. Au travers d'un système de renforcements positifs et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimulus spécifiques. L'apprentissage s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et

essais-erreurs. Pour Chomsky, par contre, c'est l'individu qui est au centre du problème, avec ses facultés cognitivo-langagières spécifiquement humaines.

2. L'interlangue

Les études sur l'interlangue ont initié un changement de regard sur l'acquisition des langues étrangères. L'intervention de Chomsky dans le paysage des théories linguistiques, et notamment dans le domaine de l'acquisition de L2, a un impact considérable. Pit Corder, dans un article intitulé *The significance of learner's errors*⁶ (1967), fait un parallèle entre l'acquisition de L1 et de L2, en affirmant que les deux processus ne sont pas radicalement différents. Au contraire des approches béhavioristes, il soutient que les erreurs chez les enfants sont considérées comme développementales, et qu'il doit en aller de même pour l'acquisition de L2 : les erreurs constituent les traces du processus d'acquisition, elles relèvent des hypothèses du locuteur sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Les linguistes Nemser et Selinker s'inscrivent également dans ce renouvellement de la vision de l'apprenant et de l'appropriation d'une langue étrangère. L'idée fondamentale qui les anime est que les apprenants, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur appropriation de L2, modifient constamment la grammaire qui sous-tend leur production dans cette langue. Cette *interlangue* (le terme est de Selinker, Nemser parle lui de *système approximatif*), système original à la fois distinct de celui de L1 et de L2, est susceptible d'être décrite avec des règles, tout comme les langues constituées.

2.1. La fossilisation de l'interlangue

Les deux phénomènes remarquables d'une interlangue sont opposés. Il s'agit de son évolution et de sa fossilisation. Comprendre le comment et le pourquoi de l'évolution de l'interlangue vers les normes de la langue cible ou vers un état de langue « fossilisé » a inspiré plusieurs débats.

Il est banal de constater que certaines personnes atteignent une maîtrise telle de la langue cible qu'on ne les distingue plus des locuteurs natifs. On constate aussi que certaines personnes, tout en satisfaisant leurs besoins communicatifs, n'évoluent plus dans leur compétence en langue cible, alors qu'ils manifestent un plus ou moins grand nombre

⁶ Traduction française par Clive Perdue et Remy Porquier dans *Langages* : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833

de traits idiosyncrasiques. L'acquisition dans ce cas semble s'être arrêtée, l'interlangue n'évolue plus, les « erreurs » ou un « accent étranger » persistent.

Les dimensions affectives (motivation, attitude par rapport à l'autre, volonté d'intégration, etc.) et cognitives (« aptitude », style cognitif, mémoire) jouent bien évidemment un rôle important dans le développement de l'interlangue, tout le monde le reconnaît, mais le nombre et l'importance des facteurs, la complexité de leur configuration ne permet pas de présenter une explication qui fasse l'unanimité chez les chercheurs.

Dans les années 70, on assiste à une confrontation dans la revue *Language Learning* entre les tenants d'une explication biocognitive et les chercheurs qui invoquent des raisons sociales, extralinguistiques, pour expliquer le phénomène. Vigil & Oller (1976) privilégient l'explication socioculturelle, en mettant l'accent sur les aspects phatiques et expressifs de la communication humaine et sur le fait que c'est dans et par la communication que les individus se reconnaissent et se définissent. Toutes les caractéristiques affectives, subjectives et émotionnelles du langage occupent une place centrale dans la communication et, par voie de conséquence, dans l'acquisition d'une deuxième langue aussi. Ils font alors l'hypothèse que le processus de fossilisation n'est pas un problème interne à l'apprenant mais qu'il se situe dans la nature des échanges entre « natifs » et « alloglottes ». Ils donnent ainsi un très grand poids à la notion de feedback, c'est-à-dire au comportement langagier des natifs face à l'alloglotte.

Ils proposent une typologie fondée sur trois types de feedback (neutre, positif, négatif), qui interviennent d'abord au niveau affectif-relationnel avant d'avoir des répercussions au niveau cognitif. La nature de ce passage et les conditions qui le régissent ne sont pas explicitées mais Vigil & Oller (1976) soutiennent que le système linguistique de l'enfant qui apprend sa langue maternelle, comme celui de l'individu qui apprend une deuxième langue, se stabilise quand les feedbacks qu'ils reçoivent sont majoritairement neutres.

Deux ans après la parution de leur article, Selinker & Lamendella (1978, cité par Wei, 2008) publient dans la même revue un article qui s'oppose nettement aux vues des deux « socioculturalistes ». Le rôle du feedback dans l'acquisition du langage en général n'est pas si important, disent-ils, car s'il l'était, il faudrait un nombre infiniment grand d'interactions pour que se développe l'interlangue. Or, elle se développe parfois en dehors de toute interaction, ce qui constitue, aux yeux des auteurs, une preuve de la primauté des facteurs cognitifs sur les facteurs sociaux. S'ils concèdent toutefois une certaine importance au feedback dans l'acquisition d'une deuxième langue, il n'en va pas de même

avec l'acquisition de la langue première. Le feedback n'est en rien un facteur explicatif du développement du langage, d'ailleurs le langage ne s'apprend pas, il se développe, justement (on retrouve les idées innéistes chomskiennes).

La question de la fossilisation est au centre des programmes d'immersion. Cette manière d'apprendre une L2 est généralement considérée comme très efficace (les matières scolaires sont enseignées en L2, et on apprend de cette manière la L2), mais elle conduit souvent les élèves à négliger l'aspect formel de la langue utilisée, étant donné qu'ils sont dans un microcosme communicatif (la classe) où tout le monde se connaît et se comprend, même à demi-mot. Sans focalisation particulière sur le code (donc sans feed-back de l'entourage), l'interlangue n'évolue pas forcément vers la norme standard de la langue cible, dès lors que les besoins communicatifs (compréhension et production) sont remplis.

3. L'approche fonctionnaliste de l'acquisition des langues

L'approche fonctionnaliste considère l'acquisition du langage comme un processus complexe qui possède plusieurs dimensions psychologiques, sociales et cognitives. Klein (1989) postule que l'acquisition de n'importe quelle langue (langue maternelle, langue étrangère) est impossible sans une impulsion psychologique sous forme de besoins de communication, d'une intégration sociale et de motivation. Selon l'approche fonctionnaliste, comme son nom l'indique, acquérir une langue c'est apprendre à l'utiliser dans le but de communiquer. Cette approche s'avère la plus adaptée à l'étude qui porte sur l'élaboration des discours en langue étrangère, ce qui est le cas de notre étude. Contrairement à l'approche générativiste qui postule une autonomie des processus langagiers, l'approche fonctionnaliste envisage l'acquisition du langage comme un développement de la compétence langagière à l'intérieur du développement cognitif général.

Un enfant acquérant sa L1 se développe cognitivement et apprend en même temps les règles discursives de la communication. En revanche, un adulte qui apprend une L2 est cognitivement mature et n'a pas à refaire tout ce chemin. Il doit apprendre les moyens linguistiques d'un nouveau système linguistique en s'appuyant sur ses connaissances du monde y compris des principes discursifs (Tyne, 2012).

L'approche fonctionnaliste est née dans les travaux des linguistes appartenant au Cercle de Prague au début du XXe siècle. Suite au premier congrès international de linguistique à la Haye aux Pays-Bas en 1928, les linguistes regroupés autour de Nikolai Troubetskoï et Roman Jakobson ont élaboré une sorte de manifeste appelé les « Thèses de

Prague » qui regroupe les principes de leur vision de la langue. L'idée générale de la pensée pragoise était que la structure des langues est déterminée par les fonctions caractéristiques que possèdent les sous-structures qui la composent.

Cette vision de la langue comme un système qui a des fonctionnalités se répand sur d'autres domaines linguistiques. La langue ne doit donc pas être conçue en tant que système abstrait de règles et de paramètres, mais en tant qu'un outil qui sert à résoudre les besoins de communication. Le langage sert d'outil entre ces trois éléments et a plusieurs fonctions. Parmi les classifications existantes, nous présentons celle qui est le plus souvent citée dans les travaux en linguistique. Il s'agit de la classification de Jakobson (1936, cité par Mounin, 1968) qui distingue six fonctions du langage :

1. la fonction expressive ;
2. la fonction phatique ;
3. la fonction référentielle ;
4. la fonction poétique ;
5. la fonction métalinguistique ;
6. la fonction conative.

Le langage sert donc à exprimer nos émotions (fonction expressive), à établir le contact et à le maintenir avec un interlocuteur par les phrases de salutation, par exemple, (fonction phatique), à parler du monde qui nous entoure (fonction référentielle), à élaborer des messages focalisés sur la forme (fonction poétique), à parler du langage (fonction métalinguistique) et à avoir un impact sur l'interlocuteur, par exemple, ordonner ou faire une demande (fonction conative). Dans un message, il n'y a pas une seule mais plusieurs fonctions qui coexistent.

4. Communication exolingue dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères en milieu bi-plurilingue

4.1. Communication exolingue

L'expression « communication exolingue » apparaît pour la première fois dans la littérature chez Porquier (1979). Pour cet auteur, l'expression renvoie à la communication qui s'établit entre individus ne disposant pas de L1 commune. En 1984, Porquier glisse de communication à situation exolingue. D'une certaine manière, ce n'est plus le discours qui

est exolingue mais le contexte ; il parle en effet dans ce texte de la dimension exolingue de la situation. Elle apparaît lorsque :

« les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...) ; les participants sont conscients de cet état de chose ; la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ; les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (Porquier, 1984 : 18-19).

Porquier considère ici une chose très importante et qui est souvent peu retenue lorsqu'on parle d'exolinguisme : la situation est exolingue lorsque les interlocuteurs la considèrent comme telle, c'est-à-dire lorsqu'ils se manifestent mutuellement, par des productions discursives récurrentes, leur statut respectif dans l'interaction. En voici trois exemples :

- le partenaire "faible" demande explicitement de l'aide au partenaire « fort » : comment on dit ? ;
- le partenaire « fort », face à un feedback d'incompréhension de son interlocuteur, reformule plusieurs fois un énoncé en le simplifiant au fur et à mesure ;
- le partenaire « faible » répète des mots ou des expressions prononcées par le locuteur « fort ».

4.2. L'évolution des pratiques d'enseignement des langues étrangères

La littérature consacrée à l'acquisition des langues étrangères distingue généralement deux termes : « langue étrangère » (LE) et « langue seconde » (L2). Le terme « langue étrangère » est généralement associé à l'apprentissage d'une nouvelle langue dans le contexte alloglotte, (c'est-à-dire dans le milieu linguistique de la langue maternelle de l'apprenant), tandis que le terme « langue seconde » est généralement utilisé dans le cas où il s'agit de l'acquisition d'une nouvelle langue dans le milieu linguistique où cette langue est parlée.

Par rapport à cette distinction LE/L2, on utilise souvent dans la littérature deux termes pour parler de la langue de base du locuteur. Il s'agit des termes « langue maternelle » (LM) et « langue première » (L1). Le premier terme renvoie à la langue parlée par la personne qui élève l'enfant, le second indique la langue qui se place en première position selon l'ordre de l'acquisition. Dans de nombreux cas, la langue maternelle correspond à la première langue acquise par le locuteur. Ainsi, ces deux termes sont souvent employés de façon interchangeable. Il en est de même dans notre étude, où les termes « langue maternelle » et « langue première » sont utilisés de façon synonymique.

En ce qui concerne l'acquisition de la nouvelle langue, nous optons pour le terme L2, car même si au début de l'acquisition nos participants apprennent le français en tant que langue étrangère, au moment de l'étude, il est leur seconde langue de communication.

Les pratiques d'enseignement des langues étrangères sont passées d'une perspective monolingue (rigide) de l'enseignement des langues à une perspective plurilingue, plus flexible et qui prend en compte les compétences linguistiques et culturelles des apprenants, un bagage antérieur exploitable et inévitable en classe de langue, appelé réservoir verbal. En effet, à partir des années 80, de nombreux didacticiens ont permis un changement dans les mentalités ; ils ont, d'une part, « légitimisé » des pratiques telles que l'alternance des langues (Coste, 2002 et Castellotti, 2011 entre autres) et, d'autre part, ils ont encouragé l'exploitation du répertoire verbal des apprenants. Ainsi, et contrairement à la méthode directe dans laquelle toute autre langue que la langue cible est bannie, cette approche encourage les apprenants à exploiter et à tirer avantage de leur réservoir verbal pour acquérir la langue cible. Les travaux continuent dans cette voie sur le plan théorique mais aussi sur un axe plus pratique avec des études de terrain.

Le Conseil de l'Europe (2001) aborde cette approche plurilingue :

« ... l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »
(Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

En Europe, dans le Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, l'éducation plurilingue devient l'un des défis lancés à l'institution scolaire, le plus souvent de tradition monolingue. Depuis une trentaine d'années, les recherches sur l'éducation bilingue ont donné lieu à plusieurs publications et colloques. Néanmoins, les résultats de ces recherches n'ont pas toujours été pris en compte ou exploités par les établissements éducatifs.

Selon les études expérimentales, la manière dont les différents concepts ont été acquis lors de l'acquisition initiale de la LM reste souvent présente dans les productions en langue étrangère (LE) des apprenants (Leclercq, 2008). L'organisation de l'information fondée sur des règles de la LM reste très importante lors de l'acquisition d'une L2 et se reflète dans les productions des apprenants jusqu'aux stades très avancés de l'acquisition.

Ainsi, les travaux antérieurs sur l'acquisition des langues étrangères accordent un rôle important à la langue maternelle.

Partie 2

-

Contexte et méthodologie

Chapitre 4. Présentation du contexte

En préambule du chapitre dédié au cadre méthodologique qui a été privilégié dans cette recherche, il est indispensable de circonscrire le terrain particulier dans lequel s'est déroulée notre étude. Nous débuterons cette lecture en présentant Malte, son contexte sociolinguistique ainsi que la place qu'y occupent les langues, notamment le français. Dans la seconde partie, nous présenterons les institutions éducatives dans lesquelles nous avons effectué nos observations ainsi que les participants. La troisième partie sera consacrée à la méthodologie retenue.

1. La République de Malte

Afin de mieux pouvoir interpréter le contexte sociolinguistique dans lequel nous avons effectué nos observations, il est primordial de comprendre la situation linguistique qui caractérise les îles maltaises situées au centre de la mer Méditerranée et entre l'Afrique du Nord. L'archipel minuscule est composé de six îles, dont trois inhabitées. Avec ses 316 km² de superficie, Malte constitue le plus petit État de l'Union Européenne, avec une population d'à peu près 500,000 habitants. Elle est membre de l'Union européenne depuis le 1^{er} mai 2004, ainsi que de la zone euro depuis le 1^{er} janvier 2008.

Avant son indépendance en 1964, l'archipel maltais fut conquis par plusieurs peuples (les Phéniciens, les Carthaginois, les Romains, les Arabes et l'Ordre de Saint-Jean de Jérusalem entre autres) par sa position privilégiée entre l'Europe du Sud et l'Afrique du Nord. Après deux ans d'occupation française (1798-1800), Malte fut une colonie britannique pour plus de 150 ans. Grâce à l'occupation de nombreuses puissances au cours des âges, Malte fut toujours riche culturellement et linguistiquement.

1.1. Contexte sociolinguistique maltais

Malte possède une langue nationale, le maltais, et deux langues officielles, le maltais et l'anglais. Cela fait de Malte un pays officiellement bilingue. Comme le remarque Bezzina (2014), dans certaines zones rurales on parle encore des dialectes régionaux, que beaucoup (notamment les jeunes) voient d'un mauvais œil et dépassé. Les dialectes maltais sont de plus en plus abandonnés au profit du maltais standard dès qu'un locuteur se trouve dans une situation formelle, prévient Bezzina (2014 : 20).

En effet, le maltais standard est la principale langue de communication orale, mais la quasi-totalité de la population écrit automatiquement en anglais (*ibid.*). De surcroît, une grande partie des habitants, surtout dans les zones branchées de l'île n'utilisent que l'anglais ou bien le mélange maltais-anglais. Certains d'entre eux perçoivent le maltais comme inutile vu qu'il est seulement parlé à Malte, difficile surtout à l'écrit et pas doux car il comprend de nombreuses consonnes sonores⁷. Pour une minorité de la population autochtone, et notamment une partie de l'élite, l'anglais est la langue première (L1) (Bezzina, 2020 : 2).

En ce qui concerne la place de l'anglais dans le contexte maltais, il est considéré comme langue de prestige et bénéficie alors d'un statut très privilégié. Il remplit en effet des fonctions importantes. Les communications écrites du secteur privé (entreprises, institutions financières, organisations diverses) et les pancartes dans les magasins sont quasiment tous en anglais. Il est aussi la langue des colloques, de l'éducation universitaire et de la recherche. Les jeunes générations, qui préfèrent les médias en maltais et en anglais, sont de manière générale bilingues, mais les nombreux habitants de nationalité étrangère (20% de la population)⁸ ont rendu la palette linguistique des îles bien colorée, remarque Bezzina (*ibid.*).

1.2. L'alternance codique en contexte maltais bilingue

Plusieurs chercheurs (Camilleri Grima, 2002, 2003 et 2013 ; Caruana, 2007; Vella, 2013; Sultana, 2014; Bezzina, 2014 et 2020 entre autres) analysant le contexte bilingue maltais soutiennent que l'alternance codique est une caractéristique naturelle du locuteur bilingue maltais. Ce phénomène linguistique est constamment présent et de manière naturelle et inconsciente dans la quasi-totalité des secteurs à Malte. Le maltais n'est pas suffisamment développé lexicalement pour qu'on s'en serve dans certains secteurs professionnels, comme la médecine, l'ingénierie et l'informatique. Les locuteurs maltais sentent donc la nécessité d'alterner vers l'autre langue de leur répertoire verbal pour se faire comprendre.

À cet égard, Camilleri Grima (2003) soutient que l'alternance codique, est tout à fait une caractéristique naturelle du bilinguisme et inévitable. En observant le discours oral

⁷ Le maltais est une langue descendante d'un dialecte arabe (l'arabe ifriqiyien) qui ressemble particulièrement le tunisien. Le vocabulaire maltais intègre des mots d'origine arabe, italienne, anglaise et française. En revanche, la syntaxe et la grammaire découlent de l'arabe. C'est la seule langue sémitique écrite en alphabet latin.

⁸ <https://newsbook.com.mt/en/20-of-maltas-residents-are-foreigners/>

de locuteurs maltais, Bezzina (2020 : 3) constate que le zigzague entre le maltais et l'anglais est produit de façon continue : « [...] l'alternance codique est un comportement « inné » des locuteurs », remarque-t-elle.

1.3. La place des langues étrangères au sein du contexte maltais

Les élèves doivent obligatoirement choisir et étudier une langue étrangère durant leur cycle secondaire qui dure cinq ans. Le français peut être choisi en tant que langue étrangère et les apprenants n'ont généralement pas de contact avec la langue en dehors des classes. À la fin du collège, les élèves passent des examens nationaux au niveau appelé *Secondary Education Certificate* (SEC)⁹. Pour les langues étrangères, ces examens correspondent au niveau A2+ ou B1 précoce du CECRL.

D'après le Rapport Statistique Annuaire de MATSEC¹⁰ de 2020, 66.6% des collégiens maltais ne choisissent qu'une seule langue étrangère à étudier. Plus de 25% des collégiens fréquentant les écoles publiques n'optent pour aucune langue étrangère pour des raisons différentes. Il convient de dire que les élèves fréquentant les écoles confessionnelles sont les plus enclins à passer des examens en deux langues étrangères ou plus.

Certes, dans le monde d'aujourd'hui caractérisé par la mondialisation, l'apprentissage d'une langue étrangère est une nécessité. Or, comme le remarque Abdilla (2020), un grand nombre de collégiens maltais quittent leurs études à l'âge de seize ans sans aucune obtention de certification en langues étrangères, et cela malgré le fait qu'ils les auraient étudiées pour trois ou cinq années (Abdilla, 2020 : 65). Force est de constater que le pays se focalise davantage sur les secteurs de l'informatique et des sciences et l'apprentissage de langues étrangères n'est pas vraiment valorisée. Cela pourrait sembler ironique vu que l'économie de Malte est fortement basée sur le tourisme et les investissements étrangers. Mario Pace indique que la situation actuelle est assez inquiétante :

« Unfortunately, the number of school leavers who have no accredited certification in foreign language skills [...] is on the increase. [...] This means that about half of the students aged 16 fail to obtain any kind of accredited certification in at least one foreign language. » (Pace, 2014, Para. 2).

⁹ Le *Secondary Education Certificate* (SEC) se réfère à l'examen national que les apprenants âgés de 15 à 16 ans passent à la fin de leur cycle secondaire pour pouvoir poursuivre leurs études au niveau postsecondaire.

¹⁰ Le bureau MATSEC est chargé de l'organisation ainsi que de l'évaluation des examens nationaux que les élèves maltais passent à la fin de leur cycle secondaire.

1.4. La place du français au sein du contexte maltais

Bien que le français soit une des langues étrangères introduites par le « FLAP » dans les écoles primaires maltaises, le processus d'enseignement formel commence au collège. Les collèges maltais offrent aux élèves la possibilité de choisir le français comme langue étrangère parmi d'autres langues en sixième. Pourtant, d'autres collèges le leur offrent aussi en quatrième. Les élèves maltais sont donc libres de choisir la langue étrangère qu'ils préfèrent.

L'introduction de nouvelles langues, comme l'espagnol, dans certains collèges a rendu le français moins populaire au sein des collèges maltais. Il est la deuxième langue la plus choisie, mais un écart très significatif le sépare de la première langue choisie, à savoir l'italien (Bezzina, 2020). D'après le Rapport Statistique Annuaire de MATSEC (2020), 1, 396 élèves ont passé l'examen d'italien alors que 911 élèves ont passé l'examen de français en 2020.

Le manque de popularité du français chez les élèves est notamment visible par les chiffres ci-dessous qui indiquent le nombre d'élèves qui passent l'examen national de la fin des études au niveau secondaire. Le Rapport Statistique Annuaire de MATSEC de 2010 et celui de 2020 indiquent que 1, 713 élèves maltais ont passé l'examen de français alors qu'en 2020, 911 élèves l'ont passé. Ainsi, il est bien évident qu'au fil du temps, de moins en moins d'élèves le passent pour des raisons différentes qui nécessitent encore d'être analysées.

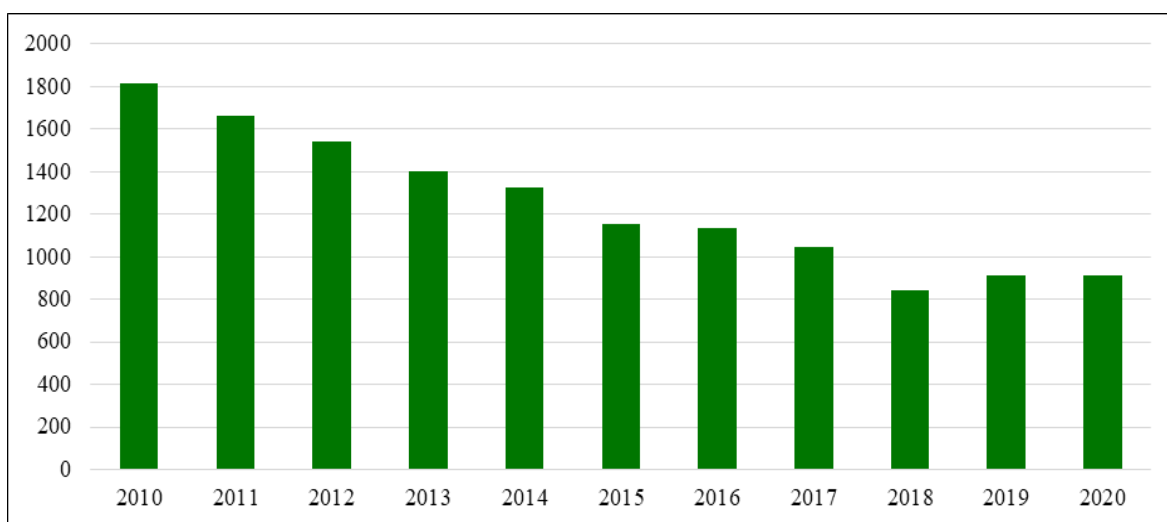


Figure 1 : Le nombre de collégiens qui passent l'examen national de français (à la fin du cycle secondaire) au cours du dernier décennie (Source : Les Rapports des Examineurs publiés par MATSEC 2010 - 2020).

Vu que le français n'est pas parlé hors de la classe, les élèves ne sont pas vraiment exposés à cette langue dans leur vie quotidienne. À l'inverse, ils sont beaucoup plus exposés à l'italien notamment en raison de la proximité géographique entre les deux pays, par des chaînes de télévision et par le grand nombre d'Italiens habitant sur l'île. Il convient de mentionner aussi que plus de la moitié de la population maltaise parle italien. Nous sommes d'avis que ceux-ci pourraient bien être trois raisons pour lesquelles la majorité des apprenants maltais choisissent d'apprendre l'italien au collège.

Il est intéressant de remarquer que les Rapports Statistiques des Examineurs de MATSEC de la dernière décennie (2010-2020) indiquent également que le français est beaucoup plus populaire chez les apprenantes maltaises que chez les apprenants maltais.

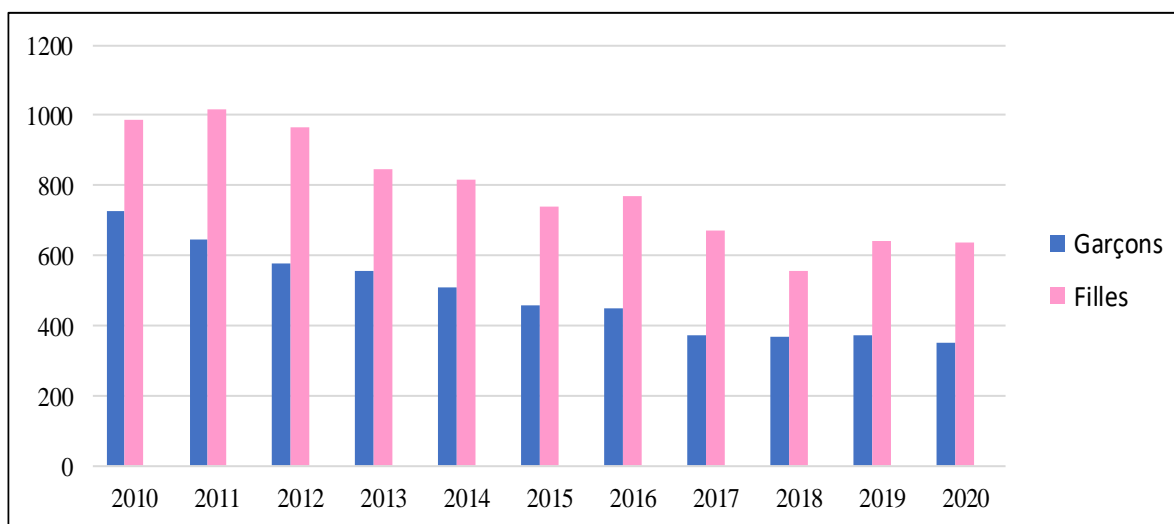


Figure 2 : Les apprenants et apprenantes qui ont passé l'examen national de français (à la fin de leur cycle secondaire) au cours du dernier décennie (Source : Les Rapports des Examineurs publiés par MATSEC (2010-2020))

2. *La place de la production orale en classe de FLE à Malte*

Plusieurs études (Micallef, 2003 ; Vella Lauwers, 2007 ; Bondin, 2014 ; Bezzina, 2016 & 2017 et Zammit, 2018 entre autres) abordant la place de l'oral en classe de FLE dans le contexte maltais confirment que les apprenants maltais font face à des difficultés et à des défis lorsqu'ils sont induits à s'exprimer oralement ou à prendre part à une conversation, ce qui est d'ailleurs mis en évidence dans le rapport publié par les examinateurs du MATSEC en 2015 » :

« Candidates are still relying on monosyllabic utterances and are still lacking in pragmatic skills like prolonging the conversation and asking for clarifications » (MATSEC, 2015 : 3).

Les recherches mentionnées ci-dessus s'accordent à dire que la pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement et cela peut être l'une des raisons pour laquelle les élèves maltais n'arrivent pas à s'exprimer couramment en français à la fin du cycle secondaire. En analysant les entretiens avec les professeurs, Micallef (2003) remarque que la majorité des professeurs pensent qu'il faut dédier plus de temps à l'oral puisqu'il s'agit d'une compétence importante pour la communication. Pourtant, ils sont contraints à accorder plus d'importance à l'écrit à l'examen. De plus, ils déclarent qu'il est impossible d'accorder plus de temps à l'oral et de faire parler tout le monde étant donné la courte durée des séances, le nombre restreint de cours par semaine et les classes surpeuplées. De ce fait, ils préfèrent poser des questions aux élèves pour les faire parler au lieu de faire souvent des jeux de rôle qui par ailleurs, demandent une longue préparation.

Dans son mémoire de licence, Bondin (2014) note que les élèves qu'elle a observés ont des difficultés lorsqu'ils prennent la parole en classe de FLE. L'insécurité dans la production orale est notamment soulignée par des pauses longues. Ses analyses confirment la même constatation de Micallef (2003) : « Malheureusement, les collégiens ne font pas habituellement ces types d'exercices oraux alors ils ont aussi trouvé une difficulté pour communiquer. » (Bondin, 2014 : 63). Elle est d'avis que les apprenants et les enseignants doivent dédier beaucoup de temps à la production orale en classe afin que la réalisation discursive s'améliore.

À la base d'observations, Camilleri Grima & Caruana (2016) remarquent que le manque de participation orale de la part des élèves est analogue en classe d'italien dans le contexte maltais :

« the limited extent of participation of learners, both in length of utterance as well as in terms of opportunities to speak [...] Interaction was clearly dominated by the teacher » (Camilleri Grima & Caruana, 2016 : 14).

Dans sa thèse de maîtrise, Zammit (2018) conclue que les enseignants des quatre classes de FLE observées pendant sa recherche privilégiaient la grammaire et l'écrit en négligeant l'oral :

« Les résultats démontrent que la pratique de l'oral dans toutes les classes observées est négligée pour privilégier un enseignement/apprentissage plus formel de langue, celui de l'écrit et de la grammaire. Le rôle de l'oral en classe est réduit à celui de médium. Les enseignants ont ainsi le monopole de la parole en classe tandis que les apprenants se limitent à des réponses réactives » (Zammit, 2018 : 4).

Force est de constater qu'avec la distribution des points de l'examen du SEC très en faveur de l'écrit, les enseignants de FLE sont enclins à favoriser une méthodologie plutôt

traditionnelle où l'écrit domine. Les candidats à l'examen SEC sont tenus de passer deux épreuves.

Oral	Jeu de rôle	5 minutes	10%
	Exploitation orale d'un document authentique	5 minutes	10%
Epreuve 1 (1^{ère} partie)	Dictée	30 minutes	10%
	Compréhension de l'oral	30 minutes	10%
Epreuve 1 (2^e partie)	Culture et civilisation	50 minutes	10%
	Message		5%
Epreuve 2	Tâche écrite	2 heures	15%
	Compréhension de l'écrit		20%
	Exercices de langue		10%

Figure 3 : Le format de l'examen SEC du français (Source : Programme du SEC Français, 2018).

Comme l'indique Zammit (2018) :

« il ressort clairement que l'on accorde à la production écrite 60% de la note globale de l'examen et presque les trois-quarts de la durée totale de l'examen et presque les trois-quarts de la durée totale de l'examen (2 heures 50). En revanche, l'on attribue à la production orale seulement 20% de la note globale de l'examen et ne dure qu'un maximum de dix minutes sur la totalité de quatre heures. Cela étant dit, à proprement parler, un candidat qui ne se présente pas pour passer l'épreuve orale, peut tout de même réussir à l'examen du français. » (Zammit, 2018 : 90).

2.1. Le bilinguisme dans le système scolaire maltais

Dans certains pays, toute activité linguistique dans un programme scolaire est réalisée dans une langue unique, normalement dans la langue maternelle des apprenants et dans la langue nationale du pays (Camilleri Grima, 2002). Pourtant, dans des pays bilingues comme Malte, où le système éducatif est fortement caractérisé par le bilinguisme, deux langues jouent un rôle fondamental dans le système éducatif (Camilleri Grima, 2002 ; Sultana, 2014 ; Caruana, 2011 ; Caruana & Camilleri Grima, 2016 ; Bezzina 2017 & 2020).

Le bilinguisme est en effet un des piliers de l'éducation à Malte (Camilleri Grima, 2002 & 2015 et Bezzina, 2020). Les enfants apprennent le maltais et l'anglais dès le début du cycle primaire. Le curriculum scolaire national, publié par le ministère de l'Éducation en 1999 met l'accent sur le bilinguisme dans le système scolaire maltais :

« The National Minimum Curriculum considers bilingualism as the basis of the educational system. This document regards bilingualism as entailing the effective, precise and confident use of the country's two official languages: Maltese, the national language, and English. This goal must be reached by the students by the end of their entire schooling experience » (Ministry of Education, 1999 : 23).

Les apprenants maltais sont bilingues en maltais et en anglais. Le maltais est la langue nationale alors que l'anglais et le maltais sont les langues officielles. Pourtant, pour une minorité d'apprenants, l'anglais est leur langue native (L1). Ils commencent à étudier formellement l'anglais et le maltais dès l'école primaire. Il est intéressant de remarquer que tous les examens sont en anglais sauf l'examen du maltais et les examens des langues étrangères. Les manuels et les examens de la plupart des matières sont en anglais, mais comme l'évoque plusieurs études, l'alternance codique caractérise les interactions en classe (Camilleri Grima, 2002, 2013a & 2013b ; Caruana & Camilleri Grima, 2014 ; Bezzina, 2016, 2017 & 2020).

2.2. L'interférence de langues dans le contexte éducatif maltais

Plusieurs études (Farrugia, 2009 ; Abela, 2011 ; Sammut, 2012 et Bezzina, 2016, 2017 & 2020, pour le français, Farrugia, 2009 pour les mathématiques ; Farrugia & Muscat, 2012 pour la physique ; Sultana, 2014 pour le contexte primaire ; Caruana, 2011 ; Camilleri Grima & Gauci, 2012 et Camilleri Grima & Caruana, 2016 pour l'italien) portant sur le recours à l'alternance codique en contexte scolaire maltais révèlent que les interactions verbales des professeurs ainsi que celles des apprenants sont marquées par un très haut degré d'alternance codique. À cet égard, Gauci & Camilleri Grima (2012) estiment que l'alternance codique en classe est une continuation de comment les enseignants et les apprenants maltais se comportent linguistiquement en dehors du collège au quotidien : « In our schools, code-switching takes place on an everyday basis. » (Sultana, 2014 : 9).

De son côté, Sammut (2012) indique que :

« La forte présence de la langue maternelle en classe, c'est-à-dire le maltais, et dans certains contextes scolaires l'anglais, comme véhicules d'enseignement, [...] rend l'alternance d'une langue à l'autre inévitable dans le processus d'apprentissage » (Sammut, 2012 : 77).

De ce fait, demander au locuteur bilingue d'être constamment conscient de comment utiliser les langues serait irréel : « Speech is spontaneous and flows naturally when the speaker

is concentrating on the message and not on the medium », remarque Camilleri Grima (2003 : 63).

D'après le rapport des examinateurs, publié par MATSEC en 2010, l'interférence des langues est aussi visible dans la production écrite de certains élèves maltais. Parmi les exemples, on trouve : « andare pour un walk », « veder la televisione e di giocare sul pc » et « Andre lissener la musique » (SEC Examiners' Report, 2010 : 3). Naturellement, l'influence de l'anglais et de l'italien est très ressentie dans les productions écrites des élèves.

Chapitre 5. Présentation des contextes institutionnels

1. Les institutions éducatives

Nous avons réalisé nos observations dans deux collèges confessionnels. Le premier accueille des garçons entre 10 et 16 ans alors que le dernier accueille des filles entre 4 et 16 ans. Les deux écoles catholiques privilégient l'accueil de chaque élève et propose une diversité d'initiatives pédagogiques qui s'adresse à tout le monde. En effet, les deux collèges mettent en œuvre une pédagogie différenciée qui favorise la diversité auprès de ses classes hétérogènes et plein d'aptitudes différentes. Il va de soi que le contexte sociolinguistique dans ces collèges est hétéroglotte puisque le français (langue cible) n'est parlé qu'à l'intérieur de ces institutions éducatives.

L'apprentissage des langues occupe une place centrale au sein des deux collèges. En effet, les élèves étudient obligatoirement le maltais (langue native) et l'anglais (langue seconde). En plus de ces deux langues obligatoires, les deux établissements proposent également l'apprentissage de deux langues étrangères dès sixième. Les élèves ont quatre cours par semaine de 40-45 minutes chacun. Ils peuvent étudier une ou deux langues étrangères : le français, l'italien ou l'allemand. Cette variété de langues permet aux apprenants de s'ouvrir aux différentes cultures et développer leur compétence plurilingue. Parmi les langues étudiées, l'italien et le français culminent au palmarès des langues les plus prisées dans les deux collèges.

2. Les enseignantes

D'abord, il était un peu difficile de trouver un/e enseignant/e qui enseigne le FLE au niveau débutant et pré-avancé au sein du même collège car dans la majorité des cas, un enseignant était responsable pour le niveau débutant alors qu'un autre était chargé du

niveau pré-avancé. Il est à noter ici que nous voulions garder le même enseignant pour chaque collège afin de voir si son comportement linguistique change dans les deux classes de niveaux différents ; sinon si nous avions observé deux enseignants différents pour chaque collège les résultats n'auraient pas du tout été authentiques.

La contribution des enseignantes était indispensable à notre étude car celles-ci nous ont fourni de l'information concernant la situation réelle, leurs opinions personnelles et globales, leurs réactions et leurs suggestions concernant l'alternance codique en classe de FLE. Pour des raisons stylistiques, nous utiliserons désormais les termes « professeure », « enseignante » ou leur prénom fictif « Isabelle » et « Nadine » pour que leur identité soit anonyme.

2.1. Isabelle

Isabelle est une Maltaise plurilingue (maltais-anglais-français-italien) qui travaille au sein du collège confessionnel pour garçons depuis cinq ans, où elle est chargée d'enseigner le français au niveau débutant et au niveau pré-avance. De plus, elle est titulaire d'un master en didactique des langues étrangères qu'elle a obtenu de l'Université de Malte et du temps en temps elle suit des formations pédagogiques continues afin de continuer à développer des compétences supplémentaires et à améliorer ses stratégies d'enseignement.

2.2. Nadine

La deuxième enseignante que nous avons observée est Nadine. Elle a un peu plus de quarante ans. C'est une enseignante expérimentée qui enseigne le français depuis dix ans à la majorité des niveaux dans le collège confessionnel pour filles. Elle est trilingue maltais-anglais-français. Elle parle maltais et anglais quotidiennement et français au travail. Comme Isabelle, le français est une langue étrangère pour cette enseignante. Nadine est titulaire d'une licence d'enseignement de FLE qu'elle a obtenue de l'Université de Malte. Comme Isabelle, Nadine participe à des formations pédagogiques continues.

3. Les élèves

Un total de cent quatorze apprenants et apprenantes ont participé à notre étude. La totalité des élèves-participants sont d'origine maltaise. Ils partagent tous le même bagage linguistique : ils sont bilingues en maltais et en anglais. Le maltais est leur langue maternelle alors que l'anglais est leur deuxième langue. La tranche d'âge des apprenants était de 10 ans à 13 ans. Les apprenants et les apprenantes ont choisi d'apprendre le FLE à

partir du sixième.

Tout comme les enseignantes, nous avons laissé les apprenants libres afin d'éviter que le paradoxe de l'observateur (« observer's paradox »), c'est-à-dire le cas où les participants observés sont influencés par la présence de l'investigateur, ait lieu. Ainsi, nous avons encouragé les apprenants à se comporter naturellement et comme d'habitude. De plus, nous les avons assurés que leur identité demeurerait anonyme et nous les avons informés que leurs aptitudes ne seraient pas évaluées. Là encore, pour des raisons stylistiques, nous utiliserons désormais les termes « apprenants », « élèves », « collégiens » et des prénoms fictifs pour assurer l'anonymat de leur identité.

Même si nous avons observé chacune des quatre classes pour quatre fois (seize observations au total), nous n'avons jamais tenu de conversation avec les participants durant les cours. Un problème que nous avons rencontré est que même si nous voulions que les apprenants et les apprenantes parlent autant que possible durant les cours pour que nous puissions analyser leur discours, il était bien évident que les collégiens trouvaient difficile de s'exprimer oralement en classe, surtout en L3.

Chapitre 6. La méthodologie et le recueil de données

1. L'observation directe et le journal

La classe de langue comme lieu privilégié d'apprentissage / acquisitions est un sujet d'observation singulier où l'on se préoccupe principalement de confronter ses hypothèses à la réalité du terrain. Observer, « aller voir sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte » (Arborio et Fournier, 2015 : 7) est une pratique avec des finalités ayant une efficacité tout d'abord sociale, puis scientifique.

Grâce à l'aimable autorisation de l'administration des deux collèges, des enseignantes et des parents, et bien sûr grâce à la participation des élèves, nous avons eu l'opportunité d'enrichir notre corpus de seize observations de cours (huit cours au niveau sixième et huit autres au niveau quatrième). Nous avons observé quatre classes au total (une classe d'apprenants et une autre d'apprenantes en sixième ainsi qu'une classe d'apprenants et une autre d'apprenantes en quatrième).

Pour ce qui est du journal, nous l'avons emmené à chaque cours pour prendre des notes à propos de l'interaction entre les enseignantes et les apprenants et entre les

apprenants eux-mêmes. La prise des notes consiste à sélectionner des éléments qui semblent pertinents à analyser. Nous avons noté le cadre et la place des participants, la date, l'heure et la durée des cours, le sujet et la compétence que l'enseignante traitait, le matériel qu'ils utilisaient, les interruptions en classe et le comportement des apprenants, parmi d'autres observations. Cet outil de recherche était indispensable puisque nous pouvions comprendre davantage pourquoi les apprenants et les enseignantes réagissaient tel qu'ils réagissaient (par exemple, un apprenant a pris longtemps pour répondre à une question car il était en train de manger) en écoutant les enregistrements audios.

Au cours de nos observations sur le terrain, nous avons laissé les deux enseignantes libres et nous leur avons dit de continuer à suivre leur plan de travail comme d'habitude. Ainsi nous pouvions constater s'il y a des cours particuliers dans lesquels les deux enseignantes tendent à recourir plus à l'alternance codique.

2. Les enregistrements audios et les transcriptions

Afin de soutenir la prise de notes, nous avons inclus l'enregistrement audio. Cet outil de recherche nous a permis d'amasser, d'écouter et d'analyser la langue réalisée par les enseignantes et par les apprenants autant de fois qu'il y en avait besoin. Nous avons enregistré toutes les seize séquences didactiques de quarante minutes chacune. Ces 10.5 heures d'enregistrements font partie intégrante de notre corpus. Un but complémentaire des enregistrements audio est de révéler les pauses, le silence, les hésitations, l'emphase, l'émotion et l'intonation. Ainsi les transcriptions seront plus authentiques. Les observations et le journal n'auraient pas été suffisants sans les enregistrements audios.

Pour Gass et Mackey (2000 : 17), l'enregistrement permet à l'interviewé de se replonger dans la configuration initiale de l'événement, et de faire ainsi émerger souvenirs et parole. Ces chercheuses concèdent volontiers qu'une telle technique pose la question de la véracité et de la fiabilité des propos. Afin de réduire les risques d'approximation, nous avons suivi leurs recommandations, lesquelles exhortent de limiter le laps de temps entre les faits (le cours) et la verbalisation de la personne interrogée (*ibid.*).

Quant aux transcriptions, nous avons transcrit chaque séquence didactique ainsi que les deux entretiens avec les professeures. Nous avons par la suite effectué une analyse qualitative et une analyse quantitative à la base des transcriptions.

Pour ce qui est de l'analyse qualitative, nous avons analysé les fonctions de l'alternance codique présentes dans les transcriptions et la distribution des langues. En ce

qui concerne l'analyse quantitative, nous avons analysé les transcriptions pour faire des calculs sur le nombre des mots et le nombre de mots dans chaque langue dans le discours réalisé par les participants. Enfin, les représentations graphiques des résultats nous ont permis de présenter clairement et explicitement le nombre des mots ainsi que les pourcentages des mots prononcés et la fréquence de l'alternance codique produit par les enseignantes et par les apprenants.

3. Les entretiens

Les observations de séances didactiques se sont ensuivies de deux entretiens semi-structurés de quarante minutes chacun auxquels les deux professeures ont eu la gentillesse de se soumettre. Les entretiens avec les professeures de FLE contribuent à enrichir et à compléter notre analyse. Ils nous ont permis d'obtenir des renseignements pertinents concernant la distribution des langues, le comportement verbal des élèves et l'avis des enseignantes sur l'utilisation de l'alternance codique.

Afin de réduire l'aspect anxiogène que peut susciter des séquences enregistrées auxquelles s'ajoutent l'inconfort de s'entendre en pleine action, les deux entretiens se sont déroulés séparément dans une classe vide, où nous, en tant qu'enquêtrices, nous sommes installées côte-à-côte des enseignantes en question. Ces dernières pouvaient ainsi se sentir plus libres à parler, à dissiper ses inquiétudes, à exprimer fidèlement et précisément ses pensées et ses sentiments (McKernan, 1996). À noter que le discours des enseignantes majoritairement en maltais, a été transcrit sans correction.

Partie 3

-

Résultats des analyses et interprétations

Les apports théoriques rassemblés dans la première partie de cette recherche montrent que récemment les didacticiens sont majoritairement favorables à l'utilisation de l'alternance codique en classe de langues. En revanche, l'emploi de ce phénomène linguistique dans le contexte éducatif reste mal vu par certains didacticiens et ils lui donnent une image nuancée. Ici, l'analyse fine du discours réalisé en classe ainsi que des deux entretiens semi-directifs qui ont été conduits auprès des deux enseignantes-participantes permettra d'apporter un regard perçant sur les diverses fonctions de l'alternance codique du côté des enseignantes ainsi que du côté des apprenants. C'est ce que livrera la lecture de cette troisième partie dédiée à l'interprétation des données.

Étayée des contributions théoriques de la revue de la littérature, notre analyse sera constituée de trois chapitres. Le premier s'inscrira dans l'analyse quantitative et s'articulera autour de la distribution des tours de parole chez les enseignantes et les élèves. Le deuxième chapitre analysera les fonctions remplies par l'alternance codique chez les sujets-clés. La troisième partie sera consacrée à l'analyse de la communication exolingue et aux remarques générées par les deux enseignantes lors des entretiens.

Chapitre 7. La distribution des tours de parole en classe

1. La circulation de parole en classe et la place des enseignantes

Les seize transcriptions de cours de FLE révèlent à quel point les enseignantes occupent une place centrale. Elles jonglent littéralement entre une multitude de rôles dont V. Fasel Lauzon souligne la diversité. Cette didacticienne rappelle en effet que le professeur est « [...] transmetteur des connaissances, meneur de jeu [...], médiateur, évaluateur, [...] [il distribue] la parole [...] » (2014 : 18). En outre, il gère « [...] [l]es activités et [l]es thèmes abordés [...] pendant la leçon. » (*ibid.*)

Les deux enseignantes occupent spatialement et verbalement une place haute, initialement dominée par l'expression de leur autorité. Elles illustrent largement leur posture de cheffe d'orchestre ; leur planification se devine même à l'oral, lequel est ponctué de nombreux adverbes de temps : « d'abord », « tout d'abord », « alors », etc. En tant que « meneuses de jeu », ce sont elles justement qui distribuent la parole.

Bien qu'elles veuillent favoriser l'oralité, les deux enseignantes occupent la majorité du temps de parole. En effet, leur temps de parole surpasse de loin celui des collégiens. Comme le révèle le tableau 4, ce sont bien les enseignantes qui cumulent la majorité du volume global des échanges. En outre, le nombre total de tours de paroles

réalisés par les enseignantes dépasse le nombre total de tours de paroles réalisés par les élèves, avec 743 contre 685 respectivement.

Tableau 4 Nombre total de mots des élèves et des enseignantes par cours

Cours	Classe	Élèves	Enseignantes
Transcription 1	4 ^e , Garçons	249 mots	2,274 mots
Transcription 2	4 ^e , Filles	112 mots	796 mots
Transcription 3	6 ^e , Filles	203 mots	711 mots
Transcription 4	6 ^e , Garçons	133 mots	793 mots
Transcription 5	6 ^e , Garçons	113 mots	707 mots
Transcription 6	6 ^e , Filles	110 mots	466 mots
Transcription 7	6 ^e , Garçons	173 mots	1,073 mots
Transcription 8	4 ^e , Garçons	139 mots	432 mots
Transcription 9	6 ^e , Garçons	115 mots	610 mots
Transcription 10	4 ^e , Filles	98 mots	543 mots
Transcription 11	6 ^e , Filles	107 mots	517 mots
Transcription 12	4 ^e , Filles	115 mots	308 mots
Transcription 13	6 ^e , Filles	90 mots	465 mots
Transcription 14	4 ^e , Garçons	105 mots	859 mots
Transcription 15	4 ^e , Garçons	78 mots	391 mots
Transcription 16	4 ^e , Filles	113 mots	551 mots
Nombre total de mots		2,053 mots	11,496 mots

Quant au nombre de mots réalisés par les collégiens pendant les cours, l'analyse des transcriptions montre que les élèves de sixième parlent plus que les élèves de quatrième (1,044 mots contre 1,009 mots respectivement). Nous interprétons ces données par le fait que les élèves en sixième sont encore excités par l'apprentissage d'une langue étrangère et n'hésitent pas d'en expérimenter. En revanche, nous constatons que les apprenants en quatrième se sentent moins confiantes en parlant en français. Comme c'est une langue étrangère, ils ont peur de faire des erreurs et d'être moqués par leurs camarades. Nous remarquons que ce malaise est plus présent chez les apprenantes que chez les apprenants. Considérons l'exemple ci-dessous. L'enseignante a demandé à une élève de quatrième de lire une phrase à haute voix et l'élève a mal prononcé un mot. Les autres élèves se sont mises à rire et par conséquent l'apprenante en question a semblé très mal à l'aise.

P : ok / numéro trois Sabrina	P : ok / numéro trois Sabrina
A : il est vingt-trois heures et // <i>cinquanta</i>	A : il est vingt-trois heures et // <i>cinquanta</i>
A : [= ! rire]	A : [= ! rire]
P : <i>cinquanta?</i> / mela / il est vingt-trois heures cinquante / erġa' ghidha	P : <i>cinquanta?</i> / alors / il est vingt-trois heures cinquante / répète
A : il est vingt-trois heures et <i>cinquanta</i>	A : il est vingt-trois heures et <i>cinquanta</i>
A : [= ! rire]	A : [= ! rire]

Extrait 1. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

Les analyses révèlent aussi que les apprenants s'expriment plus en classe que les apprenantes (1,105 mots contre 948 mots respectivement). Force est de constater que l'insécurité de parler en langue cible est plus présente chez les adolescentes que les adolescents. Les apprenantes font plus attention à ce qu'elles disent et à leur prononciation.

1.1. Le manque de pratique de l'oral

Les observations recueillies révèlent que la compétence communicative n'est pas suffisamment travaillée en classe. Elle n'est pas considérée comme une compétence importante et elle est travaillée de façon sporadique. En effet, elle est très souvent travaillée pour une préparation pour l'examen uniquement. Considérons l'extrait suivant comme exemple. Au milieu du cours, l'enseignante passe de la correction d'une compréhension écrite à la pratique d'un jeu de rôle comme une préparation pour l'examen.

P : je peux effacer ici ? / d'accord regardez au tableau svp /// on va pratiquer l'oral / aujourd'hui on va pratiquer le jeu de rôle d'accord ? / très bien / alors donc diġà ghidtilkom għall-picture interpretation dejjem se jkolkom l-istess affarijiet / l-istampa biss tkun differenti / għall-oral ma nistgħux nġhidu / però ha nipprattikaw xi temi l-iktar common biex inkunu preparati / fl-oral se jtuk situation u tiddiskuti	P : je peux effacer ici ? / d'accord regardez au tableau svp /// on va pratiquer l'oral / aujourd'hui on va pratiquer le jeu de rôle d'accord ? / très bien / alors donc je vous ai déjà dit que pour l'interprétation de l'image vous allez parler toujours des mêmes choses / c'est la photo qui change / mais on pratique des thèmes les plus courants pour se préparer/ dans l'examen de l'oral on vous présente une situation et
--	---

	vous discutez
--	---------------

Extrait 2. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 8)

Une raison derrière le manque de prise de parole de la part des élèves est liée au fait que pendant l'année scolaire, les enseignantes veulent couvrir tout le contenu du programme scolaire prévu au début de l'année scolaire. Elles dédient la majorité du temps pour le couvrir et par conséquent elles finissent à pratiquer l'oral pendant des occasions bien rares. Dans certains cours, les enseignantes n'ont donné l'occasion aux élèves de s'exprimer qu'une fois. Dans l'extrait suivant, notons que l'enseignante demande les élèves de s'exprimer seulement vers la fin du cours :

P : mela / ma tantx ghad baqghalna hin / ha toqghodu en groupes de deux jew trois / imaginez que vous êtes Julie et que vous vous présentez / préparez sa présentation	P : alors / il ne nous reste pas beaucoup de temps / vous allez vous mettre en groupes de deux ou trois / imaginez que vous êtes Julie et que vous vous présentez / préparez sa présentation
--	--

Extrait 3. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 16)

En outre, nous constatons que les types de questions employées par les deux enseignantes jouent aussi un rôle crucial dans les réponses fournies par les élèves, pour ce qui est de la longueur et de l'élaboration de leurs interventions. La première chose à noter est que dans un échantillon de 253 questions les questions fermées surpassent de loin les questions ouvertes en nombre, avec 221 questions fermées contre seulement 32 questions ouvertes, ou un ratio de 7.4 pour 1.1, comme on peut voir dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 Nombre de mots dans les réponses fournies par les apprenants aux questions des enseignantes

	Type de question	Nombre de questions	Mots dans les réponses des élèves, au total	Nombre moyen de mots par réponse
1.	Questions fermées	221	481	2.2
2.	Questions ouvertes	32	118	3.7
	Type de question	Calcul proportionnel	Mots dans les réponses des élèves	
1.	Questions fermées	pour 100 questions	218	
2.	Questions ouvertes	pour 100 questions	369	

Certes, les questions fermées ne donnent pas vraiment l'occasion aux élèves d'élaborer leurs interventions verbales. Elles ne laissent pas de place à l'expression libre, mais sont normalement utilisées parce que l'enseignant attend une réponse de nature et de contenu prédéfinis pour qu'elle soit acceptable, comme les questions totales sollicitant des réponses restreintes et des réponses en « oui » ou « non ». Considérons les extraits ci-dessous :

P : fejn rajnihom ? où sont-ils ? kienu devant le...	P : on les a vus où ? où sont-ils ? ils étaient devant le...
A : collègue	A : collègue

Extrait 4 : Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

P : est-ce qu'elle a treize ans ?	P : est-ce qu'elle a treize ans ?
A : non	A : non

Extrait 5 : Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

Par ailleurs, les enregistrements des cours indiquent également que les enseignantes donnent l'occasion aux apprenants de s'exprimer seulement lorsqu'ils cherchent une réponse ou une réaction. Pourtant, quand les apprenants s'expriment, ils ne réalisent que de mots isolés ou bien de courtes phrases. Autrement dit, si la quantité de mots produits par les apprenants est minimale par rapport à ceux réalisés par les enseignantes, la longueur des phrases des apprenants est en plus très limitée. Nous notons aussi que les échanges verbaux en classe sont dans la plupart des cas dirigés dans le sens professeur-élève. La quasi-totalité des questions posées par les enseignantes suivent en effet le procédé classique de schéma IRE *Initiative – Réplique – Évaluation* (Bange, 2012 : 12). Les professeurs initient la conversation, puis, face au silence des élèves, amorcent un début de réponse, mais leurs tentatives de co-énonciation restent souvent inachevées. L'extrait suivant l'illustre parfaitement :

P : quelle est la première étape ? / Qu'est-ce qu'il faut faire ? //	P : quelle est la première étape ? / Qu'est-ce qu'il faut faire ? //
P : les inscriptions // alors il faut // x'inhu	P : les inscriptions // alors il faut // x'inhu
l-verb ? / il faut s' :: ///	l-verb ? / il faut s' :: ///
P : il faut s'inscrire	P : il faut s'inscrire

Extrait 6 : Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

À noter aussi que l'analyse des tours de parole de nombreux segments mettent aussi en exergue l'expertise des enseignantes, laquelle est appuyée par diverses interventions

métalinguistiques telles que « qu'est-ce que ça signifie têt ? », « qu'est-ce que c'est le verbe partir ? »

Hélas, cette situation traditionnelle est en effet observée par de nombreux didacticiens qui ont fait des recherches sur le contexte scolaire maltais et cela nous donne l'impression que malheureusement la domination de l'enseignant est omniprésente dans le système éducatif maltais (Camilleri Grima, 1995 ; Farrugia & Muscat, 2012 ; Bondin, 2014 ; Camilleri Grima & Caruana, 2014 entre autres). L'inverse est constaté dans d'autres pays scandinaves comme la Suède. Sur l'ensemble des séances observées, Stoltz (2011) remarque que la totalité des mots par les élèves suédois (64, 3%) était beaucoup plus élevée que celle des enseignants (35, 7%) : « la dominance des élèves est importante, ce qui s'explique par le fait que ce sont eux qui ont, d'une certaine manière, pris le rôle de l'enseignante » (Stoltz, 2011 : 79).

2. L'alternance codique comme stratégie de communication

2.1. Les alternances codiques chez les enseignantes

Conscientes des difficultés de la circulation de la parole, les deux enseignantes mettent en place des stratégies comme la répétition et l'utilisation des gestes pour faciliter la prise de parole chez les collégiens. Or, il convient de dire que la stratégie principale employée par les deux enseignantes est certainement l'alternance codique.

Nous avons trouvé 7 raisons typiques pour lesquelles les deux enseignantes utilisent les alternances codiques pendant leurs cours. Dans ce qui suit, nous les analyserons et révélerons leurs fonctions et leurs effets en classe. Nous citerons ensuite des extraits tirés des seize transcriptions de cours afin de mieux illustrer chaque fonction.

Nous remarquons que la première raison pour laquelle les deux enseignantes-participantes recourent à l'alternance codique est liée à la gestion de la classe. Afin de mieux gérer la discipline de la classe, les deux enseignantes ont tendance à recourir à la LM des élèves. En communiquant en maltais, elles sont sûres d'attirer l'attention des apprenants afin que ces derniers comprennent tout de suite l'inadéquation de leur comportement. Nous croyons aussi qu'un rappel du contrat didactique en maltais restreint les apprenants dans leur feinte de ne pas la comprendre. Comme ils comprennent plus en L1, ils comprennent tout de suite qu'ils doivent améliorer leur comportement. Ainsi, lorsque le brouhaha s'installe, les deux enseignantes interviennent pour rétablir l'ordre. Elles s'expriment initialement en L1 et alternent vers la L2 ou la L3 en utilisant l'impératif

avec un ton autoritaire pour rappeler les objectifs didactiques : « écoutez, on va lire ce texte », et « faites attention, **oqogħdu attenti** / on va apprendre à conjuguer le verbe *partir* » parmi d'autres. Les extraits ci-dessous illustrent des passages où les professeures recourent à l'alternance codique pour contrecarrer l'inattention des élèves :

P : trouvez la méthode / page six // *chut* lesti hemm wara? ¹¹	P : trouvez la méthode / page six // *chut* vous avez fini là-bas ?
--	--

Extrait 7. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 2)

P : mela hawn min għadu ma tanix il-homework tal-cahier ? // ok daqshekk mela / lisez le lexique en silence	P : alors est-ce qu'il y a quelqu'un qui ne m'a pas encore donnée les devoirs du cahier ? // ok ça suffit maintenant
--	--

Extrait 8. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 12)

P : Sophie qu'est-ce que tu as entendu ? / page six / poġġi bilqegħda sew ejja ¹²	P : Sophie qu'est-ce que tu as entendu ? / assieds-toi bien allez
---	---

Extrait 9. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 14)

P : on va écouter de nouveau mais cette fois-ci cette partie seulement / ma nitkellmux please	P : on va écouter de nouveau mais cette fois-ci cette partie seulement / ne parlez pas s'il vous plaît
--	--

Extrait 10. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

Dans d'autres instances, les enseignantes recourent à la L3 pour corriger le comportement des élèves. Cependant, l'alternance vers le français est moins commune lorsqu'il s'agit de la gestion de la classe. On explique cette constatation par le fait que les apprenants semblent perdus quand un ordre est réalisé en français. Alternner vers la L1 ou la L2, deux langues bien maîtrisées par les élèves, semble donc plus logique lorsqu'il s'agit du contrôle de la classe. Considérons l'extrait 11. La professeure des garçons sent le besoin de réaliser un ordre en anglais après l'ordre en français pour s'assurer que les apprenants ont noté qu'elle veut le silence en classe

¹¹ Pour montrer clairement l'interférence des langues et pour distinguer d'une langue à l'autre, nous faisons un code typographique. Le normal représente le français (L3), le gras représente le maltais (L1) et l'italique représente l'anglais (L2).

¹² Pour les conventions de transcription, voir le tableau dans l'annexe 1.

P : page cinquante-deux exercice deux / alors silence / <i>please no more comments</i>	P : page cinquante-deux exercice deux / alors silence / ne faites plus de remarques s'il vous plaît
--	---

Extrait 11. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

Nous remarquons aussi que quand les deux enseignantes adressent des remarques sarcastiques aux élèves, elles recourent à la L1 des élèves, probablement pour s'assurer que les apprenants comprennent bien la remarque sarcastique car c'est difficile à ces niveaux de comprendre le sarcasme en L3. Les deux exemples ci-dessous en témoignent :

P : où sont les personnes ? /// ghadna ma qomniex dalghodu mid-dehra / l-istess erba' minn nies qamu dalghodu? / ejja / où sont les personnes ? A : il y a à la maison	P : où sont les personnes ? // il semble que vous ne vous êtes pas encore réveillés ce matin / les quatre mêmes personnes sont réveillées ce matin ? / allez / où sont les personnes ? A : il y a à la maison
---	--

Extrait 12. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

P : qu'est-ce que ça signifie ? /// ejja mela d-dictionary ma nużawhx? / ghal ġol-ixkaffa?	P : qu'est-ce que ça signifie ? /// allez / n'utilisez-vous le dictionnaire ? / c'est pour le laisser sur l'étagère ?
--	---

Extrait 13. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

Comme deuxième raison, l'alternance codique est également utilisée, du côté des enseignantes, pour gérer le contenu du cours. Les professeures produisent souvent des marqueurs structurels de conversation en L1 comme « mela » (donc, alors), « tajjeb » (bon) et « issa » (maintenant) afin de d'assurer la transition d'une activité à l'autre. L'utilisation de l'alternance codique sert ainsi à enchaîner plus naturellement les exercices et à mieux structurer le cours.

Il est intéressant de mentionner que chaque fois que les enseignantes utilisent le mot du discours « mela », elles sont en train de faire un lien avec une information qui était déjà donnée aux apprenants. Par contre, les deux enseignantes utilisent « tajjeb » et « issa » chaque fois qu'elles donnent aux apprenants un nouveau bout d'information. Dans l'extrait 14, la professeure des garçons utilise le mot de discours « issa » (« maintenant ») pour introduire un nouveau point grammatical aux apprenants. L'insertion de ce mot du discours rend clair aux apprenants que la professeure passe à autre chose.

P : issa / meta jkollok il -préposition à u l -article féminin / la se tigi à la issa bhal per eżempju à la campagne	P : maintenant / quand on a la préposition à et l'article féminin / la devient à la comme par exemple à la campagne
--	---

Extrait 14. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

De plus, les mots connecteurs « maintenant » et « alors » sont souvent utilisés comme lien entre le cours actuel et le cours précédent. Cela aide les apprenants à faire des associations entre les deux cours. Autrement dit, l'alternance codique dans ce cas sert à exposer le contraste entre le contenu du cours actuel et le contenu du cours précédent. Les exemples ci-dessous en témoignent davantage :

P : alors tinsewx li ghidtilkom l-ahhar darba / on commence par la description générale et puis on passe à l'interprétation n'est-ce pas ? / l-ewwel nibdew bid-description imbaghad ghall-picture interpretation hux vera? / nissetiljaw ftit	P : alors n'oubliez ce que je vous ai dit l'autre fois / on commence par la description générale et puis on passe à l'interprétation n'est-ce pas ? / d'abord on commence par la description puis on passe à l'interprétation de l'image n'est-ce pas ? / calmez-vous
---	---

Extrait 15. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

P : u l-bierah / hier / on a discuté les prépositions bil-à hux vera? / u ghidna li dawn irridu nitghallmuhom bhala <i>expressions as they are</i> / maintenant on va conjuguer les deux ensemble / jigifieri se nghaqqduhom ma' xulxin	P : et hier / on a discuté les prépositions avec à n'est-ce pas ? / et on a dit qu'on doit les apprendre comme expressions telles qu'elles sont / maintenant on va conjuguer les deux ensemble / c'est-à-dire qu'on va les joindre
---	--

Extrait 16. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

De surcroît, les enseignantes ont tendance à utiliser l'alternance codique lors d'une parenthèse, c'est-à-dire lorsqu'elles ajoutent une nouvelle information. Considérons l'exemple ci-dessous. L'enseignante lit une phrase en français qui est dans la compréhension écrite et puis elle ajoute une remarque :

P : chaque étape est éliminatoire jigifieri ma' every step on élimine un groupe	P : chaque étape est éliminatoire c'est-à-dire qu'on élimine un groupe dans chaque étape
--	--

Extrait 17. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 12)

Les observations indiquent le manque de temps comme un autre facteur qui pousse les enseignantes à employer l'alternance codique. Lorsqu'il ne leur reste pas assez de temps, les professeures utilisent très souvent l'alternance codique pour réussir à couvrir

tout le contenu qu'elles ont planifié. Il convient de rappeler ici que les collégiens ont quatre cours de 40-45 minutes par semaine. Parfois, ils ratent un nombre de cours à cause des activités scolaires organisés par le collège. Comme le programme scolaire est très chargé, les enseignantes sentent la pression de se dépêcher pour réussir à couvrir tout le programme. Elles s'appuient alors sur l'alternance codique afin d'accélérer le rythme du cours, comme le démontrent les extraits 18 et 19 en témoignent. Dans l'extrait 20, la cloche a sonné et il a fallu que la professeure de garçons se dépêche et donne des instructions aux apprenantes pour qu'ils puissent savoir ce qu'ils devaient amener avec eux le cours suivant. En utilisant ce procédé, elle facilite les instructions pour les apprenants et accélère le rythme du cours en même temps :

P : mela ha nhaffu ftit / <i>l-answer tal-four</i> trid tiġi on se retrouve demain chez Pablo	P : donc dépêchons-nous / la réponse pour le numéro quatre est on se retrouve demain chez Pablo
--	---

Extrait 18. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 16)

P : mela ma tantx ghad baqghalna hin / ha toqghodu en groupes de deux jew trois / ha taqbd u karta u tiktbu xi points	P : donc il ne nous reste pas beaucoup de temps / vous allez vous mettre en groupes de deux ou trois / vous sortez une feuille et vous écrivez quelques points
---	--

Extrait 19. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 16)

la cloche sonne P : ġibuha [la fiche] <i>next lesson</i> maghkom ta ha nlestuha u ġibu l-cahier d'exercices halli nikkoreġuh / merci beaucoup	*la cloche sonne* P : apporte-la [la fiche] avec vous le prochain cours pour la terminer et apportez le cahier d'exercices pour le corriger / merci beaucoup
--	---

Extrait 20. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

Un autre schéma qui émerge des transcriptions est que les enseignantes emploient souvent l'alternance codique pour faire une comparaison entre la L3 et les autres langues maîtrisées par les élèves, à savoir le maltais (leur L1) et l'anglais (leur L2). Cette stratégie aide les élèves à entrecroiser les langues de leur répertoire verbal tout en leur reconnaissant leur statut de personnes bilingues (maltais-anglais). Les extraits suivants en témoignent :

P : mela fl-Ingliż ngħidu on u fil-Malti fuq / titkellem fuq xi haġa / imma fil-Frañciż ngħidu de / <i>to speak about</i>	P : alors en anglais on dit <i>on</i> et en maltais on dit fuq / parler de quelque chose / mais en français on dit de / parler de quelque
--	--

<i>something</i>	chose
------------------	-------

Extrait 21. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

P : mela l-expression avoir pas mal de hija kelma ohra flok beaucoup de / <i>a lot</i>	P : donc l'expression avoir pas mal de est une autre façon pour dire beaucoup de / beaucoup
--	---

Extrait 22. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

P : qabel transport trid tuza EN / ha jkun hemm minnhom li jieħdu À bħalma fl-Ingliż hemm minnhom jieħdu <i>by u on</i>	P : devant un moyen de transport il faut mettre EN / il y en aurait quelques-uns qui prennent À tout comme en anglais il y en a quelques-uns qui prennent <i>by</i> et <i>on</i>
--	--

Extrait 23. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 5)

Lorsqu'elles présentent de nouveaux termes et des expressions inconnus, les professeures ressentent le besoin de recourir à la L1 et la L2 des élèves pour s'assurer que tout le monde ait bien compris. Elles sont sensibles au fait que ses classes soient marquées par l'hétérogénéité des profils, d'autant que certains ont des difficultés d'apprentissage allant jusqu'au handicap majeur. Elles prennent donc appui sur la L1 et la L2 des élèves pour inclure *tout* le groupe-classe.

Pour expliquer le sens du mot « ballon », qui se trouve dans le texte qu'elle vient de lire à haute voix, la professeure de garçons initie l'information concernant ce mot en L3 puis elle alterne vers la L1 et alterne de nouveau vers la L3 : L3 → L1 → L3.

P : c'est utilisé pour le tourisme u pour les météorologues / c'est pour des attractions touristiques jew biex ġieli kienu jaqraw ir-rapport tat-temp minnu / donc un ballon jew le ballon	P : c'est utilisé pour le tourisme et pour les météorologues / c'est pour des attractions touristiques ou bien parfois on l'utilisait pour lire le bulletin météo / donc un ballon ou le ballon
---	---

Extrait 24. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

Dans un autre cas (voir l'extrait 25), la même professeure explique aux apprenants en quatrième une expression inconnue. Vu que les apprenants ont un vocabulaire plutôt limité, elle recourt immédiatement à la L2 et puis à la L1 des apprenants pour leur donner son sens : L3 → L2 → L1.

P : à la fois <i>it's an expression li tfisser at the same time</i> / jġifieri fl-istess hin is-city [Strasbourg] kienet isservi bhala defender għall-headquarters Franciż u għall-kultura Franciża u Ġermanika	P : à la fois est une expression qui signifie en même temps / c'est-à-dire qu'à la fois cette ville [Strasbourg] servait comme défenseur pour les quartiers généraux français et pour la culture française et germanique
---	--

Extrait 25. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

Les deux enseignantes ont également tendance à réaliser des « actes de vérification », tantôt en maltais et anglais, tantôt en français. Ces actes permettent aux enseignantes de vérifier si les apprenants ont compris ou pas. Considérons les exemples ci-dessous.

P : qed tgħid x'hin hu u l-mument tal-ġurnata / qegħdin nifmu? / vous comprenez ?	P : elle dit l'heure et le moment de la journée / vous comprenez ?
--	--

Extrait 26. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

P : tajjeb / questions? / aqrawhom it-tnejn ġo qalbkom u araw jekk għandkom xi difficulties	P: bon / questions ? / lisez tous les deux en silence et dites-moi si vous avez des difficultés
--	---

Extrait 27. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 6)

P : à u le ma joqgħodux hdejn xulxin / mela se naghmlu au / qegħdin nifmu? / vous avez des difficultés ?	P : on ne place pas à et le ensemble / alors on fait au / vos comprenez ? / vous avez des difficultés ?
---	---

Extrait 28. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

[après l'écoute d'un dialogue] P : questions ? / xi hadd ma fehemx xi haġa?	[après l'écoute d'un dialogue] P : questions ? / y a-t-il quelqu'un qui n'a pas compris quelque chose ?
---	--

Extrait 29. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

Par ailleurs, un autre facteur qui encourage les enseignantes à utiliser l'alternance est pour susciter de l'information de la part des élèves. Quand les professeurs posent une question en français aux apprenants, elles leur donnent un peu de temps afin de les faire réfléchir à la question. Cependant, quand elles ne reçoivent aucune réaction, elles ont tendance à utiliser des amorces en L1 pour encourager les élèves à répondre. Les pauses moyennes (/) et la pauses longues (//) indiquent que les apprenants n'ont pas compris ce que l'enseignante leur demande. Dans ce cas, l'alternance codique est bénéfique pour que

les apprenants puissent comprendre la question et alors ils se sentent capables d'y répondre. Parmi les récurrences que nous avons relevées, tantôt en L3, tantôt en L1 et en L2, retenons les extraits suivants :

P : quelle heure est-il ? // quelle heure est-il ? // qu'est-ce que cette question signifie ? /// <i>what does the question mean ?</i> A : <i>what time is it?</i>	P : quelle heure est-il ? // quelle heure est-il ? // qu'est-ce que cette question signifie ? /// qu'est-ce que la question signifie ? A : quelle heure est-il ?
--	--

Extrait 30. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

P : qu'est-ce que c'est tôt ? /// ghamilniha l-bierah u ghidna li tfisser bhal en avance A : kmieni	P : qu'est-ce que c'est tôt ? /// on l'a fait hier et on a dit qu'il a le même sens qu'en avance A : tôt
--	---

Extrait 31. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 6)

P : de quoi s'agit-il ce vidéoclip ? /// essayez ejja / x'inh tghid? A : qed titkellem fuqha	P : de quoi s'agit-il ce vidéoclip ? /// allez essayez / qu'est-ce qu'elle dit ? A : elle parle d'elle-même
---	--

Extrait 32. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

Louer un élève est très important en classe car cela encourage les apprenants à installer une atmosphère plus agréable et donc à participer au cours davantage. L'analyse des transcriptions souligne que les deux professeures ont tendance à combiner les langues lorsqu'elles évaluent les réponses des apprenants. Parmi les mots que les enseignantes utilisent figurent notamment « iva » (oui), « tajjeb » (bien), « tajjeb hafna » (très bien), « prosit » (bravo), « bravu » (bravo) et « ezatt » (tout à fait). Ces mots sont réalisés parfois en langue cible et parfois en L1 comme le montrent les exemples suivants :

P : il fait de l'escrime / c'est un sport / c'est quel sport l'escrime ? A : <i>fencing?</i> P : <i>fencing tajjeb</i>	P : il fait de l'escrime / c'est un sport / c'est quel sport l'escrime ? A : <i>fencing?</i> P : <i>fencing tajjeb</i>
--	--

Extrait 33. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 2)

P : <i>it's very very important</i> / ghall-hin dejjem nghidu il est / ma jfissirx he is / tiftakru kont ghidtilkom il est / il-il mhux dejjem tfisser he ? Parmi les récurrences que nous avons relevées, tantôt en langue cible, tantôt en L1, retenons les	P : c'est très très important / pour l'heure on dit toujours il est / ça ne signifie pas <i>he is</i> / vous vous souvenez que je vous ai dit que pour il est / le pronom il ne signifie pas toujours <i>he</i> ?
---	---

extraits suivants :	A : du personnel et impersonnel
A : tal -personnel u impersonnel	P : tout à fait / bravo
P : eżatt bravu	

Extrait 34. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

P : une manifestation / qu'est-ce que c'est une manifestation ?	P : une manifestation / qu'est-ce que c'est une manifestation ?
A : protesta?	A : une manifestation
P : iva tajjeb	P : oui bien

Extrait 35. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

Quand il s'agit de l'évaluation négative, les enseignantes ont également tendance à recourir à l'alternance codique pour la réaliser. Parmi les mots qui figurent le plus dans ce type d'évaluation on trouve « **mhux eżatt** » (pas exactement), « *no* » (non) et « **le** » (non) comme le montrent les exemples suivants.

P : qu'est-ce qu'il y a dans la photo? /// qu'est-ce qu'il y a ? / x'inhuma dawn?	P : qu'est-ce qu'il y a dans la photo ? /// qu'est-ce qu'il y a ? / que sont ceux-ci ?
A : razzisti?	A : des racistes ?
P : mhux razzisti no	P : pas racistes non

Extrait 36. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

P : qu'est-ce que ça signifie l'Espagne ?	P : qu'est-ce que ça signifie l'Espagne ?
A : spanjol	A : espagnol
P : mhux eżatt / espagnol spanjol	P : pas exactement / espagnol renvoie à la nationalité

Extrait 37. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

A : il est quarante minutes ?	A : il est quarante minutes ?
P : le / minutes ma ndaħluha mkien	P : non / on n'inclut pas minutes

Extrait 38. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 11)

En conclusion, nous avons analysé en profondeur les 7 facteurs typiques qui incitent les enseignantes à recourir à l'alternance codique. En calculant le nombre d'occurrences de chaque fonction, nous pouvons conclure que les deux raisons dominantes pour lesquelles les enseignantes recourent le plus aux alternances codiques sont pour faciliter la compréhension chez les élèves et pour susciter leur participation verbale. Ainsi,

grâce aux passages dynamiques d'une langue à l'autre de la part des enseignantes, les apprenants comprennent mieux pendant les cours et sont plus incités à prendre la parole en classe.

Dans la partie suivante, nous évoquerons les raisons qui poussent les élèves à utiliser l'alternance codique. Comme nous l'avons fait pour les enseignantes, nous examinerons en détail leurs fonctions et leurs effets en classe. Nous citerons ensuite des extraits pour mieux illustrer chaque fonction.

2.2. Les alternances codiques chez les élèves

De la part des élèves, l'alternance codique se produit principalement lorsqu'ils donnent de l'information à l'enseignante et à leurs camarades. Lorsque l'enseignante de garçons rappelle la différence entre les articles définis « le », « la » et « les », un apprenant partage sa stratégie de comment distinguer entre les trois articles définis avec toute la classe. Dans ce cas, l'apprenant alterne de la L2 à la L1 et à la L3 et alterne encore une fois à la L1 et à la L2.

A : miss jien ghandi trick biex inkun naf il-le / la u les / ghandek il-l u t-t ta' the it-tnejn li huma ghandhom line dritt	A : madame j'ai un tour pour distinguer entre le / la et les / le l et le t de the ont tous les deux une ligne droite
---	---

Extrait 39. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

Dans un autre cas, une apprenante en quatrième année informe sa professeure qu'elle a donné une réponse différente. L'apprenante recourt à la L1, à la L2 et à la L3 probablement pour éviter des lacunes dans son discours. En ce qui concerne la L2, nous remarquons que celle-ci est très souvent utilisée pour se situer dans le manuel (pages, exercices et numéros de questions) :

A : miss jien number three ghamiltha c'est votre prof	A : madame j'ai mis c'est votre prof dans numéro trois
--	--

Extrait 40. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

Nous constatons qu'à chaque niveau, les apprenants tendent à alterner les langues lorsqu'ils posent des questions en classe. Ainsi, un apprenant en sixième note que parfois l'enseignante les adresse avec « tu » et parfois avec « vous ».

A : miss ghala gieli tghid s'il vous plaît mhux s'il te plaît ? / inti s'il vous plaît tghidha <i>in polite form</i> / ahna mhux daqshekk importanti	A : madame pourquoi vous dites s'il vous plaît parfois et non s'il te plaît ? / on utilise s'il vous plaît pour être poli / nous ne sommes pas si importants
---	--

Extrait 41. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

Dans le cas ci-dessous, un apprenant en quatrième confond les significations différentes de la préposition « à ». Afin de clarifier la différence entre elles, il pose une question à la professeure en alternant les langues pour s’assurer que la professeure le comprend bien et éviter des lacunes dans sa parole.

<p>A : imma miss jekk per eżempju jghidlek // inti taghmel sentenza u taghmel à Porchinet per eżempju/ kif se jifhem li jien irrid ngħid per eżemju in Porchinet u hu forsi jifhimha from Porchinet ?</p>	<p>A : mais madame s’il te dit par exemple // tu fais une phrase et tu mets à Porchinet par exemple / comment est-ce qu’il va savoir que je vais dire à Porchinet et il comprend de Porchinet peut-être ?</p>
--	---

Extrait 42. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

Nous remarquons que de manière générale les apprenants ne recourent pas à la L3 lorsqu’ils veulent parler de quelque chose qui n’a rien à faire avec le contenu du cours. En revanche, ils préfèrent utiliser leur L1 et L2. Ils se sentent probablement plus à l’aise de s’exprimer dans ces deux langues de leur répertoire verbale quand il s’agit de parler des choses extérieures au cours ou des choses personnelles. En effet, nous trouvons que le français est dans la quasi-totalité des cas absent quand il s’agit des énoncés de ce genre. Les deux extraits ci-dessous en témoignent :

<p>A : miss il-kelma cheval kull dejjem niftakarha ghax missieri ihobb iż-żwiemel u xtara żewg żwiemel minn Franza u l-hin kollu jidhol fuq il-websites taż-żwiemel</p>	<p>A : madame je mémorise toujours le mot cheval parce que mon père adore les chevaux et il a acheté deux chevaux de la France et il visite des sites web à propos des chevaux tout le temps.</p>
--	---

Extrait 43. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 5)

<p>A : miss lil dak il-habib Franciż ghidtlu li għamilna postcard u qalli when you come to rugby get it with you so that I will check the spelling for you</p>	<p>A : madame j’ai dit à mon ami français que nous avons fait une carte postale et il m’a dit de l’apporter avec moi au rugby et il va vérifier l’orthographe pour moi</p>
---	--

Extrait 44. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 5)

Ici, l’analyse fine des alternances codiques chez les élèves révèle que les apprenants recourent à l’alternance codique principalement pour 3 raisons typiques. À l’instar des professeures, les collégiens ont souvent tendance à passer d’une langue à l’autre lorsqu’ils donnent des informations. Celle-ci est en effet la fonction dominante des alternances codiques chez les apprenants. Les élèves se sentent à l’aise et s’appuient sur d’autres langues de leur répertoire verbale afin de surmonter des difficultés langagières, notamment des lacunes lexicales. De ce fait, l’alternance codique favorise la prise de

parole de la part des élèves. Ainsi, nous pouvons conclure qu'il y a une relation réciproque car les enseignantes et les apprenants ensemble en bénéficient.

Dans le chapitre qui suit, nous analyserons en détail le degré d'utilisation de l'alternance codique chez les enseignantes ainsi que chez les collégiens et nous donnerons des explications pour les résultats.

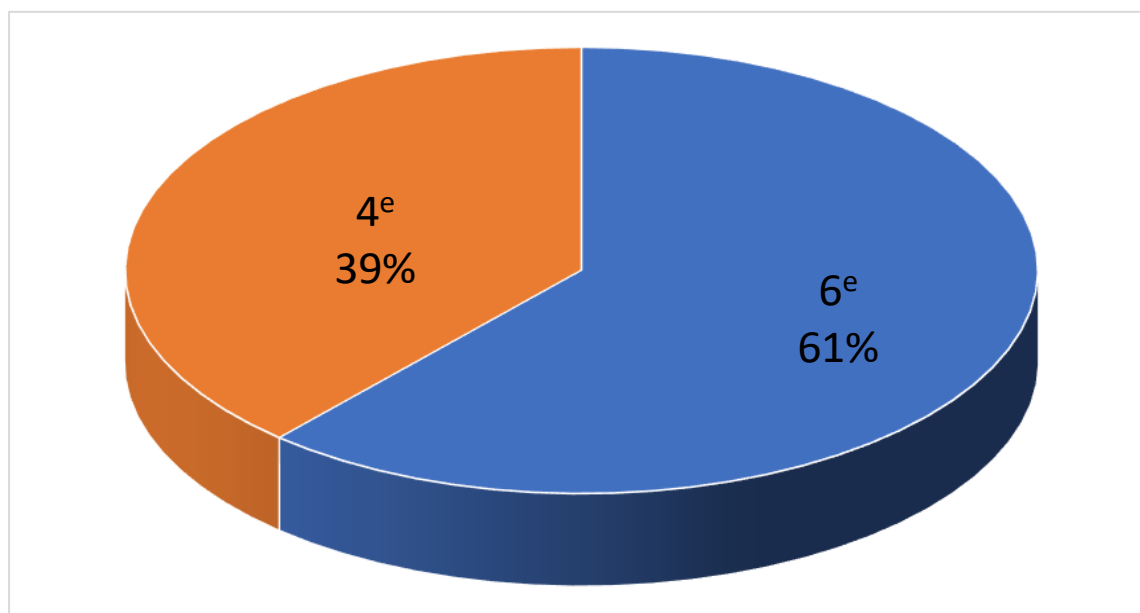
2.3. La fréquence de l'alternance codique chez les enseignantes et les élèves

Les transcriptions des seize cours indiquent que l'utilisation de l'alternance codique de la part des élèves se différencie de l'usage de l'alternance codique de la part des deux enseignantes. Voyons quelles sont les raisons de ces divergences.

2.3.1. La fréquence de l'alternance codique selon le niveau des élèves

De la part des élèves, nous constatons un grand écart entre les deux niveaux (voir le tableau 6). Nous interprétons ce résultat par le fait qu'en quatrième le français se complexifie et malgré le développement du vocabulaire chez les élèves pré-avancés, force est de constater qu'en quatrième les collégiens deviennent plus impatients vis-à-vis des cours de français alors qu'en sixième ils sont encore motivés pour apprendre une LE.

Tableau 6 L'utilisation de l'alternance codique par les élèves selon leur niveau



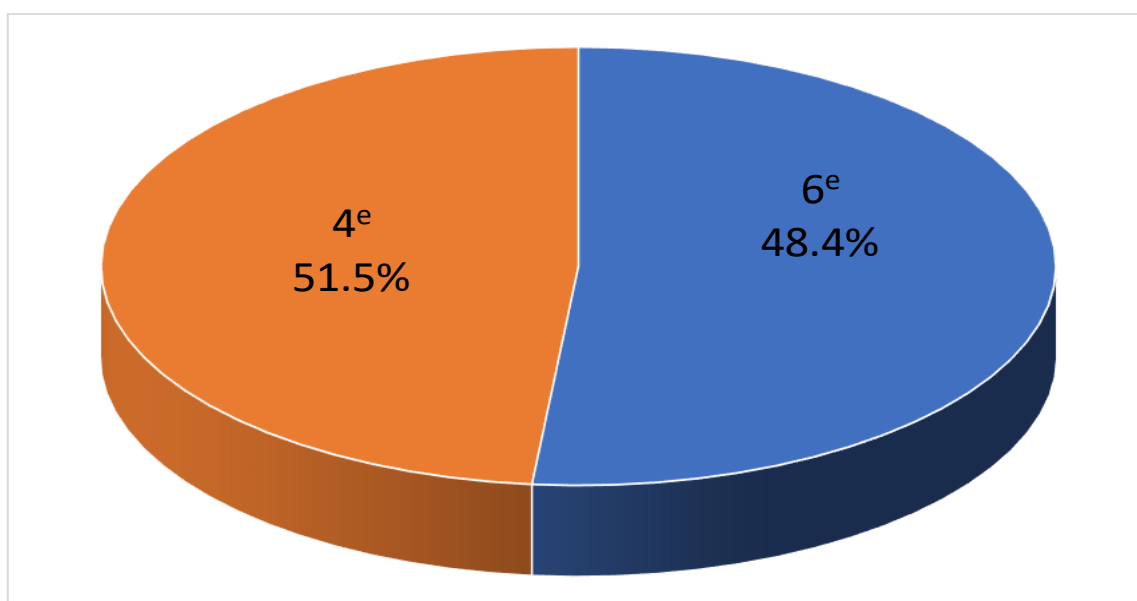
Une autre remarque que nous faisons est que l'ensemble des élèves recourent à l'alternance codique, quel que soit leur niveau. À noter ici que cette constatation fait écho à la pensée de Macaro (2001) : « I want to argue that codeswitching is used by beginner and intermediate learners (but also to some extent by advanced learners) » (Macaro, 2001: 71)

et aussi à la conclusion de Causa (1997 : 457) qui rejette l'idée selon laquelle l'apprenant de niveau débutant est le seul qui a recours à l'alternance codique.

Cependant, nous trouvons que ce sont les apprenants débutants qui recourent le plus à l'alternance codique. En effet, nous notons que ceux-ci recourent plus à leur L1 dans leur discours. Cole (1998) remarque que la L1 est plus utilisée lorsque la performance est encore limitée (« at beginning and low levels ») (Cole, 1998 : 2). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le vocabulaire des élèves débutants est encore restreint et alors ils sentent le besoin d'alterner vers d'autres langues qu'ils maîtrisent bien pour réussir à atteindre leur but communicatif.

De la part des enseignantes, nous constatons que chez les enseignantes, le degré d'utilisation de l'alternance codique est un peu plus haut au niveau quatrième qu'au niveau sixième. Voyons le tableau 7. Nous croyons que cela est dû à deux raisons principales. Tout d'abord, nous sommes au courant du fait que la complexité du français augmente tout de suite en classe de quatrième et qu'il y a une différence significative entre le contenu que les élèves apprennent au cours des années précédentes et le contenu qu'ils apprennent à présent, en quatrième. Face à cette difficulté, les enseignantes sentent le besoin d'alterner les langues afin de faciliter la compréhension pour les apprenants et les encourager de rester motivés en apprenant une langue étrangère.

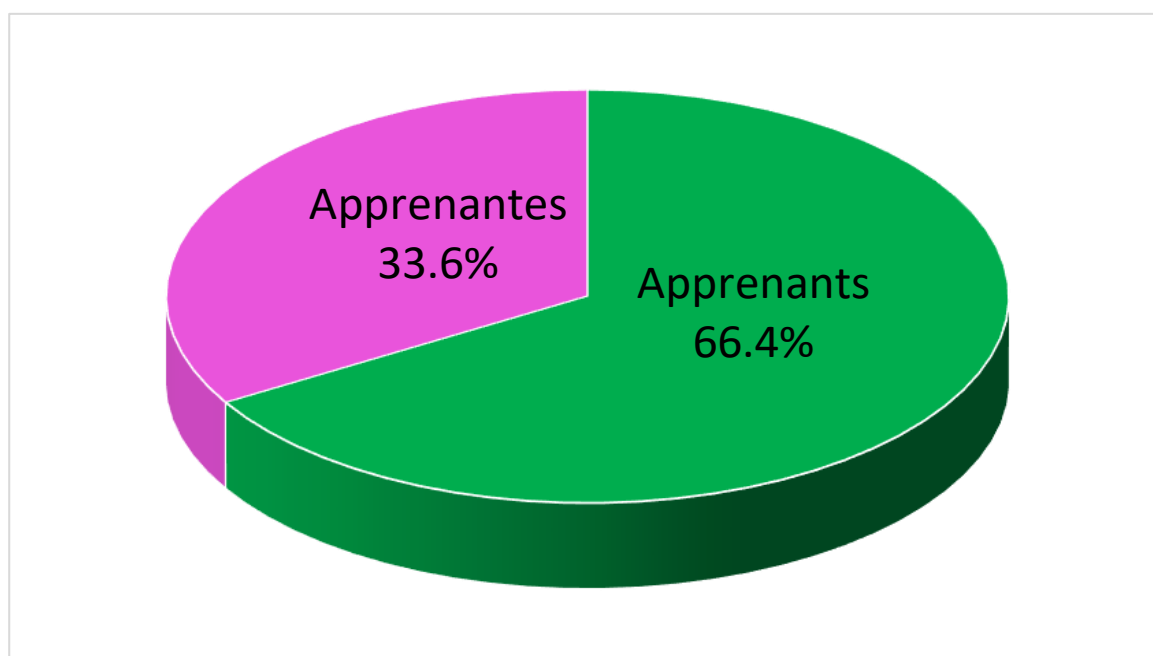
Tableau 7 L'utilisation de l'alternance codique par les enseignantes selon le niveau des élèves



2.3.2. La fréquence de l'alternance codique selon le sexe des élèves

L'analyse des transcriptions indique également que l'alternance codique est plus employée par les apprenants que par les apprenantes (voir la figure 8 ci-dessous et l'annexe 3). Ces résultats ne sont pas analogues à des recherches internationales. Macaro (2001 : 71), affirme que certains travaux, comme ceux de Stables et Wikeley (1999) et de Jones, et al., (2001), précisent que les apprenants réagissent moins favorablement envers l'alternance codique. De leur côté, Rabbani et Mushtaq (2012) rejettent l'idée que l'alternance codique est plus utilisée par un sexe particulier : « there is no difference between code mixing scores of boys and girls » (Rabbani & Mushtaq, 2012 : 354).

Tableau 8 L'utilisation de l'alternance codique par les élèves selon leur sexe



Il est intéressant de noter que dans notre contexte, les apprenants parlent plus que les apprenantes (1,255 mots contre 798 mots respectivement). Or, les apprenantes ont tendance à recourir moins à l'alternance codique et à réaliser plus d'énoncés unilingues dans leurs échanges verbaux. Nos analyses indiquent aussi que ce sont bien les apprenantes qui s'expriment les plus en français en classe. Pour leurs 798 mots, elles produisent 393 mots en français alors que les apprenants produisent 1,255 mots mais seulement 458 sont réalisés en français. Nous expliquons cet écart par le fait que l'enseignante de filles s'exprime plus en français durant les cours et les apprenantes sont ainsi plus exposées à

la L3 que les apprenants. Nous reviendrons sur ce point au chapitre 3 concernant la distribution des langues.

2.3.1. La fréquence de l'alternance codique selon le genre d'activité

À la base de nos observations et de nos transcriptions, nous trouvons que les apprenants recourent le plus à l'alternance codique lors des cours de grammaire.

De la même façon, presque tous les apprenants et les enseignants qui ont participé au questionnaire d'Abela (2011) ressentent le besoin d'alterner vers d'autres langues, spécifiquement vers le maltais et vers l'anglais en apprenant le FLE (« for clear understanding of concepts especially grammar and metacognitive aspects of a language ») (Abela, 2011 : 5).

Enfin, nous observons que l'alternance codique est utilisée en continu tout au long des cours. Nous remarquons, pourtant, que le degré d'utilisation de l'alternance codique a tendance à augmenter vers la fin du cours. Nous sommes d'avis qu'à ce moment-là, les apprenants deviennent fatigués et distraits. Par conséquent, les enseignantes ressentent le besoin d'alterner vers la L1 et la L2 pour garder l'attention des élèves vers le cours. À cet égard, Camilleri Grima (1995) et Ehrhart (2002) indiquent, eux aussi, qu'il y a certains instants pendant les cours où le degré d'alternance codique est plus élevé, à cause de la fatigue. Enfin, une autre raison pour laquelle les enseignantes-participantes recourent à l'alternance codique est dû au manque de temps, comme nous l'avons souligné dans la partie précédente de cette analyse.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord examiné les différentes fonctions remplies par l'alternance codique chez les enseignantes et chez les collégiens. Nous avons ensuite analysé la fréquence de ce phénomène linguistique chez les participants selon différents facteurs. Le troisième et dernier chapitre sera consacré à la communication exolingue et à la distribution des langues. Nous analyserons de près les rôles de l'emploi de la L1 et de la L2 et verrons s'il existe des schémas remarquables.

Chapitre 8. Distribution des langues et stratégies de communication exolingue

1. Distribution des langues

En ce qui concerne les enseignantes, nous remarquons que le maltais est la langue la plus employée et au niveau sixième et au niveau quatrième (voir les tableaux détaillés 4 et 5 dans les annexes 4 et 5 respectivement). Cependant, il est intéressant de noter que même si les professeures s'expriment plus en L1 qu'en L3 avec les élèves de quatrième (notamment l'enseignante de garçons), l'écart entre les deux langues est beaucoup plus étroit que celui avec les élèves de sixième. Une raison derrière ce résultat pourrait être que puisque les élèves de quatrième ont atteint un niveau pré-avancé, les enseignantes ressentent le besoin de parler plus en L3 en classe car elles savent qu'à ce niveau-là le vocabulaire des collégiens est plus enrichi.

Une autre constatation qui émerge de notre analyse est que les enseignantes recourent le plus à la L1 et à la L2 dans les cours de grammaire, surtout lors des explications des points grammaticaux. Cette observation est notée par Bezzina (2017) qui a mené une recherche sur la perspective des enseignantes maltaises à propos de l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE. Bezzina a conclu que la plupart des enseignants utilisent majoritairement la L1 lorsqu'ils donnent des explications, surtout celles liées aux points grammaticaux. En revanche, ils recourent à l'anglais lorsqu'ils incluent des mots métalinguistiques, c'est-à-dire des mots techniques.

D'autre part, en ce qui concerne la distribution des langues chez les élèves, nous trouvons des divergences entre les apprenants et les apprenantes. Tout d'abord, le français est la langue dominante chez les filles alors que le maltais en est pour les garçons (voir les tableaux détaillés 4 et 5 dans les annexes 4 et 5 respectivement). Nous croyons que les filles s'expriment plus en L3 puisque la professeure l'utilise beaucoup en classe. En effet, l'écart entre la L1 et la L3 n'est pas si grand chez la professeure de filles (49% contre 44% respectivement). Nous concluons ainsi que plus les élèves sont exposés à la L3 en classe plus ils sont enclins à la parler.

En outre, si nous comparons le nombre de mots réalisés en L3 par les élèves de sixième et par les élèves de quatrième, nous notons que ce sont les derniers qui s'expriment le plus en français en classe. Nous interprétons ce résultat comme un signe que les apprenants en quatrième possèdent un niveau plus poussé de français et un vocabulaire

plus riche. Ils trouvent ainsi la compétence de s'exprimer oralement en langue cible un peu plus facile que les apprenants de sixième.

2. *Communication exolingue*

En ce qui concerne l'utilisation de la L2 des apprenants, nous remarquons que les apprenants, à l'instar des professeures, utilisent une quantité considérable de mots et d'expressions en anglais. Nous lions cette tendance avec le fait que pendant toute leur éducation formelle, les apprenants sont toujours en présence de l'anglais comme véhicule de l'enseignement. La plupart des matières scolaires proposent l'enseignement en anglais et la majorité des manuels scolaires sont en effet en anglais.

Par ailleurs, nous constatons qu'il s'agit presque d'un schéma. À la base des transcriptions, nous remarquons que les deux enseignantes ainsi que les élèves de sixième et de quatrième recourent inconsciemment à l'anglais pour des raisons spécifiques, notamment pour donner l'équivalent de certains termes. De plus, nous remarquons aussi que ces termes tombent dans des catégories différentes et qu'en contexte scolaire (et parfois même social) on a l'habitude de les prononcer en anglais plutôt qu'en maltais. Dans les sous-sections ci-dessous nous allons montrer comment un grand nombre de mots prononcés en anglais dans les transcriptions tombent dans des registres différents.

2.1. *La terminologie scolaire*

En cadre scolaire, nous constatons que les professeures ainsi que les élèves participants choisissent de parler en langue seconde (anglais) lorsqu'il s'agit du domaine éducatif. Parmi les exemples de terminologie scolaire nous trouvons les mots « diary » (agenda), « notes » (notes), « unit » (unité), « classwork » (travail en classe), « homework » (devoirs), « handout » (fiche), « worksheet » (fiche de travail), « positive report » (rapport positif), « dictionary » (dictionnaire) et « lesson's objective » (objectif du cours). Les exemples suivants démontrent cela davantage.

De la part des enseignantes :

P : hawn xi hadd ghandu marker ghax insejt il-pocket?	P : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a un feutre parce que j'ai oublié la trousse ?
--	---

Extrait 45. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

P : mela oħorġu l-*cahier* ha nikkoreġu	P : donc sortez le cahier on va corriger les
--	--

I-homework illum ghax <i>Wednesday</i> tlfna <i>l-lesson</i>	devoirs aujourd'hui parce qu'on a raté le cours mercredi
---	--

Extrait 46. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

P : ghandek <i>extra work inti</i>	P : tu as du travail supplémentaire
---	-------------------------------------

Extrait 47. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 7)

De la part des apprenants :

A : ġej miss ghax qed infittex <i>foolscap</i>	A : j'arrive madame je cherche une feuille
---	--

Extrait 48. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

A : miss jien kont absent u m'ghandix dik il-handout	A : madame j'ai été absent et je n'ai pas cette fiche
---	---

Extrait 49. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 9)

A : mela l-composition ghal meta?	A : mais alors la rédaction c'est pour quand ?
--	--

Extrait 50. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

2.2. La terminologie numérique

À l'instar de la terminologie scolaire, nous trouvons que les professeures ainsi que les élèves recourent encore une fois à la L2 (anglais) lorsqu'ils réalisent des termes numériques. Nous constatons que cette pratique est très commune dans tous les cours. Nous croyons que cette pratique est due au fait que les collégiens sont habitués à dire les chiffres pendant les cours de mathématiques en anglais. À part cela, il est de manière générale plus fréquent que les chiffres sont à Malte très souvent réalisés en anglais (Cucciardi, 1990). Les exemples suivants montrent que cette tendance est commune non seulement chez les apprenants mais aussi chez les enseignantes.

De la part des enseignantes :

P : ok / mela <i>page fifty-seven exercise ten / ha nibdew nikkoreġu minn number eight</i>	P : bon / donc page cinquante-sept exercice dix / on commence à corriger dès le numéro huit
---	---

Extrait 51. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 6)

P : le / nombre ordinal meta ngidu <i>first second third</i>	P : non / un nombre ordinal c'est quand on dit premier deuxième troisième
---	---

Extrait 52. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 14)

P : ha nahsbu bl-Ingliz / mela <i>one thousand nine hundred forty-nine</i>	P : pensons en anglais / donc mille neuf cent quarante-neuf
---	---

Extrait 53. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

De la part des apprenants :

A : ha tasal kull thirty minutes il-bus	A : le bus arrive toutes les trente minutes
--	---

Extrait 54. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 3)

A : miss jien number three ghamiltha c'est votre prof	A : madame pour le numéro trois j'ai mis c'est votre prof
---	--

Extrait 55. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 10)

A : dik omm ta' żewġt itfal? / qisha ghandha fourteen kemm tidher żghira	A : elle est mère de deux enfants ? / Elle semble avoir quatorze ans / elle a l'air jeune
---	---

Extrait 56. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

2.3. La terminologie métalinguistique

Nous notons que de manière générale les professeures et en particulier les apprenants préfèrent prononcer des termes métalinguistiques (des termes relatifs au métalangage) en anglais.

De la part des enseignantes :

P : ghalhekk nghidilkom tghallmuha bl-article l-kelma halli tkunu tafu hiex masculine jew feminine	P : voilà pourquoi je vous dis d'apprendre un mot avec l'article pour savoir s'il est au masculin ou au féminin
---	---

Extrait 57. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

P : à hija preposition li tirrikjedi post warajha hafna drabi	P : à est une préposition qui est normalement suivie par un lieu
--	---

Extrait 58. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

P : a été / ghandek accent fl-ahhar mela you pronounce it / répète	P : a été / il y a un accent à la fin donc il faut le prononcer / répète
---	---

Extrait 59. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

De la part des apprenants :

A : miss jġifieri marron tintuża aktar ghax-xaghar bhala adjective?	A : madame c'est-à-dire qu'on utilise marron plus pour les cheveux comme un adjectif ?
--	--

Extrait 60. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 1)

A : miss u jekk ikollok boy u girl fil-plural / cher tiġi bl-s?	A : madame et si on a un garçon et une fille au pluriel / on ajoute un s à cher ?
--	--

Extrait 61. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 9)

A : skont il-pronoun	A : ça dépend du pronom
-----------------------------	-------------------------

Extrait 62. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 13)

2.4. La terminologie non technique

Nous remarquons que certains termes et expressions, notamment des expressions idiomatiques, sont de temps en temps prononcés en anglais par les deux professeures et par les apprenants.

De la part des enseignantes :

P : <i>don't worry</i> / dawn se nitghallmuhom <i>as we go along</i>	P : ne vous inquiétez pas / nous allons apprendre ceux-ci au fur et à mesure
--	--

Extrait 63. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 5)

P : <i>in the meantime</i> se tibdew tahdmu exercice cinq	P : pendant ce temps-là vous allez commencer à travailler l'exercice cinq
---	---

Extrait 64. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

P : oui / tu es Julie et tu écris la lettre / imagine que tu écris cette lettre / <i>attenta li ma tohroġx out of point</i> (Classe de quatrième, collège de filles)	P : oui / tu es Julie et tu écris la lettre / imagine que tu écris cette lettre / fais attention de ne pas être hors sujet
---	--

Extrait 65. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 16)

De la part des apprenants :

A : <i>by the way</i> miss / kif tghid happy birthday bil-Franciz?	A : madame au fait / comment est-ce que nous disons joyeux anniversaire en français ?
---	---

Extrait 66. Classe de sixième, collège de filles (Annexe 3, cours 6)

A : miss / <i>il-preposition</i> chez tfisser at somebody's house?	A : madame / la préposition chez signifie <i>at somebody's house</i> ?
--	--

Extrait 61. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 7)

A : kif nghidu by the beach?	A : comment dit-on <i>by the beach</i> ?
-------------------------------------	--

Extrait 62. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

2.5. La terminologie TIC

Nous remarquons que tous les termes relatifs à la technologie et aux équipements informatiques sont réalisés en anglais de la part des enseignantes ainsi que des apprenants.

De la part des enseignantes :

P : din ma tantx niltaqghu maghha imma zidtha ghax sibtha minn fuq website	P : celle-ci n'est pas très fréquente mais je l'ai ajoutée parce que je l'ai trouvée sur un site web
---	--

Extrait 63. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 4)

P : mela écoutez / iltqajt ma' dan il-video clip	P : alors écoutez / j'ai trouvé ce clip vidéo
--	---

Extrait 64. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

P : is-sound tafu ghalxiex mhux jiġi?	P : vous savez pourquoi le son ne marche pas ?
--	--

Extrait 65. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

De la part des apprenants :

A : trid tqabbad l-wire l-iehor miss	A : madame vous devez connecter l'autre fil
---	---

Extrait 66. Classe de quatrième, collège de garçons (Annexe 3, cours 15)

A : miss / nistghu naghmluha bil-computer?	A : madame / on peut la faire avec l'ordinateur ?
---	---

Extrait 67. Classe de sixième, collège de garçons (Annexe 3, cours 9)

A : nixghel il-projector miss?	A : j'allume le projecteur madame ?
---------------------------------------	-------------------------------------

Extrait 68. Classe de quatrième, collège de filles (Annexe 3, cours 12)

À la lumière de ce que nous avons dit dans ce chapitre, nous pouvons conclure que comme plusieurs études portant sur le contact de langues dans les échanges verbaux qui ont lieu dans les classes maltaises, notre analyse montre que la L3 est loin d'être la langue dominante en classe. L'alternance entre le maltais, langue de la communication générale, l'anglais, langue du métalangage, et la langue cible, utilisée pour se référer au contenu, est le véhicule de communication verbale le plus courant. Ceci est facile à comprendre lorsqu'on considère la classe de langue étrangère comme un cadre naturel de contact linguistique, d'autant que ces classes se situent dans le contexte maltais où l'alternance codique est un comportement inné des locuteurs.

Chapitre 9. Remarques générées à partir des deux entretiens semi-directifs

Dans cette dernière partie de l'analyse nous présentons les commentaires que les enseignantes nous ont données lors des entretiens semi-directifs. Il convient de préciser ici que puisque nous avons observé deux professeures dans le contexte scolaire maltais, l'échantillon est très réduit. Nous ne pouvons donc pas généraliser à partir de cet échantillon sur ce qui se passe normalement en classe de FLE dans le contexte maltais. L'objectif des entretiens était plutôt celui d'obtenir un retour d'information de la part des

participantes-clés au corpus, sur leur comportement verbal et celui de leurs élèves, ainsi que sur les motifs qui expliquent ce comportement.

1. *La classe hétérogène*

Vu que le système éducatif maltais a vu l'instauration de la pédagogie différenciée il y a quelques années, la professeure de filles remarque qu'il faut tenir compte de différents profils des élèves et du fait que les aptitudes des apprenants en classe varient. Il ne faut pas se focaliser seulement sur les doués au détriment des autres. Il faut également pourvoir aux besoins de ceux qui ont un niveau faible de français. D'après elle, l'enseignant a la responsabilité d'adapter sa langue d'instruction selon les besoins différents des élèves afin d'atteindre tout le monde :

<p>P : inutli li jkun hemm dawk il-ftit li qed iwieġbu kollox u taf li qed jifhmu u li kapaċi jkomplu bil-French / inti trid tahseb li fil-klassi hemm dak il-grupp l-iehor li hu <i>blank</i> / hemm minnhom lanqas jafu kelma bil-Franciz / jġifieri altru jkollok klassi streamjata fejn kulhadd bravu u jifhmek u altru jkollok klassi mhallta</p>	<p>P : il est inutile d'avoir un petit nombre d'apprenants qui répondent à toutes les questions et que vous êtes sûr qu'ils comprennent et peuvent se débrouiller en français / vous devez penser à l'autre groupe moins doué en classe / il y en a parmi eux qui ne savent pas un mot de français / il y a un grand écart entre une classe catégorisée où tout le monde est génial et comprend et une classe mélangée</p>
---	--

Extrait 69. Entretien avec Nadine, enseignante de filles

L'entretien semi-directif corrobore en effet nos observations. Malgré son désir de parler en langue cible, la professeure de garçons concède que l'emploi du maltais et de l'anglais reste marqué :

<p>P : inżid sentenzi u <i>translations</i> ghax nemmen li mhux dejjem jifhmu u biex inhaffef iżjed u nkun ċerta li fehmu inżid xi <i>translations</i> imma l-ideali li titkellem dejjem bil-Franciz</p>	<p>P : j'ajoute des phrases, des traductions parce que j'ai l'impression qu'ils ne comprennent pas et donc pour faire plus vite parce que je suis pressée, mais pour être sûre qu'ils comprennent, j'ajoute aussi des traductions mais peut-être il faudrait parler toujours français.</p>
---	--

Extrait 70. Entretien avec Isabelle, enseignante de garçons

D'autre part, elle affirme que d'après elle la situation idéale serait celle de parler en langue cible tout le temps pendant le cours. Cependant, cette situation serait irréaliste, surtout dans le cadre actuel où on a mis en pratique la pédagogie différenciée. Voilà pourquoi elle croit fortement que l'enseignant doit trouver un équilibre, c'est-à-dire, il doit utiliser tant le français que la langue maternelle des apprenants. Cet équilibre aide à

encourager les élèves, surtout ceux qui trouvent le français très difficile. Enfin, la professeure est d'avis que la traduction doit être éliminée de la classe lorsqu'il est possible. Les enseignants peuvent recourir à d'autres manières, comme des gestes et des exemples en contexte, qui mènent les apprenants à comprendre ce qu'ils disent quand même. Ainsi on encourage les apprenants à réfléchir et à formuler des hypothèses. Ce dilemme révèle des tensions internes chez l'enseignante et créent des écarts entre « [...] le désir et la réalité [...] » (Cambra Giné, 2003 : 270). L'idéal de l'enseignant s'écarte souvent de la réalité concrète des classes.

D'après Isabelle, c'est principalement le niveau des apprenants qui détermine le degré d'utilisation de l'alternance codique en classe. Elle affirme qu'elle a tendance à recourir plus à la LM avec des apprenants débutants puisque ceux-ci ne sont pas encore habitués à la nouvelle langue. D'autre part, un autre facteur que les deux enseignantes ont mentionné dans l'entretien est que pendant le cycle secondaire, les collégiens, notamment lorsqu'ils atteignent le niveau pré-avancé, deviennent conscients de ce que les autres pensent d'eux et ils trouvent très difficile de s'exprimer en classe car ils ont peur de se tromper et que les autres vont se moquer d'eux.

2. *L'alternance codique selon le genre d'activité*

En ce qui concerne la fréquence du phénomène linguistique selon le genre d'activité, la professeure souligne que parmi les activités dans lesquelles elle recourt le plus à l'alternance codique figure notamment la grammaire. Selon elle, la grammaire est trop difficile pour être enseignée exclusivement en langue cible. Les apprenants ne sont pas des Français natifs et donc il faut s'adapter à leur niveau. Elle est également d'avis que le cours ne doit pas être exclusivement en langue cible afin de faciliter la compréhension chez les élèves mais aussi afin de construire des liens entre la langue cible et les autres langues qu'ils connaissent. Elle admet qu'elle ressent le besoin d'alterner les langues quand elle voit des visages vides de toute expression. D'après elle, il est inutile de continuer à parler en langue cible si les apprenants lui montrent qu'ils n'ont pas compris :

P : Eżempju *grammar* ma naqbilx li tispjega bil-Franciz biss. Anke jekk dak il-hin jaghtu l-impressjoni li qed jifhmu, nahseb *grammar* biex tispjega *rules* iktar ahjar / iktar jibqghu go mohhhom jekk tispjega bil-lingwa taghhom. Imma fejn qed tiddiskuti stampi u *texts* iva

P : Je ne suis pas d'accord qu'on explique la grammaire exclusivement en français même si à cet instant-là ils donnent l'impression qu'ils comprennent. À mon avis il vaut mieux expliquer la grammaire et les règles grammaticales dans leur propre langue.

Or, Nadine affirme que parfois elle inclut des phrases en langue cible lors d'une explication grammaticale mais à un certain moment elle ressent le besoin d'alterner vers la langue maternelle des apprenants afin de leur faciliter la compréhension. Elle croit fortement qu'il faut d'abord prononcer une phrase en langue cible, et pas en langue maternelle, et donner assez de temps aux apprenants pour penser et formuler des hypothèses. Si l'enseignant prononce une phrase en langue maternelle et puis tout de suite en langue cible, les apprenants deviennent paresseux et dépendants de la langue maternelle.

Enfin, Nadine admet qu'elle se trouve dans une situation conflictuelle. D'une part, elle croit que l'AC contribue à des résultats efficaces chez les apprenants mais d'autre part, elle croit que cette pratique gêne le degré d'utilisation de la langue cible et que l'idéal est de parler en LC pour habituer les apprenants à la LE. Enfin, la même professeure affirme que la classe est le seul espace où la majorité des enfants entendent le français car à la maison ils ne lisent pas suffisamment et ne s'exposent pas au français. Pour tous ces facteurs, elle croit que parler exclusivement en langue cible serait non seulement irréel mais aussi démotivant pour les apprenants. Elle admet qu'une fois elle a tenté de parler presque exclusivement en français et les parents des élèves sont venus au collège pour se plaindre. Beaucoup de parents ne comprennent pas le français et ils se découragent aussi lorsque leurs enfants leur disent que la professeure parle exclusivement en français. Cela confirme davantage que le véhicule de l'enseignement continue à poser des défis pour les enseignants.

Conclusion

Au terme de cette recherche, au cours de laquelle nous avons pris beaucoup de plaisir à échanger avec les enseignantes et les collégiens, nos résultats ont souligné combien l'emploi de l'alternance codique peut servir d'outil instrumental à l'enseignement-apprentissage en classe de FLE.

Dans ce mémoire nous avons tâché d'explorer et de donner une image réaliste du contexte scolaire maltais et de la situation bilingue en classe de FLE. D'une manière générale, nous avons jeté un coup d'œil sur la présence simultanée de différentes langues dans quatre classes de FLE au sein de deux collèges maltais bilingues. Nous avons aussi présenté les opinions favorables et contraires au passage d'une langue à l'autre et les différentes manifestations de l'alternance codique. Nous croyons que nous avons réussi à relever les effets de ce phénomène linguistique sur le comportement, la motivation, la participation et la coopération des apprenants.

Une grande partie de cette étude a été dédiée aux raisons pourquoi les enseignantes et les apprenants recourent à l'alternance codique pendant les cours de FLE. D'ailleurs, à partir des observations et du journal, nous avons constaté que les enseignantes ainsi que les élèves utilisent l'alternance codique constamment pendant les cours. Ceci est facile à comprendre vu que l'alternance codique est une caractéristique naturelle du parler bi-plurilingue et son rejet en espace-classe serait irréal.

Or, l'alternance codique peut être une assistance mais aussi un obstacle si elle n'est pas utilisée sagement par les sujets. C'est à l'enseignant d'utiliser l'alternance codique d'une manière intelligente et de choisir les bonnes stratégies afin de satisfaire les besoins des apprenants. Canagarajah (2007 : 936) soutient que les enseignants doivent développer chez les apprenants une volonté de s'engager avec un répertoire de codes dans des situations multinationales. L'alternance codique ne doit surtout pas servir comme un raccourci des explications. Cela est soutenu davantage dans le profil pour la politique de l'éducation aux langues, publié par le Conseil de l'Europe en 2015 :

« Of course a prudent use of code-switching is not at all the same as blanket permission for the pupil always to use the language in which he or she (and often the teacher as well) feels most comfortable. In this case pupils would be deprived of the amount of quality input needed for them to construct their linguistic knowledge and competences and they would be less likely to access a quality education available to all. » (Profil pour la politique de l'éducation aux langues, 2015 : 44).

Le passage d'une langue à l'autre peut être même dangereux et peut gêner l'apprentissage des apprenants ainsi que leur exposition maximale à la langue en question si les enseignants ne l'utilisent pas intelligemment et s'ils s'appuient trop sur elle. C'est à l'enseignant de choisir méticuleusement les bonnes stratégies ainsi que la stratégie de l'alternance codique appropriée afin d'atteindre les besoins de ses élèves.

Au terme d'une série de cours que nous avons observés, nous pouvons conclure que l'alternance codique est un outil instrumental surtout dans une classe hétérogène. Nous avons trouvé que quand les deux enseignantes employaient l'alternance codique en classe, les apprenants comprenaient mieux et contribuaient plus au cours. Pendant les échanges avec les deux enseignantes, ces dernières ont affirmé qu'enseigner dans des classes pleines d'aptitudes différentes pose de nombreux défis tel le choix du véhicule de l'enseignement. Nous sommes d'avis que des formations sur une bonne utilisation de l'alternance codique en classe de langue étrangère peuvent être une grande aide aux professeurs enseignant dans un contexte bi-plurilingue.

Toute réflexion faite, ce mémoire m'a donnée l'occasion de reconsidérer certains aspects de l'alternance codique et de l'éducation bi-plurilingue. La rédaction de ce mémoire (par l'intermédiaire des nombreuses références bibliographiques) m'ont permis une vraie amélioration personnelle et professionnelle en ce sens que grâce à eux, j'ai pu me rendre compte que l'alternance codique, si utilisée sagement, peut être au service de l'enseignement-apprentissage. Enfin, cette étude m'a donnée l'opportunité d'observer de première main ce qui se passe quotidiennement dans certaines classes de FLE.

Bibliographie

- Abdilla, S. 2020. *Jeux et créativité en classe de FLE*. Université de Malte : Malte.
- Abela, C. 2011. *Perceptions of the use of different languages in the teaching of French in Malta*. Université de Malte.
- Aleksandrova, T. 2012. *Influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes/français*. Thèse de doctorat. Université Paris 8.
- Anciaux, F. 2010. *Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. Spécificités et diversité des interaction didactiques : Disciplines, finalités, contextes*. Lyon : Université Lyon.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. 2015. *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Atkinson, D. 1993. *Teaching monolingual classes*. Londres : Longman.
- Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bezzina, A.-M. 2016. Teachers' Understanding of the Use of Languages as a Medium of Instruction in French as a Foreign Language Lessons. In *Malta Review of Educational Research*, n°10, pp. 277-296.
- Bezzina, A.-M. 2017. Translanguaging Practices in the Teaching of French as a Foreign Language in Malta. In *Malta Review of Educational Research*, n°11, pp. 75-95.
- Bezzina, A.-M. 2020. Nous pouvons faire de « sightseeing » ensemble : le contact linguistique au niveau lexical dans la production écrite en FLE des lycéens maltais. *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Bondin, S. 2014. *La réalisation de l'interaction verbale en français par des collégiens et des lycéens maltais*. Mémoire de licence. Malte : Université de Malte.
- Calvet, L.-J. 2003. Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky. In *Cahiers de sociolinguistique*, 1, n° 8, pp. 11-29.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Camilleri Grima, A. 1995. *Bilingualism in education : The Maltese experience*. Heidelberg : Julius Groos Verlag.
- Camilleri Grima, A. 2002. Bilingualism across the curriculum : An aim and a means. In *Inside Maltese Secondary Schools: A Maltese Reader*, pp. 108- 122. Malte : Indigo Books.
- Camilleri Grima, A. 2003. Do as I say, not as I do. Legitimate language in bilingual Malta. In *Transcending Monolingualism*. Londres : Routledge. pp. 55-66.

Camilleri Grima, A. 2013A. A select review of bilingualism in education in Malta. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n°16. Londres : Routledge. p. 553-569.

Camilleri Grima, A. 2013B. Challenging code-switching in Malta. In *Revue française de linguistique appliquée*, n°18, pp. 45-61. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-2-page-45.htm> consulté le 10/6/2021.

Camilleri Grima, A. 2015. Malta : Bilingual Education for Self-Preservation and Global Fitness. In Mehisto, P. et Genesee, F. *Building Bilingual Education Systems : Forces, Mechanisms and Counterweights*. Cambridge : Cambridge University Press.

Camilleri Grima, A. & Caruana, S. 2016. Interaction and approximation to the target language during Italian lessons in Malta. In *Malta Review for Educational Research*, n°10, pp. 253-275.

Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom : Emerging issues for research and pedagogy. In *Applied Linguistics Review*, n°2, pp. 1-27. Berlin : De Gruyter Mouton.

Caruana, S. 2007. Language use and language attitudes in Malta. *Language use and attitudes towards multilingualism in bilingual European contexts*. Londres : Multilingual Matters, pp. 184-207.

Caruana, Sandro. 2011. Bilingualism and Language Policy in Malta. In Paolo Ramat & Emanuele Miola (dir.), *Language Contact and Language Decay : Socio-Political and Linguistic Perspectives*. Pavia : IUSS. pp. 11-46

Castelloti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

Causa, M. 1996. L'alternance codique dans le discours de l'enseignement : Entre transmission de connaissances et interaction. In *Les Carnets du Cediscor*, pp. 111-129. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Causa, M. 1998. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Du niveau débutant au niveau avancé. In *Colloque International : Alternance des Langues et Apprentissage*, pp. 457-465. Saint-Cloud : Agence Universitaire de la Francophonie.

Causa, M. 2007. Enseignement bilingue : L'indispensable alternance codique. In *Le français Dans le Monde*, n°351), mai-juin.

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms : Research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cole, S. (1998). The use of L1 in communicative English classrooms. *The Language Teacher*. 22, pp. 11-13

Conseil de l'Europe. 2015. *Language education policy profile : Malta*. Strasbourg : L'Unité de la politique linguistique, Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-malta/16807b3c39>

consulté le 11/6/2021.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G., Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde, Recherche et applications*. juillet 1998. numéro spécial, pp. 8-67.

Dabene, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dailey-O'Cain, J. & Liebscher, G. 2005. Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. In *Code-switching in the Foreign Language Classroom*. Jönköping : Université de Jönköping.

Ehrhart, S. 2002. *L'alternance codique dans le cours de langue : Le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre*. Saarbrücken : Université de Saarlandes.

Farrugia, M.T. 2009. Reflections on a medium of instruction policy. In Barwell, R. (Éd.), *Multilingualism in Mathematics Classrooms*. pp. 97- 112. Bristol : Multilingual Matters.

Farrugia, Y. & Muscat, C. 2012. *Discourse in secondary physics classrooms*. Memoire de licence. Malte : Université de Malte.

Fasel Lauzon, V. 2014. *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Berne : Peter Lang.

Fishman, J.A. & Terry, C. 1971. *The Contrastive validity of census data on bilingualism in a Puerto Rican neighbourhood*. Bloomington : Indiana University Press.

Gadet, F. & Varro, G. 2006. Le scandale du bilinguisme : langues en contact et plurilinguismes. *Langage et société*, n°116. Paris : Maison des sciences de l'Homme.

García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Chichester : Wiley-Blackwell.

García, O. & Velasco, P. 2014. Translanguaging and the writing of bilingual learners. In *Bilingual Research Journal*, n°37, pp. 6-23. Londres : Routledge.

Gass, S. & Mackey A. 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. NJ : Erlbaum.

Greggio, S. & Gil, G. 2007. Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom : a qualitative study. In *Linguagem & Ensino*, n°10, pp. 371-393.

Grosjean, F. 1982. *Life with two languages : An introduction to bilingualism*. Cambridge : University Press.

Grosjean, F. 1984. Le bilinguisme : vivre avec deux langues. In *TRANEL*, n° 7. pp. 15-42.

- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Gumperz, J.-J. 1989b. *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hélot, C. 1988, Bringing up Children Trilingually. *Language, Culture and Curriculum*, vol 1, n° 3, 281-287.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Horasan, S. 2014. Code-switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. In *Journal of Language and Linguistic Studies*, n°10, pp. 31-45.
- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier.
- Iqbal, L. 2011. Linguistic features of code-switching: A study of Urdu/English bilingual teachers' classroom interactions. *International Journal of Humanities and Social Science*, n°14. p.188-194. New York : Center for Promoting Ideas.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère* [traduction]. Paris : Armand Colin.
- Legallois, D. & François, J. 2011. La linguistique fondée sur l'usage : parcours critique. In *Travaux de linguistique*, 1, n° 62, pp. 7-33. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2011-1-page-7.htm> consulté le 10/6/2021.
- Li Wei & Milroy, L. 1995. Conversational code-switching in a Chinese community in Britain : A sequential analysis. *Journal of Pragmatics*, n°23, pp. 281-299.
- Li, Wei. 2000. *The bilingualism reader*. Londres : Routledge.
- Leclercq, P. 2008. L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasibilingues dans une tâche contrainte de verbalisation. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°26, pp. 31-51.
- Lüdi, G. 1987. *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.
- Lüdi, G. & Py, B. [1986] 2003. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Macaro, E. 2001. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms : Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, n°85, pp. 531-548. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/1193074> consulté le 11/6/2021.
- Macaro, E. 2005. Codeswitching in the L2 classroom : A communication and learning strategy. In *Non-native Language Teachers*, pp. 63-84, New York : Springer.
- McKernan, J. 1996. *Curriculum action research : A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York : Kogan Page.

- Micallef, N. 2003. *Les compétences de l'oral dans l'apprentissage du FLE à Malte : problèmes et solution envisagées*. Malte : Université de Malte.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Mounin, G. 1968. *Clefs pour la linguistique*. Paris : Seghers.
- Muller, C. 2019. Agir professoral. *Master FLES 2^e année* : CNED.
- Myers-Scotton, C. 2006. *Multiple Voices : An Introduction to Bilingualism*. Malden : Wiley-Blackwell.
- Nabila, M. 2008. L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique. In *Synergies Algérie*, n°2, pp. 93-107.
- Pace, M. 2014. *Speaking their language*. En ligne : <https://timesofmalta.com/articles/view/Speaking-their-language.538235> consulté le 10/6/2021.
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. In *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47.
- Rabbani, R. et Mushtaq, H. 2012. Gender difference in code-Switching and code-Mixing in text messages of undergraduate students. *Language in India*. n°1. En ligne : <http://www.languageinindia.com/jan2012/ridacodeswitchingsms.pdf> consulté le 10/6/2021.
- Sammut, N. 2012. *Analyse de la construction de phrases écrites par les pré-lycéens et les lycéens en FLE*. Master de Licence. Malte : Université de Malte.
- Sert, O. 2005. The functions of code-switching in ELT classrooms. In *The Internet TESL Journal*. n°11. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496119.pdf> consulté le 11/6/2021.
- Stoltz, J. 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE : Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Nygatan : Linnaeus University Press.
- Sulatana, M. 2014. *Bilingual exposure at home and at school in early childhood*. Université de Malte : Malte.
- Taeschner, T. 1982. *The sun is feminine, a study on language acquisition in bilingual children*, Berlin : Springer.
- Turnbull, M. 2001. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *The Canadian Modern Language Review*, n°57, pp. 531-540.

Tyne, H. 2012. Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Lille : Septentrion.

Vella, A. 2013. Languages and language varieties in Malta. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n°16, pp. 532-552.

Vella Lauwers, A. 2007. Une approche de l'évaluation de la production orale en français langue étrangère à Malte en situation scolaire (enseignement scolaire). Mémoire de Master. Saint-Etienne : Université de Jean-Monnet.

Wei, X. 2008. *Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition*, n° 1. CCSE, pp. 127-131.

Yao, M. 2011. On Attitudes to teachers' code-switching in EFL Classes. *World journal of English Language*. En ligne : <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/199/87> consulté le 11/6/2021.

Zammit, D. 2018. *L'enseignement de l'oral en classe de FLE à Malte : Défis et pistes de*

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CPP : Compétence Plurilingue et Pluriculturelle

ERASMUS : European Action Scheme for the Mobility of University Students

FLE : Français Langue Etrangère

FLAP : Foreign Language Awareness Programme

L1, LM : Langue Première, Langue Maternelle

L2 : Langue Seconde

L3, LE : Langue Cible, Langue Etrangère

MATSEC, SEC : Matriculation and Secondary Education Certificate, Secondary Education Certificate

Table des illustrations

Figure 2 : Le nombre de collégiens qui passent l'examen national de français (à la fin du cycle secondaire) au cours du dernier décennie.....	39
Figure 3 : Les apprenants et apprenantes qui ont passé l'examen national de français (à la fin de leur cycle secondaire) au cours du dernier décennie	40
Figure 4 : Le format de l'examen SEC du français.....	42
Figure 5 : Le manuel utilisé avec les classes de sixième.....	95
Figure 6 : Le manuel utilisé avec les classes de sixième.....	95

Table des annexes

Annexe 1 Conventions de Transcription.....	90
Annexe 2 Grille des questions posées aux enseignantes.....	91
Annexe 3 Nombre d'occurrences des alternances codiques par cours.....	92
Annexe 4 Distribution des langues chez l'enseignante de filles et les apprenantes.....	93
Annexe 5 Distribution des langues chez l'enseignante de garçons et les apprenants.....	94
Annexe 6 Les manuels.....	95
Annexe 7 Grille des seize transcriptions.....	96

Annexe 1 Conventions de Transcription

P	Enseignante
A	Apprenant/e
/, //, ///	pause brève, pause moyenne, pause longue
:, ::, :::	allongement brève, allongement moyenne, allongement longue
xxx	séquence inaudible
()	actions non verbales/ gestes
[= ! rire]	éléments paralinguistiques
----	chevauchement
?	question
MAJUSCULE	insistance et emphase

Annexe 2

Grille des questions posées aux enseignantes

1. Déclinez votre identité, âge, nationalité et répertoire langagier.
2. Parlez-moi de votre parcours professionnel.
3. En vous appuyant sur l'ensemble de votre carrière, quel est le plus grand défi dans l'enseignement du FLE dans le contexte secondaire maltais ?
4. Dans ces extraits, vous avez alterné les langues. Pensez-vous que vous avez atteint votre but ainsi ?
5. Pensez-vous que l'enseignant doit parler toujours en langue cible pendant les cours ? Pourquoi ?
6. Comment définiriez-vous un bon usage de l'alternance codique ?
7. Y a-t-il des cours spécifiques dans lesquels vous employez l'alternance codique ?
8. Quels sont les atouts et les inconvénients de l'alternance codique en classe de FLE ?
9. Y a-t-il quelque chose vous aimeriez ajouter ?
10. Qu'avez-vous pensé de l'entretien ?

Annexe 3
Nombre d'occurrences des alternances codiques par cours

Cours	Classe	Activité/Compétence travaillée	Élèves	Enseignantes
Cours 1	4 ^e , Garçons	Interprétation de l'image	29	119
Cours 2	4 ^e , Filles	Compréhension orale	4	55
Cours 3	6 ^e , Filles	Interprétation de l'image	13	43
Cours 4	6 ^e , Garçons	Grammaire et vocabulaire	8	47
Cours 5	6 ^e , Garçons	Grammaire	6	37
Cours 6	6 ^e , Filles	Compréhension écrite	4	43
Cours 7	6 ^e , Garçons	Grammaire	22	47
Cours 8	4 ^e , Garçons	Préparation pour un jeu de rôle	0	21
Cours 9	6 ^e , Garçons	Préparation pour la rédaction d'une carte postale	7	30
Cours 10	4 ^e , Filles	Vocabulaire	3	33
Cours 11	6 ^e , Filles	Correction de devoirs	4	40
Cours 12	4 ^e , Filles	Compréhension orale	1	20
Cours 13	6 ^e , Filles	Grammaire	11	37
Cours 14	4 ^e , Garçons	Compréhension orale	8	39
Cours 15	4 ^e , Garçons	Compréhension écrite	1	31
Cours 16	4 ^e , Filles	Correction de devoirs et préparation pour une production orale	1	27
Nombre total d'alternances codiques chez les apprenants et les enseignantes			122	669
Nombre total d'AC par les apprenants			81	
Nombre total d'AC par les apprenantes			41	

Annexe 4

Distribution des langues chez l'enseignante de filles et les apprenantes

Tableau 1 Nombre total de mots réalisés dans chaque langue : enseignante de filles et apprenantes

Cours	Niveau	Objectif du cours	Enseignante de filles			Apprenantes		
			maltais	français	anglais	maltais	français	anglais
1	4 ^e	Compréhension orale	325	425	46	61	16	18
2	6 ^e	Interprétation de l'image	299	375	37	128	56	20
3	6 ^e	Compréhension écrite	221	217	28	32	59	9
4	4 ^e	Nouveau vocabulaire	331	165	47	22	51	8
5	6 ^e	Correction de devoirs	286	208	23	28	69	5
6	4 ^e	Compréhension orale	144	121	43	6	21	1
7	6 ^e	Grammaire	297	126	42	47	24	14
8	4 ^e	Correction de devoirs + Oral	231	292	25	5	97	1
/			2,134 (49%)	1,929 (44%)	291 (7%)	329 (41%)	393 (49%)	76 (10%)
Nombre total de mots en maltais			2,463					
Nombre total de mots en français			2,322					
Nombre total de mots en anglais			371					

Annexe 5

Distribution des langues chez l'enseignante de garçons et les apprenants

Tableau 2 Nombre total de mots réalisés dans chaque langue : enseignante de filles et apprenantes

Cours	Niveau	Objectif du cours	Enseignante de garçons			Apprenants		
			maltais	français	anglais	maltais	français	anglais
1	4 ^e	Interprétation de l'image	1,354	740	280	142	187	40
2	6 ^e	Grammaire et Vocabulaire	375	307	111	97	46	29
3	6 ^e	Grammaire	409	238	60	72	19	25
4	6 ^e	Grammaire	568	331	104	173	40	50
5	4 ^e	Préparation pour un jeu de rôle	225	166	41	14	9	9
6	6 ^e	Préparation pour rédiger une carte postale	414	136	60	57	6	10
7	4 ^e	Compréhension orale	270	379	84	50	91	10
8	4 ^e	Compréhension écrite	174	272	44	14	60	5
/			3,789 (53%)	2,569 (36%)	784 (11%)	619 (49%)	458 (36%)	178 (14%)
Nombre total de mots en maltais			4,408					
Nombre total de mots en français			3,027					
Nombre total de mots en anglais			962					

Annexe 6 Les manuels



Figure 4 : Le manuel utilisé avec les classes de sixième
Le Kiosque 1. 2007. Paris : Hachette.



Figure 5 : Le manuel utilisé avec les classes de sixième
Le Kiosque 2. 2007. Paris : Hachette.

Annexe 7

Grille des seize transcriptions

Cours 1 : Classe A (4 ^e)	14 garçons	45 minutes
<p>P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen</p>		
<p>P : orrajt / kulhadd ghandu l-karta?</p>		
<p>A1 : miss jien kelli naghmel il-homework ta' dak / ghamiltu / ma nafx kif riedu jiġu l-answers</p>		
<p>P : iva imma l-ewwel inlestu din ta</p>		
<p>P : alors / très bien / mela l'autre fois on a discuté le vocabulaire n'est-ce pas? / aujourd'hui on va écouter le dialogue / ça va? / orrajt? mela /// alors vous avez essayé les réponses? // Oui ou non? / Gilbert vous avez essayé les réponses?</p>		
<p>A : tal-oral</p>		
<p>P : oui oui / alors tinsewx li ghidtilkom l-ahhar darba / on commence par la description generale et puis on passe à l'interpretation n'est-ce pas? / l-ewwel nibdew bid-description imbaghad ghall-picture interpretation hux vera? / nissetiljaw ftit / orrajt? mela Matthew décrivez ce que vous voyez dans cette photo / qu'est-ce que tu vois dans cette photo Zack ?</p>		
<p>A : Eeeee /// je vois un cinq personnes</p>		
<p>P : un cinq personnes? / tajjeb mela Matthew qalilna hekk / vous êtes d'accord?</p>		
<p>A : imma mhux un</p>		
<p>P : pourquoi Timmy ?</p>		
<p>A : ghax inti ghandek plural</p>		
<p>P : mela ha nirrangaw ftit</p>		
<p>A : il y a deux cinq personnes ?</p>		
<p>P : donne-moi toute la phrase</p>		
<p>A : il y a</p>		
<p>P : mela / il y a /// igifieri inti jew ha tghid il y a cinq personnes hux vera? / <i>there are five people</i> / inkella i see, le?</p>		
<p>A : je vois</p>		

P : x'inhi Timmy?

A : je vois

P : je vois **tajjeb / inti Zack ma tistax thalli l-verb mhux mahdum f'sentenza hux vera? / Lyden ma nibdewx / le? ma nistax nghid I to see / inti trid tahdmu / tu dois conjuger le verbe n'est-ce pas ? / mela inti jew ha tghid je vois / issa dan peress li l-ewwel darba ha nkun qed nikteb u nirranga as we go along igifieri tiktbox mal-ewwel / igifieri ahjar tikkopjaw wara ok? / ghax inkella tispic'aw toqghodu thassru / donc jew ha taghmillu je vois cinq personnes jew inkella ha tghid il y a cinq personnes / kif ha nghidu madwar mejda? improvwaha**

A : il y a cinq personnes qui mangent avec une table

P : vous êtes d'accord avec la phrase? / avec un table?

A : oui / autour de la table

P : **bravu** / autour de la table

A : autour d'une table

P : **kielu mal-mejda / dak huwa malti / malti translated ezatt / qed nieklu mal-mejda / oqghodu attenti / kif ghidniha? / min qalhieli l-ewwel?**

A : autour de la table

P : *around a table* **nghidu normalment mela** autour d'une table **hija ahjar minn** autour de la table / **orrajt?/** autour d'une table // **Lyden ohrog foolscap u ikteb ejja** // il y a cinq personnes **AUTOUR D'UNE TABLE** // ghalissa zommuha *on a descriptive level* / **toqghodx tghidli qed tara familja** / on ne sait pas si ceci est une famille / **wara ghandkom question ghidtilkom l-ahhar darba fejn se tghidu the relationship between them / igifieri dik zommuha ghal imbaghad / ghalissa just l-ewwel sentenza zommuha ghal dak li qed jara kulhadd / dak li huwa oqvju ghal kulhadd tajjeb? / vous avez des questions jusqu'ici ? // oui ou non ? / non ? / on continue? / très bien / issa dawn innumberjawhom ghax jiena ma nnumberjajthomx ta halli niftehmu ahjar / où sont les personnes ? / Luke provajtha?**

A : cinq personnes

P : OÙ SONT / qu'est-ce que cela signifie ?

A : fejn

P : **fejn qeghdin / mhux se nibqghu nghidu** cinq personnes / **dik il-question word li ghamilna l-ahhar darba** où / qu'est-ce que cela signifie ?

A : *where*

P : **mela** // **oqghodu attenti għall-question words ta / aghmlu revision**

A : **nghidha miss?**

P : *donne-moi toute la phrase / they are* **kull ma trid tghid**

A : *nous*

P : **mhux** *nous* **ejja** / Samuel répond question numéro deux / où sont les personnes ?

A : **xi ġifieri?**

P : **Ghadna ma qomniex mid-dehra / l-istess erba' minn nies qamu dalghodu? / ejja** / où sont les personnes ? / **l-ewwel ridtu taghmluhom point form / ghidtilkom li se nsaqsikom** /// *where are they?* / à la maison **imma FULL SENTENCE / full sentence ma jfissirx li tkun twila / full sentence kemm nghidu they are / daqshekk diffiċli nghidu they are? / ejja**

A : *il y a à la maison*

P : *il y a there is / jew there are* / **ejja Gilbert**

A : *Je vois cinq personnes / Ils sont dans la cuisine*

P : *Oui ils sont / daqshekk diffiċli biex nghiduha? / issa / tajjeb li wasalna s'hawn / irridkom tidraw / intom dawn tinsewx li ha jkollkom examiner / iġifieri inti se jkollok examiner u din hija l-preperation iġifieri mhux bilfors dak li tahseb int huwa l-answer / se jkun aċċettat jekk jagħmel sens / imma rridkom tidraw talternaw bejn dawn l-erba' expressions peress li inti l-hin kollu trid tghid x'tahseb ha nghidu je pense que / qu'est-ce qu'on peut dire aussi? / issa ha ntikom erba' expressions halli minflok il-hin kollu I think that jew je pense que nibdlu ftit / kif nghidu in my opinion?*

A : *à mon opinion ?*

P : *non // fid-dialogue ikollna hafna / jghidlek à ton avis u ahna nwieġbu à mon // l-ohra emmm /// bhalissa blenkjajt // ehe tibda bil-s/ tiltaqghu magħha ta' spiss*

A : *selin ?*

P: *selon moi u l-ohra li ma konniex iltqajna magħha hi d'après moi / isimghu dawn ġieli għamilnihom / nippretendi li tkunu tafuhom sew ok? / alors je pense que / għalissa nużaw il-pense que / issa rridkom li as you go along fl-oral għallinqas tlieta minnhom dawn tużawhom f'oral shih / toqghodx tghid il-hin kollu je pense que ghax tiġi repetitive/ tiġi boring / ibdlu / xorta l-istess sens ikollhom / tajjeb? / mela ejja nghiduha je pense que // x'tiġi Mark?*

A : je pense que les personnes sont à la cuisine

P : **issa minflok noqghodu nghidu** les personnes **ngghidu** ils le? / *they mal-ewwel* / ils sont

A : dans

P : dans la cuisine / **jew kif qalilna Matthew** à la maison

A : **jien** au restaurant **ghamilt**

P : au restaurant / peut-être / oui pourquoi pas? / au restaurant / eee /// **issa kkopppjawhom ffit ta kif qed naghmilhom jien ezatt / igifieri dawn ha jkunu xxx / din ghamluha bhala portrait biex nuzawha 'l quddiem f'affarijiet ohra / orrajt? / u dawn t'hawnhekk igifieri possible answers /// dawn itghallmuhom ghax kif ghidtilkom nhar il-gimgha / tkun xi tkun l-istampa l-questions hekk johorġu fl-oral orrajt? / forsi l-wording ikun differenti / flok jghidlek** décrivez cette photo **jghidlek** qu'est-ce que vous voyez dans cette photo ? / **flok jghidlek** describe **jghidlek** what do you see in this photo? **u taghtuh l-istess answer / igifieri idraw il-mod kif tibdew s-sentenzi u tkun xi tkun l-istampa ma jkollkomx problemi** /// vous avez fini ? / on peut continuer ? / oui ? d'accord / numéro trois / alors // Andrew tu as essayé numéro trois ? / quelle heure est-il Andrew ? / quelle heure est-il ? /// qu'est-ce que cela signifie la question ? // Andrew what does the question mean? / qu'est-ce que signifie la question ?

A : *what time is it?*

P : bravo oui / *what time is it?* / donc essaie la réponse / donne-moi la réponse

A : il est

P : il est

A : il est quatorze heures

P : bravo très bien / *it's very very important* **ghall-hin dejjem nghidu** il est / **ma jfissirx he is / tiftakru kont ghidtilkom** il est il-il **mhux dejjem tfiss-**

A : **tal-personnel u impersonnel**

P : **ezatt bravu**

A : **igifieri c'est hazina?**

P : **ehe yes** / c'est **tigi** *grammatical mistake*

A : **miss kif nghidu afternoon?**

P : **ehe issa inti ghandek zewġ options / ġieli jkun hemm mistoqsija maghhom din / jghidlek** quel est le moment de la journée ? / **xi tfisser din il-question?** / quel est le

moment de la journée ?

A : *midday*

P : **erġa ghidli Samuel**

P : l'après-midi / **iġifieri inti jekk jghidlek** quel est le moment de la journée ? **x'inhu l-hin tal-ġurnata?** / **din tkun** normalment **eżatt qabel jew wara l-question tal-hin ta'** quelle heure est-il / **inti tghaqqadhom / ahna l-oral mhux ha nżommuh qisna robots l-examiner jitellem / isaqsik u ahna u inti twieġeb u l-hin kollu noqghodu sejrjn hekk / jien irrid nghallimkom li din li qed naghmlu peress li l-questions tidrawhom ghax dejjem l-istess / qisek dak kollu x'hin tara l-istampa / dak kollu li tiftakar trid tghidu wara xulxin biex ma tkunx boring / anke l-examiner jiddejjaq joqghod jistenniek imbaghad tghidli li jmiss ghax dik mhix natural / orrajt? iġifieri hekk irridu naslu / mela allura nghaqduhom flimkien / iġifieri inti se tghid jew *it-twenty-four hour clock* per eżempju il est douze heure *it's twelve o'clock le?* / *issa twenty-four hour clock jekk nghidlek seventeen hundred jien x'hin ikun?***

A : **forsi l-hamsa?**

P : **il-hamsa / ta' x'hin? / ta' filghodu?**

A : **ta' filghaxija**

P : **mela jekk jien nghidlek *seventeen hundred* / il est dix-sept heure m'hemmx ghalfejn ngħid de l'après-midi ghax hija oovja li après-midi / hux vera? / jekk ha tghid il est dix heure**

A : **trid tghidha**

P : **hemmek ehe trid iddahhalha de l'après-midi jew du soir / iġifieri dik tkun qed twieġeb *two in one* qisek / qed tghid x'hin hu u l-mument tal-ġurnata / qegħdin nifhmu? / mmm- / vous comprenez? / mela ejja ngħidu / iġifieri il est douze heures jew midi / *it-tnejn tajbin le?* / *issa biex xxx ngħidu li hu ten o'clock* per eżempju jew onze heures / il est dix heures /// **imsomma imma ma tagħmilx sens dix heures / qed jieklu digà dawn filghodu? / tridx naghmluha li hija *midday*?****

A : **jiena midi għamiltha**

P : midi **wkoll?** / qui pense qu'ils déjeunent ?

A : **ghax qisha l-ikla ta' nofsinhar**

P : d'accord d'accord / **mela ejja naghmluha kif qed tghidu intom / il est midi**

A : **jien għamiltha d'îner**

A : **jien hassartha u ghamiltha** à mon avis il est midi

P : **tajjeb**

A : **miss dîner tajba?**

P : non non / **inti dejjem ha taghti l-hin u ma tghidx dinner / kemm taghti hin ok?**
/ alors on continue / shhh / **li jmiss** / quelle est la saison ? / **mela nafu li jekk ghandna s-season bilfors ghandna erbgħa possible answers** / donnez-moi les saisons Lyden

A : **miss ghadni ma qomtx dalghodu**

A : **konna ghamilnihom fil-form one dawn**

P : **mela ejja ha nibdew minn spring** Jake

A : ét- / hiver / automne / prin- / **spring biss ma nafx**

P : le print:::

A : printemps

P : le printemps / **sajf?**

A : ét::

P : l'été / **ghandek two accents / la ghandek two accents mela thosshom it-tnejn**

A : l'été

A : l'hiver

P : oui l'hiver

A : l'umn

P : l'automne

A : **miss jien niftakarhom habba l-liver**

P : **issa / shhh- / dawn tafu li ha johorġu mela jekk jien naf li se jkun hemm is-seasons / make sure you learn them by heart / at this stage you should know them eh /**
alors / **issa kif nghidu sempliċiment it's u s-season li għażiltu?**

A : c'est

P : **bravi / c'est / mhux il est / il est nużawha għall-hin biss / mela c'est**

A : **jien printemps ghamiltha**

P : **issa ma jimpurtax min għamel printemps / li jimpurtani hi li issa skont is-season li għażilt ha tmur għad-description**

A : **tal-hwejjeg**

P : des vêtements oui / donc faites attention d'accord ? / donc on va décrire les vêtements / c'est printemps car / qu'est-ce que ça signifie car ? // *because* / **kelma**

ohra ghal *because* **flok** par-

A : parce que

P : donc c'est printemps car / **x'ha nghidu?**

A : vêtements

P : *clothes* **imma?** **ghax hekk qisek qed tghid inti / xi trid tghid ezatt?**

A : *because of their clothes*

P : eee // à cause des vêtements qu'ils portent / d'accord / **nistghu nghidu per eżempju // dil-kelma qatt m'ghamilniha / bil-kmiem**

A : manche

P : **orrajt bravu bravu / fittixtha?**

A : **ija**

P : **bravu / ee / din tghallmuha ghax ha tużawha fl-oral / je peux effacer ici ? / oui ? / mela ils / x'inhu l-verb li nuzaw normalment mal-hwejjeġ / to wear?**

A : essayer

P : non / essayer *to try something on* / **tipprowa xi haġa**

A : **dak konna ghamilnih / essayer u payer**

P : **konna ghamilna iehor imma**

A : porter

P : **bravu / tiftakruh? / inti essayer meta tipprowa xi haġa fiċ-changing room / ok? thawwadhomx / inti ghandek il-verb porter / il-verb porter qisek to be imma d-description tal-hwejjeġ qed tghid per eżempju je porte une uniforme / I wear a uniform / je porte un pull / je porte un pantalon / orrajt? / car il porte / hemm min ghandu nofs komma hemm min bit-three-quarters u hemm min bil-komom twal / mela manches hija feminine plural ghax ghandna tnejn u ghalhekk jiġu feminine plural / mela mi-longues et longues / kieku kienu QOSRA x'konna nghidu? / ejja //**

A : petits

P : non / courtes / **mhux hekk? / petits hija short ghan-nies mhux ghall-hwejjeġ // courtes / ghandkom bzonn naqra revision eh /// mi-longues iġifieri jkunu three-quarters jew longues / mela tafu li johorġu żgur seasons / vêtements / u anke l-hin / iġifieri =gà nafu li se johorġu daww / mela make sure you know them well inkella ovojament ma tghaddix hux hekk?**

A1: **miss mignon bil-o jew bil-a?**

P : **bil-o** /// je peux effacer ?

A : oui

P : alors qu'est-ce que numéro cinq ? // Jeremy associez deux couleurs à cette image // qu'est-ce que ça signifie cette question ? / **insa li ghandek dik / dik qed naghmluha ghax qieghda fil-klassi fil-fatti fil-xxx l-istampa black and white tkun**

A : eee / aw: **il-kuluri**

P : oui / donc qu'est-ce que tu as fait Jeremy ? / donne-moi une réponse

A : une table eee // blanc

P : pardon ?

A : une table blanc

P : une table blanc ? / **orrajt / issa** une table qed tghid *a table / any table* / **issa inti ghandek wahda mela minflok** une table **se naghmlu** la table

A : *the table*

P : donc / **issa se nużaw wahda minn dawk li tajtkom imma tużawx** *I think that* / je pense que **ghax diġà użajniha / tini oħra**

A : à mon avis

P : à mon avis / **mela** à mon avis la table est blanche/ d'accord ? / quoi d'autre ? / ici vous devez décrire les cheveux / les yeux / les vêtements

A : **ta' kollha**

P : **m'hemmx għalfejn ta' kulhadd / ejja naqbd u tal-mara / ejja / min ha jipprovaha? / għidli Samuel**

A : la mère **hux?**

P : **issa // x'tifhem biha** la mère ?

A : *the mother*

P : **orrajt/ imma ahna ma għidniex li hawnhekk għandna family mela allura ahjar nghidu** la femme / **mela** la femme

A : *is wearing*

P : **mela l-verb**

A : est

P : **le tahsibx bl-Ingliż / diġà għidtilkom / taghmilx dak l-iżball li is hu** est

A : **ghax m'hemmx i-n-g**

P : **mela l-ewwel il-verb** être **imbagħad** *to wear* / **kif jġi?** / **liem hu l-main verb?**

A : *to wear*

P : **din** / ils portent **tista' tfisser** / **tinsewx** / **jew they are wearing jew they wear**

A : ils portent

P : **m'hemmx distinction fil-French ghal i-n-g ok?** / **mela ahna fuq il-mara qed nghidu** / **mela la femme / kif ha naghmluha?**

A : elle porte

P : *sorry?*

A : elle porte

P : **m'ghandekx ghalfejn elle imma ghax inti ghandek la femme digà** / *the lady* / **mela porte** / qu'est-ce qu'elle porte Jonathan ?

A : un pullover / pull-over **tghidha?**

P : **erġa' ghidha** / répète

A : pull-over

P : avec L'ARTICLE

A : à

P : **mhux à**

A : la

A : un / un pull

A : **kif tkun tafhom miss u hekk?**

P : **ghax inti**

A : **daq** kemm hawn artikli / kemm Alla halaq

P : **iva imma m'ghandekx b'zonn hafna / dawn xi jfissru / dawn l-artikli indéfinis ghalfejn nużawhom?**

A : **qisek qed tghid a**

A : **imma meta jghidu le u la mhux xorta masculine u feminine?**

P : **tini ċans / inti ghandek un une des / imbaghad ghandek le la jew les / dawn definite mela nghid / xi jfissru? / the / issa inti meta tkun qed titkellem tghid the lady is wearing the pullover jew a pullover?**

A : *a*

P : **mela nużaw un / ara ghall-verbi tal-vêtements / sorry / ghan-nouns ghall-hwejjeġ ghall-vêtements / on utilise un une jew des / orrajt? / ça va?**

A : **ma tghidx le pull-over ?**

P : **kieku tghid hekk tkun qed tirreferi ghall-pullover partikolari // un pull / de quelle couleur ?**

A : bleu

P : bleu **jew** noir / **jew** vert / on ne sait pas / d'accord ? / eee // **il-kuluri mhux bhall-Ingliż / li tghid per eżempju shirt tmur qabel / tmur wara ok? / ejja niddeskrivu**

A : **il-moustache**

P : **le / ejja niddeskrivu x-xaghar u l-ghajnejn tal-femme**

A : **brunette**

P : **donc ? / imma ejja nżommuha fuq livell / kif tghid kieku inti?**

A : **la femme est brunette**

P : **la femme est brunette / oui c'est bon aussi / u kif nghiduha fil-mod it-twil? / li hi ghandha xagharha kannella u ghajnejha kannella wkoll per eżempju? / tinsewx int tista' tghid jew elle est blonde per eżempju jew elle est brunette / she is blonde for example / imma nistghu nghidu she has blonde hair / min jiftakarha din?**

A : **cheveux eh?**

P : **mela les cheveux / oui**

A : **la faim**

P : **la FEMME**

A : **la femme a**

P : **bravu / oui**

A : **a les yeux et les cheveux marrons**

P : **bravu / orrajt? / biex inti tkun qed iddahhal description ohra tal-ghajnejn / ghax brunette iktar ghax-xaghar nghiduha**

A : **miss is-sentenza qieghda the female**

P : **imma ma tistax tqabbilha sentenza b'sentenza Michael**

A : **imma ma taghmilx sens**

P : **imma inti ma tistax taghmel word by word translation eh tinsiex / inti s-sens trid tiehu mhux is-sentenza**

A : **miss ghax-cheveux ma tistax tghid bruns ?**

P : **les cheveux de la femme sont bruns / oui pourquoi pas ? / imma din hija l-aktar forma li nużaw / orrajt?**

A : **bruns allura ma tistax tghid marron / brown?**

P : **marron ukoll tezisti imma l-ohrajn jintużaw aktar ghax-xaghar bhala adjective / très bien / on décrit l'homme ? shhhh- / ejja Samuel / décris-moi l'homme**

A : **miss jġifieri marron tintuza aktar ghax-xaghar bhala adjective?**

P : oui // **issa kif nghidu also?**

A : aussi

P: il porte

A : une chemise

P : une chemise // **tghallmuha dil-pattern qatt m'ghamilniha**

A : *checked*

P : **ha ntikom tnejn u zommu dejjem maghhom ok? jew striped jew dotted / mela** une chemise rayée / **tajjeb?**

A : **dik striped?**

P : **yes u kelma ohra kif tghidha** une chemise à rayure / **it-tnejn li huma jfissru striped / din tfisser with stripes u din striped / jien naf** par exemple / donnez-moi des couleurs

A : rouge ?

P : rouge oui / et

A : vert

P : oui ou bleue et rose / ee *just in case* **ha nasal ghaluha / niltaqhu maghha 'l quddiem / biex ma noqghodx nidhol f'wisq dettalji / jekk niddeskrivu tnejn bizzejjed orrajt? / ee / dotted** à pois **ta tghallmuha / ġieli tarawha anke f'xi hwejjeg / f'xi hwienet tal-hwejjeg tarawha à pois igifieri jkunu dotted igifieri mimlijin dots** kif ghandha t-tifla fil-komma / **m'hemmx ghalfejn tidhlu f'izjed dettalji ta' checked u affarijiet ohra ta**

A : **igifieri inti miss waqt l-oral m'hemmx ghalfejn toqghod tiddeskrivihom kollha**

P : non / **u ġieli tohroġ questions eżempju** décris seulement le garçon **jew** donne la description de la jeune fille / d'accord ? / **ghalissa daqshekk biex nghaġġlu ta / donc** quel est le rapport entre ces personnes ?

A : ces cinq personnes sont des membres de la même famille

P : d'accord / **mela hawnhekk se nsemmu li it's a family** / d'accord / **mela** d'après moi c'est une famille / tout simplement // imaginez une situation / Andrew x'ghamiltha? /// **x'fhimt biha l-question?**

A : **x'inhuma jaghmlu**

P : **eżatt/ igifieri meta thares lejn l-istampa** / quand vous regardez la photo à quoi pensez-vous ? / **x'jigikom f'mohhkomm?** /

A : ee // la famille manger

P : mange

A : mange le déjeuner d'après moi

P : d'accord / **mela** / d'abord c'est une famille / **kif nghdu they're having lunch?**

A : déjeuner

P : déjeuner / **mela inti** déjeuner **diġà huwa verb fih innifsu** / **mela taghmilx** manger **qabel** / **sewwa?** / **mela** c'est une famille **u tghid per eżempju it's saturday jew it's sunday**, **mela** c'est le dimanche et la famille déjeune / **ha nużawh bhala l-verb** / vous comprenez ? / ee **ġibuha next lesson maghkom ta ha nlestuha u ġibu l-cahier d'exercices halli nikkoreġuh** / merci beaucoup

Cours 2 : Classe A (4 ^e)	17 filles	40 minutes
P : mela / trouvez la méthode // <i>page six</i> / shhhh / _____ lesti hemm wara ? /// orrajt / mela / dans ce livre on a de nouveaux personnages / orrajt? / mela / fl-iehor kellna lil Rémi, lil Thomas, lil Maya et cetera / orrajt? / issa / dans ce livre il y a cinq autres copains / ok?		
A : igifieri dawn m'ghadhomx l-istess?		
P : non / ha jinbidlu / storja ġdida / mela / Julie / orrajt? / Julie est cette fille ici avec la caméra / ok? / ha naqraw id-description / elle a quatorze ans / elle adore la photographie et le cinéma / ok? / puis on a une autre fille / Emma / quatorze ans / m'ghandkomx ktieb intom? / quatorze ans / elle est passionnée de dessin et de mode / mela passionnée / xi ġifieri passionné?		
A : <i>passioned</i>		
P : de mode et de dessin / orrajt? / dessiner / puis il y a Maxime ce garçon ici / orrajt? / il a treize ans et demie / c'est le plus jeune de la bande / la bande / le group / il est le plus jeune / il aime le sport et l'aventure / en un mot il adore le sport d'aventure / ok? / Maria hares lejn il-xxx		
A : miss / ee / plus jeune tfisser li huwa l-ikbar?		
P : non / jeune / mhux il est plus grand / il est plus jeune / xi ġifieri? /// mmm? / il est le plus petit		
A : ghax jien qed nitfixkel miss jekk hux qishom qed jitkelmu dwar il-grupp jew le / mhux qed nifhem eżatt		

P : **mela / qeghdin nitkel-** / la bande / **inti m'ghandekx ktieb**

A : **eżatt ma nistax nara l-istampa**

P : **min jista' js-?**

A : *thank you*

P : **mela** / la bande **huwa** le groupe / **orrajt Jade?** / **qeghdin niddiskutu dwar il-** groupe de copains / **fil-ktieb l-iehor ma kellniex** groupe **li semmejna?** / **issa hawnhekk / flok jghid** groupe **qed jghid** bande / bande **u** groupe **l-istess / orrajt / issa / LE PLUS JEUNE qed nirreferu ghal dan** Maxime / il est le plus jeune / il est le plus petit / **xi ġifieri?**

A : **l-izghar wiehed**

P : **orrajt**

A : **x'inhi fou?/ il-masculine ta'** folle / **flok qalilna** il adore / les jeux vidéos / **qalilna** il est fou / *he is crazy* / **orrajt?** / jeux vidéos et informatique / qu'est-ce que c'est l'informatique ?

A : *I.T.*

P : *I.T. eżatt* / il fait de l'escrime / c'est un sport / c'est quel sport l'escrime ? // **mm ?**

A : *fencing?*

P : *fencing tajjeb / orrajt?* / c'est un type de sport / **tafu x'inhu fencing? / dak tal-maskla u x-xabla**

A : **ija**

P : **issa hemmek ghandna** un personnage EN NOIR / **orrajt?** / **issa** pourquoi il est en noir **hawnhekk?** / la photo ce n'est pas comme les autres / **orrajt?** / il est le personnage inconnu / **xi tfisser** inconnu?

A : *unknown*

P : un futur copain de la bande / il a seize ans / c'est un fan de littérature et de musique ethnique / qu'est-ce que c'est la musique et-? / **Maya ejja ejja hu l-basket b'kollox** / qu'est-ce que c'est la musique ethnique?

A : **bhall-folklor?**

P : la musique ethnique c'est la musique africaine / **orrajt?** / la musique africaine / **tajjeb / issa /** regardez l'exercice m / **hawnhekk ghandna** quatre photos qui montrent les passe-temps / **ok?** / les passe-temps de ces jeunes / **issa x'ha naghmlu?** / il faut deviner / **xi ġifieri l-verb** deviner ?

A : **taqta'**

P : il faut deviner de qu'il s'agit / **x'inhi?**

A : *to guess?*

P : **iva / orrajt / mela ha naqtghu min huma / aghmluh** exercice m
[les apprenants travaillent l'exercice individuellement]

P : exercice n / **l-istess** / devinez le personnage

P : **x'inhu** saut à l'élastique? / c'est un type de sport

A : *gymnastics?*

P : saut **gejja mill-verb** sauter / *to jump* / élastique ?

A : *bungee jumping?*

P : *bungee jumping* / **orrajt** / qui aime le saut élastique ? / **min ihobb l-isport tal-avventura?** / **mhux** Maxime ?

A : **miss tam-tam x'tahbat** ?

P : tam-tam **huwa tip ta' drums afrikan**

A : **miss xi gifieri** roman ?

P : roman **igifieri rumanz**

P : **tajjeb** / exercice quatre **issa / irridu ndahhlu jew** l'article / la proposition / **araw x'hemm bzonn iddahlu**

P : **ok / mela** / Emma adore la mode et ?

A : la dessin

P : non **mhux** la dessin / le dessin / masculin

P : Julie est passionnée de / **issa meta jkolli** *expression* / être passionné de / **bhal** être fou de / **orrajt?** / **dawk huma** *fixed expressions* / **mela** Julie est passionnée de photos et ?

A : du cinéma

P : **mhux** du / **x'ghadna kif ghidna?**

A : de

P : de / de cinéma / Maxime fait / **issa din tiftakru x'konna ghidna fil-form one?** / **konna ghidna li l-verb** faire / **xi rrid naghmel warajh jekk se naghmel xi sport jew activity?**

A : du

P : du **biss?** / du / de l' / de la / **jew des skont xi tkun** / **mela** escalade **tibda bil-vokali / x'ha naghmel?**

A : de l'

P : Maxime fait de l'escalade et il adore / **issa hawnhekk m'ghandix** fait **mela mhux ha naghmel** de la / **ghandi** adore / **meta jkollna** adore / *to love / to love u to hate* **dejjem naghmlu** article défini / **mela x'tiġi?**

A : la

P : la **ghax feminine** la plongée

P : **mela** / tournez la page /

P : **orrajt ha naqraw** les boules / **il-bubbles**

P : **kelma ohra flok** annonce **hija** publicité / **orrajt?**

P : qu'est-ce que c'est un jeux-vidéo ? / un jeu qu'est-ce que c'est ? // **x'inh** jeu ?

A : **loghba?**

P : **tajjeb** / **mela competition forma ta' game** / et qu'est-ce qu'on gagne ? / **il-verb** gagner / **ahna ghamilnih** *to earn money* gagner / **imma jfisser ukoll** *to win*

P : avec Maxime ça fait quatre

A : **erbgha**

P : **erbgha ghax huma qeghdin tlieta u se jkun magghom** / **issa** troisième photo /

P : **fuq xiex se jkun il-magazine** si on parle du tour de monde?

A : **fuq il-vjaġġi?**

P : des voyages / **tajjeb** / **issa d** / à ton avis / **xi tfisser meta jghidlek** à ton avis?

A : **x'tahseb**

P : **mela d-dialogue mhux se nilhqu nisimghuh illum** / **issa nisimghuh** *next lesson* / **ha naghmlu minflok** / **ha nhallu daqsxejn il-ktieb** / **ha naghmlu l-listening comprehension tat-test** / **ohorgu l-karta** // **issa ghada min nesa l-ktieb tinsewhx ok?** / **irridu nisimghu d-dialogue**

P : *m-l-l-e* **hija short ghal** mademoiselle

A : **miss din ukoll?**

P : non / compréhension orale **biss**

A : **miss** / **eee** / sera connu **x'inh** **ghax insejt?**

P : **mela** connu **gejja minn** connaître / **issa** connaître **xi jfisser?** // **x'inh** connaître?

A : *to know*

P : **mela** sera **mhux fil-future?** **x'inh?** / **Alexia ghidli** / **mela ghamilna l-future** / **issa ghidna li hemm grupp ta' verbi** / *irregular* / **li jinbidlu sewwa?** / **wiehed minnhom jigi ser** / **liema hu?** // **Alexia taf?**

A : être

P : **tajjed** / être **jigi** ser / **xi jfisser** être **Jodie**?

A : *to be*

P : sera connu **xi tfisser allura**?

A : *will be known?*

P : **eżatt** / sera connu **fil-futur** / **tridu taghżlu jew Martin jew Aglaé jew**
Mademoiselle Belmont / irid ikolkom ten in all

Cours 3 : Classe A (6^e)	12 filles	40 minutes
P : fejn qeghdin l-ohrajn? / isa / imlew quddiem / Katrina fejn se tpoġġi? / trid tiġi hawn fejn il-miss? // tajjed hawn iktar min ghamlu t-test?		
P : orrajt mela / méthode		
A : miss tal-cahier ghal-lum kien?		
P : <i>no</i> / cahier ghal ghada		
A : mela l-composition ghal meta?		
P : il-composition ghall-ġimgha d-diehla imma jekk lesta tiheli		
A : mhux ghal ghada l-composition miss?		
P : mela / ha niċċekkjaw ta /// ehe ghal ghada ghandkom il-cahier pages thirty-eight / thirty-nine / u l-composition / orrajt?		
A : miss int ghidtilna ghall-ġimgha d-diehla l-composition		
P : iva / hadit żball / hadit żball / orrajt? / dik ghal ghada // mela méthode // page cinquante-cinq / orrajt? / page cinquante-cinq / mela / comment s'appelle cette unité Elisa ?		
A : jien miss?		
P : ehe		
A : quelle journée		
P : xi ġifieri quelle journée ?		
[une élève lève la main]		
P : ghidli Samantha		
A : journée <i>day</i>		
P : ehe		
A : u quelle <i>which</i>		
P : what / WHAT A DAY / quelle journée / orrajt? / décrivez la photo / qu'est-ce qu'il y a dans la photo ? /// qu'est-ce qu'il y a ? / x'inhuma dawn?		

A : **razzisti?**

P : **mhux razzisti** *no*

A : **nies**

P : personnes / **orrajt?** / il y a beaucoup de personnes / **x'qed jaghmlu?** / qu'est-ce qu'on fait ?

A : *strike?*

P : une manifestation / qu'est-ce que c'est une manifestation ?

A : **festa?**

A : **protesta?**

P : **iva tajjeb / min qed jghidha?**

A : **jien**

P : **mela** / manifestation **protesta u inti ghidtli wkoll**

A : *strike*

P : la GRÈVE / ils font la grève / **orrajt?** / **issa / x'hemm miktub fuq wahda minn dawn il-banners?**

A : service publique national

P : **f'hiex tfakkarna din?** / service publique national

A : *public service*

P : **imbaghad fl-ohra ghandna** cheminot / qu'est-ce que c'est un cheminot ? // un cheminot // cheminot / c'est un chauffeur de bus / chauffeur **x'inhu?** / chauffeur **tafu x'inhu**

A : **xufier**

A : *driver*

P : **ehe xufier** / *driver* / **imma** cheminot **huwa partikolari** / chauffeur de bus / **orrajt?** / **jew** de train

A : **tat-train**

P : **ok** / tournez la page

P : quel est le titre ?

A : en grève

P : première photo // qui sont les personnes dans la première photo ?

A : Thomas / Maia / Zoe et Remi

P : Où sont-ils ?

A : à la MJ

P : **ehe** / **x'hawn miktub hawn?** / à la MJ/ maison des Jeunes / **tajjeb** / **issa** / quelle heure est-il ? // quelle heure est-il ? // qu'est-ce que cette question signifie ? /// *what does the question mean?*

A : *what time is it?*

P : **ehe** / et quelle heure est-il ?

A : **it-tlieta**

P : **x'inhu** *fifteen?*

A : cinquante

P : **le** cinquante *fifty* / **FIFTEEN**

A : quinze

P : quinze / **mela** quinze heures / **u x'inhu** *thirty?*

A : trente

P : trente / **mela** quinze heures trente / **orrajt?** / **f'dal-unit se naghmlu l-arlogg** / **issa** / regardez Rémi / qu'est-ce qu'il a à la main ? / **x'nghidulu dak?**

A : téléphone

P : téléphone / c'est quel type de téléphone ?

A : portable

P : un téléphone portable **huwa mobile** / **orrajt** / **ktibniha digà hux?** / regardez Maya / Maya arrive en avance mais Nico arrive en retard / **mela xi gifieri** en retard ?

A : **tard**

P : **tajjeb** / regarde photo trois / qu'est-ce qu'il fait Nico ?

A : **jaqra l-hin**

P : il / **kif nggidu to see?** / il regarde / **u dak nggidulu** / la montre / pourquoi il regarde la montre ?

A : **biex jara l-hin**

P : **ehe** / parce qu'il est

A : en retard

P : **orrajt** / **x'hin hu hemmhekk?** / quelle heure est-il ? / **kif ha nggiduh?** / **b'li tafu intom** // **it-tlieta nieqes kwart**

A : trois

P : trois heures / **issa biex nggidu nieqes nggidu** moins / **mela kif ha nggidu?**

A : trois heures moins

P : trois heures moins le quart / **orrajt?** / **imbaghad naghmluh darb'ohra l-arlogg** /

issa / quatre il y a un poster / **orrajt?** / une affiche / attention grève de bus mercredi /
x'ghidna li hu grève l-ewwel?

A : *strike*

P : **ta' xiex?**

A : **tal-bus**

P : **u** / deux bus par heure

A : *two hours*

P : **mela dak hu l-istrike / flok se jkun hemm bus per eżempju** par cinq minutes /
kull five minutes / se tkun deux par heure / **iġifieri** un bus par trente minutes /
orrajt?

A : **imsomma**

P : **mela / Michela x'ma fhimtx?** / un bus par trente minutes

A : *thirty minutes*

P : *thirty minutes* / **mela** un bus par trente minutes **xi ġifieri?**

A : *one bus*

P : *one bus* par trente minutes / **xi ġifieri** par trente minutes? /// *every*

A : *every hour?*

P : trente minutes

A : *thirty minutes* / **iġifieri bus kull nofs siegħa**

A : je ne comprends pas

P : **tajjeb / x'mhux qed tifhem? / fhimt x'inhi** trente minutes ?

A : **minuta?**

P : **mela** / minutes **minuta tajjeb / u** trente ? // *thirty* / **mela x'inhi?**

A : *thirty minutes*

P : **issa / x'inhi** un bus par trente minutes ? / un bus chaque trente minutes / chaque
tfisser every / trente minutes / **xi ġifieri?**

A : **ha tasal kull thirty minutes il-bus / kull thirty minutes ha tasal tal-linja**

P : **eżatt / tajjeb / mela** numéro un / **diġà għidniha din** / observe le document quatre
/ qu'est-ce que c'est ? / qu'est-ce que c'est le document quatre ?

A : *poster*

P : **x'ngħidulu bil-franċiż?** / un poster / **jew inkella** une af-

A : affiche

P : **tajjeb**

P : **mela / aġttu hawnhekk halli nisimghuh** /// **agħlqu l-bieb please**

[les élèves écoutent le dialogue]

P : **mela / x' fhimtu?**

A : salut **u** grève

A : je suis en retard

A : très bien

A : aussi

A : en avance

A : cinq minutes

A : trente minutes

P : **tajjeb / smajtu kliem iktar? /// fuq xiex tahsbu li qed jirkellmu bejn wiehed u iehor?**

A : l'heure

P : **Christa ghidli ghax mhux nisma'**

A : **ma smajthiex sew / ma fhimthiex hafna**

P : **fuq xiex qeghdin jirkellmu tahsbu? / l-istorja fuq xiex inhi?**

A : **fuq** l'heure

A : montre

P : la montre / **veru jissemma** la montre / **ok issa ikxfuh id-dialogue / harsu lejha issa u se nergghu nisimghuh**

[les élèves écoutent le dialogue pour la 2^e fois]

P : **orrajt? / mela / Zoé et Thomas sont là / kif qalilha hello lil Maya?**

A : salut

P : **tajjeb // issa Maya qaltilhom** désolée je suis en retard / **x'inhi** désolée ?

A : *sorry*

P : **ghaliex** désolée **fil-ktieb hi miktuba bid-double e?**

A : **ghax** Maya **hija** *feminine*

P : pourquoi elle est en retard ?

A : **ghaliex** **qieghda** tard?

P : **ehe / qed insaqsikom**

A : il y a la grève

P : **tajjeb / la grève ta' xiex?**

A : de bus

P : je ne prends pas le bus / **mela minhabba l-grève qieghed** en retard? / **non** / je suis

à pied

A : *on foot*

P : et je ne suis pas en retard **qalilhom** / je suis en avance

A : **kmieni**

P : il est trois heures et demi / **x'inhi** demi? **konna ghamilniha meta ghamilna l-age**

A : **nofs**

P : **mela fl-arlogg ta' Rémi** / quelle heure est-il?

A : trois heures et demi

P : **issa** / Nico **qal** / mais à ma montre / montre **nafu x'inhi** / ma **x'inhi**?

A : *my*

P : il est trois heures moins le quart

A : **kwarda**

P : **x'ghidna li hi l-ewwel** moins le quart ? // **NIEQES**

A : **nieqes kwart**

P : **nieqes kwart** / **mela fl-arlogg ta' Nico** il est quelle heure ?

A : **it-tlieta nieqes kwart**

P : **u** Thierry **qallu** [= ! rire] / eh bien ta montre est en grève /// en grève **x'inhi Sabrina**?

A : *Your watch is on strike*

P : en grève **x'inhi Jodie**?

A : **fuq strike**

P : **tajjeb**

A : **miss nistghu nitfu l-fann**?

P : **iva itfu l-fann**

P : **mela** / regardez le dialogue / on va l'écouter de nouveau

[les élèves écoutent le dialogue pour la 3e fois]

P : *questions?* / **xi hadd ma fehemx xi hağa?** / **mela sibu** exercice deux // pourquoi Maia est en retard ?

A : il y a la grève de bus

P : **imma x'garalu? Ghaliex qieghed tard?** / **mhux ghax mexa ezatt**

A : la montre

P : la montre est ?

A : en grève

P : **fil-verità waqaf // kif nghid to stop? /// mela arrêter to stop / e-r verb / nahdmuh / kif ha jġi ma' la montre?**

A : **miss / il-verb montrer u montre xorta?**

P : **le / montrer verb u tfisser to show u montre huwa noun u jfisser watch**

A : **mhumie x l-istess**

P : **le / imma ghandek raġun għax jixxiebhu // mela kif ha nghidu li l-arlogg waqaf jahdem?**

A : la montre arrête

P : arrête **huwa e-r verb / mela biex ha jispiċċa?**

A : **bil-e**

P : **bil-e tajjeb / mela la montre arrête / prosit / exercice trois / est-ce que Nico prend le bus pour aller à la MJ ? / Daniela ? /// xi ġifiiieri il prend le bus ?**

A : **le**

P : **mela għidha bil-Franċiż // non / IL // kif nghidu to go on foot?**

A : il aller à pied

P : **mela / il va à pied // tajjeb / questions? // tajjeb / mela ikkoppjaw dawn fuq il-mon dictionnaire**

Cours 4 : Classe A (6^e)	10 garçons	42 minutes
P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen		
P : alors / ohorġu l-karta tal-bierah please / on va continuer		
[Un élève d'une autre classe frappe à la porte]		
A : miss nista' ngib xi haġa?		
P : ejja malajr malajr / taf li mhux suppost hux?		
P : alors /// donc / kulhadd għandu l-karta tal-bierah? / faites attention svp / <i>Matthew sit down</i> / ejja ejja x'int tagħmel? / qed tahli l-hin Thomas / u Daniel / ejja /// donc / le verbe partir / qu'est-ce que ça signifie Damien ?		
A : <i>to leave</i>		
P : comment est-ce que je dis <i>you leave to a friend / Gabriel?</i>		
A : eee / tu pars		

P : très bien // **x'qed taghmel Daniel?**

A : **ġej miss ghax qed infittex foolscap**

P : **EJJA / suppost diġà kienet fuq il-mejda / filkas ohroġ ohra / ma nahlux hin / ejja Daniel / hemm bżonn tkunu aktar organizzati / xbajt nghidilkom / donc le verbe aller / qu'est-ce que ça signifie le verbe aller Thomas ?**

A : *to go*

P : oui *to go* // comment est-ce que je dis *we go Gabriel?*

A : nous

P : nous **xiex?** / **hekk tiġi we biss qed tghid**

A : nous allons

P : très bien / **u l-bierah** / hier / on a discuté les propositions **bil-à hux vera?** / **u ghidna li dawn irridu nitghallmuhom bhala expressions as they are / iġifieri jekk irrid nghid by the sea / mal-beach / à la plage / à la montagne / à la campagne / thalluhom bhala expressions kif inhuma**

A : **kif nghidu by the sea?**

P : **u à le / à le teżisti hdejn xulxin Steven?**

A : **le**

P : bravo / **u x'nghidu minflokha?**

A : au

P : **u à les / x'ghidna kif tiġi?**

A : aux

P : **tajjeb / imbagħad** on a travaillé des exercices en classe / on a conjugué le verbe partir et puis on a conjugué le verbe aller n'est-ce pas ? / maintenant on va conjuguer les deux ensemble / **iġifieri se nghaqqduhom ma' xulxin / in the meantime se tibdew taħdmu** exercice cinq

A : **miss x'inh** vélo ?

P : qu'est-ce que c'est un vélo ?

A : *bike*

[un élève sort sa bouteille d'eau et commence à boire]

P : tu ne peux pas boire / c'est pas possible / **tinsewx ir-regoli / ir-regoli ma hriġtomx jien imma rridu nimxu magħhom / issa x'hin iddoqq il-bell ixrob ffit ok? ///** alors on voit les réponses? / David numéro un

A : je pars en Espagne

P : je pars en Espagne / répète

A : je pars en Espagne

P : très bien / qu'est-ce que ça signifie l'Espagne?

A : **spanjol**

P : **mhux eżatt imma** / espagnol **spanjol** / je pars **x'ghidna li hi Daniel?**

A : *to go*

P : *to leave* / **issa** je pars / *I leave* / **ma tistax tiehu** espagnol **warajha** / *I leave to where?*

A : *to Spain*

P : **eżatt** / **mela nirrangawha ftit** / **ma tistax tfisser Spanish** / **jekk tohodha mis-sens tas-sentenza tinduna ok?**

A : **miss ma nistax nghid** je vais en Paris / **aw-** / je vais en Espagne ?

P : je vais en Espagne **ukoll teżisti iva** / pourquoi pas? / **infatti jixxiebhu hafna dawk it-tnejn** // numéro deux Benjamin

A : tu pars en avion

P : oui / et qu'est-ce que ça signifie ?

A : **eee** / *I'm leaving from aeroplane*

P : *I'm leaving* **jew I leave** / **mhux from** / *to* / *sorry* **lanqas hi to f'dal-każ ghax mhux sejjer x'imkien** // avion **x'inhi ghidna?**

A : *I leave by aeroplane*

P : **bravu** / un avion *plane* / **ok?** / **konna semmejnihom ftit fid-dialogue tal-ahhar darba dawn** / **issa ntikom in-notes**

P : très bien / vous avez des questions ? // d'accord / maintenant on va mélanger les deux verbes / **x'se naghmlu mela?**

A : **se jkollna l-verb** partir **u l-verb** aller

P : **it-tnejn li huma hux vera?** / donc / vous allez utiliser le verbe aller et le verbe partir / **jistghu jkunu very very similar** / **iġifieri hafna drabi tiġi f'dubju u tghid imma liem l-ahjar?** / **però ftakru** / **inti e::** / **il-verb** partir **hafna drabi jkun hemm dawk is-sentenzi per eżempju** *by bus* / *by transport* / **it-transport** **normalment ikun hemm il-verb** partir **wara** je pars en avion / je pars en voiture / je pars en vélo / **sewwa?** / **ġieli jkun hemm sitwazzjonijiet fejn it-tnejn li huma jkunu joqgħodu ta ghax ikunu simili** / **però** partir **peress li to leave** / **anke to go on holiday** / **orrajt?** / **e:** / **iktar joqgħod il-verb** partir / **imma per eżempju to go to school** / **mhux** partir

hux vera? / *you simply go to school* / partir **qisna nużawh ghat-transport**

[les élèves copient la note de l'enseignante sur leur cahier de notes]

A : **miss iġifieri** pendant *during*?

P : **yes** / **mela komplu kkupjaw ok?**

A : **miss** chez **x'inh**i?

P : chez **tfisser** *at somebody's house* / **iġifieri jekk nghidlek** chez ses grands-parents
tfisser *at his grand-parents' house* / **mela ha ntikom one minute more biex tikkupjaw**

A : **tan-number three imbaghad** / **kif tinduna jekk hix** partir **jew** aller ?

P : **inti ghandek** chez ses grands-parents / *at somebodys' house* / **inti-**

A : *I'm going to somebody's house*

P : **mhux hekk nghidu ahna?** / **dak li hu iktar ta' kuljum qishom il-verb** aller
nużaw / **il-verb** partir / *it requires more length qishom/ jew transport warajhom*

A : **miss** / étranger *exchange tfisser?*

P : **le** / **dik** échanger

A : **miss** / **u kważi kull meta jkun hemm** partir **ikun hemm en** / **ezempju bil-karozza**

P : **ehe yes** / alors on corrige / **ejja pprovawhom dawn** / **jew il-verb** partir **jew il-verb** aller / *to go* / **x'ghadni kif ghidtilkom?**

A : je va

P : je vais **mhux va** / **tinsewx x'ghidtilkom li kull meta jkun hemm ai hdejn xulxin nħossuha qisha e** / **mela** répète Christian / je vais à la montagne en train // numéro six Nicholas / nous / en France

A : nous allons en France

P : **taghmel sens** / **imma ahna ghidna li għall-pajjizi nużaw** partir / **u** numéro six Gabriel

A : ils vont à l'étranger

P : très bien / **dawn ghidna li bilfors il-verb tal-être** / *it's an expression* / **tiftakru għamilniha fid-dialogue ?** /// vous avez des questions ? // ok donc **harsu naqra lejn il-karta li tajtkom** / regardez la feuille / donc ce sont les moyens de transport en général d'accord ? / mais il manque les articles / il faut ajouter les articles / **x'ha naghmlu mela?**

A : **naghmlu l-artiklu**

P : **ha** **ng**hinkom **jien** **ok**? / **mela** / alors une moto / *it's in feminine* **ghax** **ahna** **ng**hidu la moto / mela iktbu / UNE moto / *u-n-e* / **tinsewx id-differenza** / **din** **kif** **naqraha**?

A : **un**

P : **u** **din**?

A : une

P : **u** **din**?

A: des

P : très bien / alors / **mela** *the next one* / un métro **jew** le métro / **segwi** **maghna** **Matthias** / **suppost qed tikteb l-article xejn izjed** /// un vélo **jew** le vélo / un vélo *a bike* **jew** le vélo *the bike* /// une voiture / *a car* / **jew** la voiture / *the car* hux hekk? /// un hélicoptère **jew** / l' / **tiftakru ghaliex**?

A : **ija** **ghax** 'h' vowel

P : **mhux** **ghax** 'h' vowel / 'h' **mhijiex** vowel **imma** **ghax** **hija** **mute** **tin**hass **dejjem** **il-vokali ta' wara allura nqisuha bhala vokali ghalkemm mhijiex**

A : **allura** **wara** 'h' **dejjem** **irid** **ikun** **hemm** **vokali**?

P : *yes*

A : **orrajt**

P : **isa** **l-ahhar** **ftit** **baqghalna** / un bateau **jew** le bateau / un **jew** le / le train **jew** un train *masculine*

A : *miss* / **jet** **kif** **tghidha** **bil-Franciz**?

P: *pardon* ?

A : **bil-Franciz** **kif** **tghidha** **jet**?

P : **nahseb** **jet** **tibqa'** **ta** / **niččekjalek** **dwarha** **ghax** **m'inhie**x **čerta** **imma** **m'hemmx** **ghalfejn** **nidhlu** **f'daqshekk** **dettal** **ta** /// une ambulance **jew** l'ambulance / l' apostrophe **ghax** 'a' **tahbat** **ma'** 'a'

A : *u-n* **miss** **hux**?

P : une **tghid** / **mela**

A : *feminine u-n-e*

P : **din** **ma** **tantx** **niltaqghu** **maghha** **imma** **zidtha** **ghax** **sibtha** **minn** **fuq** *website* **kif** **qed** **taraw** / le ballon **fis-sens** **ta'** *hot-air balloon* **din** / c'est utilisé pour le tourisme / **u** pour les météorologues / qu'est-ce que c'est le météorologue ? // vous comprenez ? // **xi** **gifieri**? // **dawn** **nuzawhom** **jew** **ghat-turizmu** / c'est pour des attractions touristiques **jew** **biex** **gieli** **kienu** **jaqraw** **ir-rapport** **tat-temp** **minnu** / donc un

ballon **jew** le ballon

P : un camion / un camion **jew** le camion // d'accord ? / alors regardez au tableau s'il vous plaît / donc ça va dans la section vocabulaire d'accord ?

A : oui

P : alors maintenant on va voir des phrases en utilisant les types de transport d'accord ?

[L'enseignante projette la présentation PowerPoint au tableau blanc interactif]

P : donc ça c'est la voiture **mela ahna nghidu** en voiture / **sewwa?** / **x'ghidna li hi** en voiture ?

A : **il-karozza**

P : le / la voiture **hi** *the car* **imma** en voiture

A : BY CAR

P : **mela kif ha nghidu per eżempju** *we go by car?*

A : nous // nous // partons en voiture

P : **imma** partons *to leave* / **kif se nghidu** *to go?*

A : nous allons en voiture

P : très bien

P : **orrajt tajjeb imma l-s fl-ahhar thosshiex mela** nous allons en voiture / répète

A : nous allons en voiture

A : **miss u kwazi kull meta jkun hemm** partir **ikun hemm** en

P : **iva eżatt**

A : **miss two questions / l-ewwel / hemmhekk kif qeghdin tlieta u hawnhekk hawn tnejn?**

P : **imma ghidli x'ghandu x'jaqsam**

A : **u t-tieni / miss Galea tal-English ġiet?**

P : **it-tnejn M'GHANDHOMX X'JAQSMU** ma' li qed naghmlu

A : [= ! rire]

[la cloche sonne]

A : **issa free lesson**

P : d'accord / merci et bonne journée

A : au revoir / merci

Cours 5 : Classe A (6 ^e)	10 garçons	43 minutes
<p>P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen</p>		
<p>P : l-ahhar darba konna qed naghmlu tal-verb aller u partir hux vera? / jekk ghandkom l-istess karta ohorguha / jekk le ohorgu ohra / regardez au tableau s'il vous plaît // tajjeb / alors / l'autre fois on a discuté le verbe aller et le verbe partir n'est-ce pas ? // qu'est-ce que ça signifie aller ?</p>		
<p>A : <i>to go</i></p>		
<p>P : et partir ?</p>		
<p>A : <i>to leave</i></p>		
<p>P : oui / bravu / alors min jiftakar kif nghidu to go? / Daniel</p>		
<p>A : eee / aller</p>		
<p>P : très bien / Miguel kif nghidu you leave in polite form?</p>		
<p>A : vous partez</p>		
<p>P : tajjeb / comment est-ce qu'on dit <i>they go?</i> / jekk ma jghidilkom xejn / <i>they dejjem huduha masculine</i></p>		
<p>A : ils vont</p>		
<p>P: tajjeb / mela l-ahhar darba ghamilna wkoll la préposition à / tiftakru? / u ghidtilkom dawn tghallmuhom bhala expressions / igifieri jekk inti trid tghid by the beach ha tghid à la plage / jekk trid tghid fil-muntanji se tghid à la montagne / sewwa? / jekk se tghid à la campagne tfisser fil-kampanja hux vera? / <i>and so on</i> / vous êtes d'accord ?</p>		
<p>A : oui</p>		
<p>P : u tinsewx / à u le niktbuhom hdejn xulxin?</p>		
<p>A : le</p>		
<p>P : non / x'naghmlu minflok David?</p>		
<p>A : au</p>		
<p>P : u minflok à u les? // min jiftakar?</p>		
<p>A : aux</p>		
<p>P : kif tinkiteb?</p>		
<p>A : <i>a-u-x</i></p>		
<p>P : xorta aux tinqara / it-tnejn li huma aux jinqraw / ça va ? / vous avez des</p>		

questions ?

A : non

P : **issa / u konna ghamilna dawn hux vera?** / on a conjugué le verbe aller et le verbe partir et maintenant on va les mélanger / **x'ha naghmlu mela Matthias?**

A : **ha naghmluhom f'daqqa**

P : **eżatt / mela ha nghaqqu l-verb aller u partir u naraw liem joqghod / issa oqoghdu attenti / it-tnejn jistghu jixxiebhu hafna / però biex nghinkom ffit / il-verb partir / to leave / nużawh l-iktar ghal xi haġa li jkun hemm iżjed vjaġġ twil / per eżempju inti ma tghidx I leave to school imma tghid I go to school ghax hija xi haġa li ssir kuljum u easy / però / per eżempju biex tghid I go to Spain / sejjer Spanja / se tuża l-verb partir ghax inti meta tuża l-pajjiż / wara se taghmel il-verb partir / qeghdin nifhmu? / don't worry dawn se nitghallmuhom as we go along**

A : **miss jien ma fhimtx eżatt**

P : **mela x'ma fhimtx eżatt?**

A : **miss iġifieri dawn imhalltin ha jkunu? / imma int ghidt li wara to go ġieli jkunu mhalltin**

P : **le mhux eżatt / iġifieri / ghax peress li partir to leave u aller jixxiebhu hafna bhala meaning / li qed nghidilkom hu li l-verb aller nużawh l-ewwel nett ghall-iżjed affarijiet li jiġru spiss / iġifieri jekk se tghid jien sejjer ghand il-habib tieghi / bil-verb *aller* normali / ma tghidx partir ghax m'hemmx vjaġġ twil / imma l-verb partir eżempju jkun hemm vjaġġ jew jghidlek per eżempju by car jew by train / hafna drabi dak nużaw il-verb partir jew anke jekk ikun hemm isem ta' pajjiż wara / eżempju je pars en Espagne / je pars en France**

A : **imma partir xi tfisser eżatt?**

P : **ahna ghidna li partir mhux bilfors titlaq minn x'imkien imma anke titlaq lejn x'imkien / per eżempju je pars en vacances / qed tifhem? / bhal m'ghamilna fid-dialogue / ok mela kkopjaw dawn is-sentenzi halli tahdmuhom / dans la section grammair**

A : **miss iġifieri dawn ikompli ma' tal-ahhar darba?**

P : **yes / imma peress li ma kontx ġejt ikkoppjahom wara filkaż jew meta jkollkom xi free lesson jew id-dar**

P : **Aghmlu line fejn hemm space**

[les élèves travaillent un exercice de conjugaison sur leur cahier]

A : **miss / allura meta tara li ma tantx hemm boghod u li l-haġa ssir ta' spiss nużaw il-verb aller?**

P : vous avez fini ? / qui n'a pas fini ? / **min hu lest jiċċekkja x-xoghol sew**

P : vous avez fini maintenant ?

A : oui

P : **mela / numéro un / Thomas x'ghamiltha?**

A : je pars

P : je vais **naghmel kieku jien / ghalfejn Thomas?**

A : **ghax he went to**

P : **le mhux he**

A : *I went to*

P : **mhux qed naghmlu l-past hawnhekk / kif irraġunajtuha?**

A : **ee / I am going to the mountain by train**

P : très bien / **fil-verità tista' ssibha partir ukoll imma partir iktar nużawha ghal meta ghandek en wara // numéro deux Michael**

A : tu pars en Espagne

P : très bien / numéro trois Keith

A : Philippe va chez ses grands-parents

P : oui / numero quatre Isaac

A : Marie va xxx

P : Marie va au bord de la mer / très bien / numéro cinq Matthew

A : nous allons xxx

P : numéro six Neil

A : vous partez en France

P : eżatt vous partez en France / **u** numéro sept Jean-Paul

A : il va aller à l'étranger

P : **eżatt / din dejjem** à l'étranger **ghax hija expression // d'accord / vous avez des difficultés ?**

A : **miss jien ġibt hżiena t-two / it-three u l-five**

P : **fhimt ghalfejn imma?**

A : **iva fhimt**

P : **ghax inti meta jkollok pajjiżi / meta tghid li sejjer ġo pajjiż iehor / taghmel partir**

P : alors on va discuter les transports / puis je vais vous donner les notes

A : **ha niktbu n-notes?**

P : non pas pour ce moment / regardez seulement le tableau et concentrez-vous / donc on va discuter les transports qu'on utilise normalement et puis on va faire des phrases / **ha naghmlu ftit sentenzi as we go along / ça va ?**

A : oui

[L'enseignante projette une présentation PowerPoint sur le tableau blanc interactif]

P : donc / qu'est-ce que c'est ça? / ça c'est

A : VOITURE

P : la voiture / **issa tinsewx li nghidilkom is-soltu / li ma' noun dejjem irridu nitghallmu l-article ahna ghax inkella 'l quddiem tbatu / igifieri tghidux** voiture **biss / imma** une voiture **jew** la voiture / d'accord ?

P : **issa kif ha nghidu I go to school by car? / nehhi minn idejk Eric / mohhok hawn**

A : je vais à l'école un voiture

P : EN voiture / **hux vera? / naqblu? / qabel transport trid tuza EN / ha jkun hemm minnhom li jiehd u bhalma fl-Ingliż hemm minnhom jiehd u by u on**

A : **iva**

P : le taxi / répétez / on va à la ville en taxi / **x'qed nghid Samuel?**

A : **ee / we go to the city by taxi**

P : **tajjeb / we fis-sens ġenerali / bilqieghda sew it-tnejn li intom**

P : le bateau / par exemple / je pars en bateau

A : **boat**

P : le cheval est aussi un type de transport / de nos jours c'était utilisé / **qabel igifieri / de nos jours c'était considéré comme un type de transport / maintenant c'est utilisé pour des attractions touristiques / ġieli johduhom dawra biż-żiemel / ça va ? / x'gara Jean-Paul?**

A : **miss / il-kelma cheval kull dejjem niftakarha ghax missieri ihobb iz-zwiemel u xtara żewġ żwiemel minn Franza u l-hin kollu jidhol fuq il-websites taż-żwiemel**

P : **Hawnhekk nghidu à u mhux en cheval. Ma niktbuhiex bl-accent ghax il-a qeghda capital letter u meta tkun capital letter ma niktbuhx l-accent**

P : à pied / **x'inh?**

A : **saqajn**

P : **le/** le pied **hija sieq imma a foot xinhi?**

A : *on foot*

P : **issa a bl-accent ghax inkella tigi l-verb avoir // issa kif ha nghidu you go to school on foot? / ejja / Mario**

A : **mela / you bl-informal?**

P : *yes*

A : **mela / tu vas // à l'école / à pied**

P : **bravu /// x'gara Denzel?**

A : **m'jien qed nifhem xejn**

P : **m'hu qed tifhem xejn ghax mohhok x'imkien iehor**

A : **le miss fil-lezzjoni mohhi**

P : **ma tantx/ ghax l-ewwel bdejt titkellem jien u nispjega / dak li jigri mbaghad / kif kulhadd qed jifhem u inti le? / meta toqghod attent tifhem /// mela kkoppjaw ffit dawn fuq foolscap / fejn tlahhqu tlahhqu / il-bqija nkomplu next lesson ok? / mela isa pprovawhom / tridu ddahhlu jew le / la / jew les / tinsewx li dawn kollha jfissru the / dawn huma artikli**

[les élèves copient les phrases sur leur cahier de notes et remplissent les blanc avec l'article qui convient]

Cours 6 : Classe A (6 ^e)	12 garçons	45 minutes
P : ok / page fifty-seven exercice ten / mela ha nibdew nikkoreġu minn number eight		
A : miss il-eight mhux diġà kkoreġut?		
A : le		
P : le		
A : by the way miss kif tghid happy birthday bil-Franciz?		
P : bon anniversaire // mela ha nibdew bil-eight / l-ewwel wahda ghamilniha flimkien / issa / numéro deux ok ? / mela Mariah ghidli		
A : il est vingt heures		
P : ok / numéro trois Abigail		
A : il est vingt-trois heures et cinquanta		
A : [= ! rire]		

P : *cinquanta?* / **mela** il est vingt-trois heures cinquante / **erġa' ghidha**

A : il est vingt-trois heures et cinquante

P : **mela minghajr il-et / tinsewx li man-numbers qatt ma naghmel il-est fl-arloġġ / orrajt?** / **mela** / il est vingt-trois heures cinquante / orrajt? / **Catriona ghidli**

A : il est vin heures vin-quatre

P : **tajjeb** / vingt / répète

[l'élève rougit]

A : vin

P : **mela** / il est vingt heures vingt-quatre // **mela** exercice dix / associe / **mela a ma' number four / il-b ma' liema number ghamiltha Shanaya? /// liema number ifisser** il est douze heures ?

A : *number two*

P : **tajjeb // issa d-dar se taghmlu** page soixante exercice trois / méthode / **orrajt? tridu taghżlu wiehed / iġifieri one way / mela mhux l-ewwel se nużaw it-twelve-hour clock imbaggħad it-twenty-four hour clock / wiehed li trid inti // issa** page cinquante-huit / tournez la page / comment s'appelle ce texte ? / quel est le titre ?

A : une journée difficile

P : **tafu kelma ohra flok** journée ? / **meta ghamilna l-jours** de la semaine / jour **x'inh?**

A : *day*

P : **ehe / mela jour u journée l-istess / wahda masculine u wahda feminine** / une journée difficile / **ha naraw daqsxejn / mela ghandna hawnhekk** le groupe / **is-soltu msomma / Rémi / Thomas / Maya et Zoé / issa** ils font des interviews

A : **intervisti**

P : **issa / première interview / ici c'est avec une fille / Thomas et Zoé font l'interview à Zoé**

[il commence à pleuvoir des cordes]

A : ---

P : **Shhhh / ok ejja ha nkomplu** / deuxième interview **orrajt?** / c'est une interview avec un chauffeur de bus

A : **xufier tal-bus**

P : oui **tajjeb / issa** la grève de bus c'est terrible pour nous / grève **tafu x'inh?** / **ghamilniha d-darba l-ohra**

A : *strike*

P : **tajjeb** / c'est terrible car / **issa kelma ohra flok** car / **x'ghidna li tfisser** parce que ?

A : *because*

P : **mela** parce que **u** car **l-istess** / **issa** le matin on se lève tôt pour venir à l'école / **tôt x'inhil?** / **ghamilniha l-bierah u ghidna li tfisser bhal** en avance

A : **kmieni**

P : **mela ha naraw x'wiegbet Maya** / je vais à l'école à pied / **mela ma tużax bus jew** voiture / **orrajt?** / elle va à pied // je me lève à sept heures du matin / **u inti Kirsty** à quelle heure tu te lèves ? / **x'qed nistaqsiha lil Kirsty?**

A : **fi x'hin tqum**

A : je me lève à six heures et demie du matin

P : **araw tifhmux din** / si elle se couche tard / **x'qed nghid Ilaria?**

A : **tqum tard**

P : se couche **mhux** se lever / si elle se couche tard elle est fatiguée à l'école

A : **jekk torqod tard thossha ghejjiena l-iskola**

P : **tajjeb** / **mela fi x'hin tqum** normalement ? / **mhux meta jkun hemm** la grève / normalemet

A : sept heures

P : à sept heures / **imbaghad x'tagħmel?** / qu'est-ce qu'elle fait ?

A : je prends le petit déjeuner

P : Jasmine / **mhux je ghax je jien**

A : elle prend le petit déjeuner

P : **tajjeb** / **imma meta jkun hemm** la grève / à quelle heure elle part de la maison ? / c'est quel verbe part ?

A : *to go*

P : à quelle heure elle part de la maison ?

A : à sept heures

P : **u meta jkun hemm** la grève **tqum** à

A : à six heures

P : c'est très tôt // **ok issa ejja naraw x'qal ix-xufier** / je travaille de cinq heures à neuf heures / **mela l-ewwel ix-xogħol tieghu jibda** / **fi x'hin jibda?**

A : **fil-hamsa**

P: **ehe** / de cinq heures **sa**

A : neuf heures

P : **x'inh**u neuf ?

A : **id-disgha**

P : **sad-disgha** // puis / *then* / je fais une pause / **kelma ohra flok** pause // **tal-iskola x'nghidulha** ?

A : récré

P : **tajjeb** / *questions?* / **aqrawhom it-tnejn go qalbkom u araw jekk ghandkomx xi difficulties**

A : **miss ghalfejn qallu** comme vous **u mhux** comme tu ?

P : **mela / ahna x'konna ghidna fil-bidu?** / **jekk ghandek habiba nkellmuha bit-tu imma lil xi hadd li ma nafux bil-vous / dik bil-polite** form /// ok / ikkupjaw dawn qabel tmorru u gibuhom magħkom *Monday*.

[La cloche sonne]

Cours 7 : Classe B (6 ^e)	13 garçons	44 minutes
<p>P : asseyez-vous / issetiljaw isa</p> <p>P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen</p> <p>P : alors écoutez / ha nqassmilkom karta l-ewwel ok? / est-ce qu'il y a quelqu'un absent ? // non ? / tout le monde est ici aujourd'hui je pense n'est-ce pas ?</p> <p>A : xi rridu naghmlu miss?</p> <p>P : je vais te dire // alors silence / ma rridx nisma' kummenti / donc l'autre fois on a discuté la préposition à et aujourd'hui on va discuter la préposition chez / mela / alors les objectifs de la leçon sont l'utilisation de la préposition à et chez / x'qed nghid mela Jake?</p> <p>A : ha nkunu nafu meta ghandna nużaw il-preposition à u chez</p> <p>P : très bien / on va voir la différence d'accord ? / quand on va utiliser à et quand on va utiliser chez / x'qed nghid ejja? / Malcolm</p> <p>A : meta ghandna nużaw wahda jew l-ohra</p> <p>P : eżatt / dik se nispjegawha llum ok? / iġifieri dik se tkun il-main objective tal-</p>		

lesson / d'accord ? / et puis on va réviser les transports / donc c'est de la vocabulaire

A : **miss** / *il-preposition chez tfisser at somebody's house?*

P : **ha nispjegalkom / ha nispjegalkom** / donc regardez ici / **mela / ghandna fuq naha minnhom à u fuq in-naha l-ohra ghandna** chez / n'est-ce pas ? / les prépositions de lieu / qu'est-ce que c'est un lieu ? / vous savez ? // non ? / lieu **huwa place iktbuha** / lieu *it's a place* / les prépositions de lieu **igifieri prepositions of place** / d'accord / **mela ha naraw tal-à ghax hafna drabi tal-à ha nużaw ok? / ha nfehemkom ftit eżatt id-differenza ta' bejniethom / mela ghandna à** avec un accent eh / n'oubliez pas / **tinsewx / min se jfakkarni d-differenza bejn a** avec un accent et a sans accent ? / **ghamilniha din diğà / ejja // Zack bla hsejjes please**

A : **hemm wahda minnhom preposition**

P : **liem wahda?**

A : **tal-accent**

P : **ehe / u l-ohra Mark / x'inh?**

A : **tal-verb avoir**

P : **tajjeb / bhal per eżempju** / il a **jew** elle a / **oqoghdu attenti u thawduhomx / tajjeb issa ejja nitkellmu fuq din mela** / on va parler de la préposition à / d'accord ? / donc / **diğà ġieli ltqajna maghha ahna / per eżempju nghidlek j'habite à Lyon / issa meta jkollok il-préposition à u l-article féminin / la se tiği à la / bhal per eżempju à la campagne / ahna mhux la campagne nghidu? bil-feminine / Jake tikteb xejn ghalissa / just listen / regardez au tableau svp / mela inti ghandek la campagne per eżempju sewwa? / ghalhekk nghidilkom tghallmuha bl-article l-kelma halli tkunu tafu hiex masculine jew feminine / issa jien qed nghidilkom skont it-table t'hawnhekk / li meta jkollkom à plus nom féminin singulier / **xi tfisser dik Nicholas?** / nom féminin singulier**

A : **ee / singular noun in feminine**

P : **bravu mela ha nghidu à la ghax inti campagne / inti meta jkollok kelma bl-artiklu qabel feminine tiği à la biex tghid fil-kampanja / in the countryside / mela la campagne wahedha tfisser the countryside imma jekk jien inżid à qabel / à la campagne / à preposition / ġieli tfisser at / ġieli to / ġieli in**

A : **u kif tiği bl-Ingliz?**

P : **tiği in the countryside**

A : **imma kif ha nkunu nafu li mhux dejjem in tfisser?**

P : skont xi jkun hemm warajha / iġifieri jekk ikolli j'habite à Naxxar / *I live at Naxxar* / jekk ha tghid je vais à la campagne / *I go to the countryside* / orrajt? / iġifieri à hija preposition li tirrikjedi post warajha hafna drabi / oui questions ?

A : l-ewwel wahda / dik kif tkun taf fejn trid tużaha? / u t-tieni wahda / lil dak il-habib Franciż għidtlu li għamilna postcard u qalli when you come to rugby get it with you so that I will check the spelling for you

P : orrajt tajjeb

A : miss għala ġieli tghid s'il vous plaît mhux s'il te plaîtb? / inti s'il vous plaît tghidha in polite form / ahna mhux daqshekk importanti

P : l-ewwel nett intom importanti / imma mhux għalhekk / ghax vous tfisser ukoll you in plural / intom

A : miss jien għandi trick biex inkun naf il-le la u les / għandek l-l u t-t ta' the it-tnejn li huma għandhom line dritt

P : tajjeb / allura b'hekk tinduna li le la u les ifissru the ghax l u t it-tnejn għandhom line dritt / thank you talli xxerjajt it-trick magħna

A : merci / merci BEAUCOUP

P : ok ha nkomplu / kompli Emerson / li jmiss

A : à u le jiġu au

P : eżatt / bravu / din li għidtilkom l-ahhar darba / tiftakru? / kienet à u le ma joqgħodux hdejn xulxin? / per eżempju / cinéma / is-cinema / ahna ngħidu bil-French le cinéma / fil-masculine / mela jekk ha tghid *I'm going to the cinema* / trid tagħmel à qabel imma ahna nafu li à u le ma joqgħodux hdejn xulxin / mela se naghmlu au / qegħdin nifhmu? / vous avez des difficultés ?

A : non

A : miss eżempju je va au cinéma

P : je VAIS au cinéma / eżatt

A : iġifieri inti à le ma teżistix / au biss teżisti

P : eżatt

A : allura meta jiġu flimkien ikun hemm two words / au?

P : au is made of à u le imma à u le qatt ma tista' taraha / fhimt? // très bien / on continue

P : issa dik tinqara 'o' bhal din / dawn idrawhom one / two / jinqaraw 'o' / répétez

A : ‘o’

P : **anke meta tkun f’kelma / eżempju din naqrawha animaux / aux l-istess bhal au / répètez**

A : animaux

P : **tajjeb / issa din / auX États-Unis tinqara / min jaf jghidli ghalfejn AUX États-Unis qed naqraha?**

A : **ghax hemm vowel**

P : **u jekk nurikom din / din kif taqrawha eżempju?**

A : vous

P : vous **tajjeb / imma meta jkollna din / vous êtes nghidu / qisu hawn ‘z’ / filbidu kont ghidtilkom li jkun hemm dik li nghidulha liaison / din l-istess / jekk ghandek in the United-States / din se tinhass AUX États-Unis**

A : **minflok ghandek bil-‘x’ qisek ghandek biz-‘z’**

P : **iva hekk qisu bhala hoss // mela fuq il-handout fejn ghandkom au cinéma iktbu à le u aghmlu salib fuqha / igifieri à u le hdejn xulxin ma joqghodux / u l-istess se taghmlu fejn hemm aux / se tiktbu à u les u taghmlu salib fuqha // ok ha nkomplu / mohhok hawn James / Samuel aqra li jmiss**

A : *plus ville / à Pornichet*

P : **merci / mela meta jkollok isem ta’ city ha taghmel à biss / ghalhekk ahna nghidu s-soltu / per eżempju / j’habite à Lyon / j’habite à Mosta et cetera / ghax dawn huma cities / mela à biss jiehd u / ghax m’ghandhomx artiklu qabel / issa ahna ma nghidux une Paris jew la Paris / nghidu Paris biss / is-city biss / is-cities mhux bhall-pajjiżi / il-pajjiżi ghandhom article / l’Espagne / la France // is-cities m’ghandhomx article**

A : **miss f’dan il-każ / à Pornichet / à tfisser hafna affarijiet**

P : **eżatt / imma mhux dejjem l-istess tfisser**

A : **imma kif ha tikkalkulaha? / kif ha tghid jew from jew in jew to // kif tkun taf x’qed tfisser eżatt?**

P : **skont il-verb li nużaw**

A : **imma skont is-sens tas-sentenza hux?**

P : **jekk nghidlek per eżempju je vais/ taf li huwa I go / mela trid tohodha mis-sens / u ahna mhux qed naghmlu translation / ahna qed nifhmu s-sens kollu tas-sentenza**

A : **imma miss / jekk per eżempju jghidlek // inti taghmel sentenza u taghmel à Pornichet per eżempju / kif se jifhem li jien irrid nghid per eżempju in Pornichet u hu forsi jifhimha from Pornichet?**

P : **ghax from hija de / ok?**

A : **orrajt**

P : **x'ghidtilkom li hi chez / qu'est-ce que ça signifie chez ?**

A : *with*

P : non

A : *from*

P : non // **meta ghamilna dak l-exercice l-ahhar darba / ghidna chez mes grands-parents**

A : *at*

P : **mhux eżatti / at someone's house / ok? / tajjeb / isimghuni sew / hands down et faites attention s'il vous plaît / ix-chez nużawha dejjem meta tkun verb ghand xi hadd / chez qisek qed tghid ghand / per eżempju ghand in-nanna / chez ma grand-mère / jew chez moi / at my house / ghandek extra work inti / wara ejja kellimni / chez hija d-dar ta' xi hadd / mela iktbuha / chez at someone's house / mela wara dejjem irid ikun hemm nies / ma tistax tghidli chez Paris / ġieli nsibuha f'ismijiet tar-restaurants / mela ahna jista' jkollna chez u isem ta' post?**

A : **le**

P : non / **mela chez u warajha bniedem biss / tajjeb mela / travail en classe / méthode / alors / page cinquante-deux exercice deux / alors silence / please no more comments / ibdew ha tlestu / écrivez la date s'il vous plaît / écrivez la page et commencez / c'est un travail aujourd'hui / kulhadd ghalih se jahdem**

A : **miss l-answers biss niktbu?**

P : **no / full sentence and answer / mela se nqassmilkom din il-handout / ha taghmluha ghad-dar ok? / crossword bit-transport / vous allez écrire les articles aussi / écrivez les articles**

A : **irridu niktbu l-articles?**

P : oui / **ha mmur niltaqa' mal-parents / mela x'ha nuża à jew chez ?**

P : **mela Monday tinsewx li se nikkoreġu l-cahier d'exercice u l-carte postale**

Cours 8 : Classe B (4 ^e)	13 garçons	42 minutes
<p>P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen</p>		
<p>P: bonjour tout le monde / ohorgu wahda l-exercices tal-comprehension li tajtkom halli nlestuhom / alors exercice un Isaac</p>		
<p>A : mille neuf cent soixante-huit</p>		
<p>P : tajjeb / li jmiss Sebastian / mettez les situations dans le bon ordre / tista' tghidhom kolla inti l-answers</p>		
<p>A : jien ghamilthom a c e g b f d</p>		
<p>P : oui très bien / exercice trois / remplissez les blancs avec le mot qui convient / mela x'ridna naghmlu hawnhekk?</p>		
<p>A : <i>fill in the blanks</i></p>		
<p>P : bravu Jonathan / alors / tu peux nous dire les réponses ?</p>		
<p>A : séjour / partir / étranger / cousins / équitation / allons u vacances</p>		
<p>P : bravo / vous avez des questions ? / ghandkom mistoqsijiet? // est-ce qu'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas ?</p>		
<p>A : miss jien it-text ma fhimtux</p>		
<p>P : x'ma fhimtx ezatt mit-text ? /// provajt taqrah vojtt l-ewwel ? / dak huwa digà žball / meta jkollkom fill-in dejjem l-ewwel se taqraw it-text vojtt halli inti tifhem fuq xiex qed jitkellem / hawnhekk qed jitkellem fuq tfajla partikolari le?</p>		
<p>A : le naf li qed jitkellem fuq tfajla imma ma fhimtx ezatt x'qed jghid</p>		
<p>P : issa / ejja narawhom wara xulxin jekk trid // per eżempju / de tfisser of normalment / hux vera? / qed naqraw tal-kaxxa / u jekk ikollok eżempju l-verb partir jew venir / x'inhu partir ?</p>		
<p>A : <i>to leave</i></p>		
<p>P : u venir ?</p>		
<p>A : <i>to come</i></p>		
<p>P : ehe u jekk ikollok de wara / dik tfisser from u mhux of / mela jekk eżempju jien nghid je viens de l'Italie jien ġej mill-Italja / jew je pars de l'Italie ha nitlaq mill-Italja ok? / imma jekk nghid c'est le stylo de Marie / qu'est-ce que c'est un stylo ?</p>		
<p>A : il-biro</p>		

P : **il-biro** / *the pen of Marie* **ok?** / **hafna drabi of tfisser imma jekk ikun hemm**
venir **jew** partir **tfisser** *from* // **x'iktar?** / *actrice* / *qu'est-ce que c'est une actrice ?*

A : *actress*

P : **mela** *noun* **le?** // **mela** *normalment* **ikun** *vicin* *adjective* **jew** **ikun** **hemm** **xi** *noun*
iehor qablu // *comédie ?*

A : **kummiedja**

P : **kummiedja ehe** / *noun* **ukoll tigi** *une comédie* // *sur*

A : *on*

P : **jew** **fuq** **xi** **hadd** **jew** **fuq** **xi** **haġa** // **l-iktar** **li** **tuntuza** *sur* **normalment** **ghal**
oġġett **fuq** **oġġett** **iehor** **bhala** *preposition* / **per eżempju** *la trousse est sur le livre /*
ok? / **il-pocket** **qieghed** / **fuq** **il-ktieb** / **x'iktar?** / *eee célèbre* / **x'inho** *célèbre?*

A : *famous*

P : **a bl**-*accent*

A : *at*

P : **m'hemmx** **eżatt** **kelma** **ghaliha** **din** / **dik** **hija** *preposition* **imma** **hux** **hekk?** / **jew**
at **jew** *to* **jew** **ġieli** *in* / **skont** *il-meaning* **tas-sentenza** / **naqblu?** // **u 'a'** *minghajr*
accent?

A : **il-verb**

P : **il-verb** *avoir* **hux** **hekk** // *pris*

A : *take*

P : **fil-past** / **dak** **huwa** **l-verb** *prendre* **fil-past** // *dans ?*

A : *in*

P : **in** **jew** *inside* / *puis ?*

A : *then*

P : *then* / *later* / **wara** // **u** *pour ?*

A : *for*

P : **dejjem** **wara** **jkun** **hemm ?**

A : *infinitif*

P : **tajjeb** / **mela** *on continue* / *le futur simple* / *c'est très facile n'est-ce pas ?* / **mela**

A : *j'habiterai* / *je serai architect* / *nous inviterons*

A : **miss** **l-ewwel** **wahda** *habiterai* **ijen** **ghamiltha** **bil-'ai'**

P : *ee sorry* **ghandek** **raġun** /// *vous avez des questions ?* / *c'est plutôt simple n'est-ce*
pas ? / *quite straightforward* **dawn** / *très bien* / **dawn** **itfawhom** **fis-séction**

grammaire // je peux effacer ici ? / d'accord regardez au tableau s'il vous plaît /// on va pratiquer l'oral / aujourd'hui on va pratiquer le jeu de rôle d'accord ? / très bien / alors donc **diġà għidtilkom għall-picture interpretation dejjem se jkollkom l-istess affarijiet / l-istampa biss tkun differenti / għall-oral ma nistghux nghidu però ha nipprattikaw xi temi l-iktar common biex inkunu preparati / fl-oral se jtuk situation u tiddiskuti**

A : **miss fl-oral ikollna stampa u nitkellmu fuqha?**

P : **le se jkollok stampa u situation / ituk situation u trid tiddiskuti / issa dan mhux bhall-picture interpretation / għidtilhom studjaw il-questions bl-ament għax żgur se johorġu / dan skont xi jkun it-topic ikunu l-questions hux hekk**

A : **xi rridu naghmlu?**

P : *role play / conversation*

A : **qisha reċta**

P : **xorta għalkemm ma nafux x'jista' johroġ / xorta jkun hemm common themes ta / iġifieri ahna nibdew naghmluhom ftit ftit orrajt? / wiehed minnhom huwa dan / donc très bien / Miguel tu peux lire le titre s'il te plaît ?**

A : vous avez un problème // vous voudriez partir à l'étranger avec vos amis mais vous n'avez pas assez d'argent et vos parents ne veulent pas vous le donner // vous discutez avec votre ami / le professeur jouera le rôle de votre ami

P : très bien / *Jérôme before we continue* / qu'est-ce que ça signifie le titre ?

A : **ma nafx**

P : **ejja / mhux mal-ewwel ma nafx / għandek erba' lines ma jistax ikun ma fhimt xejn ejja / vous avez un problème ejja nibdew minn hemm / ejja ma nibzghux niehdu żball / mela vous voudriez partir à l'étranger avec des amis / isa xi ġifieri?**

A : **tmur għand il-hbieb**

P : **orrajt / imma mhux għandhom / x'inhil parti à l'étranger ?**

A : *to go abroad*

P : **nistghu nghidu wkoll aller à l'étranger / vous discutez ce problème avec votre ami / mela ma' habib wiehed għax votre / d'accord ? fhimna x'qed nghidu? / issa mbagħad hu se jtik il-questions fuq xiex se jistaqsik / dawn tarawhom biss fil-corridor / iġifieri trid tippreparahom sew fil-corridor għax imbagħad x'hin tidhlu fil-klassi mhux se tarawhom imma tisimghuhom biss / m'intomx ha tarawhom miktubin / iġifieri moħħkom hemm ok? / Jeremy tu veux lire les questions s'il te**

plaît ?

A : avez vous besoin d'argent pour acheter de la nourriture ?

P : **xi tffisser din Karl?**

A : **jekk ghandekx bizzejjed flus biex tixtri l-ikel**

P : **kwazi / jekk ghandekx bżonn flus / ghandek bżonn** de l'argent / **iktar flus biex tixtri** // alors écoutez / vous allez travailler en groupes de deux / c'est un exercice de l'oral / donc vous devez parler / un sera le prof et l'autre sera un garçon comme vous / puis on va essayer ça en classe / **ok fhimtu?** / on va discuter ça en classe / **dan huwa oral u l-iskop mhux li nidhku imma li nitkellmu però jekk tridu you drop down some points fuq wara why not?** / **ok ma fiha xejn hazin / biex ma tinsiex / jien ha nkun qed indur maghkom biex nismaghkom**

[Les élèves préparent leur jeu de rôle en binôme jusqu'à la fin du cours]

Cours 9 : Classe B (6^e)	13 garçons	45 minutes
P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen		
P : bonjour à tous / vous avez passé un bon week-end ?		
A : oui		
P : ça va Matthew ? / ilna ma narawk / kont ma tiflahx?		
A : iva l-ġimgha l-ohra mort ghand it-tabib ghax kelli infection imma issa ahjar		
P : tajjeb / ara se jaqaghlek il-ġerzi mal-art ok ? / très bien // alors ahna ridna nikkoreġu l-cahier u l-handout illum hux hekk?		
A : il-handout ghal ghada miss		
A : miss jien kont absent u m'ghandix dik il-handout		
P : e ok / très bien / alors trouvez la méthode / page cinquante // page cinquante // vous avez trouvé la page ?		
A : oui		
P : très bien / alors je vous donne quelques minutes pour lire le texte en silence / il y a deux cartes postales / regardez / il y a deux cartes postales / ça c'est une carte postale et ça c'est une carte postale n'est-ce pas ?		
A : oui		

P : donc lisez les deux cartes postales en silence s'il vous plaît / je vous donne quelques minutes pour lire les cartes postales en silence

[Les élèves lisent les deux cartes postales. Quelques secondes plus tard, le directeur du collège entre dans la classe pour faire une annonce]

Directeur du collège : **ippermettili miss / wara din il-lesson ha ninzlu fil-hall bil-lunch b'kollox il-ghaliex is-Sur Giovann ma jiflahx u allura se naghmlu bidla fit-timetable biex inkunu nistghu nkellmukom u nqassmulkom il-culture card // issa mbaghad nghidulkom x'inhil culture card u kif tuzawha meta tkunu isfel ta**

A : *thank you*

Directeur du collège : **il-grupp l-iehor fejn qieghed tafu ?**

A : *Italian ghandhom bhalissa*

Directeur du collège : **ok issa nghidilhom ukoll // thank you miss**

[Le directeur quitte la classe]

A : --- x'inhil culture card? ---

P : **issa qalilkom li se jispjegalkom wara / ejja ha nkomplu**

A : **miss made in Honk Kong kif tghidha bil-Franciz?**

P : fait à Honk Kong **jew** produit à Honk Kong

A : ok / **ghax jien u missieri konna qed nizbarazzaw il-garaxx u rajt speaker / made in Honk Kong u ghidt ara din bil-Franciz**

P : **ehe? / u kif kienet? / ma tiftakarx?**

A : eee // **indunajt ghax rajt en quddiemha imma ma niftakarx kif kienet u ridt niktibha fuq karta imma ma kellix fuqi u nsejt**

P : **tajjeb** [= ! rire] / ok continuez à lire

[Quelques minutes plus tard...]

P : vous avez fini ?

A : oui

P : donc aujourd'hui on va lire et on va apprendre comment écrire une carte postale / **x'qed nghid Emerson ?**

A : **li ghandna zewg postcards u qed jiddeskrivu l-post li qeghdin fihom**

P : **ehe imma trid izzid xi haga ohra / Michael**

A : ee / **din il-pagna hi li hawn zewg ittri u li baghtuhom lil xi hadd u jghidu fejn qeghdin / ma' min qeghdin / x'inhuma jaghmlu**

P : **orrajt bravu / tajjeb / issa fuq il-whiteboard ktibtilkom dawn iz-zewg affarijiet**

/ les objectifs du cours d'aujourd'hui / d'accord ? / **ha nibdew naghmlu naqra hekk qabel kull lesson** / qu'est-ce que ça signifie ? / non n'écrivez rien / vous allez seulement écouter seulement aujourd'hui d'accord ? / qu'est-ce que ça signifie les objectifs de la leçon ?

A : **l-objectives ta' din il-lesson**

P : **x'inhuma? / xi jfissru dawn?**

A : **li naqraw tajjeb**

P : **mela** lecture **hux hekk** / **u** phonétique et prononciation **x'inhuma?** // *pronunciation* / **il-mod ta' kif naqraw il-kelma** / *phonetic* **tfisser sound** / **is-sound tal-kliem** / et on va écrire une carte postale / **x'ha nitghallmu wkoll?**

A : **kif niktbu postcard?**

P : oui / **ha nitghallmu kif niktbu postcard bil-French** / d'accord ? / **kif ?** / *very easy* / **billi nsegwu dawn iż-zewġ models ok?** / Jamie tu peux lire le titre s'il te plaît ?

A : **it-title miss?**

P : oui le titre en rouge / **bl-ahmar**

A : carte postale de vacances

P : très bien / **ejja naraw ftit** / tu peux lire la première carte ? // **l-ewwel ittra**

A : bonjour / je suis en vacances à la campagne chez mes grands-parents // ils habitent à Sarlat / c'est très beau

P : beau / **ġieli jkollok dawn il-vokali kollha hdejn xulxin** / eau / **per eżempju din il-kelma / din tfisser xi haġa / tafu x'inhi?**

A : *beautiful*

P : **le minghajr il-b imma** // eau **qatt m'ghamilniha tfisser water / dik tinqara** eau / **nghidu ahna l'eau** / répétez / l'eau

A : l'eau

A : **iva miss niftakar**

P : **tajjeb / jew inkella ġieli nghidulha** eau minérale / *mineral water* / d'accord ? / **mela jekk dik il-e-a-u hdejn xulxin jinqraw** eau / **jekk ghandek beautiful** / beau / **hekk tinqara wkoll / iġifieri kull fejn tkun jinqraw** eau **mbaghad / qeghdin nifhmu?** // continue

A : ma sœur et moi nous faisons de l'équitation et du vélo

P : **xi tfisser** du vélo Gilbert ?

A : *cycling*

P : **tajjeb**

A : **miss xi tfisser** gros bisous ?

P : *big kisses* **tfisser / mela din nistgeu nibghatuha lis-surmast?**

A : **le** [= ! rire]

P : **ahjar le hux vera / mela din hija formal jew informal?**

A : *informal*

P : *informal* **hux hekk**

A : **miss imma ghaliex bdietha bil-bonjour ?**

P : **bravu / dik kont ġejja ghaliha jiena wkoll / setgħet bdiet b'salut / le? / toqghod ahjar jekk hija informal / jekk ha tibghatha l-habib / kieku jien ma nibdihex b'bonjour / nibdiha b'salut / imma anke bonjour ġieli jghidu d'accord ? / est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ? // hemm xi kliem li ma fhimtux? / overall is-sens tat-text tridu tifhmu l-importanti / issa nnutaw mela li *postcard* tiġi f'dan il-mudell / mela għandna qisu kaxxa sewwa?**

A : **u anke fuq wara miss**

P : **imma fuq wara stampa hemm / ahna mill-kitba jinteressana // mela għandna qisha kaxxa / hawnhekk se jkun hawn fejn niktbu l-indirizz ta' min se jirċeviha / hawnhekk se naghmlu l-post ta' fejn qeghdin / mela jekk qeghdin Pariġi / se niktbu Paris u *d-date* / imbagħad ha tikteb salut jew bonjour jew cher / cher hija dear / issa inti jekk tkun għal raġel se niktbuha hekk / tikteb xejn għalissa ta imbagħad se ntikom ċans / mela *dear* Marc / imma jekk hija *feminine* nżidulha *l-e* u *accent* / tiftakru kont għidtilkom li meta jkollok konsonanti u *e* tagħmel *accent grave* ? / *ghax taqraha bil-mod?* / *chère* / jekk ha tagħmilha għal tnejn *masculine* / eżempju chers Marc et George se nżidulha *s* / u *ghall-feminine plural* iżżid *s* ukoll / *fhimtu?* // *ghall-plural* kemm iżżid *s* / u xorta tkun qed tghid *dear* ta**

A : **miss u jekk ikollok *boy* u *girl* / cher tiġi bl-s?**

P : **iva**

A : **miss u t-tnejn taqrahom l-istess?**

P : **yes it-tnejn taqrahom cher**

A : **u inti pereżempju għamilt tnejn *boys* /eee dik igifieri tista' tagħmilha għal *boy* u *girl* ukoll?**

P : **iva / xorta tuża cher bil-s /// issa mbagħad ha tagħmel *paragraph* / ha tagħmel pereżempju ton ami / *your friend* jew gros bisous / *big kisses***

A : [= ! rire]

P : **u taht se niktbu l-isem ta' min qed jibghatha / Perezempju Sarah // sewwa? /**
ça va ? // dan huwa l-mudell ta' postcard / ça va ? / igifieri intom se timxu fuq
dawn il-models

A : **igifieri qisek taghmel** *description*

P : oui

A : miss / **jaqaw dawn qeghdin fl-istess post?**

P : **baghtuha t-tnejn li huma lil Iman**

A : eee ok

P : **dak mhux il-post minn fejn qed tikteb / il-post fejn se jibghatha / inti l-post**
fejn qieghed hawn qieghed miktub / igifieri fl-ewwel wahda fejn qeghda Claire ?

A : Sarlat

P : **u t-tieni wahda? / fejn qieghed Mattheo?**

A : Valence

P : **tajjeb / on continue ?**

A : **miss x'inh**i à bientôt?

P : oui / **mela à bientôt se niltaqghu maghha spiss / qisek qed tghid see you soon /**
iktbuha / à bientôt see you soon / iktbuha fis-section culture

A : **miss nistghu naghmluha bil-computer?**

P : **kif trid ehe / tistghu taghmluha laminated / emm / ovvjament / li jimpurtani**
wkoll apparti li tkun sabiha / li żzommu l-format kif suppost / igifieri li
taghmluha kif ghidtilkom orrajt? / ça va ? / mela ibdew ikkopjaw / aghmlu
number three u mbaghad dik għall-homework

A : **nikkopjawha dik miss?**

P : **kollox tridu tikkopjaw // issa ha nghidilkom / biex inkun ghidtilkom kollox /**
la tlestu dik / ha taghmlu classwork din t'hawn isfel in-number three / kemm
taghmluhom f'posthom ghax qeghdin imhawdin / biex tkunu qed tipprattikaw
kif taghmlu postcard / u homework għal bħal-lum ġimgha / mela għall-fourth / se
taghmlu postcard intom / iktbuha fuq id-diary / mela écoutez / ha nhallikom liberi
/ ha taghmluha kif tridu l-postcard / tista' tkun postcard ta' vera / tistghu ssibu
stampa intom u taghmluha forma ta' postcard / użaw li għandkom / m'hemmx
għalfejn tmorru tixtru / tistghu taghmluha bil-computer jew laminated / iktar
kemm tkun sabiha iktar se tiehdu positive reports ok? / ovvjament li jimpurtani

wkoll apparti li tkun sabiha hu li żzommu l-format kif support / iġifieri li taghmluha kif ghidtilkom orrajt?

A : miss iġifieri l-post card tad-dar naghmluha kollha ahna?

P: mela / hu l-ideat minn hawnhekk imma

[L'enseignante copie les devoirs au tableau blanc et les élèves prennent note sur leur agenda. La cloche sonne peu après].

Cours 10 : Classe A (4^e)	17 filles	40 minutes
P : mela ohorġu l-cahier ha nikkoreġu l-homework illum ghax Wednesday tlfna l-lesson		
A : miss jien insejtu fil-klassi l-ohra		
P : mela ġibuli fl-istaff room fil-break / ohorġu l-cahier ha nikkoreġuh /// cahier page cinquante-huit exercice un / mela kulhadd please iċċekkjaw page fifty-two araw jekk hux kollox ikkoreġut		
A : iva miss imma page fifty-two mhix ikkoreġutha		
P : ehe dik iva		
A : miss nistghu mmorru ngibuh malajr mill-klassi?		
P : ejja morru malajr /// issa exercice un / vous vous marierez un homme et plus tard vous voyagerez avec votre famille / mela kif se jiġu in order?		
A : c - a - d - b		
P : exercice trois / Francesca		
A : c'est notre collègue / ce sont nos amis		
A : miss jien number three ghamiltha c'est votre prof		
P : mela votre xi tfisser? /// your / taghkom / Maya et sa sœur / Maya u ohtha / huma mhux intom / li jmiss Janice		
A : ce sont leurs articles		
P : liema wahda leur?		
A : tal-s		
P : ehe tajjeb ghax articles ghandha s / li jmiss Krista		
A : ce sont vos amis		
A : miss jien votre ghamilt		
P : mela / amis bil-s mela rrid naghzel tal-plural / issa votre m'ghandhiex s mela mhix tal-plural / liema wahda hi tal-plural?		

A : vos

P : **tajjeb / Alexia li jmiss**

A : c'est son portable

P : **issa meta jkollna l-kelma monsieur / xi tfisser monsieur ? // mister / mela meta lil xi hadd qed insejjahlu monsieur qed inkellmu bit-tu informal jew bil-vous formal?**

A : **bil-vous**

P : **ezatt / mela allura mhux son irridu naghmlu hemmhekk / xi rridu naghmlu?**

A : votre

P : **tajjeb / li jmiss Hayley**

A : Zoé tu as pris votre livre ?

P : **issa ghaliex bil-votre ? / jekk qed nghajtilha b'isimha lil Zoé / xi jfisser? // ha nuza t-tu ghax la qed nghajtilha b'isimha sinjal li informal / nafu lil xulxin / kieku nghidilha miss / mela x'tigi?**

A : ton

A : **miss jien ghamilha mon**

P : **tajjeb toqghod ukoll // li jmiss Shanaya**

A : nous passerons notre vacances en France

P : notre **mhix tajba ghax** vacances **bl-s / mela** nos vacances / *n-o-s*

P : **mela l-b tigi** fusée **u nimmeċċjawha mal-f u** un robot **nimmeċċjawha ma'** numéro cinq

A : **miss jien ghamilha** leurs

P : **mela nista' tajba wkoll** leurs **ghax nista' nghid il-parents taghhom mhux bilfors il-parents taghna / imma** leur **bil-s ghax parents bil-s**

P : de quoi parlent les articles Michela ?

A : sur le concours

P : **mela / fl-Ingliż nghidu on u fil-Malti fuq / titkellem fuq xi haġa / imma fil-Frañċiż nghidu de / to speak about something**

P : **mela kif ha niktbu** douze million / **x'inh** douze million ?

A : twelve thousand

P : **tajjeb / imbaghan ghandi** quatre cent mille / **mela l-ewwel naghmlu ż-zeros imbaghan is-small units naghmluhom wara**

P : **mela fl-étape zéro kellna l-introduction ok?** / de cette nouvelle histoire / **rajna** les

personnages / **min kienu** les personnages ?

A : Maxime, Emma, Julie , Etienne **u l-personnage** inconnu

P : **issa / rajnihom fejn?** / où sont-ils ? / **kienu** devant le::

A : collègue

P : c'est quel type de bateau ça / c'est un voilier / **meta jkollu l-qlugh nghidulu** voilier **orrajt?**

P : **din il-concours fiha** six étapes / **mela l-ewwel iridu jaghmlu s-six steps** **imbaghad ikun hemm** les éliminations / **jibdew jeleminaw mill-partecipanti / min jifdal jiehu sehem f'étape deux / imbaghad jerġghu** les éliminations **u min jifdal** c'est à toi **sakemm fl-ahhar jifdal zewġ teams kontra xulxin / orrajt? / ghalhekk il-ktieb jismu** étape **u ghandna six chapters / six étapes orrajt? / ghax kull step li jridu jaghmlu fil-concours hija chapter / issa** la première étape c'est l'inscription / **x'inhuma** les inscriptions ? // **l-ewwel haġa li trid taghmel** pour participer dans un concours **hija** il faut s'inscrire / **xi ġifieri** s'inscrire ?

A : **tinkiteb?**

P : **eżatt / mela** remplir un formulaire et cetera / **mela ha naraw xi jridu jaghmlu /** parler de vous et de vos projets / **ok?** / **mela kull ma jridu jaghmlu** pour s'inscrire / écrire une lettre / pour faire quoi ? / **xi jridu jaghmlu isa? /// jghidu fuqhom infushom u fuq il-proġetti / il-plans / li behsibhom iwettqu / u meta jkun hemm** les inscriptions / il y a toujours une date limite

A : **miss xi tfisser** j'ai pas mal d'examens ?

P : **mela that's an expression / l-expression** avoir pas mal de **hija kelma ohra flok** beaucoup de / *a lot*

A : **u** on se retrouve chez Julie **tfisser li se jiltaqghu ghand Julie?**

P : **eżatt / se retrouver ifisser l-istess bhal** se rencontrer / *to meet*

[La cloche sonne]

P : **ok issa nkomplu next lesson**

Cours 11 : Classe A (6 ^e)	12 filles	44 minutes
P : orrajt / page soixante exercice trois / a Abigail / quelle heure est-il ?		
A : il est une heure trente		
P : orrajt / il est une heure trente / jew inkella?		
A : il est une heure et demie		
P : tajjeb / b Faye ha nara		
A : il est		
P : issa dik il-minutiera mhix ezatta / suppost qeghda bejn it-three u l-four / igifieri dik suppost l-erbgha neqsin ghoxrin / kif ha tghidha Faye?		
A : miss jien mhux hekk ghamiltha		
P : tini cans / ghidli Faye		
A : il est trois heures		
P : tajjeb il est trois heures / issa kemm hemm minutes jekk qeghda fuq l-eight?		
A : <i>fourty</i>		
P : <i>fourty</i> / mela kif ha tiġi?		
A : il est quarante minutes ?		
P : le / minutes ma ndahluha mkien / mela erga' ibda mill-bidu / il est:		
A : il est trois heures / eeee		
P : x'inh n-number?		
A : <i>fourty</i>		
P : bil-Franciz x'inh?		
A : quarante		
P : mela il est trois heures quarante*/ ok? / issa nista' naghmilha differenti / ghidli Jasmine		
A : jien hekk ghamiltha / il est trois heures moins vingt		
P : moins vingt tajba imma hemmhekk ghidtilkom / il-minutiera qeghda fuq it-three / it-three digà daqq / l-erbgha neqsin ghoxrin mhux it-tlieta / kif se tiġi l-erbgha neqsin ghoxrin?		
A : il est quatre heures moins vingt		
P : tajba / il est quatre heures moins vingt // issa c Maya		
A : il est cinq heures moins cinq		
P : tajba		
A : jien differenti ghamiltha		
A : anke jien		

P : **tuni çans / mela** il est cinq heures moins cinq / **mela / ghidli Maria**

A : miss **jien ghamiltha** il est quatre et cinq-cinq

P : **mela / ismaghni daqsxejn** / il est / **inti ha taghmilha l-erbgha u fifty-five minutes igifieri?**

A : **ehe**

P : **orrajt / mela** / il est / **erga' ghidli**

A : eee / il est quatre et cinq

P : **minuta minuta** / quatre / **wara quatre xi rrid naghmel?**

A : heures

P : heures / **mela** il est quatre heures / **ehe?**

A : et

P : **naghmlu l-et ukoll?**

A : **le**

P : **man-numbers ma naghmlux** et **ghidna / mela** / il est quatre heures

A : cinquante // cinq

P : **ehe / orrajt? / Thea x'ridt tghidli? / l-istess? / ok / Emma x'ma fhimtx?**

A : **kif ghamilthom / eżempju jkunu forty / fifty-five / hekk**

P : **imma xi ġifieri? / inti l-arloġġ normali l-ewwel nett trid tkun taf taqrah / ghalhekk thawwad? / jekk ikollok din kif ha tghidha**

A : il est quatre heures cinquante

P : cinquante **tajjeb / u bil-mod l-iehor kif ngħidha? / il-hamsa neqsin ghaxra**

A : il est cinq heures

P : **kif ngħid nieqes?**

A : moins ?

P : moins **ehe:**

A : dix

P : il est cinq heures moins dix **orrajt? / tajjeb / mela se ngħaddu għall-exercise li jmiss / ha naghmluh orally / mela ha naqra jien is-sentenza għal kull waħda u intom / qalilna** trouvez l'heure que vous entendez / **igifieri** choisissez l'heure juste / **ftehmna x'ha taghmlu? / mela / a / le train part à vingt heures trente-sept / ok? / Abigail ghidli / quelle est la réponse ? /// liema wiehed jiġi? / mela / vingt heures x'number hu?**

A : *twenty*

P : *twenty* / **mela mhix l-ewwel wahda żgur / issa jien qed nghid** trente-sept

A : **l-ahhar wahda**

P : ġhaliex ?

A : **ghax** *thirty-seven*

P : **tajjeb** / b / nous prenons le bus à onze heures quarante-cinq / Nicole

A : **it-tieni wahda**

P : oui **orrajt** / **mela** / c / mes parents partent à vingt-deux heures et quart / Natasha

A : **it-tieni wahda**

P : **tajjeb** / **mela** l-exercice **li jmiss** / **bhas-soltu** / **ghandna** les phrases **u ha naghmluhom** dans les boules / **fil-bubbles** / exercice deux / Lucie Marion et Béatrice ont rendez-vous à quinze heures / **orrajt?** **mela ghandna** trois filles **u ghandhom** un rendez-vous / qu'est-ce que c'est un rendez-vous ? // **x'inh** rendez-vous ? / **x'ghandhom** à quinze heures **isa?**

A : **ma jafux il-hin?**

P : **ejja meta nghidlek ha niltaqa' ma' xi hadd fis-saghtejn / xi jkollok?**

A : **appuntament**

P : **ehe jew meeting** / **mela** Lucie Marion et Béatrice **ghandhom** rendez-vous **u se jiltaqghu** à quinze heures / complétez avec en avance à l'heure ou en retard / **kollha tafu xi jfissru le?** / **issa rridu naghżlu wahda / mela ejja nippruwaw l-ewwel wahda** / Lucie arrive à trois heures et quart mais le rendez-vous est à trois heures / elle est en avance / à l'heure / jew en avance ?

A : en retard

P : **tajjeb** / **mela** cahier **daqshekk** / **ohorġu l-méthode** // **mela meta ghamilna l-arlogg** / **kif bdejna nistaqsu** *what is the time?*

A: quelle heure est-il ?

P : **sa qabel nofsinhar** c'est matin / **kif nghid** *very early* **minflok nghid il-hin?**

A : tôt

P : **mela** / exercice huit / **qalilna** décrire la journée de Marie ok ? / **mela hawnhekk ghandna** six photos / associez les photos avec les phrases / **mela issa ha naqbd** les activités **ta'** exercice huit **u se npoġġuhom taht** le matin / l'après-midi / **jew** le soir / **imma l-ewwel židu dawn ma' li ghamilna l-gimġha fil-mon** dictionnaire

[La cloche sonne]

Cours 12 : Classe A (4 ^e)	17 filles	45 minutes
<p>P : mela méthode page douze / mela / grand concours d’aventure / il-bieraħ qrajna orrajt? / issa oħorġu l-karta tal-lexique / mela hawn min għadu ma tanix il-homework tal-cahier?</p>		
<p>[Les élèves commencent à bavarder]</p>		
<p>P : ok daqshekk mela / ssshhhhh / lisez le lexique en silence l-ewwel haġa / ejja lisez le lexique / ok? /</p>		
<p>[Quelques minutes plus tard]</p>		
<p>P : vous êtes prêtes ? / on va écouter le dialogue</p>		
<p>A : nixghel il-projector miss?</p>		
<p>P : iva please</p>		
<p>[Les élèves écoutent le dialogue pour la première fois]</p>		
<p>P : mela l-bieraħ diġà qrajnih sewwa? / mela qui téléphone à qui ?</p>		
<p>A : Rémi à Emma</p>		
<p>P : et pour quelle raison est-ce qu’il lui a téléphoné ?</p>		
<p>A : pour le concours</p>		
<p>P : oui / pour parler du concours / eħe? // et quelle information est-ce qu’Emma donne à Luca?</p>		
<p>A : la date</p>		
<p>P : la date limite pour s’inscrire / très bien / x’iktar?</p>		
<p>A : le site</p>		
<p>P : le site web / oui très bien / quoi d’autre ?</p>		
<p>A : qu’est-ce qu’ils allez faire sur le bateau ?</p>		
<p>P : qu’est-ce qu’ils vont faire / se tiġi futur proche / sur le bateau / eħe</p>		
<p>A : qu’est-ce qu’ils gagnent</p>		
<p>P : ce qu’ils gagnent / très bien / le prix / x’iktar?</p>		
<p>A : les personnes</p>		
<p>P : les personnes xiex? / les personnes qui parti::</p>		
<p>A : participent</p>		
<p>P : tajjeb / emmm / quelle est la première étape ? / Qu’est-ce qu’il faut faire ?</p>		
<p>P : les inscriptions / alors il faut // x’inhu l-verb? / il faut s’:: /// il faut s’inscrire / tajjeb / issa / de quoi consiste le concours ? / qu’est-ce qu’il faut faire pendant ces six étapes ?</p>		
<p>A : on fait des jeux</p>		

P : des jeux / des tests / des collages / **hemm xi haga ohra**

A : des jeux vidéo

P : et des énigmes / x'ghidna li hi énigme ?

A : *riddle*

P : **eżatt / iġifieri affarijiet li ma taqtaghomx mal-ewwel bhall-haga mohġaġa**

A : ils sont éliminatoires

P : **orrajt** / chaque étape est éliminatoire / **iġifieri ma' every step** on élimine un groupe

A : **neleminaw grupp**

P : **ehe tajjeb / issa** / quelle est la date limite ?

A : le trente septembre

P : oui / le trente septembre // quel est le problème de Luca cette semaine ?

A : ee / il a / il y a ee

P : **kif nghidu hafna?**

A : beaucoup de

P : **eżamijiet**

A : exams

P : où ils se rencontrent et quand ?

A : chez Julie samedi

P : bien / ils se rencontrent chez Julie // et quelle est la réaction de Luca quand elle dit le nom de Julie ?

A : surpris

P : surpris / oui

A : content

P : et content oui // **issa / x'ghidna li tfisser** je suis partant?

A : *count me in // I'm in*

P : **ok** / regardez le dialogue / on va le réécouter

[Les élèves écoutent le dialogue pour la deuxième fois]

P : **mela / questions?** / non ? / **mela** exercice deux / qui est Luca ?

A : le cousin d'Emma

A : **jien ghamiltha** le personnage inconnu

P : **tajba wkoll** // est-ce qu'il accepte de participer au concours ?

A : oui

P : oui il accepte // **issa** exercice trois / écoute et choisis la ou les bonne/s réponse/s / **mela choose the right one jew ones qalilna / Jade ibda**

A : **miss / taf x'ma fhimtx mid-dialogue? / l-ahhar biċċa / meta staqsiha minhabba Julie**

P : **ghax ghogbitu l-idea li se jkun hemm Julie /// ok? / mela / que vont-ils faire sur le bateau école ? // Martha**

A : un voyage d'une année scolaire

P : **biss?**

A : **avoir des cours**

P : oui / **u l-ohra?**

A : visiter des pays

P : ok / que doivent-ils faire dans les différentes étapes ? / Sabrina

A : des reportages

P : **biss?**

A : des jeux et des tests

P : lettre c / comment peuvent-ils envoyer leurs réponses ? / Clarissa

A : envoyer des photos / des vidéos et des courriels

P : **issa id-d / où est-ce qu'ils vont se rencontrer pour discuter ?**

A : samedi chez Julie

P : **issa** exercice quatre / lis le dialogue et retrouve le mot pour dire / **mela / irridu nsibu** une autre expression / une expression différente pour dire la même chose / **bhal tal-ezami // flok kelma ohra flok / sentenza ohra flok**

A : **miss / mit-text irridu nsibuhom?**

P : **mid-dialogue**

A : **ok**

P : **orrajt? / mela / tu voudrais participer ? / Francesca**

A : vous êtes combien ?

P : ee/ le / **mhux dik / xi tfisser** tu voudrais **bhal** je voudrais

A : *would like?*

P : **ehe / issa expression ohra ghall-tu** voudrais ? / **hemm expression / anke hawnhekk ara qeghda fl-istampa**

A : ça te dit de participer ?

P : j'ai beaucoup d'examens

A : j'ai pas mal d'exams

P : je suis d'accord

A : oui pourquoi pas ?

P : hemm oħra aħjar

A : je suis partant

P : **ehe / issa se nisimghuh tal-ahħar** / dernière écoute / **issa attenti għall-pronunciation fl-ahħar listening**

[Les élèves écoutent le dialogue pour la troisième et dernière fois]

P : **ok?** / mela **għal-lum kellkom tagħmlu l-istampi fuq l-iscripbook tal-enseignement / għada ha naghmlu kultura allura tajjeb li jkollkom l-istampi / il-homework ha narah next week kollu f'daqqa / issa cahier / ha nghidilkom x'se tagħmlu għal next week / today week m'hemmx outings hux?**

A : **għandna swimming imma mhux kulhadd**

P : **intom għandkom swimming ukoll?**

A : **le**

P : **orrajt mela l-homework tal-cahier għal today week / fifth May / mela page four / ha nghid liema exercises se tagħmlu / page four exercices un et deux imbagħad page six exercice un / page huit exercice un / six u / sept // tajjeb mela fadlilna ftit hin / ergħghu morru fejn konna / page treize / issa tiftakru x'inhuma mots interrogatifs ? / liem huma?**

A : pourquoi / quel / combien / quoi / que / où

P : **tajjeb / il-question words / mots interrogatifs // exercice cinq a / hafif hafna / ha naraw x'inhuma daww il-mots interrogatifs / pereżempju l-ewwel wahda quand imbagħad x'inhni ta' maġenbha?**

A : combien

P : **issa / cinq b / complète le tableau avec le mot interrogatif de l'exercice cinq a / mela qalilna jekk irridu nistaqsu / posez des questions sur les nombres / mela irrid nistaqsi xi haġa dwar a number / quel mot interrogatif irrid nuża? /// combien iktbuha // le lieu ?**

A : où

P : **issa mhux biss / kif nghid from where?**

A : d'où

P : **tajjeb Sarah // issa les choses / les actions**

A : quel

P : quel / **tinsewx issa li** quel **ghandna** *masculine singular / feminine singular / masculine plural u feminine plural*

[La cloche sonne]

P : **ok mela nkomplu darb'ohra**

Cours 13 : Classe A (6 ^e)	12 filles	41 minutes
P : il-bierah tiftakruni xi bdejt u tistaqsuni u ghidtilkom mhux ghalissa? / mela sib page cinquante-huit / regardez l'exercice six / orrajt? / cherchez dans le texte la forme du verbe se lever / mela x'ghidna li jfisser se lever ?		
A : <i>to wake up</i>		
P : <i>to wake up</i> / tajjeb / mela fittxu hawnhekk / dans le texte / cherchez dans le texte le verbe se lever et remplissez la boîte		
P : mela x'sibna? /// je me lève / tu te lèves		
A : miss jien sibt tal-vous // vous vous levez		
P : tajjeb		
A : miss tal-il / elle u on / se lève		
P : mela x'ghandu stramb / mhux tas-soltu dan il-verb?		
A : ghandu per eżempju tal-vous / vous vous levez		
A : u tan-nous / nous nous levons		
P : is-soltu meta ghamilna l-e-r verbs / dawn / me / te / se / nous / vous / u se / konna niktuhom?		
A : le		
P : x'jismu dan il-verb? / ktibnih fil-mon dictionnaire ilbierah / <i>to wake up</i> ifisser / x'inh l-verb?		
A : se lever		
P : tajjeb / mela / xi ktibna wkoll fil-mon dictionnaire ? / ktibna tnejn ohra /// kif nghidu to sleep? / ejja ktibnih il-bierah dan // se cou::		
A : se coucher		
P : tajjeb / u ktibna l-verb to wash / kif nghiduh? /// se laver / x'ghandhom komuni dawn it-three verbs?		
A : kollha jispiċċaw bil-e-r		
P : ok u x'izjed apparti li jispiċċaw bil-e-r?		

A : **ghandhom is-se fl-infinitif**

P : **ha nbiddu wiehed minnhom ghax mhux bilfors ikunu bil-e-r / mela ha nipprovaw nahdmuh ha naraw x'ha jigrilu / mela manger**

A : **tigi me**

P : **tigi me tajjeb / u dan x'konna ghidna? / mal-g kif iridu jispičaw il-e-r verbs?**

A : **bil-e**

P : **tajjeb**

P : **mela jezisti grupp ta' verbi li jissejhu verbes pronominaux li fuq quddiem xi jkollhom? / fl-infinitive / qabel ma nahdimhom xi jkollhom?**

A : **se**

P : **tajjeb / issa meta nahdimhom u ndahhalhom go sentenzi / dik is-se se tinbidel u ma tibqax se / se tinbidel skont xiex?**

A : **skont il-pronoun**

P : **tajjeb / mal-je tigi me / mat-tu tigi te / mal-il / elle / on tigi se / man-nous tigi nous / mal-vous tigi vous u mal-ils u elles tigi se / orrajt? / imbaghad il-kumplament tal-verb nahdmuh bhas-soltu**

P : **mela l-verbi li jkollhom is-se fuq quddiem ikollhom tifsira differenti / x'inhid-differenza bejn je regarde la télé u je me regarde à la miroire ?**

A : **l-ewwel wahda nara t-televixin u l-ohra nara lili nnifsi fil-mera**

P : **tajjeb / mela l-action qed naghmilha fuqi nnifsi / pereżempju faire wahdu jfisser to do / se faire ghax qed naghmel xi hağa lili nnifsi / imma issa oqoghdu attenti ghax mhux kull verb jista' jigi hekk / l-importanti li meta jkollkom exercise bil-conjugations tal-verbs tkunu tafu kif tahdmuhom skont il-pronom / u jekk fl-eżami / fil-comprehension jghidilkom sibu mit-text un verbe pronominaux / tmorru fil-comprehension u tagħtu eżempju / bhal tu te lèves / jew je me couche / orrajt? / mela ha naraw x'examples tana l-ktieb / fittxu fit-text / cherchez le verbe manger u underlinejawh / soulignez le verbe manger**

P : **x'ghandhom speċjali l-verbs bhal changer / manger / plonger**

A : **kollha jispičaw b'g-e-r**

P : **tajjeb Emma / dawn insejhulhom g-e-r verbs / issa minn dak li rajna / x'ghandhom speċjali dawn il-verbs?**

A : **fin-nous ghandhom e**

P : **tajjeb Erica / fin-nous BISS irrid inhalli e / mela page soixante exercice quatre /**

les verbes pronominaux / conjugue les verbes / **ghandkom il-verbi fil-brackets / araw kif se tahdmuhom**

A : **miss fil-verb** plonger **ma tridx taghmel** verbe pronominaux **hux?**

P : **tezisti** plonger **wahedha u tezisti wkoll** se plonger

P : les profs / **sibuha / biex tispicća** les profs? / **wiehed jew hafna** profs? / **mela liema se naghzel pronom?**

A : *i-l-s*

P : **mela l-ending e-n-t**

[La cloche sonne]

P : ok kompluhom *homework* li fadlilkom

Cours 14 : Classe A (4 ^e)	14 garçons	45 minutes
<p>P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen</p>		
<p>P : vous avez passé un bon week-end ?</p>		
<p>A : imsomma</p>		
<p>P : comme si comme ça ? / pourquoi Aiden ?</p>		
<p>A : <i>minħabba l-homework</i></p>		
<p>P : alors / ohorġu l-comprehension li tajtkom // silence // alors peress li ma spjegajthiex hawnhekk / ejja naqrawha flimkien l-ewwel / Gabriel tu peux lire ?</p>		
<p>[Un élève lit le texte à haute voix]</p>		
<p>P : vous connaissez Gutenberg ? x'inhi Gutenberg? / hawn Malta hawn wahda</p>		
<p>A : stamperija</p>		
<p>P : mela l'imprimerie hekk tfisser ta / stamperija ok? / iġifieri l-kumpanija Gutenberg ġiet ivvintata fi Strasbourg</p>		
<p>[Après la lecture du texte, les élèves et la professeure commencent à corriger les exercices ensemble]</p>		
<p>P : isimġhuni fil-comprehension / l-ewwel aqraw it-text / tibdewx tippanikkjaw jekk ma tifhmux kelma 'l hemm u 'l hawn ok? / hija normali / anke min ghandu l-inglez u l-Malti aħseb u ara French / just go through it / l-important li mir-reading tifhmu s-sens / imbagħad naqraw il-questions u wara nerġġhu naqraw it-</p>		

text / **importanti** / **mela** *exercice a* / *trouvez dans le texte un autre mot qui a la même sens que / **mela ha nfittxu** *synonym* / numéro un

A : sélectionnée

P : **issa oqoghdu attenti** / **hafna drabi dawn** / **meta jkollok issib** *synonym* / **jekk perežempju din ara** *sélectionnée double e at the end* / **iġifieri tindikalek li qieghda f'liem** *gender?*

A : passé composé

P : **iva veru li fil-passé composé imma** *feminine* **ghax ghandek** *double e* **fl-ahhar qed nghid jien** / **hafna drabi fit-text tkun l-istess** / **jekk inti ghandek xi haġa bhal din** *sélectionnée fil-feminine* / **mela sinjal li s-synonym trid tkun fil-feminine ukoll** / **qeghdin tifhmu?**

P : a inventé **f'liema tense qieghed?** / **fil-passé composé le?** **ghax ghandek verb tal-auxiliary qabel** / **ok li jmiss** / trouvez un adjectif possessif dans le texte

A : lui

P : **dik** *c-o-i* / l'adjectif possessif *means that you possess something* / **ghalhekk jghidulu** *possessif* / **iġifieri tieghek** / **mela** *mon ma mes / my / ton ta tes / your / et cetera // un article défini*

A : la

P : **issa oqoghdu attenti** / **tajba la** / **imma oqoghdu attenti**

A : **ghax tista' tkun** *c-o-d*

P : **oqoghdu attenti li ma tkunx wara** *subject* / **attenti li ma tkunx** *c-o-d* / **iġifieri jekk tkun wara** *subject* **u qabel verb tkun is-c-o-d** / **tiftakru?** / **mela** / **ippassjawha ftit** *please*

A : **u t-title miss?**

P : le titre / **ghidli x'ghamiltha**

A : la ville de Strasbourg

P : **bravu** / **x'izjed?**

A : Strasbourg un ville très intéressant

P : une ville / *très intéressante avec un e final **ghax** *adjective* / oui ?

A : Strasbourg un ville beau

P : une belle ville / ville **hija** *feminine* **mela** *une / belle* **tmur wara u** *ville* / oui
Samuel

A : Strasbourg

P : Strasbourg seulement ? / oui pourquoi pas ?

P : **mela ppassjawha ftit please / tinsewx tiktbu l-isem** / merci / **mela** / alors / **issetiljaw ftit please ha nisimghu d-dialogue** / j'ai trouvé une petite vidéo d'accord ? / on va écouter seulement et vous allez essayer de deviner ce qu'elle dit / d'accord ? / c'est très facile / donc il y a une femme et puis on va voir / **ha nibdew**

[Les élèves regardent la vidéo pour la première fois]

P : donc de quoi s'agit-il cette vidéo ?

A : la description de personne

P : oui / et donc qui parle dans cette vidéo ? // qui parle ?

A : une fille

P : une fille d'accord / vous êtes d'accord ? / non ? / qui parle ?

A : une faim ?

P : une femme eh / pas une faim / **meta tghidu faim tkunu qed tghidu hunger** / une femme *ok?* / **oqoghdu attenti hafna waqt il-listening / darba fl-o level kienet hargitilhom dialogue fuq il-ghu fid-dinja / bil-Franciz nghidulu faim guh / u hafna ghamluha femme ghax semghu hazin / igifieri faites attention // très bien / qu'est-ce qu'elle dit cette femme Zack ? // qu'est-ce qu'elle dit cette femme ? / x'fhimt minnha? / x'tiftakar minnha hekk forsi xi haga li laqtitek?**

A : **li kienet Franciza**

P : elle est française / oui d'accord / quoi d'autre ?

A : elle a des enfants

P : combien ?

A : deux

P : deux / d'accord / quoi d'autre ?

A : elle est professeure de français

P : elle est professeure de français oui / Alistair qu'est-ce que tu as entendu ? / **bilqeghda sew ejja**

A : **ma fhimtx**

P : **hux ma fhimtx**

A : un garçon

P : un garçon d'accor / quoi d'autre Jamie / **ejja**

A : la xxx

P : on va écouter de nouveau / xxx / écoutez / on va écouter de nouveau d'accord ? /

faites plus attention cette fois

A : oui

P : **ghalkemm is-sound mhux hierég mill-projector kif nixtieq**

A : **qabbad il-xxx miss**

P : **ha naraw ftit**

[Les élèves regardent la vidéo pour la deuxième fois]

P : d'accord / qu'est-ce qu'elle a dit en plus ? **ejja** / donnez-moi plus d'informations sur cette femme

A : nous avons un garçon et une fille

P : alors oui / **mhux** nous / *her children* / **kif nghidu** *her children* / **kif nghidu** *his or her?* / *hands up*

A : son **u** sa

P : **biex nghidu** *his jew her nużaw* son / sa **jew** ses / **issa** enfants elle a deux / **mela fil-plural** / **mela ha naghzlu din** / répétez

A : ses enfants est un garçon et une fille

P : **orrajt** / **ha nirrangawha ftit ghax inti ghidtha bl-Ingliż imma ma tigix taghmel sens** / elle a deux enfants / *simple* / *she has two children* / *le?* / elle a deux enfants / répète

A : elle a deux enfants

P : ok / quoi d'autre ? / **kif qalilna Jake** / elle a un garçon et aussi une fille n'est-ce pas ? / un bébé elle a dit / un bébé de ?

A : quatre mois ?

P : **bravu** / répète

A : quatre mois

P : un bébé de quatre mois / qu'est-ce que ça signifie quatre mois ?

A : *four months*

P : oui

P : **ejja Adam qbadt xi haġa issa?**

A : **jien naf**

P : **ejja fhimt xi haġa żgur** / Thomas qu'est-ce qu'elle aime faire ? / quelles sont ses loisirs ? // qu'est-ce que c'est un loisir ? / *ejja* // les passe-temps

A : *hobbies*

P : oui qu'elles sont ses loisirs ? / écoutez / **ha nerġġhu nisimghuha**

[Les élèves regardent la vidéo pour la troisième fois]

A : **miss kif jista' jkun professeur tal-French?**

P : **ghaliex le?**

A : **ghax tidher zghira hafna**

P : **ma smajtuhix qalet li ghandha *thirty-two*? / j'ai trente-deux ans / inti x'fhimt mela? / professeur *teacher* ta**

A : **le naf / imma qisha tifla zghira**

P : donc écoutez / on va continuer / qu'est-ce qu'elle aime faire aussi ?

A : **tohroġ mal-hbieb**

P : en français

A : elle aime rencontrer avec ses amis

P : rencontrer ses amis oui / et aussi ?

A : **ma smajthiex miss**

P : **min qed jitkellem jieqaf *please***

A : aller sur Internet

P : oui très bien / maintenant vous allez vous présenter de la même manière / **bl-istess mod iġifieri**

A : je m'appelle Benjamin / j'habite à Malte / à Birżebbuġa

P : c'est au nord / au centre ou dans le sud?

A : au centre

A : **Birżebbuġa fis-south**

P : oui je pense que c'est dans le sud de Malte

A : j'ai treize ans

[La cloche sonne]

P : ok / on continue la prochaine fois

Cours 15 : Classe B (4 ^e)	15 garçons	45 minutes
P + A : Je vous salue Marie / pleine de grâce / le Seigneur est avec vous // vous êtes bénie entre toutes les femmes et Jésus / le fruit de vos entrailles est béni // Sainte Marie Mère de Dieu / priez pour nous pauvres pécheurs / maintenant et à l'heure de notre mort // Amen		
P : mela ha nerġġhu naqrawha malajr din / Kurt est-ce que tu peux commencer à lire ?		

[Un élève lit le texte à haute voix]

P : qu'est-ce que ça signifie depuis ? // *since* / tghallmuha

P : **xi tfisser** à la fois / qu'est-ce que ça signifie ? /// **ejja mela d-dictionary ma nużawhx?** / **ghal ġol-ixkaffa?**

A : xxx

P : **eħe u** à la fois / *underline* / *it's an expression* **li tfisser at the same time** / **igifieri fl-istess ħin is-city kienet isservi bhala defender għall-headquarter Franciż u għall-kultura Franciża u Ġermanika** / Benjamin tu peux lire le deuxième paragraphe ?

[Un autre élève continue à lire le texte à haute voix]

P : très bien / mela écoutez / **iltqajt ma' dan il-video clip u se nisimghuh ghax naf li l-oral ikun ftit diffiċli** / **ghalissa kemm se tisimghu biss ok?** // *is-sound tafu għalxiex mhux jiġi?*

A : **trid tqabbad l-wire l-iehor miss**

[Les élèves regardent la vidéo pour la première fois]

P : d'accord / de quoi s'agit-il ce vidéoclip ? /// essayez **ejja** / **x'inhoi tghid?**

A : **qed titkellem fuqha**

P : alors qui parle dans cette vidéo ?

A : une fille

P : une fille d'accord / peut-être une femme / ce n'est pas un homme n'est-ce pas ?

A : non

P : elle a quel âge ?

A : vingt ?

P : on va voir d'accord ?

A : elle est professeure

P : elle est professeure oui / de quoi ?

A : de français

A : elle aime voyager

P : très bien / qu'est-ce que ça signifie ?

A : **thobb issiefer**

P : oui / **x'iktar?**

A : elle a deux enfants

P : elle a deux enfants oui

A : elle est française

P : maintenant on va l'écouter de nouveau et cette fois on va voir son visage
 [Les élèves regardent la vidéo pour la deuxième fois]
 P : maintenant c'est plus facile ou pas ?
 A : oui
 P : elle a quel âge ?
 A : *twenty-two*
 A : *twenty-three*
 A : *twenty-five*
 P : **mhux tiffghu numbers bl-addocè / din hija** compréhension de l'oral / **mhux kemm tidher li ghandha žmien** / on va écouter de nouveau mais cette fois cette partie seulement / écoutez / **ma nitkellmux please**
 P : elle a quel âge **mela**?
 A : trente-deux ans
 P : quelle est sa profession ?
 A : professeure de français
 P : quels sont ses loisirs ? /// elle aime voyager non ? / **tinsewx li wara verb mahdum dejjem ta' warajh ma jkunx** / quoi d'autre ?
 A: aller sur Internet
 P: *très bien*
 [la cloche sonne]

Cours 16 : Classe B (4 ^e)	12 filles	40 minutes
<p>P : bonjour / mela ohorgu l-homework li kellkom ha nikkoregu // a des jeux vidéo / vrai ou faux? A : vrai P : il ne fait pas de l'équitation A : faux P : faux / il porte le pantalon de l'équitation / mela c'est faux / il a horreur de faire des photos A : vrai P : faux ghax il porte l'appareil photo ici / mela il aime faire des photos / il n'aime pas le foot A : faux</p>		

P : **orrajt / imbaghad** exercice deux / moi je suis

A : fan

P : de RnB

P : exercice trois **issa** / page six // regarde on a gagné le concours / **x'wieġbu l-iehor?**

A : tu es sûr ?

P : ça te dit de participer avec moi à un concours de journalisme ?

A : pourquoi pas ?

P : pourquoi pas ? / qui pourrait participer avec nous ? / Brenda

A : eeee / moi j'ai ma petite idée

P : super cette classe de découvert / qu'est-ce que tu en penses ?

A : oui c'est génial

P : *next one* / Abigail

A : pourquoi pas pour ton anniversaire ?

P : mela / pour **xi tfisser?**

A : *for*

P : **mela** you for **taghmel sens?** /// **fhimtek jien?** / **ghidli** tu u pour **warajha?**

A : pour ton

P : **mela** / **erġa' ibda mill-bidu**

A : tu pour pas ton anniversaire

P : **mela** / **tajjeb** / **zomm daqsxejn** / **wara l-verb** / **wara l-pronom tu** / **irridu naghmlu l-verb** / **dejjem** / **mela** / **x'inhu l-verb?**

A : fais

P : **mela** / **tu fais quoi ?** / **inti x'se taghmel** / **imbaghad** pour ton anniversaire / **iġifieri wara l-pronom tu rridu naghmlu l-verb dejjem u mhux il-question word** / **mela** / tu fais quoi pour ton anniversaire ? / **inti x'se taghmel għall-birthday?** //li jmiss Alexia

A : combien de monuments avez-vous visités ?

P : **tajjeb** / **hawnhekk ghandna** passé composé **u ghandna inversion** / question formelle / combien de monuments avez-vous visités ?

P : **mela ha nhaffu ftit** / **l-answer tal-four trid tiġi** on se retrouve demain chez Pablo

P : qu'est-ce que **għall-oġġetti nużawha mhux għan-nies** / qui **nużaw għan-nies** // **min se jiehu sehem fil-concours ?** / qui va participer au concours ?

A : **miss jien għamiltha** qui vient au cinéma ?

P : tajba wkoll / **mela / ma tantx ghad baqghalna hin / ha toqghodu** en groupes de deux **jew** trois / imaginez que vous êtes Julie et que vous vous présentez / préparez sa présentation / **ha taqbd u tiktbu xi points / Julie li kieku kitbet l-ittra** qu'est-ce qu'elle écrit aux organisateurs pour s'inscrire ? / **mela araw kif se tipprezentawha / tridu tużaw** / vous devez utiliser les expressions de goût / **il-bierah ghamilna lista tagħhom** / vous allez imaginer que vous allez écrire la lettre de Julie / **ġejja ndur ha nara**

[Les élèves se mettent en groupes de trois et discutent la présentation]

P : **lesti?** // **mela** Faye présente-nous Julie / parle de Julie

A : **jien Julie igifieri?**

P: oui tu es Julie et tu écris la lettre / imagine que tu écris cette lettre / **attenta li ma tohroġx** *out of point*

A : je m'appelle Julie / j'ai quatorze ans / je suis en troisième année au collège / je suis folle de cinéma et de photographie

P : bien / Michela présente-nous Maxime

A : je m'appelle Maxime et j'ai eeee treize ans et demie / je suis en quatrième au collège de Toulouse / j'aime le sport et l'aventure*

[La cloche sonne]

P: **mela li ha tagħmlu ha ġġibuha magħkom il-karta halli min ma qrahiex jaqraha ghada**

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadrage théorique	10
CHAPITRE 1. LA NOTION DU BILINGUISME.....	11
1. LE BILINGUISME : UN TERME POLYSEMIQUE	11
2. DEVENIR BILINGUE	12
3. LE BILINGUISME SIMULTANE ET SUCCESSIF	13
4. LE REPERTOIRE BILINGUE.....	13
5. LA COMPETENCE BI-PLURILINGUE ET LA COMPETENCE BI-PLURICULTURELLE	15
CHAPITRE 2. L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LA COMMUNICATION BI-PLURILINGUE	17
1. L'ALTERNANCE CODIQUE.....	17
2. L'ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE.....	19
CHAPITRE 3. ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE ET COMMUNICATION EXOLINGUE	26
1. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	26
2. L'INTERLANGUE.....	28
3. L'APPROCHE FONCTIONNALISTE DE L'ACQUISITION DES LANGUES	30
4. COMMUNICATION EXOLINGUE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN MILIEU BI-PLURILINGUE.....	31
Partie 2 - Contexte et méthodologie	35
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU CONTEXTE.....	36
1. LA REPUBLIQUE DE MALTE	36
2. LA PLACE DE LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE DE FLE A MALTE	40
CHAPITRE 5. PRESENTATION DES CONTEXTES INSTITUTIONNELS	44
1. LES INSTITUTIONS EDUCATIVES	44
2. LES ENSEIGNANTES	44
3. LES ELEVES	45
CHAPITRE 6. LA METHODOLOGIE ET LE RECUEIL DE DONNEES	46
1. L'OBSERVATION DIRECTE ET LE JOURNAL	46
2. LES ENREGISTREMENTS AUDIOS ET LES TRANSCRIPTIONS	47
3. LES ENTRETIENS.....	48
Partie 3 - Résultats des analyses et interprétations	49
CHAPITRE 7. LA DISTRIBUTION DES TOURS DE PAROLE EN CLASSE.....	50
1. LA CIRCULATION DE PAROLE EN CLASSE ET LA PLACE DES ENSEIGNANTES	50
2. L'ALTERNANCE CODIQUE COMME STRATEGIE DE COMMUNICATION	55
CHAPITRE 8. DISTRIBUTION DES LANGUES ET STRATEGIES DE COMMUNICATION EXOLINGUE	70
1. DISTRIBUTION DES LANGUES.....	70
2. COMMUNICATION EXOLINGUE	71
CHAPITRE 9. REMARQUES GENEREES A PARTIR DES DEUX ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	75
1. LA CLASSE HETEROGENE.....	76
2. L'ALTERNANCE CODIQUE SELON LE GENRE D'ACTIVITE.....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sigles et abréviations utilisés.....	87

Table des illustrations.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières	164

MOTS-CLÉS : alternance codique, bi-plurilinguisme, difficultés d'apprentissage, acquisition des langues étrangères, langue d'enseignement, contexte hétérogène

RÉSUMÉ

L'utilisation de l'alternance codique, phénomène linguistique très répandu dans des contextes bi-plurilingues, fait l'objet de nombreux débats dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Actuellement, de nombreux didacticiens l'envisagent comme un outil pédagogique qui offre plusieurs bénéfices mutuels dans la classe de FLE car l'enseignant et les élèves en bénéficient ensemble. Des divergences existent bien entendu. Étayée sur un recueil d'observations directes et d'entretiens semi-directifs, cette recherche a pour objet de comprendre de quelles façons les alternances codiques se manifestent-elles et de ses rôles vis-à-vis de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE, en contexte maltais bilingue.

KEYWORDS : code-switching, bi-plurilingualism, learning difficulties, acquisition of foreign languages, language of instruction, heterogenous context

ABSTRACT

The use of code-switching, a very common linguistic phenomenon in bi-plurilingual settings has dominated debates about the acquisition of foreign languages. Lately, many experts are considering code-switching as a pedagogical asset that offers several mutual advantages in the French as foreign language classroom as both the teacher and the students benefit from its use at the same time. However, a consensus about its use in the foreign language classroom has not been reached yet. Based on a number of direct classroom observations and semi-structured interviews, the aim of this research is to understand in which ways is code-switching produced and what are its functions towards learning and teaching in the Maltese bilingual context.