L'alternance codique dans les discours de l'enseignant et des apprenants : fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite

Ummahan Barmaksiz

▶ **To cite this version:**

Ummahan Barmaksiz. L'alternance codique dans les discours de l'enseignant et des apprenants : fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04239575

HAL Id: dumas-04239575

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04239575

Submitted on 12 Oct 2023

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.

L’alternance codique dans les discours de l’enseignant et des apprenants : fonctions et convictions des acteurs de la classe à l’Alliance Française d’Arabie Saoudite

Ummahan
BARMAKSIZ

Sous la direction de Catherine MULLER

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues, Orientation Professionnelle – 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

L’alternance codique dans les discours de l’enseignant et des apprenants : fonctions et convictions des acteurs de la classe à l’Alliance Française d’Arabie Saoudite

Ummahan
BARMAKSIZ

Sous la direction de Catherine MULLER

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues, Orientation Professionnelle – 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Au terme de cette belle aventure, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Catherine MULLER pour sa disponibilité, son soutien illimité et ses précieux conseils. Malgré la distance, elle a été très présente et réactive en cas de besoin et m'a beaucoup encouragée et guidée tout au long de ce travail.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont apporté une aide pour la réalisation de ce mémoire.

Je remercie très chaleureusement les enseignants et apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite qui ont accepté de participer à la réalisation de cette recherche. En particulier, j'adresse mes remerciements aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe et m'ont généreusement apportée leur aide ainsi que leur participation.

Mes pensées se dirigent également vers mes trois camarades de Master 2, Jenny, Laëtitia et Virginie qui m'ont soutenu moralement et émotionnellement tout au long de cette année scolaire.

Une grande pensée à Rose et Valérie. Leur rencontre est un beau cadeau que ce mémoire m'a offert.

Je tiens à remercier les membres de ma famille qui ont toujours été à mes côtés. Je pense particulièrement et de manière affectueuse à ma mère et mon père qui m'ont toujours soutenu dans mes projets et m'ont permis de voler de mes propres ailes, à mes sœurs Sibel et Aylin et mon frère Halil pour qui je porte une affection indéfectible.

Enfin, je remercie tous ceux qui ont directement ou indirectement participé à ce travail et qui ont été ma source de force et de motivation.

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 : UMMAHAN

NOM : BARMAKSIZ

DATE : 01.09.2023

Sommaire

Introduction **6**

PARTIE 1 - CONTEXTE & METHODOLOGIE 8

Chapitre 1. Présentation du contexte **9**

1. Présentation de l'Arabie Saoudite 9
2. Le contexte sociolinguistique du Royaume 10
3. La place du français en Arabie Saoudite 11

Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel **14**

1. L'Alliance Française d'Arabie Saoudite (AFAS) 14
2. Les enseignants observés 15
3. Les apprenants 17

Chapitre 3. La méthodologie de recherche et d'analyse des données **19**

1. Démarche ethnographique – observation de leçons 19
2. Les enregistrements et transcriptions 20
3. Les entretiens d'auto-confrontation 21
4. Les questionnaires distribués aux apprenants 22
5. La méthodologie d'analyse des données 23

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE 24

Chapitre 4. Le plurilinguisme **25**

1. Définition du plurilinguisme 25
2. La coexistence des langues dans un environnement multilingue 26
3. Usages et fonctions des langues dans un environnement multilingue 28

Chapitre 5. L'alternance codique **30**

1. Définition de l'alternance codique 30
2. L'utilisation de l'alternance codique en classe 31
3. Fonctions de l'alternance codique en classe de FLE 32

Chapitre 6. L'analyse des interactions et l'agir professoral **35**

1. L'analyse des interactions 35
2. L'agir professoral 38

PARTIE 3 - RESULTATS DES ANALYSES ET INTERPRETATIONS DE FLE 42

Chapitre 7. Analyses d'interactions et interprétations des données **43**

1. Description des séquences analysées 43
2. Formes de l'alternance codique : manifestations de l'alternance codique dans la stratégie de communication 48

Chapitre 8. Fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite **59**

1. Fonctions de l'alternance codique chez l'enseignant en Arabie Saoudite 59
2. Fonctions de l'alternance codique chez les apprenants en Arabie Saoudite 67

Conclusion **72**

Bibliographie **74**

Sigles et abréviations utilisés **77**

Table des illustrations **78**

Table des annexes **79**

Table des matières **126**

Introduction

Avec la mondialisation et le multilinguisme, apprendre une langue étrangère est devenue une nécessité de nos jours. Ceci est également visible en Arabie Saoudite. En effet, dans le cadre de l'ouverture culturelle de l'Arabie saoudite, les relations entre la France et l'Arabie Saoudite sont en développement actuellement. Historiquement, le français est présent depuis peu en Arabie saoudite, cependant il trouve aujourd'hui un intérêt croissant parmi la population avide d'occidentalisation et d'ouverture aux cultures et langues étrangères.

Dans les classes de français langue étrangère (FLE), l'alternance codique est une pratique courante en Arabie Saoudite comme dans d'autres pays. Cette pratique consiste à alterner entre la langue cible (le français) et la langue maternelle et/ou la langue tierce de l'apprenant pendant l'interaction en classe. Les questions que je me suis posées sont : comment est-ce que cette alternance codique est utilisée dans l'enseignement/apprentissage à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite chez l'enseignant et l'apprenant ? Quelle est la place et le rôle de l'alternance codique dans une classe de FLE ? Plusieurs questions découlent ainsi de cette problématique : comment l'alternance codique se manifeste-t-elle dans la stratégie d'explication du professeur ? Quelles fonctions l'alternance codique remplit-elle chez l'enseignant 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 ? Le recours à d'autres langues est-il employé uniquement dans le but de résoudre des obstacles communicatifs ?

Bien que l'alternance codique puisse sembler contre-intuitive, elle est considérée par certains enseignants comme une stratégie pédagogique efficace pour faciliter la compréhension et la participation des apprenants. En tant qu'enseignante de FLE, je me suis interrogée sur la question de savoir s'il est judicieux d'autoriser en classe de langue, l'alternance vers d'autres langues que le français, afin de favoriser la communication des apprenants, ou s'il est préférable de s'exprimer uniquement en langue cible et ainsi limiter l'usage des autres langues.

Même si certains chercheurs continuent de voir l'alternance codique de manière négative en contexte hétéroglotte, j'ai constaté, lors de mon analyse d'interaction, que l'enseignant utilisait régulièrement l'anglais et l'arabe dans son cours de FLE. Ainsi, dans

mon mémoire, je vais mener une étude qualitative auprès de trois enseignants de FLE de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite et de leurs apprenants en utilisant une méthode d'analyse d'interaction, d'entretien d'auto-confrontation ainsi que de questionnaires réalisés avec les apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Pour ce faire, je vais commencer par présenter le contexte et la méthodologie que j'ai adoptée. Puis, je définirai l'alternance codique et sa fonction au sein d'une classe de FLE, en m'appuyant sur les travaux de différents chercheurs. En dernier lieu, je vais analyser les interactions dans les différentes classes observées afin de décrire les manifestations de l'alternance codique dans la stratégie d'explication de l'enseignant, avant d'en étudier les fonctions. Puis je présenterai les résultats de l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec les enseignants ainsi que ceux du questionnaire réalisé avec les apprenants observés. J'exposerai aussi les réflexions des enseignants et des apprenants sur l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE. Enfin, je ferai une synthèse des résultats de l'analyse, en répondant aux questions posées précédemment, et en évoquant les fonctions de l'alternance codique et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite ainsi que les implications pour la pratique de l'enseignement du FLE.

Partie 1
-
Contexte & méthodologie

Chapitre 1. Présentation du contexte

En préambule de ce chapitre dédié au contexte et à la méthodologie, il est nécessaire de circonscrire le terrain dans lequel se sont déroulées nos observations. Tout d'abord, nous commencerons avec une présentation de l'Arabie Saoudite, son contexte sociolinguistique ainsi que la place des langues étrangères dans ce pays, notamment celle du français. Dans la deuxième partie, nous présenterons l'Alliance Française d'Arabie Saoudite où nous avons effectué nos observations ainsi que les participants, c'est-à-dire les enseignants et apprenants de l'Alliance. Dans la dernière partie, nous expliquerons la méthodologie retenue lors de cette étude.

1. Présentation de l'Arabie Saoudite

Officiellement créé le 22 septembre 1923, le Royaume de l'Arabie Saoudite a connu comme premier roi Abdelaziz Ibn Saoud. Depuis la naissance de l'État, 8 rois ont gouverné le pays, dont le dernier intronisé le 23 janvier 2015 : le roi Salman bin Abdelaziz. Après la découverte du pétrole en 1937, l'Arabie Saoudite a connu une réelle transformation sur le plan économique en devenant aujourd'hui l'un des plus gros producteurs de pétrole sur la scène mondiale.

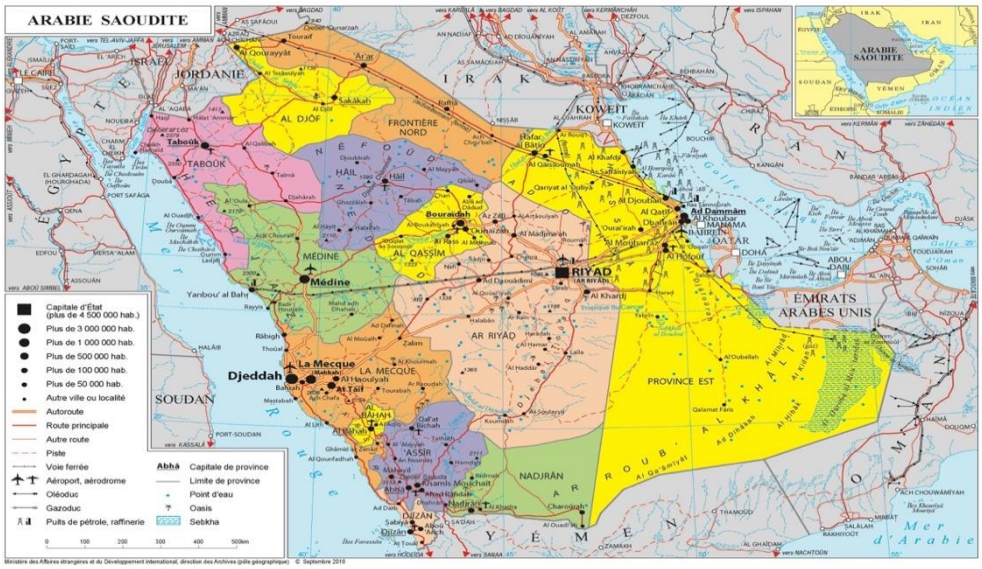

Figure 1 : Carte de l'Arabie Saoudite [1]

[1] https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/arabie-saoudite/presentation-de-l-arabie-saoudite/#sommaire_1

Avec ses 2 253 000 km² de superficie représentant à peu près quatre fois la France, l'Arabie Saoudite est un pays divisé en treize différentes régions et sa capitale est la ville de Riyad. Selon les dernières statistiques du Département Central Saoudien pour les Statistiques et Informations[2], l'Arabie Saoudite compte une population totale de 34,110,821 millions d'habitants pour l'année 2021. Nous pouvons également ajouter que selon les données du site de l'Ambassade de France en Arabie Saoudite, une présence de 6252 Français est notée sur le territoire saoudien en 2023.

Le Royaume d'Arabie Saoudite possède un riche patrimoine culturel et historique qui s'est développé notamment avec l'avènement de l'Islam. La principale religion du pays est l'Islam et celle-ci représente une place primordiale dans la culture saoudienne. Il est important de mentionner également que l'Arabie Saoudite abrite la mosquée al-Haram (à la Mecque) et la mosquée du Prophète (à Médine) qui sont les deux plus grands lieux saints dans le monde musulman.

2. Le contexte sociolinguistique du Royaume

L'Arabie Saoudite est considérée comme un pays « monolingue ». En effet, l'unique langue officielle du pays est l'arabe (moderne) malgré des variations dialectales. Cette langue provient de l'arabe littéraire classique qui est issu du Livre Sacré de l'Islam : Le Coran et n'est plus pratiqué qu'à l'écrit de nos jours. Dans le Royaume, la langue d'enseignement est l'arabe moderne. Cette langue n'est pas la langue parlée au quotidien vu que chaque région possède un dialecte qui est parlé au sein de la famille. Dans l'extrait suivant, M. Turkestani explique la spécificité dialectale présente dans le Royaume :

« Il faut cependant préciser que la situation sociolinguistique en Arabie Saoudite est marquée par la présence, d'une part, de langues formelles (arabe classique et arabe moderne) et, d'autre part, de langues informelles (dialectes), par la coexistence, dans les usages, d'au moins deux langues. Chaque région du Royaume a, en effet, sa spécificité dialectale (un accent particulier et des expressions propres). Cependant, ces dialectes, qui découlent tous de l'arabe classique, se ressemblent et ne gênent pas l'intercompréhension, chacun comprenant le dialecte de l'autre et pouvant s'exprimer dans son dialecte et être compris." (Turkestani, 2012 : 24)

[2] https://www.stats.gov.sa/en/43

Avec la signature du pacte de Quincy en 1945, l'Arabie Saoudite fait le choix de tendre vers la langue anglaise et la culture anglo-saxonne. Ce pacte fait l'objet d'une promesse des Etats-Unis à protéger l'Arabie Saoudite contre le pétrole de ce dernier. L'anglais est donc la langue étrangère possédant un statut très important et particulier pour les habitants du pays tant au niveau personnel que professionnel. Langue internationale, elle permet les échanges internationaux et la promotion au niveau professionnel. Depuis la création du ministère de l'Éducation Nationale de l'Arabie Saoudite en 1953, l'anglais est devenu la première langue étrangère enseignée à titre obligatoire dans les écoles publiques. Aujourd'hui, l'anglais est enseigné de la primaire à l'université et représente une langue incontournable occupant une place prépondérante pour les Saoudiens.

3. La place du français en Arabie Saoudite

En Arabie Saoudite, l'enseignement de la langue française a connu une histoire singulière. En effet, dès 1927 l'enseignement du français a commencé dans les écoles publiques en Arabie saoudite à raison de deux heures par semaine alors que l'anglais avait déjà une longueur d'avance puisqu'il y avait neuf heures d'anglais par semaine. En 1953, cette proportion change un peu et atteint cinq heures de cours pour le français et baisse à neuf heures de cours par semaine pour l'anglais. A. D. Aldkiel évoque ceci dans sa thèse doctorale :

« La renaissance de l'enseignement de l'anglais en Arabie Saoudite aura lieu en 1953, c'est-à-dire onze ans plus tard. Les horaires d'enseignement dans cette langue sont ainsi répartis de façon suivante : au lycée, 11 heures par semaine d'étude de la langue anglaise pour les 4 premières années (de la sixième à la troisième) et 9 heures par semaine pour les 3 dernières années (seconde, première, terminale) ». (Aldkiel, 2020 : 34)

L'enseignement du français continue aussi à se développer dans le pays avec la création en 1973 de trois centres d'enseignement du français à Riyad, Al-Khobar et Djeddah (qui deviendront plus tard l'Alliance Française d'Arabie Saoudite). La langue française a été enseignée dans les établissements publics jusqu'à l'année scolaire 1970/1971. Toutefois, en 1970, elle fut supprimée du système éducatif saoudien par décret ministériel, dont voici un extrait :

« [...] Suite aux études sur les résultats de l'enseignement de la langue française au secondaire et au vu des statistiques réelles à propos de ces résultats et des niveaux, après avoir pris connaissance des avis des spécialistes et des directions concernées en se fondant sur les décisions recouvrant les conditions, complétées par de précieux aspects autour des

résultats de l'enseignement de cette langue, de son utilité et de son influence quant au reste des matières et sa production au niveau de l'enseignement pour les étudiants, vu les efforts importants fournis par le ministère en matière de dépenses pour l'enseignement de la langue française sans pour autant avoir les résultats et les retombées escomptés, il a été décidé ce qui suit :
1) L'annulation de l'enseignement de la langue française au Secondaire à partir de l'année prochaine (1970/71) d'un seul coup et dans toutes les classes[3]*[...] ».*

Ce sera environ treize années plus tard en 1983 qu'elle sera réintégrée officiellement dans l'enseignement supérieur et connaîtra une progression régulière et constante jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, la langue de Molière est enseignée dans plusieurs universités saoudiennes.

En ce qui concerne la place du français en Arabie Saoudite, il s'agit de la deuxième langue vivante étrangère enseignée dans ce pays. Les Saoudiens ont une représentation de la langue française comme langue de culture bien qu'avec la mondialisation, elle commence à être de plus en plus utilisée pour des échanges commerciaux et professionnels (Alwahiti, 2014). Même si l'anglais s'impose dans le monde professionnel, le français reste la langue du luxe et de la diplomatie. En effet, les représentations et les stéréotypes ont une incidence sur le statut des langues en contact ainsi que sur le mode d'appropriation et de développement des compétences et des répertoires langagiers.

Depuis ces quarante dernières années, notamment par l'apprentissage de sa langue, la culture francophone est en développement en Arabie Saoudite. (Owaida, 2008: 23) Les apprenants saoudiens sont généralement intéressés par l'apprentissage de la langue française. Quant à sa transmission, la langue française reste principalement enseignée aux cinq antennes de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite (AFAS) se trouvant dans les villes de Riyad, Djeddah, Al Ula et Al Khobar. Les formations proposées par l'AFAS s'adressent à tous les publics en général, mais également à des publics plus spécialisés, comme ceux des entreprises. Le français est également enseigné dans des universités du Royaume, des écoles privées ainsi qu'à l'Institut militaire des langues. La politique de coopération menée par l'Ambassade de France en Arabie Saoudite a pour but de renforcer la présence du français tant dans le domaine académique que culture. Tant dans le domaine de l'enseignement que

[3] Art.1 du décret ministériel no 1/5/4/198/1 de 1970.

de la culture, l'Alliance Française, que nous présenterons dans la partie suivante est l'une des institutions qui occupe une place primordiale et participe au renforcement de la présence du français en Arabie Saoudite.

Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel

Pour réaliser notre étude, nous avons effectué des observations de leçons dans les deux antennes de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite situées à Riyad, capitale du pays. La première antenne nommée As-Safarat se trouve au cœur du quartier diplomatique et accueille beaucoup d'apprenants d'origines étrangères et saoudiennes en raison de son emplacement stratégique. La deuxième antenne appelée Ar-Rabih est un peu en dehors du centre de la ville et accueille un public important également, notamment les personnes qui habitent loin du quartier diplomatique. Nous avons donc observé différents enseignants et apprenants de l'Alliance dans ces deux antennes. Dans ce second chapitre, nous présenterons donc tout d'abord l'Alliance Française d'Arabie Saoudite, puis les enseignants observés et en dernier lieu, les apprenants que nous avons eu l'occasion d'observer.

1. L'Alliance Française d'Arabie Saoudite (AFAS)

L'Alliance Française d'Arabie Saoudite (AFAS) est un institut de langue française et centre culturel fondé en 2010. Son principal objectif est l'enseignement de la langue et la diffusion des cultures francophones. Elle fait partie du réseau mondial des Alliances Françaises qui aujourd'hui sont plus de 800 dans le monde entier.

L'AFAS est composée de plusieurs antennes en Arabie-Saoudite. En effet, deux sont situées à Riyad, une antenne à Djeddah et une autre à Al Khobar. Des cours sont également proposés à La Mecque et la ville de Yanbu, en partenariat avec les chambres de commerce et d'industries locales. De plus, des cours et sessions d'examens sont ouverts sur demande dans la ville d'Al Ula en partenariat avec la Commission Royale et l'Agence française pour le développement d'Al Ula.

L'AFAS propose des cours de français pour tous les niveaux et âges. Des cours pour enfants et adultes, des cours particuliers, des cours aux entreprises, des cours en ligne, des ateliers pour enfants et adultes ainsi que des cours d'arabe sont proposés. L'AFAS est le seul centre homologué par France Éducation International pour les diplômes d'études en langue française (DELF), les diplômes approfondis de langue française (DALF) ou les tests de connaissance du français (TCF) et des sessions d'examens sont organisées régulièrement. L'Alliance Française d'Arabie Saoudite jouit d'une excellente réputation dans le Royaume et tient particulièrement à la maintenir.

Promouvoir la langue et la culture française étant l'objectif principal de l'AFAS, l'enseignement de la langue française et la mise en place d'évènements culturels en lien avec la France et les pays francophones occupent une place centrale au sein de l'institution. Plusieurs sessions sont organisées durant l'année pour l'enseignement de la langue française et tous les publics, adultes, adolescents et enfants sont ciblés.

2. Les enseignants observés

Actuellement, l'Alliance Française d'Arabie Saoudite compte au total 8 enseignants permanents, dont 4 à l'antenne de Riyadh, 1 à l'antenne de Djeddah, 1 à l'antenne d'Al Khobar et 2 à l'antenne d'Al Ula. Les enseignants sont généralement diplômés en didactique du FLE. Les enseignants que nous avons observés pour notre étude sont des enseignants permanents et vacataires de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite se trouvant aux antennes As-Safarat et Ar-Rabih de Riyad. Nous avons eu l'occasion d'observer au total 6 séances de 3 enseignants différents qui ont accepté d'être observés et ont contribué à cette étude. Trois des séances ont été observée$_S$ à l'antenne As-Safarat et les 3 autres à l'antenne Ar-Rabih de l'AFAS. Cela nous a permis de voir l'alternance codique en classe de FLE à travers les cours d'enseignants de diverses origines et possédant différentes expériences professionnelles. De plus, les enseignants observés ont bien été assurés que leur identité resterait anonyme. Nous allons donc maintenant présenter les enseignants observés et nous utiliserons des prénoms fictifs afin de préserver l'identité de chacun de manière confidentielle.

2.1. L'enseignant Alexis

Alexis est un enseignant de FLE d'origine française qui travaille à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite depuis un peu plus de 4 ans. Son expérience dans le domaine du FLE a débuté dans une association lorsqu'il était étudiant en 2014. Au début de sa carrière, il a enseigné le français particulièrement à des migrants arabophones pendant 3 ans. Il a également donné des cours de conversation de FLE à l'université. Il a de l'expérience dans tous les niveaux dans divers domaines comme le FLE général, le FOS en entreprise, le FOS chez les militaires, le FOS diplomatie, le FLS (Français Langue seconde) et l'alphabétisation. Son public a été surtout des adultes mais il a egalement enseigné aux enfants et adolescents. Il parle plusieurs langues telles que le français, l'anglais, l'espagnol et l'arabe couramment et un peu le japonais. Nous avons observé deux leçons d'Alexis au total ; la première le 7 mars 2023 et la seconde le 12 mars 2023. Les séances se sont déroulées dans la salle de classe intitulée Liban à l'antenne As-Safarat de l'Alliance Française d'Arabie

Saoudite, et chaque séance a duré à peu près une heure. C'était un groupe de niveau A1.1 et 7 apprenants étaient présents lors des observations de leçons.

2.2. L'enseignante Élise

Élise est directrice pédagogique et enseignante de FLE d'origine franco-grecque à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Elle a commencé à travailler en France à l'Alliance Française de Strasbourg pendant une année mais egalement à la Chambre de commerce et une école de management. Par la suite, elle a fait un volontariat international en Égypte où elle a passé deux ans. Puis, elle a travaillé pendant une année avec des militaires égyptiens dans le cadre d'un partenariat entre l'Égypte et la France. Au total, elle enseigne le FLE depuis 5 ans à tous les niveaux de A1 à C2. Elle possède aussi l'habilitation examinatrice-correctrice DELF-DALF du niveau A1 à C2. Elle a egalement de l'expérience dans l'enseignement de l'anglais principalement aux enfants. Élise parle couramment le grec, le français et l'anglais. Elle a un niveau intermédiaire en espagnol (B1) et est débutante en arabe. Nous avons observé une leçon d'Élise au total de niveau A1.1 le 26 mars 2023. La séance a duré environ une heure et s'est déroulée dans la salle de classe intitulée Tunisie à l'antenne As-Safarat de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Le groupe d'Élise est composé normalement de 4 apprenants mais lors de la séance observée, uniquement deux étudiants étaient présents.

2.3. L'enseignante Rachel

Rachel est enseignante de FLE d'origine libanaise à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite depuis 5 années. En parallèle de son poste d'enseignante de FLE à l'AFAS, elle a également enseigné le français dans des écoles françaises internationales à Riyad en Arabie Saoudite à un public arabophone et francophone. Elle a donc enseigné à un public varié de différentes tranches d'âges depuis 5 ans au total. Très intéressée par le domaine du FLE, elle a fait un master FLE et est actuellement examinatrice-correctrice DELF-DALF du niveau A1 à C2. Elle parle le français, l'arabe et l'anglais couramment. Nous avons observé trois séances de Rachel au total ; les deux premières le 13 mars 2023 et la troisième leçon le 20 mars 2023. Les séances se sont déroulées dans la salle de classe intitulée Maroc à l'antenne Ar-Rabih de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite, et chaque séance a duré à peu près une heure. C'était un groupe de niveau A1.1 et 4 apprenants étaient présents lors des observations de leçons.

3. Les apprenants

3.1. Les apprenants de l'AFAS

En avril 2023, le nombre des apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite est de 1233 pour l'ensemble du pays avec une répartition comme ci-dessous :

- Riyadh : 751 apprenants
- Djeddah : 302 apprenants
- Al Khobar : 130 apprenants
- Al Ula : 50 apprenants

L'Alliance accueille un public de tout âge. En effet, les apprenants sont majoritairement des Saoudiens travaillant dans divers secteurs comme la médecine, le domaine touristique, les organisations internationales, les ministères et les entreprises françaises ou francophones. Les étrangers expatriés en Arabie Saoudite et le jeune public sont aussi intéressés. L'Alliance Française d'Arabie Saoudite a des partenariats avec certaines écoles internationales qui intègrent le français comme activité extrascolaire. Elle a également des partenariats avec des ambassades, des universités et des institutions dans le secteur militaire telles que l'Institut Militaire des Langues ou encore la Garde nationale, Les motivations des apprenants concernant l'apprentissage du FLE sont variées : la plupart sont des adultes travaillant dans des entreprises françaises et ont besoin d'apprendre la langue. Les adolescents viennent dans le cadre d'un renforcement supplémentaire en complément au FLE enseigné à l'école. Enfin, beaucoup d'entre eux viennent pour le simple plaisir d'apprendre une nouvelle langue.

3.2. Les apprenants observés

Nous avons observé des leçons de niveaux A1.1 avec au total 19 apprenants et apprenantes dans 3 classes différentes. La totalité des apprenants participants sont d'origine saoudienne. Ils partagent donc tous le même bagage linguistique et maîtrisent l'arabe et l'anglais. L'arabe est leur langue maternelle et l'anglais est leur deuxième langue. Certains maîtrisent très bien l'anglais comme leurs langues maternelles alors que d'autres ont un niveau intermédiaire. Ceci est dû au fait que certains d'entre eux ont suivi leurs études universitaires en anglais ou dans un pays étranger.

Lors des observations, nous n'avons pas donné de détails quant aux objectifs de l'observation aux apprenants afin qu'ils ne soient pas influencés et agissent différemment avec la présence de l'observateur dans leurs classes. Tout comme les enseignants, nous avons

assuré les apprenants que leur identité demeurerait anonyme et nous leur attribuerons des prénoms fictifs lors des transcriptions. Au début de chaque séance observée, nous avons tenu de courtes conversations pour nous présenter auprès des apprenants et prendre leur accord pour un enregistrement audio et/ou vidéo. Tous les apprenants et apprenantes nous ont accueillie avec bienveillance et ont tous accepté d'être enregistrés lors des séances.

Chapitre 3. La méthodologie de recherche et d'analyse des données

Dans cette partie, nous allons présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour le recueil et l'analyse des données. Tout d'abord, nous aborderons la démarche ethnographique avec l'observation de leçons. Ensuite, nous parlerons des enregistrements effectués en classe ainsi que des transcriptions. Ces observations de leçons ont été suivies par des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants que nous exposerons également. De plus, un questionnaire sur l'alternance codique a été distribué aux apprenants afin d'avoir leurs points de vue à ce sujet et de faire une analyse. Pour finir ce chapitre, nous aborderons notre méthodologie d'analyse des données.

1. Démarche ethnographique – observation de leçons

1.1. Prise de notes lors des observations

L'approche ethnographique consiste à observer des êtres humains dans leur environnement naturel. Généralement, les anthropologues et sociologues s'en servent pour réaliser une étude descriptive et analytique des traditions, mœurs et coutumes de publics bien déterminés. Dans le contexte de l'enseignement, cette approche permet d'observer les interactions en classe de langue. Ainsi, l'objectif principal est d'observer la réalité de ce qui se passe dans la classe. La classe est donc considérée comme objet d'analyse et ses participants comme public à observer. Cette démarche d'observation sur le terrain permet de collecter des données pour comprendre la dynamique et les interactions en classe de langue. M. Cambra Giné précise :

« La classe n'est pas abordée en termes de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que professeur et apprenants y font effectivement » (2003 : 18).

Grâce à l'autorisation de la direction de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite et des enseignants, nous avons pu faire des observations sur le terrain et voir sur place les situations d'alternance codique auxquelles nous prêtions particulièrement attention lors de nos observations. Nous avons observé au total 6 leçons de 3 enseignants différents qui nous ont permis d'enrichir notre étude. Au cours de nos observations sur le terrain, nous n'avons en aucun cas interféré sur le déroulement des leçons et les trois enseignants ont suivi leur plan de cours habituel. Pendant chaque séance, nous avons donc en plus de l'enregistrement

pris des notes concernant les interactions entre les enseignants et les apprenants en nous focalisant sur l'alternance codique lors des interactions.

Lors de la prise de note, nous avons noté le cadre dans lequel s'est déroulé l'observation, le nom de l'enseignant, la date, l'heure, le niveau du groupe observé, le nombre d'apprenants présents dans la classe, le matériel utilisé, les comportements de l'enseignant et des apprenants, les entraves et imprévus ainsi que le recours à l'alternance codique par l'enseignant et les apprenants. Ceci a été très utile lors de l'analyse des enregistrements audios et/ou vidéos car nous avons pu nous remettre dans les situations et déduire les fonctions possibles des alternances codiques.

1.2. Choix des cours et enseignants à observer

Après concertation avec les enseignants, nous avons décidé des dates d'observations de leçons. Il était important pour nous de déterminer ces dates car les deux antennes de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite sont assez éloignées et il nous fallait trouver des disponibilités pour les déplacements, étant donné nos emplois du temps chargés. Nous avons ainsi observé au total 6 séances. Elles se sont déroulées du 7 au 26 mars 2023, donc il nous a fallu environ 3 semaines pour finaliser toutes nos observations de leçons. Voici la répartition des observations :

⇒ Rachel : 3 séances (antenne Ar-Rabih)
13 et 20 mars 2023

⇒ Alexis : 2 séances (antenne As-Safarat)
7 et 12 mars 2023

⇒ Élise : 1 séance (antenne As-Safarat)
26 mars 2023

2. Les enregistrements et transcriptions

2.1. Enregistrements audios et/ou vidéos

Avant l'enregistrement audio et/ou vidéo de la première leçon de chaque enseignant en question, nous avons signé un formulaire de consentement. Lors de notre étude, une seule enseignante n'a pas souhaité être filmée c'est pourquoi nous avons fait uniquement un enregistrement audio lors de sa leçon. Toutefois, les deux autres enseignants ont accepté l'enregistrement audio et vidéo par conséquent, nous avons pu les filmer durant leurs leçons.

Tous les enseignants ont signé le formulaire de consentement (en annexe 1) avec les mentions adaptées à leurs choix. Le formulaire a été signé en double exemplaires et l'un a été remis à l'enseignant.

Les enregistrements audios et vidéos réalisés ont permis de soutenir nos prises de notes et d'analyser les alternances codiques des enseignants et apprenants en détails. En effet, ils nous permettent de revoir la situation initiale et de nous souvenir du contexte, des paroles des enseignants et apprenants, des silences, des hésitations, des émotions ainsi que des intonations. Les six séances d'environ une heure ont toutes été enregistrées et elles font partie intégrante de notre corpus. Après l'enregistrement des séances, nous avons relevé des extraits importants en lien avec notre problématique afin de faire les transcriptions de celles-ci.

2.2. Transcriptions

La transcription des données verbales présentes dans les enregistrements permet d'obtenir un matériel sur lequel nous pouvons travailler et faire des analyses. « *Ce processus consiste à figer l'oral dans une transcription écrite. L'oral est intégré dans un ordre spatio-visuel* » (Cambra Giné, 2003 : 102).

Dans notre cas, nous avons transcrit (en annexe 2) toutes les séances des enseignants observés. Uniquement une d'entre elle n'a pas été transcrite. En effet, en raison de l'absence de beaucoup d'apprenants, l'enseignante a opté pour des exercices de production écrite lors de cette séance, c'est pourquoi nous n'avions pas beaucoup de données intéressantes à transcrire en lien avec l'alternance codique. C'est ainsi que nous avons obtenu des données pour notre analyse qualitative. Nous avons opté principalement pour une analyse qualitative en examinant le recours à l'alternance codique par les enseignants et les apprenants ainsi que les fonctions de cette alternance codique.

3. Les entretiens d'auto-confrontation

Étant donné les diverses origines des enseignants, les variations dans la maîtrise de langues étrangères de chacun ainsi que de leur recours à l'alternance codique en classe, nous avons opté pour la préparation d'un guide d'entretien d'auto-confrontation comportant des questions générales et des questions plus spécifiques découlant des extraits relevés pour chaque séance didactique. Nous avons d'abord décidé des questions générales allant être

posées à tous les enseignants. Cependant, les questions plus détaillées ont été choisies en fonction des spécificités remarquées dans certains extraits estimés intéressants pour notre analyse.

Ces entretiens ont été réalisés entre le 6 et le 12 avril 2023 et chacun a duré à peu près 40 minutes. Lors de nos entretiens, nous avons fait écouter certains extraits repérés avant la séance afin que l'enseignant puisse donner son avis sur l'utilisation de l'alternance codique lors de ses cours et nous fasse part de ses pensées à ce sujet. Cela nous a donc permis d'enrichir notre analyse et de comprendre le point de vue de l'enseignant.

Les entretiens se sont déroulés dans une salle de classe vide où nous nous sommes assis côte-à-côte avec l'enseignant afin qu'il se sente à l'aise en écoutant les extraits pré-sélectionnés. Parfois, écouter ou visionner son propre cours peut provoquer de l'inconfort et du stress, c'est pourquoi nous avons choisi de nous installer de cette manière. La totalité des entretiens se sont déroulés en français et nous avons utilisé le guide d'entretien d'auto-confrontation comme support. Toutefois, tout au long de l'entretien nous avons suivi une approche d'entretien semi-directif qui consiste à poser de nouvelles questions non préparées spontanément en fonction des remarques et commentaires de la personne interviewée à partir d'un guide d'entretien. L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi dirigée (Savoie-Zajc, 1997) est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes (Lincoln, 1995). [4]

4. Les questionnaires distribués aux apprenants

En complément des EAC (entretiens d'auto-confrontation) avec les enseignants, nous avons jugé important de réaliser un questionnaire auprès des apprenants observés afin d'avoir non seulement le point de vue enseignant mais également apprenant sur le recours à l'alternance codique en classe. Le questionnaire a été préparé sur Google Forms afin de recevoir des réponses en ligne et de pouvoir recueillir des données sous formes de graphiques. Un lien d'accès au questionnaire (en annexe 4) a été envoyé à tous les enseignants participants à l'étude qui l'ont partagé dans leur groupe WhatsApp avec les apprenants afin qu'il soit complété. Grâce à celui-ci, nous avons aussi la possibilité de voir les réponses individuelles de chaque apprenant.

[4] Le guide d'entretien d'auto-confrontation utilisé lors des entretiens est placé en annexe 3.

5. La méthodologie d'analyse des données

Après le recueil de données consistant à observer des leçons, effectuer des enregistrements audios/ vidéos et retranscrire les séances didactiques observées, nous nous sommes principalement concentrés sur la question du rôle et des fonctions de l'alternance codique dans la classe de FLE en Arabie Saoudite. Nous avons tenté de voir comment l'alternance codique se manifeste dans la stratégie d'explication du professeur et quelles sont les fonctions de cette alternance codique chez l'enseignant et les apprenants dans notre contexte.

Pour répondre à cette problématique, nous avons mené une étude qualitative auprès de trois enseignants de FLE et de leurs apprenants, en utilisant une méthode d'analyse d'interaction et d'entretien d'auto-confrontation. Les résultats de cette étude fourniront une meilleure compréhension de l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE et des implications pédagogiques qui en découlent.

Partie 2
-
Cadrage Théorique

Chapitre 4. Le plurilinguisme

Dans un environnement multilingue, nous sommes de plus en plus confrontés à différentes situations concernant le contact de langues. Du fait de la variété des situations de communication et des différentes raisons qui amènent un individu à employer deux langues ou à passer d'une langue à l'autre lors d'une communication verbale, il n'est pas facile de définir la notion de plurilinguisme. Cependant, selon le contexte, l'individu peut adapter son choix et opter pour la ou les langues de son répertoire linguistique qu'il souhaite utiliser. Ainsi, dans ce chapitre nous définirons en premier lieu le terme de plurilinguisme. Puis, nous verrons comment plusieurs langues coexistent dans un environnement multilingue. Et pour finir, nous parlerons des usages et fonctions des langues dans un environnement multilingue.

1. Définition du plurilinguisme

Avant de définir le plurilinguisme, il convient de définir les notions de bilinguisme et multilinguisme puisque ces termes sont souvent considérés synonymes. Bilinguisme et plurilinguisme désignent l'usage de deux ou plusieurs langues par un individu ou une société. D'après Dumont (1995 : 5), *« la coexistence de plusieurs langues dans un pays semble être un phénomène général : on nomme cela le bilinguisme ou le plurilinguisme, selon le nombre de langues en contact. »* Il faut également préciser qu'être bilingue est l'aisance à manier de façon égale deux langues nationales (Martinet, 1996 : 146).

Dans les communautés linguistiques bilingues, les familles parlant une différente langue de celle du pays dans lequel elles résident ou dans les familles mixtes (langue maternelle différente de la langue paternelle), un individu maîtrisant deux langues différentes est considéré bilingue. Ces cas de figure les plus fréquents sont aussi appelés «bilinguisme naturel ou spontané ». Concernant les individus qui ont, à un moment donné de leur vie, vécu dans un autre environnement linguistique et qui ont appris la langue étrangère sur place, ou les individus qui sont devenues bilingues par l'étude volontaire et approfondie d'une langue étrangère, on peut parler de « bilinguisme appris ou construit ». Bien que les conditions naturelles soient plus difficiles à réunir lorsqu'on parle plus de deux langues étrangères, cette distinction peut également être faite pour le plurilinguisme.

La coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social correspond au multilinguisme. Quant au plurilinguisme, cela renvoie au répertoire de langues des individus qui composent cette société. Moore et Castellotti définissent le plurilinguisme comme *« la*

connaissance d'un certain nombre de langues » par un individu (CECRL, 2001 : 12, cité par Moore et Castellotti 2008 : 30). Selon Riley (2003: 13), le plurilinguisme est « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques»* (Riley, 2003 :13). Celui qui parle plusieurs langues est appelé polyglotte. Toutefois, est considéré plurilingue, un individu qui possède une compétence lui permettant d'interagir en utilisant selon la situation une ou plusieurs langues pour communiquer. Elle permet donc de mettre en œuvre des compétences linguistiques dans plus d'une langue.

En résumé, pour décrire une institution, une société ou un pays qui héberge plusieurs langues, le terme « multilinguisme » sera utilisé. Toutefois, on utilisera le terme « bilingue » pour décrire un individu s'exprimant dans deux langues et « plurilingue » un individu s'exprimant dans plusieurs langues.

2. La coexistence des langues dans un environnement multilingue

Dans un environnement multilingue, un individu plurilingue peut passer d'une langue à l'autre selon les contextes et situations et parfois, au sein d'un même énoncé. Ceci est un phénomène courant chez les individus bi-plurilingues. Selon le *Cadre Européen Commun de Référence aux Langues (CECRL)* :

« On désignera par ***compétence plurilingue*** *et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ».* (*Conseil de l'Europe, 2001*).

Dans le *CECRL, 2001* qui prône une politique linguistique axée sur la diversité linguistique, la compétence plurilingue sous-entend donc qu'un individu est non seulement en mesure de communiquer dans différentes langues mais également de maîtriser ces langues à des divers degrés. C'est ainsi qu'apparaissent les situations de diglossie, de polyglossie et de parler-bilingue que nous aborderons ci-dessous.

2.1. La diglossie

Le terme de diglossie apparaît principalement avec le sociolinguiste Ferguson en 1959. Selon lui, lorsqu'il existe deux variétés de langues dans une société, on peut parler de

diglossie. En effet, il faut une variété de langue « dominante » utilisée pour des situations formelles et majoritairement à l'écrit et une variété « dominée » utilisée dans les échanges de tous les jours et maîtrisée par la majorité de la société. Il donne la définition suivante de la diglossie :

« La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire. » [5] (Ferguson, 1959 : 45, trad. fr. Achard, 1993 : 37)

Par la suite, Fishman, un autre sociolinguiste, élargit cette notion de diglossie à toutes situations de coexistences de langues qui n'appartiennent pas à la même famille linguistique. On peut donc parler de diglossie, dans le cas où par exemple, deux langues non apparentées génétiquement sont présentes comme le cas des pays colonisés où coexistent la langue des autochtones et celle du colonisateur. On peut parler de polyglossie lorsque ce concept de diglossie concerne plus de deux langues.

Certains sociolinguistes pensent que l'alternance codique est reliée aux situations de diglossie et des études ont été faites concernant le lien entre le bilinguisme et la diglossie. Les différentes pratiques langagières ont conduit les sociolinguistes à faire des descriptions du parler bi-plurilingue (Dabène et Billiez, 1986 ; Lüdi et Py, 1986) que nous verrons dans le point suivant.

2.2. Le parler bi-plurilingue

Pour communiquer, les individus bilingues ou plurilingues disposent de plusieurs langues qu'ils choisissent en fonction de la situation de communication. Interagir

[5] « DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard and regional standards) there is a divergent, highly codified (often grammatically complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another community. Which is learned by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. » (Ferguson, 1959, p. 245, trad. fr. Achard, 1993, p. 37)

diligemment en toutes situations en utilisant la langue de son répertoire destinée à cette situation résulte de la compétence bi-plurilingue. Selon Moore (2006 : 98), les individus possédant plusieurs langues *« utilisent les langues […] à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques ».*

L'individu bi-plurilingue connait donc non seulement plusieurs langues mais peut passer de l'une à l'autre. Castellotti, Coste et Moore décrient cette compétence comme :
« La désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. » (2001 : 102)

L'individu est donc capable de choisir la ou les langues présentes dans son répertoire lors d'une situation donnée mais également de mettre en œuvre des compétences pragmatiques de gestion de ses ressources. Hymes décrit ceci comme :

« 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).

Chaque langue est utilisée dans des contextes précis et pour différentes fonctions. Les plurilingues recourent au parler bilingue de manière stratégique**.** Ils ne changent pas de langue sans raison dans la conversation. Dans une conversation normale par exemple, des individus issus de la même communauté utiliseront plusieurs langues de leur répertoire quand ils estimeront que la situation l'autorise. Le recours au parler bilingue permet de focaliser doublement le message et le rappel de l'adhésion à un système de normes culturelles et linguistiques propres au groupe. Avoir la capacité de passer d'une langue à l'autre suppose donc la maîtrise de tous les systèmes en contact. Le changement donne une dimension polyphonique au discours, et remplit des fonctions diverses que nous verrons ci-dessous.

3. Usages et fonctions des langues dans un environnement multilingue

Dans un environnement multilingue, nous avons vu que les individus bi-plurilingues disposent de plusieurs langues et les utilisent en fonction des situations. Les

usages et fonctions de ces langues sont divers et les personnes bi-plurilingues sont divisées en trois catégories. Tout d'abord, ce sont soit les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie quotidienne. Dans cette catégorie, on peut également mettre les personnes qui ont une compétence à l'oral dans une langue et à l'écrit dans une autre. La deuxième catégorie comprend les personnes qui parlent plusieurs langues à des degrés divers dans chacune d'elles. Selon Hélot l'individu bilingue a des « capacités de passer d'une langue à l'autre » (2007 : 24). Cela suppose des compétences en langues, des compétences variables selon des contextes de communication et selon l'interlocuteur en face de la personne bilingue. La dernière catégorie représente les personnes qui possèdent deux ou plusieurs langues à un niveau avancé. Pour Deprez (1994 : 22-27), il est difficile de mesurer le « degré de perfection dans la maîtrise » d'une langue autre que sa langue maternelle et les personnes bilingues ne se servent pas toujours des deux langues au quotidien. De ce fait, le « bilinguisme » est la capacité d'une personne à se servir de deux langues dans l'environnement social, sans nécessairement maîtriser l'une ou l'autre de ces langues selon elle. Ainsi, l'ensemble des ressources dont dispose un individu pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication constitue son répertoire verbal. Celui-ci est donc constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'est capable d'utiliser un individu.

Toutefois, ces usages de langues peuvent changer car le répertoire bi-plurilingue d'un individu peut évoluer dans le temps. En effet, Baker (1996) souligne le caractère évolutif des langues puisque ce sont les usages, les milieux de l'interaction, les choix personnels et les trajectoires biographiques d'un individu qui le conduisent à interagir dans une langue puis dans l'autre et inversement. L'ensemble des phénomènes linguistiques observables dans les productions d'un individu résultant de l'usage des langues de son répertoire a fait l'objet de nombreuses études sociolinguistiques notamment sur l'alternance codique, thème que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Chapitre 5. L'alternance codique

Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur l'alternance codique entre deux ou plusieurs langues. Dans ce mémoire, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'alternance codique dans la classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite en considérant la perspective de l'enseignant et de l'apprenant. Avant l'analyse et l'interprétation de nos données, il est donc primordial de définir l'alternance codique tout en soulignant les différentes définitions des sociolinguistes. Puis, nous nous pencherons sur l'utilisation de l'alternance codique et ses fonctions en classe de FLE.

1. Définition de l'alternance codique

Les évolutions survenues depuis les préconisations visant à privilégier quasi-exclusivement l'usage de la langue cible dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues, abandonnant ainsi la langue première dès la fin du XIX° siècle, ont conduit, quelques décennies plus tard, à l'affirmation de la vertu totale en langue étrangère. Pourtant, aujourd'hui, nous assistons à un paradoxe où le recours à la langue maternelle en classe de langue est invité à ressurgir. Cook le démontre en affirmant « it's time to open a door that has been firmly shut in language teaching for over 100 years, namely the systematic use of the first language (L1) in the classroom »[6] (2001 : 403).

La pratique de l'alternance codique, désormais AC, dont il est question ici, est une pratique souvent mise en place en classe de langue, bien qu'il soit démontré que l'enseignant « qui recourt à la langue maternelle en classe de langue étrangère le fait dans nombre de cas avec un soupçon de mauvaise conscience » (Coste, 1997 : 395). L'AC que Causa définit comme « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale » qui s'opèrent en classe de langue (2002 : 2) est également définie par Clyne comme l'utilisation de deux langues au sein d'un même énoncé (1987 : 740). Causa affirme que « pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe » (1996 : 4), à savoir la langue maternelle des apprenants, ou la langue de

[6] « il est temps d'ouvrir une porte bien fermée dans l'enseignement des langues depuis plus de 100 ans, à savoir l'utilisation systématique de la première langue (L1) en classe » – notre traduction

scolarisation. Pour Cuq, « l'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et d'attitudes [...] » (2003 : 18). En ce sens, nous pouvons également souligner que « 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. L'AC est donc considérée comme une stratégie à part, parmi les stratégies d'enseignement » (Causa, 2002 : 42).

L'AC n'est pas une méthode aléatoire mais une pratique stratégique qui « répond à une intention de communication précise, [elle] recouvre des fonctions précises selon la situation de communication dans laquelle se déroule l'échange » (Causa & Stratilaki-Klein, 2022 : 2). C'est donc dans l'optique de recourir à l'AC dans un but précis, que nous soulignons ici l'usage alternatif des langues que possèdent les locuteurs (en classe de langue) « dans la perspective d'une construction de savoirs » (Coste, 1997 : 399). C'est justement dans la trajectoire d'une mobilisation des savoirs et du développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants, comme le préconise *le Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL), que nous pouvons considérer le répertoire langagier des apprenants comme source et ressource pour la mise en œuvre de stratégies de compréhension. Le développement de ces compétences plurilingues et pluriculturelles « autorise des combinaisons et des alternances » (Conseil de l'Europe, 2001 : 105) dans le but de déployer les capacités de compréhension des apprenants. Les changements de codes sont autorisés, les recours à des formes de bilinguisme également. Dans cette trajectoire, le répertoire langagier des apprenants « autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation intralinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent » (*Ibid*).

2. L'utilisation de l'alternance codique en classe

L'alternance codique peut prendre différentes formes (Auer, 1999 ; Gumperz, 1982 ; Myers-Scotton, 1993), comme l'utilisation sporadique de certains mots également nommée « nonce borrowings » par Riehl (2005 : 67). Elle peut prendre la forme « d'un emprunt ou d'un calque grammatical lorsque des éléments linguistiques d'une langue sont insérés dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique ou sémantique d'une autre langue » (Anciaux, Forissier, Jeannot-Foucaud, Picot & Delcroix, 2013 : 99). Lorsque le passage d'une langue à l'autre s'effectue d'une phrase à l'autre tout en respectant les systèmes linguistiques de chaque langue, nous sommes face à une « alternance interphrase ou

interphrasique » (*ibid.*). L'alternance traductive est définie par la production d'une même phrase, d'abord dans une langue, puis dans une autre. L'alternance continue est marquée par le changement fluide de la langue sans interrompre la continuité de la conversation (*ibid*).

Dans les interactions en classe de langue, Moore (2001) identifie deux fonctions de l'AC, à savoir les alternances *tremplin* qui ont une fonction pédagogique et favorisent la construction des apprentissages, et les alternances *relais* qui revêtent une fonction communicative dont la trajectoire vise à faciliter et à favoriser la communication. Causa (1996) identifie, entre autres, deux conduites verbales adoptées par les enseignants en classe de langue. Parmi ces conduites, nous retenons celles qui appartiennent aux *stratégies*, caractérisant généralement les enseignants natifs qui travaillent dans un pays où la langue enseignée n'est pas la langue parlée (comme il en est le cas dans notre analyse). La première conduite, appelée *stratégie contrastive*, consiste à mettre en relation deux systèmes linguistiques pour en dégager les similarités et les différences. La deuxième conduite, appelée *stratégie d'appui,* se produit lorsque l'enseignant utilise la langue du public. Lorsque les apprenants ont recours à leur langue maternelle, celle-ci intervient dans le but de résoudre un problème de communication. Parallèlement, l'enseignant recourt à une autre langue que la langue cible, lorsqu'il doit résoudre un problème qui appartient à l'apprenant et non à lui-même. Causa (1996) distingue sept formes d'AC qu'elle regroupe en trois grandes catégories. La première catégorie correspond aux *activités de reprises*, dans laquelle figurent les répétitions et les reformulations. Dans la deuxième catégorie intitulée *achèvements*, nous retrouvons les auto-achèvements et les hétéro-achèvements. Pour finir, la troisième catégorie appelée *parler bilingue,* est composée d'exclamations, d'incises et d'AC définie « pure ».

3. Fonctions de l'alternance codique en classe de FLE

Pour mieux comprendre ces fonctions, nous entendons reprendre les définitions qu'en donne Causa. Sont considérées répétitions, dans le passage d'une langue à l'autre, les traductions « mots à mots ». En ce qui concerne les reformulations, Causa les considère comme « la catégorie la plus difficile à manipuler dans l'alternance des codes » (1996 : 8) et les définit comme étant les reprises contigües qui adviennent dans un même énoncé et dans lequel un ou plusieurs éléments ont été modifiés. L'auto-achèvement advient lorsqu'après une pause ou une hésitation, l'enseignant « passe à l'autre langue sans avoir terminé la phrase qu'il a entamée en langue cible » (1996 : 9). Pour reprendre Causa, l'AC pure correspond au passage d'une langue à l'autre « sans aucune marque intonative et/ou

énonciative particulière » (1996 : 11), suivi d'un retour successif vers la langue cible. Toujours selon Causa, ces passages peuvent être justifiés par « une volonté de simplification » habituelle de la part de l'enseignant ou encore dans le but d'appuyer les traductions données en langue cible, qui peuvent ne pas satisfaire les apprenants (1996 : 12). La présence du métalangage peut être repérée pour justifier ces passages, tout comme la volonté de la part de l'enseignant de créer une connivence avec les apprenants ou de détendre le climat instauré. La chance que l'enseignant ne se rende pas vraiment compte du changement de code est également possible, surtout dans une communication bilingue.

En ce qui concerne les fonctions de l'alternance codique chez les enseignants et chez les apprenants, de nombreux chercheurs comme Macaro (2005) , Greggio & Gil (2007) , Nabila (2008) , Canagarajah (2011) et Horasan (2014) les ont analysées en détail de manières différentes. Greggio & Gil (2007) concluent que l'alternance codique joue des rôles différents selon le niveau de la classe dans leur étude. 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 1 : Fonctions de l'alternance codique (Gregio & Gil, 2007 : 386)

Par ailleurs, Nabila (2008 : 102) propose également une analyse des fonctions de l'alternance codique en classe du côté de l'enseignant ainsi que du côté de l'élève.

	ALTERNANCES-RELAIS facilitent la communication	ALTERNANCES-TREMPLIN 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 2 : Fonctions de l'AC mises en évidence par Nabila (2008 : 102)

Pour finir, nous pouvons déterminer que l'alternance codique n'a pas de place fixe en classe de langue. C'est une pratique stratégique répondant à une intention communicative précise (Causa & Stratilaki-Klein, 2022) qui peut être mise en œuvre à différents moments et par différents acteurs, que ce soit l'enseignant ou les apprenants, en fonction de la situation. L'alternance codique peut donc jouer plusieurs rôles au sein d'une même leçon et selon les langues impliquées Pour faire l'analyse des fonctions et rôles de l'alternance codique en classe de langue, il est nécessaire de recueillir des données à travers des observations d'interactions en classe. Ainsi, nous allons aborder dans la partie suivante l'analyse des interactions en premier lieu. Puis, nous parlerons également de l'agir professoral.

Chapitre 6. L'analyse des interactions et l'agir professoral

Les recherches ethnographiques concernant la classe se centrent généralement autour des interactions. Celles-ci s'appuient sur les observations de tours de parole et la manière dont les participants y contribuent. Les courants de recherche des interactions didactiques se sont enrichis dernièrement d'un intérêt pour l'agir professoral. Ainsi, derrière les interactions se dissimule la pensée enseignante avec notamment les intentions, les motifs et les stratégies qu'elle emploie. Lorsqu'il existe un enjeu d'apprentissage, nous pouvons constater à travers l'analyse des interactions l'émergence de certaines convictions méthodologiques concernant l'agir professoral. Nous verrons donc dans un premier temps, comment se font les analyses d'interactions dans une classe de langue étrangère. Et, dans un second temps, nous nous pencherons sur l'agir professoral.

1. L'analyse des interactions

1.1. L'historique des recherches sur la classe de langue

En 1966, les travaux de Bellack initient le mouvement du *Second Language Classroom Research* dans le monde anglo-saxon et se prolongent avec bien d'autres. Dans les années 1970, des sociologues et anthropologues nord-américains tels que Goffman ou encore Gumperz ont soutenu l'importance de l'observation du langage en situation en s'appuyant sur des données naturelles. Puis, c'est dans les années 1980 que se développent des recherches sur les analyses du discours didactique dans le monde francophone avec les travaux d'Ali Bouacha (1984) et Moirand (1992). Ces dernières années, le courant se recentre plutôt sur les interactions en classe de langue à partir des observations de tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les participants les occupent et y contribuent. Crahay (1989) résument ces travaux en soulignant que l'interaction didactique a pour objectif de solliciter la prise de parole par les apprenants et l'évaluation de cette dernière. Les différents terrains observés et la pratique d'analyse ont permis à ces recherches de développer un savoir sur le processus interactionnel en classe de langue.

Pour parler des recherches concernant l'analyse des interactions didactiques, on peut décrire des interactions verbales. C. Kerbrat-Orecchioni considère que l'analyse du discours en interaction permet de décrire toutes les autres formes d'interactions communicatives, notamment « la communication en classe » *(ibid.)*. Les personnes qui s'intéressent aux interactions dans une classe de langue sont en général amenées à transformer les interactions

orales en écrits par l'intermédiaire de transcriptions. Nous allons voir maintenant ce qu'est une interaction didactique et quelle démarche suivre pour faire une analyse efficace de cette dernière.

1.2. L'interaction didactique dans une classe de langue

L'interaction didactique se compose d'un interactant expert dans la matière et d'apprenants. L'enseignant occupe une place importante dans l'interaction didactique et détient un rôle spécifique. En effet, il est tenu de transmettre des savoirs et savoir-faire par l'intermédiaire d'activités pédagogiques. Lors de l'interaction, l'objectif et le moyen de communication sont identiques. La classe de langue est donc un lieu où l'on peut faire nos observations en suivant une démarche ethnographique. L'approche ethnographique consiste à observer des êtres humains dans leur environnement naturel. Dans le contexte de l'enseignement, cette approche permet d'observer les interactions en classe de langue. Ainsi, l'objectif principal est d'observer la réalité de ce qui se passe dans la classe. La classe est donc considérée comme objet d'analyse et ses participants comme public à observer. Cette démarche d'observation sur le terrain permet de collecter des données pour comprendre la dynamique et les interactions en classe de langue. Le recueil de données dans une perspective ethnographique comprend plusieurs étapes. Tout d'abord, l'observateur doit se positionner de manière la plus objective possible dans la classe. Toutefois, il doit savoir que sa présence introduira inévitablement de légers changements dans la situation naturelle de la classe. Deuxièmement, l'enregistrement des interactions en classe de langue peuvent être en audio ou vidéo. Ceux-ci permettent une mise à distance de l'objet d'analyse. Comme le souligne Mondada : *« À la suite de l'enregistrement, la transcription opère non seulement une seconde sélection des données mais elle constitue également une interprétation »* (1998 : 64). En effet, c'est à travers les enregistrements effectués que les données sont élaborées. L'observateur peut les étudier en les découpant et se focalisant sur des points qu'il estime important. Pour cela, il devra donc retranscrire les données verbales des parties estimées importantes à l'aide de logiciels de transcription. Cette transcription permet d'obtenir un matériel sur lequel l'observateur pourra travailler.

En classe de langue, on appelle la communication fictionnelle : les moments d'interaction où les enseignants et apprenants adoptent des identités fictives. Il est donc parfois difficile de faire la différence entre le réel et le fictif lors des interactions didactiques dans une salle de classe. Certes, l'enseignant détient un rôle spécifique dans les échanges

didactiques en classe de langue et les tours de parole sont prédéfinis. Cependant, selon D. Moore et D-L. Simon (2002), cet ordre est parfois dérangé par les initiatives des apprenants. Cet évènement que l'on nomme les déritualisations permet de dépasser l'idée de l'enseignant au centre des échanges et les apprenants passifs.

L'interaction didactique ne se limite pas qu'aux échanges verbaux. Pour R. Vion, l'interaction signifie *« toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs »* ([1992] 2000 : 17). Toutefois, les membres de l'École de Palo Alto pensent que la communication est inévitable, qu'elle soit sous forme verbale ou autre. Différents signes de communication sont cités par Goffman comme *« l'apparence physique et des actes personnels tels que l'habillement, le maintien, le mouvement et les attitudes, l'intensité de la voix, les gestes comme le salut ou les signes de la main, l'ornementation du visage et l'expression émotionnelle en général »* ([1963] 2000 : 267). On ne peut pas donc se limiter aux données fournies par les observations d'interactions didactiques. On peut identifier des actes de langage en observant les interactions en classe de langue. Toutefois, l'agir professoral comporte plus que cela. Ainsi, rentrent également en compte les intentions, les motifs et les stratégies mises en place par l'enseignant. L'analyse interactionnelle permet de restituer certains fonctionnements et décalages que l'enseignant peut verbaliser lors de l'observation de son action d'enseignement. Nous allons voir maintenant les éléments nécessaires pour une analyse d'interactions didactiques appropriée.

1.3. Analyse des interactions didactiques

Pour mener une analyse pertinente des interactions en classe de langue, il est d'abord nécessaire de se déplacer dans une institution, observer des cours, prendre des notes, faire des enregistrements audios et/ou vidéos, transcrire et repérer les évènements sous-jacents de la classe. L'analyse porte donc sur la compréhension et l'interprétation des interactions observées dans une classe de langue. L'examen en détails des échanges d'une classe permet d'analyser les procédures de communication des interactants. Chacun est influencé par le comportement de l'autre. Selon Kerbrat-Orecchioni, pour produire une interaction *« les participants coordonnent leurs activités pour produire en commun cet objet final qu'est une « conversation » (ou interaction) »* (2005 : 20). Les enseignants peuvent réfléchir sur leurs propres pratiques et découvrir certaines dont ils ne sont pas forcément conscients de faire en étant observés par autrui en classe. En outre, cette distanciation peut entraîner la prise de conscience et l'amélioration de leurs pratiques. Les répétitions, reformulations et reprises

des participants peuvent aussi être étudiées. Dans un discours didactique, l'analyse qualitative occupe également une place primordiale. Ici, il sera important de se focaliser sur les interventions de l'enseignant et de l'apprenant en énonçant le but de celles-ci. Dans la dernière partie de ce mémoire, nous avons opté pour une analyse qualitative des données recueillies.

Les données recueillies lors d'une observation sont dites naturelles. Toutefois, l'approche qui se fonde sur l'agir professoral consiste à mener des entretiens d'auto-confrontation pendant lesquels les enseignants réagissent et expriment leurs points de vue concernant leurs actions en classe de langue. Ces entretiens permettent de comprendre certains points cachés que nous pouvons apprendre que par l'acteur même de l'action en écoutant ses interprétations. En effet, généralement des convictions et motifs d'action guident les enseignants. Ainsi, l'analyse des discours et les entretiens d'auto-confrontation sont bénéfiques pour le développement d'une meilleure compréhension de l'agir professoral. Ces entretiens sont également un moyen de prendre conscience et développer leurs pratiques professionnelles pour les enseignants car la distanciation et l'observation des actions produites en classe leur permettent d'avoir un autre regard sur leurs pratiques. Pour finir, l'analyse des interactions permet donc d'apprendre les intentions et motifs cachés de l'enseignant concernant les moments d'interaction avec ses apprenants. Par conséquent, cela confirme que l'agir professoral est une action voulant produire des effets sur autrui (Cicurel, 2011c : 49). De plus, selon les événements produits par les apprenants en classe, l'enseignant se positionne de différentes manières et ces réactions face à l'imprévu font parties du thème de l'agir professoral, que nous aborderons dans le point suivant.

2. L'agir professoral

2.1. Définition de l'agir professoral

D'après Cicurel (2011b : 48), l'agir professoral est :

« L'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte egalement les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé ».

L'agir professoral diffère selon l'environnement, les cultures éducatives, la formation et la personnalité de l'enseignant. En effet, l'enseignant construit son rôle par lui-même et décide de ses priorités en faisant des choix dans sa pratique. Il peut ensuite énoncer des jugements concernant les résultats qu'il rencontre dans ses classes. Son agir varie en fonction des publics et des institutions dans lesquelles ils se trouvent, des cultures, des environnements, des personnalités et des formations des enseignants (Maciu-Pierret, 2018). Même si l'enseignant peut rencontrer certaines contraintes telles que le programme à terminer, les horaires, les lieux ou encore le manque de supports pédagogiques, ce n'est pas un obstacle pour le professeur d'avoir sa propre manière de faire et de l'appliquer dans sa classe. Selon Cicurel (2013 : 22-23), cinq facteurs peuvent caractériser les actions menées en classe :

« – L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. L'enseignant poursuit un but et se montre déçu dès lors qu'ils ne sont pas atteints.

– L'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer, elle ne commence pas avec l'« entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours ;

– La mise en place de cette action comporte de nombreux buts – savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. –, et elle rencontre des obstacles de plusieurs sortes : difficultés à mettre en place des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention du public, de veiller à ce que le savoir soit reçu, etc.

– Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris. Après un cours, les enseignants émettent souvent des auto-évaluations (ça a marché, c'est un bon cours, cela ne va pas…) sur l'action accomplie. Comme si rien ne garantissait jamais la réussite de l'action.

– C'est enfin une action qui comporte une exposition corporelle, l'enseignant comme l'acteur est celui qui fait l'objet de la focalisation du regard (Goffman, 1987). Il est celui que tout le monde voit, il a une relation avec les objets didactiques 2 : écrire au tableau, utiliser un projecteur, etc. Faire des gestes, user de mimiques, pour un professeur de langue, c'est l'ordinaire de la classe. »

2.2. Influence de l'enseignant sur l'agir professoral

L'agir professoral peut varier en fonction des contextes mais aussi des enseignants eux-mêmes. Un enseignant s'appuie généralement sur plusieurs ressources internes nommées « répertoire didactique » par des auteurs comme Cicurel (2013) ou Cadet (2005). En effet, selon Cadet (2005), le contexte dans lequel l'enseignant évolue forme son répertoire didactique et l'ensemble des modèles et références qui le constitue. L'enseignant imite donc certaines de ces références et construit son identité professionnelle en puisant dans cet ensemble de modèles. L'enseignant se fait ainsi une représentation individuelle forgée par ses perceptions et interprétations de ce qui l'entoure (Maciu-Pierret, 2018). Dans une classe de langue, l'enseignant expose sa personnalité, ses émotions, ses anecdotes personnelles, son humour et ses expériences de vie. Toutes ses caractéristiques sont des ressources à part entière du répertoire didactique de l'enseignant.

Face aux situations imprévues et dilemmes en classe, l'enseignant est amené à prendre des décisions. En effet, il doit préparer son cours en prenant en compte la réalité de la classe et réévaluer sa planification face à l'émergence de nouvelles possibilités. Cicurel (2011) suggère que c'est dans et entre l'apparition de ces contraintes et de ces nouvelles possibilités que peut émerger *« ce qui est propre au soi enseignant »* (ibid. : 29.). En premier lieu, l'enseignant doit planifier son cours en fonction du programme à suivre et présenter les concepts de la langue étrangère enseignée progressivement en plusieurs étapes. Pour éviter d'éventuelles difficultés en classe, il doit veiller à choisir ses contenus de manière adaptée. Au cours des interactions avec les apprenants, de nouvelles alternatives pourront émerger et l'enseignant pourra les intégrer à sa leçon par la suite. Si des dilemmes apparaissent, l'enseignant exprimera son propre style et pourra prendre des décisions en s'appuyant sur ses modèles de références et ses croyances. Clot et Faïta (2000) considèrent le style individuel comme émergeant du contexte situationnel de l'activité et de ses contraintes. Certes, le style individuel de chaque enseignant a une importance et influence l'agir professoral. Comme dans notre cas, le contexte saoudien a une influence sur l'agir professoral et joue également un rôle important. Ainsi, nous développerons dans la partie suivante l'influence des éléments contextuels sur l'agir professoral.

2.3. Influence du contexte sur l'agir professoral

Lors d'une interaction didactique, en plus de l'influence du répertoire didactique, on ne peut pas négliger l'influence du contexte sur l'agir professoral. En effet, dans des

situations spécifiques en classe, l'enseignant met en place des actions et face à celles-ci les apprenants réagissent. Dans l'action enseignante, nous pouvons parler de trois facteurs contextuels : le contexte institutionnel, le contexte personnel et le contexte spécifique Cicurel (2013 : 19-33). Premièrement, le contexte institutionnel est le lieu où se forge la culture institutionnelle. Deuxièmement, le contexte personnel représente les ressources internes de l'enseignant. Cela peut nous rappeler le répertoire didactique que nous avons mentionné dans la partie précédente. C'est en fonction de ce contexte interne que l'enseignant va effectuer sa planification et va privilégier des formes d'interaction avec ses apprenants. Enfin, le contexte spécifique, où l'enseignant prend des décisions en fonction de sa classe et ses apprenants. Il décide des tâches à effectuer et des ressources qu'il va utiliser et adaptera son contenu pédagogique selon son expérience vécue et qu'il a construite au fil des années. Après avoir abordé dans cette partie ce qu'est l'agir professoral et comment celui-ci peut être influencé par le contexte et l'enseignant, nous allons maintenant nous concentrer sur les résultats des analyses et les interprétations des données recueillies dans les classes de FLE observées à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite.

Partie 3
-
Résultats des analyses et interprétations de FLE

Chapitre 7. Analyses d'interactions et interprétations des données

L'alternance codique est une pratique courante dans les classes de français langue étrangère (FLE). Les apports théoriques rassemblés dans la seconde partie de ce mémoire montrent que certains chercheurs continuent de voir l'alternance codique de manière négative en contexte hétéroglotte. Toutefois, nous avons constaté que récemment les didacticiens sont majoritairement favorables à l'utilisation de l'alternance codique en classe de langues. Lors de notre analyse d'interactions effectuée avec trois enseignants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite, nous avons remarqué que les enseignants utilisaient régulièrement l'anglais et/ou l'arabe dans leurs cours de FLE. Ici, les données analysées sont constituées de transcriptions des discours réalisés dans les classes à des adultes, des résultats d'un questionnaire effectué auprès des apprenants ainsi que des trois entretiens d'auto-confrontations. Ceux-ci nous permettront d'apporter un regard minutieux sur les diverses fonctions de l'alternance codique du côté des enseignants ainsi que du côté des apprenants.

Dans cette troisième partie, nous allons analyser les interactions par l'interprétation des données recueillies. Notre analyse spécifiquement qualitative comportera deux chapitres étayés des contributions théoriques. Le premier s'articulera autour de la description des séquences analysées ainsi que les manifestations de l'alternance codique chez les enseignants et les apprenants lors de ces séquences analysées. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse des fonctions remplies par l'alternance codique chez les différents acteurs de la classe. Nous allons principalement nous concentrer sur les réflexions émises par les enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation ainsi que les remarques des apprenants ressortant des questionnaires effectués.

1. Description des séquences analysées

Le corpus que nous analysons ici représente une durée totale de 360 minutes soit 6 heures de cours pour la totalité des enseignants. Nous avons observé trois enseignants pour des cours de même niveau c'est-à-dire A1.1. Nous n'avons pas transcrit les cours dans leur globalité et avons travaillé spécifiquement sur les parties des cours présentant l'alternance codique.

1.1. Séquences d'Alexis

- Séquence 1:

La première séquence analysée se déroule dans une classe de niveau A1.1 à l'antenne As-Safarat de l'Alliance française d'Arabie Saoudite. Elle dure environ cinquante-cinq minutes, avec six apprenants saoudiens (deux femmes et quatre hommes) qui utilisent habituellement l'anglais comme langue d'enseignement, bien que leur langue maternelle soit l'arabe.

La séquence commence par une révision de l'alphabet où l'enseignant demande à certains apprenants d'épeler leurs prénoms. Puis, l'enseignant pose des questions sur les jours de la semaine ainsi que les nombres. Ces activités visent à consolider le lexique des thèmes étudiés auparavant et à les pratiquer à l'oral. Ensuite, l'enseignant poursuit avec une activité sur les nombres ou les apprenants sont chargés d'écrire le numéro de téléphone que l'enseignant leur donne et doivent appeler ce numéro. Pour pratiquer les nombres, cette activité a été beaucoup appréciée car les apprenants ont dû tout d'abord composer le numéro saoudien de l'enseignant et ensuite celui de l'observatrice, ce qui a ajouté une dimension réelle a la tâche.

La leçon continue avec une activité sur les articles indéfinis. L'enseignant donne le nom d'un fruit et les apprenants sont amenés à choisir l'article adéquat. L'enseignant poursuit avec la pratique d'un dialogue au café avec les apprenants. Par la suite, il fait une révision de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en demandant à chaque apprenant de faire une phrase utilisant le verbe de leur choix. L'activité suivante est un exercice sur l'heure qui permet de consolider et pratiquer les nombres revus en début de séance. Chaque apprenant doit écrire l'heure sur les horloges projetées au tableau par l'enseignant. Une autre révision s'ensuit concernant l'utilisation de la négation "ne + verbe + pas" où l'enseignant propose une phrase affirmative et les apprenants doivent la transformer en phrase négative. L'enseignant propose ensuite un exercice sur les adjectifs possessifs "mon", "ma" et "mes" et poursuit avec une révision des prépositions de lieux (devant, derrière, à côté de, entre, etc.). Enfin, la séquence se termine par une activité sur l'article contracté *("à la" ; "au" ; "à l'" ; "aux"*) et l'utilisation du futur proche, où chaque apprenant doit formuler une phrase avec ces deux éléments grammaticaux.

♦ Séquence 2 :

La deuxième séquence analysée se déroule dans une classe de niveau A1.1 à l'Alliance française d'Arabie Saoudite. Il s'agit du même groupe d'apprenants observés lors de la première séquence observée de l'enseignant en question. Elle dure environ une heure et cinq minutes, avec sept apprenants saoudiens (trois femmes et quatre hommes) qui utilisent habituellement l'anglais comme langue d'enseignement, bien que leur langue maternelle soit l'arabe.

La séquence commence par une révision des nombres de 0 à 99, où chaque apprenant doit compter chaque dizaine avant d'aller inscrire un nombre en français au tableau. Cette activité vise à consolider le lexique des nombres tout en permettant aux apprenants de pratiquer l'écrit. Ensuite, l'enseignant poursuit avec une révision des prépositions de lieux (devant, derrière, à côté de, entre, etc.), en demandant à chaque apprenant de localiser un autre apprenant dans la classe. Une autre révision s'ensuit avec la préposition "à" et l'article contracté *("à la" ; "au" ; "à l'"; "aux"*) avec l'utilisation du futur proche, où chaque apprenant doit formuler une phrase avec ces deux éléments grammaticaux. L'enseignant propose ensuite un exercice de phonétique avec les sons "et", "est", "à", "au", "on", "un". Enfin, la séquence se termine par une activité de production orale où les apprenants doivent proposer une sortie en utilisant la structure "ça te dit de..." par le biais d'un message vocal à envoyer sur le WhatsApp de l'enseignant.

1.2. Séquences de Rachel

♦ Séquence 1 :

La première séquence analysée se déroule dans une classe de niveau A1.1 à l'antenne Ar-Rabih de l'Alliance française d'Arabie Saoudite. Elle dure environ une heure, avec quatre apprenants saoudiens (trois femmes et un homme) qui utilisent habituellement l'anglais et l'arabe durant le cours comme langues d'enseignement.

La séquence commence avec la question d'un apprenant concernant la signification du terme « auxiliaire » que l'enseignante explique avec des exemples au tableau. Puis, l'enseignante souligne l'importance d'utiliser « est-ce que » pour poser des questions dont les réponses sont « oui / non ». Ensuite, l'enseignante poursuit avec une activité sur les verbes d'appréciation. Elle explique que les verbes d'appréciation les plus courants sont

« j'aime », « je n'aime pas », « j'adore » et « je déteste » et peuvent être utiliser dans une phrase de deux manières. En effet, dans une phrase on peut écrire soit le « verbe d'appréciation + infinitif du verbe » ou le « verbe d'appréciation + nom ». Pour pratiquer et consolider les structures étudiées, l'enseignante demande à chaque apprenant de faire une phrase à l'oral avec un verbe d'appréciation. L'enseignante poursuit avec une activité sur les adjectifs possessifs. Enfin, la séquence se termine avec des exercices de révision dans le cahier d'activités. L'enseignant propose de faire le Bilan Linguistique afin de réviser toutes les notions abordées dans le premier chapitre du livre, notamment la présentation, les adjectifs de nationalité, les professions, les articles définis (le ; la ; les ; l') ainsi que les pronoms sujets toniques.

- Séquence 2 :

La deuxième séquence analysée se déroule dans la même classe que la première. C'est un groupe de niveau A1.1 à l'antenne Ar-Rabih de l'Alliance française d'Arabie Saoudite. Elle dure environ cinquante-cinq minutes, avec quatre apprenants saoudiens (trois femmes et un homme) qui utilisent habituellement l'anglais et l'arabe durant le cours comme langues d'enseignement.

La séquence commence par un exercice dans le cahier d'activités sur les articles indéfinis où les apprenants doivent nommer des fournitures scolaires. Cet exercice de compréhension orale permet de réviser les pronoms possessifs et le lexique des objets utilisés à l'école. À la suite de l'activité de compréhension orale, l'enseignante fait une activité sur les articles indéfinis. Ensuite, elle poursuit avec plusieurs autres exercices dans le livre sur le même thème grammatical. Ces activités visent à consolider l'emploi de "il y a" en permettant aux apprenants de continuer la pratique de la langue à l'oral. L'enseignante propose ensuite un exercice de révision sur les adjectifs possessifs, où les apprenants pratique également l'écrit. Enfin, la séquence se termine par une activité de production orale où les apprenants doivent proposer des phrases avec les adjectifs possessifs.

- Séquence 3 :

La troisième séquence observée se déroule dans la même classe à l'antenne Ar-Rabih avec le même groupe de niveau A1.1. Lors de cette séquence, qui dure environ trente-cinq minutes uniquement deux apprenantes saoudiennes (deux femmes) sont présentes. Celles-ci

utilisent habituellement leur langue maternelle qui est l'arabe durant le cours comme langue d'enseignement.

La séquence commence avec un rappel de conjugaison au présent des verbes du premier groupe. Puis, l'enseignante propose avec une activité de production écrite. Les apprenants doivent écrire une lettre d'invitation à un ami dans leur cahier. L'enseignante demande ensuite à chacune des apprenantes de venir écrire leur invitation au tableau et fait la correction individuellement pour chacune en soulignant les points forts et faibles des productions. La séquence axée surtout sur la production écrite se termine après la correction des deux invitations au tableau.

1.3. Séquences d'Élise

La première séquence analysée se déroule dans une classe de niveau A1.1 à l'antenne As-Safarat de l'Alliance française d'Arabie Saoudite. Elle dure environ quarante-cinq minutes, avec deux apprenants saoudiens (une femme et un homme) qui utilisent habituellement l'anglais comme langue d'enseignement, bien que leur langue maternelle soit l'arabe.

La séquence commence par un exercice de révisions sur les articles indéfinis (un, une, des) où l'enseignante donne le nom de différents objets et demande à chaque apprenant de trouver l'article correct devant ces noms. Puis, l'enseignante pose des questions sur les objets et explique l'utilisation des réponses « c'est » et « ce sont » lorsque l'on pose la question « qu'est-ce que c'est ? ». Pour consolider ces nouvelles notions, l'enseignante continue avec une activité ludique ou un apprenant s'assoit sur une chaise et ses yeux sont bandés. L'autre apprenant doit choisir trois objets différents dans la salle de classe et les mettre un par un dans la main de l'autre apprenant en lui posant la question « qu'est-ce que c'est ? ». Si ce dernier répond correctement, un point lui est attribué. À la fin de l'activité, l'apprenant qui aura su dire le maximum d'objets est le gagnant. Ces activités visent à consolider le lexique des fournitures scolaires et pratiquer l'oral. Ensuite, l'enseignant poursuit avec une activité sur les sensations. Chaque apprenant doit dire comment il se sent et poser une question a une autre personne dans la salle de classe. La leçon continue avec plusieurs exercices dans le livre sur les articles indéfinis et l'emploi de « il y a » dans une phrase. L'enseignant termine la leçon avec une activité sur les adjectifs possessifs dans le livre. Chaque apprenant doit

parler de ses objets en utilisant les adjectifs possessifs. Enfin, la séquence se termine par une activité de production écrite afin de consolider l'utilisation des adjectifs possessifs.

La description des séquences étant présentée, nous allons désormais passer à l'analyse du corpus. Selon Causa (1996), une description complète de la stratégie d'appui demande une analyse en trois temps :

- L'identification des raisons pour lesquelles l'enseignant utilise l'arabe et/ou l'anglais en classe qui permettent de voir à quel(s) moment(s) de l'interaction pédagogique il passe d'une langue à l'autre.
- La description des formes sous lesquelles apparaît l'AC
- Le repérage des fonctions afin de formuler des hypothèses sur l'intentionnalité de l'emploi de l'arabe et de l'anglais par l'enseignant.

Dans la seconde partie, nous allons nous attarder sur les formes de l'alternance codique ressortant de notre analyse. Puis dans le chapitre suivant nous verrons les fonctions de l'AC et les raisons pour lesquelles les enseignants ont recours à celle-ci. Nous ferons également part des remarques des enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation.

2. Formes de l'alternance codique : manifestations de l'alternance codique dans la stratégie de communication

Plusieurs chercheurs ont présenté des typologies avec les différentes formes d'alternance codique dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Nous avons opté pour celle de Maria Causa dans notre analyse du corpus. En effet, cette dernière fait ressortir sept types d'alternance codique dans le discours des enseignants en classe de langue étrangère qu'elle regroupe en trois grandes catégories que nous pouvons voir dans le schéma ci-après :

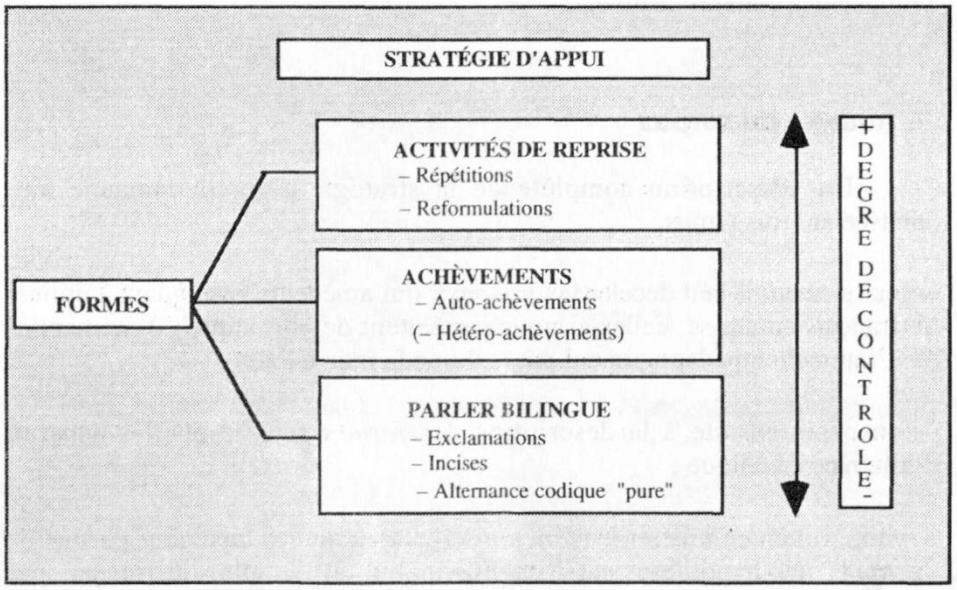

Tableau 3 : Tableau des formes de l'alternance codique mises en évidence par Maria Causa (1996 : 4)

2.1. Les activités de reprises

- **<u>Les répétitions</u>**

L'analyse nous a permis de voir que les répétitions en alternance codique repérées jusqu'à maintenant apparaissent surtout sous forme d'item lexical, parfois elles apparaissent sous forme de phrase minimale (sujet + verbe + complément). Au niveau des codes utilisés, nous retrouvons dans la plupart des cas des répétitions français (désormais F) => arabe (désormais Ar) ou anglais (désormais An). De manière générale, nous dirons que la principale fonction des répétitions F => Ar et/ou An est de faciliter la mémorisation par association à la langue maternelle (LM) ou langue d'enseignement (LE) ; les répétitions Ar et/ou An => F, en revanche, permettent principalement d'assurer la compréhension et l'input en langue cible (LC).

Exemple 1 :

1. E. : attention parce que s'il y a UNE FAUTE + UNE FAUTE examen ++ ok ? test
2. App garçon : une faute
3. 3. E. : s'il y a UNE FAUTE + FAUTE ***error* *mistake* * خطأ (khata)*** une faute examen

Exemple 2 :

1. App. fille : deux mille !
2. E. : deux mille, très bien

3. App. garçon : (aquiesce)
4. E. : deux mille, *** الفين (elfiin)***

Exemple 3 :

1. E : Comment on dit *I don't like* en Français ? Comment on dit ***I like احب*(uhib)** en Français ? XX
2. App garçon : Euhh [djeu djeu t'aime]
3. E : Euhh je t'aime *** احبك* (uhibek)*** Moi aussi (rires des apprenants)
4. E : Alors *** احب*(uhib)** j'aime
5. App garçon : je t'aime c'est ***love***
6. E : Oui exactement, je t'aime ***يعني انا احبك (yaeni uhibek)* (c'est-à-dire je t'aime)** je t'aime
7. App fille: ***is it something*** pas pas?
8. E : **نعم (neam)** pas negative ouais J'AIME PAS. XX

Exemple 4 :

1. E : oui mais qu'est-ce qu'on veut dire par cette phrase ? ***? شو قاعد تقول غادة للسأل * (shou qaeid taqul Rada lilsoual** = qu'est-ce qu'elle est en train de dire Rada ?) vous êtes parlé quelles langues ? + il y a vous comprenez il y a ? IL Y A ↑ C'est quoi il y a ?
2. App fille : ***there <u>is*</u>**
3. E : ***<u>there</u> is*** COMBİEN ?
4. App fille : ***كم (kem)*** (combien)
5. E : ***كم * (kem** = combien) très bien c'est la quantité d'accord ? il y a combien de verbes dans cette phrase ? combien de verbes ? ***كم * (kem** = combien) combien égal ***كم * (kem** = combien). Il y a ?

Exemple 5 :

1. App fille : stylo
2. E : euh le stylo le stylo, à votre avis il met où il met OÙ ↑ *** وين بح (wayn bih) *** (où est ?) la règle la gomme le stylo ? Où est-ce qu'il met ?
3. App garçon : met
4. E : Il met ***يضع (yadae)*** (mettre) oui
5. App garçon : Il met euh
6. E : ***in* ? + *داخل (dakhil)*** (dans) ++ DANS ↑
7. App fille: **** oh yes yes***
8. App garçon : dans ma valise (rire de l'apprenant)

Exemple 6 :

1. E : Hein mes MAGAZINES ↑ préférés vous vous rappelez quand on a ma COULEUR ↑ préférée hein mon SPORT ↑ préféré
2. App garçon : hm hm
3. E : d'accord très très bien super ***so, it's a survey hein so which one do you choose? *** Lequel vous choisissez?
4. App garçon : Mon livre [dé l'été]

5. E : Mon livre de l'été d'accord ok. Khaled a un livre hein son livre de l'été. Oui Nesrine ?
6. App fille : zéro livre parce que c'est nul (rire de l'enseignante)

Dans les six exemples rapportés ci-dessus, les répétitions ont des origines variées.

Dans les exemples 1 et 6, nous avons des auto-répétitions auto-déclenchées (F => Ar et F => An) car les enseignants répètent un élément produit précédemment par eux-mêmes. La première réponse étant en anglais et la seconde en arabe. La fonction de base du changement de code F => An/Ar de l'exemple 1 montre que la répétition en alternance codique du tour de parole 3 répond au souci de l'enseignant d'être sûr que le groupe-classe a bien compris ce qu'il disait.

Dans les exemples 2, 3, 4 et 5, il s'agit d'auto-répétitions hétéro-déclenchées provoquées par les réponses des apprenants. Dans l'exemple 4, en effet, nous avons une autorépétition hétéro-déclenchée aussi (F => An/Ar) car l'enseignante répète les réponses de l'apprenante. Dans l'exemple 5, nous avons une auto-répétition hétéro-déclenchée (F => Ar) car l'enseignante répète un élément produit par l'apprenant. Dans les exemples 2, 3, 4 et 5, il y a une alternance F => Ar et F => An, qui démontre que l'intention de l'enseignant est de faire comprendre le nouvel élément à tous les apprenants. Il souhaite s'assurer que toute le groupe-classe a compris la signification du mot énoncé par l'apprenant.

- **<u>Les reformulations</u>**

Contrairement aux répétitions, les reformulations consistent à reprendre les propos antérieurs avec des modifications quelconques. Dans notre analyse, nous avons repéré les formes suivantes.

Exemple 7 :

1. E : Alors qui peut répondre à la question de Turki ? Vous connaissez la réponse ? * **تعرفو الجواب ليسأل تركي** * **(taerifu aljawab lias'al turki** = vous connaissez la réponse à la question de Turki ?) Turki *هو يسأل وين اوكسيليار* * **(hu yas'al win awksilyar** = Turki demande où est l'auxiliaire) QUE veut dire auxiliaire ? C'est quoi l'auxiliaire ?
2. App garçon : le être, le verbe être
3. E : Oui être d'accord ? Être c'est voilà. Et là où est le verbe ? Et si je dis euh : euh + il c'est-à-dire Turki d'accord est euhh:: arrivé ou est non je vais pas utiliser le passé composé Turki est par exemple IL EST EN FORME. Il est pas malade, il est en forme d'accord ? Turki est en forme. Dans cette phrase, où est le verbe ?
4. App garçon : est
5. E : EST, voilà ! Donc c'est est qui est le verbe. Voilà ça c'est le verbe alors Turki c'est le sujet ***subject*** d'accord ? L'auxiliaire c'est + Pourquoi j'appelle l'auxiliaire ? Donc plutard

بعدين* (baedin**) vous allez apprendre ***عدين راح تعلمو passé composé (**eadin rah taealamu** = vous allez apprendre la passé composé). Au passé composé ***il est راح يكون مساعد* (il est rah yakun musaeid** = « il est » sera l'auxiliaire) d'accord ? ***بس هون مو مساعد هون الفعل* (bis houn mou musaeid houn alfiel** = mais ici il ne sera pas l'auxiliaire, mais le verbe) d'accord ? Donc Turki est en forme. Donc, je tu il. Et là pour le verbe avoir c'est pareil. J'AI ↑

Exemple 8 :

1. E: SUPER ↑ Oui ! Après ? Khaled
2. App garçon : Hmm euh : une tableau
3. E : Oui c'est ça ! UN ↑ tableau c'est masculin d'accord ? Un tableau it's the board hein? Un tableau blanc. Ça veut dire quoi blanc ? C'est quoi blanc ?
4. App garçon : ***euh white***
5. E : Ouais hein ok, un tableau blanc (l'enseignante écrit au tableau)

Dans l'exemple 7, l'enseignante reformule la question lors du tour de parole 1 en la modifiant. En effet, la question de l'apprenant est « où est l'auxiliaire ? », mais l'enseignante la transforme en demandant d'abord ce qu'est un auxiliaire. Son objectif est de vérifier que ce terme est compris par toute la classe avant répondre à la question de son apprenant.

Dans l'exemple 8, l'enseignant reprend la réponse de l'apprenant et y ajoute une information (un tableau blanc). Ensuite, il demande ce qu'est le blanc pour vérifier que les couleurs sont bien maitrisées. Ainsi, dans l'exercice où l'apprenant est censé dire si le mot en français est masculin ou féminin, l'enseignant reformule la question en y ajoutant un élément.

Les activités de reprises et notamment les répétitions sont présentes chez les trois enseignants observés. Nous avons décrit le profil de ces enseignants dans la première partie de notre mémoire. Leur degré de bilinguisme étant diffèrent, nous pouvons dire que le recours aux reprises par les enseignants en alternance codique ne dépend pas du niveau de connaissance de la langue des apprenants. Toutefois, il caractérise l'interaction en classe.

2.2. Les achèvements

- **<u>Les auto-achèvements</u>**

Après une pause ou une hésitation, lorsqu'un enseignant passe à l'autre langue sans avoir terminé celle qu'il a entamée dans une autre, nous pouvons parler d'un « achèvement ».

Exemple 9 :

1. App garçon: ***ah you don't know your number? ***
2. Alexis : Si si mais euh ***just not to make mistakes*** (rires)
3. Alexis : Alors donc c'est parti euh :: mm zéro cinq ++ zéro cinq ++ cinquante-et-un
4. App garçon : [cenquantii un]
5. Alexis : cinquante-et-un, cinquante-et-un et ***انا قلت لكم*** **(ana goul lekoum**= je vous ai dit) (son d'appel téléphonique et rires) c'est pas fini, pas fini (rires)

Exemple 10 :

1. Alexis: ***she will try every number*** (rires) Euh ***بالعربي اكتب الارقام تعرفون لم لو حتي*** (même si vous ne connaissez pas les chiffres écrits en arabe) CINQUANTE-ET-UN **مثلا ٥١ اكتب بالعربي** (par exemple, écrivez 51 en arabe et pensez ensuite) * **بعدين تفكر***, cinquante-et-un + cinquante-et-un ++ quarante-deux + QUARANTE deux ++ cinquante-quatre, cinquante-quatre ++ et quatre-vingt-sept + quatre-vingt sept (son d'appel téléphonique et rires)
2. Alexis **: *You're calling someone else*** (rires de toute la classe)
3. App fille : ***Not you ? ***

Exemple 11 :

1. E : Ok alors ***I want you to go to the board page*** hein nous allons page 45. Ça va? Nous allons page quarante cinq
2. App garçon : ***fourty five ? ***
3. E : Oui bravo quarante-cinq pour voir les adjectifs possessifs ça va? ***** **So, this is our reference, we have a board and we know which one it is hein? *** c'est ici Nesrine (l'enseignante montre la page du livre du doigt) hein ça va d'accord ? Ce sont les adjectifs possessifs tout à fait ok d'accord ***we already know for ME ↑ for myself what is it Khaled? ***
4. App garçon : Euh mon ma mes

Dans l'exemple 9, au tour de parole 2 l'enseignant auto-achève son énoncé, après une hésitation. Il commence sa phrase en français (LC) et l'achève en anglais (langue d'enseignement). Ici, l'enseignant passe à l'anglais probablement parce qu'il pense que son explication en français ne sera pas comprise par ses apprenants et ne souhaite pas interrompre son activité, instinctivement il achève son énoncé de cette manière.

Dans l'exemple 10, l'enseignant commence sa phrase en arabe après une courte hésitation et l'achève en français. Il donne les consignes de son activité visant à pratiquer la compréhension écrite. En effet, les apprenants doivent écrire les nombres que l'enseignant énonce en français. Toutefois, l'alphabet arabe étant différent de l'alphabet français, il leur demande d'écrire comme ils l'entendent en arabe puis réfléchir au nombre par la suite. Dans

cet exemple, nous voyons que l'enseignant se soucie du bon déroulement de son activité c'est pourquoi il prodigue un conseil à ses élèves qui peut les aider.

Dans l'exemple 11, l'enseignant commence sa phrase en anglais et l'achève en français. En effet, il dit d'ouvrir la page en anglais et donne le numéro de page en français. Ici, l'enseignant passe au français probablement parce que les nombres ont déjà été appris en classe et il peut ainsi vérifier que ses apprenants les ont bien retenus en français.

Nous remarquons dans notre analyse que les auto-achèvements sont beaucoup moins nombreux que les activités de reprises. Lorsque l'enseignant ne souhaite pas interrompre le déroulement de l'activité en cours, il peut avoir recours à l'achèvement comme le prouvent nos trois exemples.

2.3. Le parler bilingue

- **<u>Les exclamations</u>**

Souvent les exclamations sont utilisées pour exprimer une remarque positive notamment lors des retours de l'enseignant face aux productions orales de ses apprenants. Cette évaluation positive est visible dans les exemples suivants :

Exemple 12 :

1. App fille : je vais euh vous avez une valise
2. E : TRÈS BIEN! ↑ vous avez une valise d'accord. Et euh moi je dois répondre par oui ou non + d'accord ?
3. App fille : ***is it a question*** vous avez ?
4. E : très bien ! Voilà merci pour la question ***لحد تكون في نوع*** question ***في العنصر*** ***(lihad takun fi naouai question fi aleunsur** = ici vous avez c'est un type de question) ***how do you start yes-no question ? ***

Exemple 13 :

1. E: Alors on a fait euhh : l'exercice 4 c'est ça ? hmm d'accord. Là vous devez barrer l'article qui ne convient pas. ***Ok, so we have to choose*** Euh, alors Nesrine, peut-être ?
2. App fille: ***To choose the incorrect one, right? ***
3. E: ***** YES↑ yes***
4. App garçon: ***Ah, the incorrect one? ***
5. E: ***THE INCORRECT ONE ↑ Yeah! ***
6. App fille : Dans ma classe, c'est, il y a, un des professeurs. DES ***is the incorrect one***

7. E: Bravo, hein! ***We're saying which one is the incorrect. Right *** Alors DES yes. Il y a des professeurs. ***Why did you choose this euh Nesrine? ***
8. App fille: ***Because it's 'un professeur' it's singular not plural***
9. E: ***Right. And how do we know this? That it's singular? ***
10. App fille: ***No x or s***
11. E: ***Great! It doesn't have x hein it doesn't have s, great! So, we look at how it's written hein*** Il y a un professeur. Super. Khaled ↑ XX oui ***the next one*.**
12. App garçon: ***So, the incorrect one is*** "un."
13. E: Bravo! UN ↑ étudiant hein. ***Why? Why? ***
14. App garçon: Euh: ***there is an S.***
15. E: ***Ok, great! There is an S hein*.** Il y a S.
16. App garçon : Il y a S

Dans l'exemple 12, aux tours de parole 2 et 4, les exclamations de l'enseignant ont des fonctions d'évaluation positive et constructive. En effet, face aux bonnes réponses de l'apprenante, les rétroactions positives de l'enseignant se font par l'intermédiaire d'exclamations.

Dans l'exemple 13, aux tours de parole 7,11, 13 et 15, les exclamations de l'enseignant sont des retours positifs à la suite des bonnes réponses de ses apprenants. Nous pouvons remarquer que ces exclamations sont à la fois en français avec l'expression « Bravo ! » mais aussi en anglais avec l'expression « Great ! ».

- **L'alternance codique pure**

Nous parlons d'alternance codique pure lorsque l'enseignant passe à l'autre langue (LM ou LE) sans aucune marque intonative particulière pour ensuite revenir à la langue cible.

Exemple 14 :

1. E. : Euh + Abdullah, comment on dit en français ***this number*** ? (montre le tableau)
2. Abdullah : + dix-neuf
3. E. : (rire) AH ***in French, you don't say nineteen ninety nine, you have to say all half this* * الف و تسعة مئة و تسعون alf watasmi'a watsa'a wa tisa'un*** euh ++ je rigole, je rigole

Dans l'exemple 14, l'enseignant utilise d'abord l'anglais pour désigner le nombre qu'il a écrit au tableau. Il est difficile de dire avec précision la fonction de ce passage à l'anglais, cependant, la fonction est plus évidente dans le tour de parole 3. En effet, l'enseignant utilise l'anglais pour expliquer qu'en français, les nombres de quatre chiffres se prononcent de manière continue et non séparée, il poursuit ensuite en disant le nombre en arabe (1999) pour

illustrer son exemple. Le recours à l'anglais et à l'arabe peut ainsi être expliqué par une volonté de simplification de la part de l'enseignant.

Exemple 15 :

1. E.: *** أنا سوف ana sawfa* ok ? * لانقول laa nagul*** (on ne dit pas) je vais * **او تقول aw tagul*** (ou tu dis) je vais * **مع فعل الثاني مستقبل maa fiel althaani mustaqbel*** (avec le deuxième verbe au futur)
2. app fille: *** سوف sawfa***
3. app garçon: ah::
4. E.: *** نفس الانجليزي nafs al injiliizi*** (pareil en anglais) ***i'm going to+ i'm going to visit****
5. App. garçon: ah::
6. E. ***i will visit****
7. App. garçon: d'accord, très très bien

Dans l'exemple 15, l'enseignant utilise simultanément l'arabe et le français au tour de parole 1 pour expliquer un point de grammaire, en l'occurrence, l'utilisation de la structure "je vais". Il utilise alors une stratégie d'appui en utilisant la LM des apprenants pour son explication de la LC. Il fera une comparaison avec l'anglais en utilisant l'arabe pour l'expliquer et l'anglais comme exemple au tour de parole 4. Il donne à nouveau un exemple en anglais au tour de parole 6 pour s'assurer de la bonne compréhension. Il est intéressant de voir que l'apprenant répond en français pour marquer sa compréhension au tour 7.

Exemple 16 :

1. E. : très bien + excellent + en fait en français comme il y a deux ***nahnou**** il y a NOUS et ON on peut dire qu'en fait NOUS + c'est un peu ***nahnou**** et ON c'est un peu ***iihna**** c'est c'est ça mais tu as raison + et le UN qu'est-ce que c'est un ?

Dans cet exemple, l'enseignant utilise simultanément le français et des items lexicaux arabes afin de pouvoir effectuer un commentaire métalinguistique sur la différence entre « On » et « Nous » et leur équivalence en arabe. L'enseignant utilise donc une stratégie contrastive pour relever les points communs entre le français et l'arabe, permettant aux apprenants de faire le lien entre leur langue maternelle et leur apprentissage du français et de mieux comprendre les nuances de la langue.

Exemple 17 :

1. App. garçon : ***You didn't say*** Quoi de neuf ?
2. E. : ah oui, quoi de neuf
3. App. garçon : quoi de neuf Alexis ?
4. E.:çava
5. App. garçon : ça va !
6. E. : rien et toi?
7. App. garçon : rien
8. E. :rien? Et toi Zahra quoi de neuf ?
9. App fille : rien
10. E. : ***I hope you didn't forget French***
11. App fille : euh ***no no no***
12. E. : non ? (rire de Zahra) c'est bien, on va voir

Dans l'exemple 17, au tour de parole 10, aucun commentaire métalinguistique n'a provoqué le passage du français à l'anglais, ce qui rend plus difficile le repérage des fonctions. D'un point de vue pédagogique, nous pouvons imaginer que l'enseignant souhaite créer une certaine connivence ou bien détendre le climat de la classe. Sur le plan interactionnel, l'enseignant ne se rend peut-être pas réellement compte du changement de code, du fait qu'il termine par revenir au français au tour de parole 12. Cette interaction montre comment l'alternance codique peut être utilisée de manière fluide et naturelle dans une conversation, en fonction des compétences linguistiques et des besoins communicatifs de chacun.

Exemple 18 :

1. App fille : C'est quoi ?
2. E : C'EST QUOI ↑
3. App garçon : (l'apprenante fille met des objets dans la main de l'apprenant garçon qui a les yeux bandés) Il y a une carte euh ***credit card*** (rires)
4. E : Ça pourrait! (Rires dans la classe) C'est une carte super oui ok ! ***Keep going Nesrine***
5. App garçon : Euh il y a
6. E : C'est quoi? hein
7. App garçon : Il y a une gomme
8. E : Oui bravo! c'est une gomme

Dans l'exemple 18, au tour de parole 4, l'enseignante passe du français à l'anglais pendant l'exercice qui consiste à mettre un objet dans la main d'un apprenant ayant les yeux bandés et lui poser la question « c'est quoi ? ». Celui-ci doit deviner l'objet et dire son nom en français. D'un point de vue pédagogique, nous pouvons imaginer que l'enseignant souhaite guider ses apprenants et les mettre en confiance en passant à l'anglais. Sur le plan

interactionnel, l'enseignant ne se rend peut-être pas réellement compte du changement de code, du fait qu'il termine par revenir au français aux tours de parole 6 et 8.

Les formes de l'alternance codique que nous avons proposées dans cette partie permettent de mieux éclairer le processus communicatif dans une classe de langue étrangère, notamment dans les classes observées en Arabie Saoudite. Notre analyse nous montre que le passage d'une langue à l'autre peut répondre à différents besoins. Nos résultats ont des similitudes avec ceux de Nabila présentés dans le tableau 2 dans le cadrage théorique. Nous allons ainsi voir dans le chapitre suivant les différentes fonctions de l'alternance codique chez l'enseignant et les apprenants à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite en donnant des exemples des extraits d'entretiens d'auto-confrontations et des résultats de l'enquête réalisée.

Chapitre 8. Fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite

Après avoir observé les séquences didactiques des trois enseignants, nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation en utilisant un guide. Au cours de ces entretiens, nous avons présenté aux enseignants certains extraits repérés avant les séquences pour qu'ils puissent partager leurs points de vue sur l'utilisation de l'alternance codique dans leurs cours et exprimer leurs réflexions à ce sujet. Cette démarche a permis d'enrichir notre analyse et de comprendre la perception des enseignants. De plus, nous avons effectué une enquête auprès des apprenants qui étaient présents dans les classes observées. Ces données nous ont également permis de développer notre analyse et déterminer les différentes fonctions de l'alternance codique pour les apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Ainsi, nous développerons dans ce chapitre les fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite.

1. Fonctions de l'alternance codique chez l'enseignant en Arabie Saoudite

Nous avons proposé une typologie des différentes formes d'alternance codique et nous avons cherché à comprendre comment ces changements de code sont liés aux fonctions et aux raisons qui les motivent. L'objectif est de mieux comprendre les processus communicatifs et interactionnels qui se produisent en classe de langue étrangère. L'analyse de notre corpus a mis en évidence que l'enseignant peut utiliser d'autres langues pour répondre à trois besoins différents. Tout d'abord, il peut s'agir de faciliter la compréhension des apprenants. En effet, pour surmonter un obstacle pédagogique causé par des difficultés d'apprentissage de la langue cible, l'enseignant peut avoir recours à l'alternance codique. Ensuite, l'enseignant peut utiliser la langue maternelle de ses apprenants pour éviter des interruptions gênantes dans l'interaction. Enfin, l'utilisation de la langue maternelle de l'enseignant peut exprimer sa volonté de s'intégrer dans la communauté d'accueil. Ces trois aspects peuvent être présents simultanément et montrent que l'analyse de ce phénomène doit prendre en compte les enjeux socio-culturels qui dépassent le cadre de la classe. Nous allons maintenant parler de ces trois points cités ci-dessus en donnant des exemples évoqués par les enseignants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite.

1.1. Alternance codique pour faciliter la compréhension

L'AC peut jouer plusieurs rôles lors d'une leçon et selon les langues impliquées. Toutefois, les résultats de notre analyse et notamment des entretiens d'auto-confrontations ont montré que lorsque l'alternance codique est utilisée par l'enseignant, son rôle vise majoritairement à faciliter la compréhension des apprenants. En effet, l'enseignant utilise l'alternance codique pour expliquer des concepts complexes que ce soit lors d'explications grammaticales, de consignes ou de contenus. Ainsi, ce détour vers la langue maternelle de l'apprenant peut servir d'appui pour une meilleure compréhension.

- Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant Alexis évoque cela de la manière suivante :

Extrait 1 : (Entretien avec l'enseignant Alexis)

En fait, nan je pense que euh : j'utilise aussi l'arabe quand je veux que la personne comprenne mieux, parce qu'évidemment passer par l'anglais qui est même pas euh leur langue maternelle ça rend les choses plus difficiles. (4 :55)

Il est clair que l'enseignant préfère privilégier l'utilisation de l'arabe dans sa classe afin de faciliter la compréhension de ses apprenants, étant donné que cette langue est leur langue maternelle. Selon lui, l'alternance codique est un moyen d'aider les apprenants à mieux comprendre les notions enseignées.

En outre, lorsqu'il explique des contenus abstraits, il est important pour l'enseignant d'utiliser l'arabe plutôt que l'anglais, car il considère qu'il est plus facile pour les apprenants de réfléchir dans leur langue maternelle que dans une langue étrangère.

Extrait 2 : (Entretien avec l'enseignant Alexis)

Euh: le vocabulaire, parce que là je traduis donc je préfère le traduire en arabe et pas en anglais. Mais pareil, parfois c'est des concepts qui ne sont pas évidents à comprendre même en français. Donc, pour les aider à comprendre plus simplement, pareil je passe par l'arabe. (7:45)

L'enseignant souligne que les apprenants comprennent mieux lorsqu'il passe par l'arabe pour expliquer des concepts métalinguistiques, contrairement à l'anglais. Selon lui, lorsqu'il souhaite expliquer une expression un peu difficile, il a tendance à utiliser l'arabe, ce qui

facilite la compréhension pour les apprenants. Cependant, il utilise l'anglais lorsqu'il y a un mot ou une structure en arabe que lui-même ne maîtrise pas. L'enseignant explique qu'il change de code pour faciliter la compréhension de ses apprenants et pour éviter qu'ils se sentent gênés ou perdus.

Extrait 3 : (Entretien avec l'enseignant Alexis)

Par exemple, je veux pas qu'ils soient perdus ou ne comprennent pas qu'ils soient gênés qu'ils et surtout aussi qu'ils comment dire qu'ils s'ennuient peut-être même en priorité qu'ils ne s'ennuient pas (...) et je veux pas qu'ils sentent le cours trop lourd. (9 :52)

- L'enseignante Rachel pour sa part utilise également l'alternance codique pour faciliter la compréhension des apprenants. Toutefois, elle estime que les deux langues sont facilitatrices car chacune présente des similitudes avec la langue française, ce qui est un avantage lors des explications.

Extrait 4 : (Entretien avec l'enseignante Rachel)

Pour certaines explications spécifiques parce qu'on sait très bien que l'anglais et l'arabe sont deux langues alors des fois par exemple pour expliquer la syntaxe surtout des règles de grammaire ou la syntaxe la structure (...) en arabe par exemple la nationalité vient après le nom donc la quand je cherche à leur expliquer ça et je leur dit c'est comme en arabe mais il y a des fois des règles en anglais qui s'appliquent au français donc là je passe à l'anglais donc je passe et puisqu'ils comprennent les deux alors je profite de ça je profite qu'ils comprennent les deux langues pour passer de l'une à l'autre donc c'est facilitateur le fait qu'il y a des similarités. (4 :00)

L'enseignante Rachel pense également que parler la langue maternelle des apprenants pour faciliter la compréhension est utile :

Extrait 5 : (Entretien avec l'enseignante Rachel)

Le fait d'utiliser la langue maternelle des apprenants pour s'exprimer pour expliquer certaines règles, moi je trouve que c'est utile, ce n'est pas inutile comme des fois on dit qu'il faut juste parler en français (...) et je ne pense pas que c'est anti-pédagogique. (24 :57)

- L'enseignante Élise quant à elle a recours à l'anglais avec le souci de faciliter la compréhension auprès de ses apprenants. C'est pour s'assurer qu'ils ont bien compris qu'elle passe à l'anglais durant sa leçon.

Extrait 6: (Entretien avec l'enseignante Élise)

C'est important pour moi de voir qu'avec le temps ils comprennent pourquoi ils font un choix, je veux pas que ce soit juste voilà en classe hein comme font certains apprenants je dis quelque chose au hasard mais je peux pas l'expliquer donc je veux vraiment prendre le temps de voir avec eux et de comprendre euh: pourquoi ils font ce choix et qu'ils arrivent à le justifier. (15 :50)

Ainsi, une des fonctions de l'alternance codique commune aux trois enseignants observés à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite est de faciliter la compréhension des apprenants. C'est à partir de cette intention que découle la seconde fonction retenue : celle d'utiliser l'alternance codique dans le but de résoudre des obstacles pédagogiques notamment en ayant recours aux autres codes pour donner des explications de concepts difficiles ou des notions grammaticales.

1.2. Alternance codique pour donner des explications de concepts difficiles / grammaire

- Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant Alexis qui a recours à l'arabe et à l'anglais dans ses classes, a expliqué que lorsqu'il s'agissait de notions grammaticales ou concepts difficiles, il préférait utiliser l'arabe surtout quand les règles de grammaire en français et en arabe sont identiques.

Extrait 7: (Entretien avec l'enseignant Alexis)

Euh : j'dirais quand c'est de la grammaire je préfère utiliser l'arabe. Tiens par exemple juste derrière moi sur mon tableau pour euh la différence entre ça c cédille a et ce c-e j'utilise l'arabe parce que c'est exactement la même chose en arabe. (5 :27)

Il estime que lorsqu'il explique les règles en arabe, c'est plus clair.

Extrait 8: (Entretien avec l'enseignant Alexis)

Je sais pas pourquoi expliquer certaines règles en arabe me semble beaucoup plus clair. (16 :50)

- L'enseignante Rachel comme son collègue Alexis a recours à l'arabe ou l'anglais pour résoudre des obstacles de communication, rendre les informations plus accessibles lorsqu'elle veut expliquer des règles de grammaire.

Extrait 9: (Entretien avec l'enseignante Rachel)

C'est pour la la grammaire pour expliquer certaines règles de grammaire et pour les rendre plus rendre les les euh informations plus accessibles aux apprenants donc j'utilise l'arabe ou l'anglais mais pour la pratique pour qu'ils pratiquent j'utilise le français, je pose des questions en français et j'attends la réponse en français parce que là c'est une application. (21 :35)

Lorsqu'elle estime que la règle de grammaire est difficile à mémoriser notamment, l'enseignante change de code afin que ses apprenants se souviennent de l'explication en anglais ou en arabe.

Extrait 10: (Entretien avec l'enseignante Rachel)

J'attends à ce qu'ils comprennent mieux la base de la langue, qu'ils comprennent mieux les règles, qu'ils comprennent et se souviennent comment j'ai expliqué cette règle en arabe ou en anglais comment je l'ai expliqué quand j'ai eu recours à l'arabe ou à l'anglais parce que c'est vraiment dur parfois. (23 :38)

- Tout comme les autres enseignants, nous avons relevé dans notre analyse que l'enseignante Élise avait recours à l'anglais pour les notions grammaticales et la traduction de termes difficiles et parfois à certains mots d'arabe (son niveau d'arabe est débutant) pour des références culturelles, comme des souhaits lors des fêtes religieuses par exemple.

Extrait 11: (Entretien avec l'enseignante Élise)

Alors, l'anglais je pense que dans certains cas c'est un très bon exemple euh : pour des notions grammaticales c'est-à-dire que si ça correspond à ce que je suis en train d'expliquer en français c'est parfait parce que, effectivement l'avantage c'est que tous mes apprenants ont étudié l'anglais et connaissent l'anglais donc vont tout de suite avoir une référence et vont comprendre, vont pouvoir identifier ce que je suis en train d'expliquer (...) pour les

références culturelles j'utilise certains mots en arabe je trouve que ça aide bien, l'anglais non voilà ça sera plutôt grammatical. (35 :00)

Ainsi, comme le témoignent les trois enseignants que nous avons observés, la deuxième fonction de l'alternance codique qui ressort de notre analyse est l'explication de concepts difficiles et des notions grammaticales. Expliquer ces notions dans une langue que les apprenants maitrisent mieux permet notamment de les mettre en confiance. C'est ainsi que nous allons aborder la troisième fonction qui consiste à utiliser l'alternance codique pour mettre à l'aise les apprenants.

1.3. Alternance codique pour mettre les apprenants en confiance et à l'aise

- À la suite des EAC et réflexions des enseignants, la troisième fonction qui ressort est celle de mettre les apprenants en confiance. En effet, l'enseignant Alexis notamment utilise la langue maternelle (arabe) de ses apprenants afin que ceux-ci se sentent à l'aise et ceux qui ne comprennent pas l'anglais ne se sentent pas exclus.

Extrait 12: (Entretien avec l'enseignant Alexis)

Ah parfois j'utilise l'arabe aussi je vais le dire j'utilise beaucoup l'arabe quand dans ma classe je sens que quelqu'un est peu anglophone ou il maitrise très peu l'anglais parce que je veux surtout pas surtout pas que des étudiants se sentent exclus et ne puissent pas comprendre le cours parce que je parle en anglais et surtout dans un pays arabe. (6:08)

L'enseignant pense egalement que le changement de code est un moyen d'éviter la frustration et l'incompréhension des apprenants.

Extrait 13: (Entretien avec l'enseignante Rachel)

C'est-à-dire comment je me sens satisfait ou non satisfait de mon cours ? Alors, deux choses. Surtout en fait la première chose c'est qu'ils se sentent à l'aise et qu'il y ait pas de frustration ou d'incompréhension de leur part. (9 :33)

- L'enseignante Rachel elle aussi explique qu'elle utilise l'alternance codique pour ne pas frustrer ses apprenants et qu'ils ne lâchent pas prise.

Extrait 14: (Entretien avec l'enseignante Rachel)

C'est vraiment un grand défi. Des fois je remarque qu'ils lâchent prise quand on parle tout le temps en français. J'ai remarqué ça plusieurs fois et ils font toujours ces remarques "mais non mais ils pensent qu'on comprend le français mais on comprend pas le français, c'est difficile euh on arrive pas à comprendre mais il y a une prof qui nous a parlé toute la séance en français mais on comprend rien" mais oui donc il y a euh de peur que euh euh qu'ils ne lâchent prise et qu'ils voilà n'arrêtent pas de poursuivre euh euh leurs études en français defois je leur donne des explications en arabe et j'trouve que c'est utile. (7 :06)

- L'enseignante Élise également explique que le public en Arabie Saoudite a besoin de ce recours à l'alternance codique car c'est un moyen de les faire sentir à l'aise en classe.

Extrait 15 : (Entretien avec l'enseignante Élise)

Il y a un autre objectif qui est non seulement de les garder c'est-à-dire d'avoir un public qui est quand même encouragé à poursuivre son parcours ici chez nous donc l'idée c'est de les faire se sentir à l'aise et plutôt libre dans le fait de poser des questions. (39 :15)

Ainsi, en ce qui concerne l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE, la dernière fonction la plus importante énumérée par les enseignants est le fait de mettre les apprenants en confiance et à l'aise.

1.4. Synthèse des réflexions des enseignants observés sur l'utilisation de l'alernance codique en classe de FLE

Au cours des entretiens, nous avons identifié trois points décisifs que les enseignants ont soulignés comme raisons d'utiliser l'AC en classe. Tout d'abord, cette technique permet de faciliter la compréhension des apprenants en utilisant une langue qu'ils maitrisent mieux. Ensuite, elle permet de traduire des consignes ou des expressions pour les rendre plus accessibles à tous. L'AC peut également aider à expliquer des règles de grammaire difficile, ainsi que clarifier des concepts complexes, en utilisant la langue maternelle ou la langue d'enseignement des apprenants. Enfin, l'alternance codique peut mettre les apprenants en confiance en leur permettant de s'exprimer dans leur langue maternelle et de se sentir plus à l'aise dans l'environnement de la classe.

En outre, les enseignants sont tous conscients de leurs recours à une autre langue et pensent que ce recours n'est pas une source d'incompétence. Bien au contraire, elle est faite de manière stratégique par les enseignants qui décident dans leurs interactions avec les apprenants d'avoir recours à l'une ou l'autre des langues. L'alternance codique se manifeste de diverses manières et le choix de la langue à laquelle nous avons recours dépend du genre d'activités.

Nous pouvons déterminer que l'AC n'a pas de place fixe en classe de langue. C'est une pratique stratégique répondant à une intention communicative précise (Causa & Stratilaki-Klein, 2022) et peut être mise en œuvre à différents moments et par différents acteurs, que ce soit l'enseignant ou les apprenants, en fonction de la situation. L'AC peut donc jouer plusieurs rôles au sein d'une même leçon et selon les langues impliquées. Lorsqu'elle est utilisée par l'enseignant, son rôle vise majoritairement à faciliter la compréhension des apprenants, que ce soit lors d'explications de consignes ou de contenus. Elle est adoptée notamment comme *stratégie contrastive* lors d'explications grammaticales, où le détour vers la langue maternelle de l'apprenant peut servir d'appui pour une meilleure compréhension. Elle revêt également un rôle social permettant ainsi de mettre en confiance l'apprenant à un moment « critique » de son apprentissage, dans le but de le faire évoluer. Toutefois, ce rôle social se retrouve également dans son usage pour créer des connivences entre l'enseignant et les apprenants, et des interactions, où l'utilisation de langue cible, encore peu maîtrisée, ne le permettrait pas. Dans cette étude, trois langues sont utilisées dans la classe : le français comme langue cible, l'arabe comme langue maternelle des apprenants et l'anglais comme langue tierce. Le choix de la langue utilisée par l'enseignant trouve une explication dans la maîtrise de celle-ci.

L'enseignant privilégiera une langue plutôt qu'une autre (anglais ou arabe) dans ses explications en fonction des compétences qu'il possède dans la langue choisie. Le cas du recours à l'anglais dans cette étude, se présente donc lorsque l'enseignant se voit confronté à la nécessité de fournir une explication qu'il ne parviendrait pas à donner en français ou dans la langue maternelle des apprenants. Nous notons que l'accès à la langue, facilité par l'AC, pousse les apprenants à mobiliser une meilleure attention aux explications, cherchant, de cette manière, à entrer dans la langue cible, de par des explications dans leur langue maternelle. Cette implication plus importante se retrouve également lorsque l'AC joue son rôle social, dans le but de favoriser l'interaction des apprenants ou de créer un climat plus

détendu, plus convivial. L'AC n'est donc pas utilisée simplement dans le but de résoudre des obstacles communicatifs, mais également dans le but de créer des liens sociaux entre enseignant/apprenants et entre apprenants.

De plus, les trois enseignants pensent que plus le niveau des apprenants est avancé, moins ils ont recours à l'AC en classe. C'est simplement un élément facilitateur au début de l'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, à travers les EAC nous avons vu que les enseignants accueillent avec tolérance le recours aux langues étrangères de leurs apprenants. Ce recours leur permet en effet de se sentir plus à l'aise et en confiance en cours de langue. En général, les enseignants ont également remarqué que la plupart de leurs apprenants ont tendance à avoir recours à l'anglais même si leur langue maternelle est l'arabe. C'est seulement lorsque la langue maternelle de l'enseignant est aussi l'arabe que les apprenants ont tendance à recourir à l'arabe (comme dans le cas de l'enseignante Rachel). Toutefois, pour Alexis les apprenants préfèrent utiliser l'anglais même si l'enseignant utilise l'arabe (qui n'est pas sa langue maternelle). Pour Élise qui ne maitrise que quelques mots en arabe, les apprenants ont uniquement recours à l'anglais. Nous pouvons ainsi dire que le recours à l'arabe ou l'anglais des apprenants dépend du niveau de maitrise de cette langue par l'enseignant. Comme tous les enseignants le témoignent, l'AC des apprenants n'est pas gênante selon eux s'ils savent particulièrement que c'est dû au manque de vocabulaire notamment pour les niveaux débutants. Ainsi, nous allons voir maintenant les fonctions de l'AC chez les apprenants observés et donner les résultats de l'enquête effectuée.

2. Fonctions de l'alternance codique chez les apprenants en Arabie Saoudite

2.1. Résultats du questionnaire et réflexions des apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite

Les apprenants que nous avons observés étaient au total au nombre de 19 pour les classes observées. Selon les résultats de notre enquête, ils parlent tous au moins deux langues, dont l'arabe et l'anglais. Et certains d'entre eux apprennent aussi l'italien, l'allemand ou encore l'espagnol en plus du français. 78.9% d'entre eux sont de niveau A1 et 21.1 % de niveau A2, comme le montre le graphique ci-dessous.

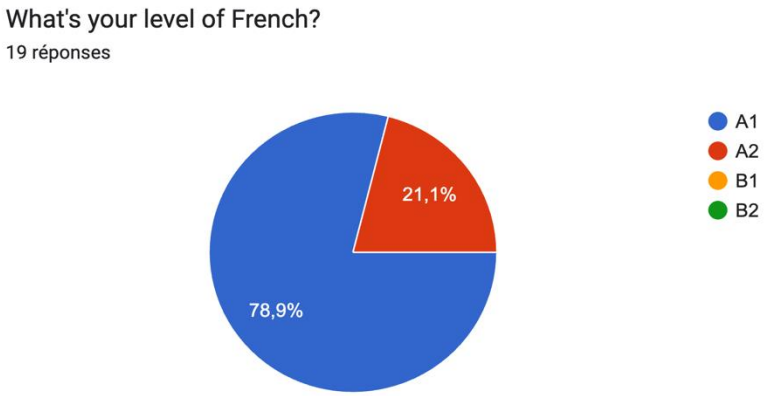

Tableau 4 : Niveau de langue en français des étudiants observés

Comme nous l'avions énoncé auparavant, les apprenants ont plus tendance à avoir recours à l'anglais en classe même si leur langue maternelle est l'arabe. C'est seulement dans les classes où la langue maternelle de l'enseignant est l'arabe que les apprenants auront tendance à prioriser l'arabe. Toutefois, le recours à l'anglais n'est pas absent et existe toujours dans ces classes. Selon les réponses des 19 étudiants observés, nous pouvons voir que la majorité, c'est-à-dire 94,7%, ont recours à l'anglais en classe et 5.3% ont recours à l'arabe.

Tableau 5 : Graphique des langues de recours des apprenants en classe de FLE en cas de non-compréhension

De plus, 89,5% des apprenants confirment le fait qu'en classe de FLE, ils utilisent l'alternance codique et seulement 10,5% ne le font pas:

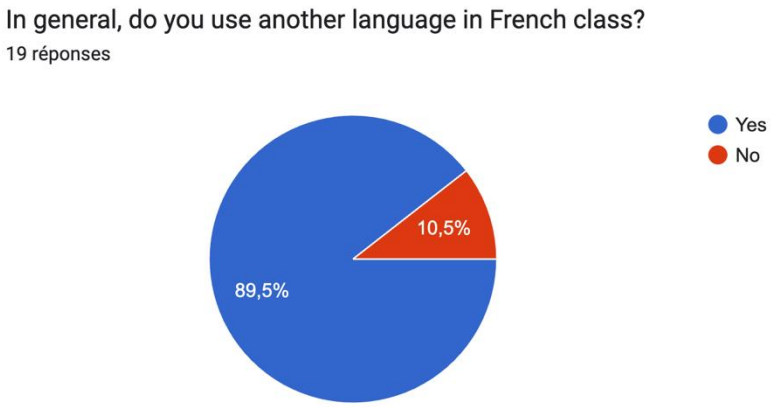

Tableau 6 : Graphique sur le recours des apprenants à une langue tierce en classe de FLE

La majorité des apprenants comprennent lorsque l'enseignant alterne l'anglais et le français ou l'arabe et le français en classe. En effet, les deux graphiques ci-dessous montrent que 16-17 apprenants sur 19 ont répondu par « oui » à la question alors que les autres ont dit parfois.

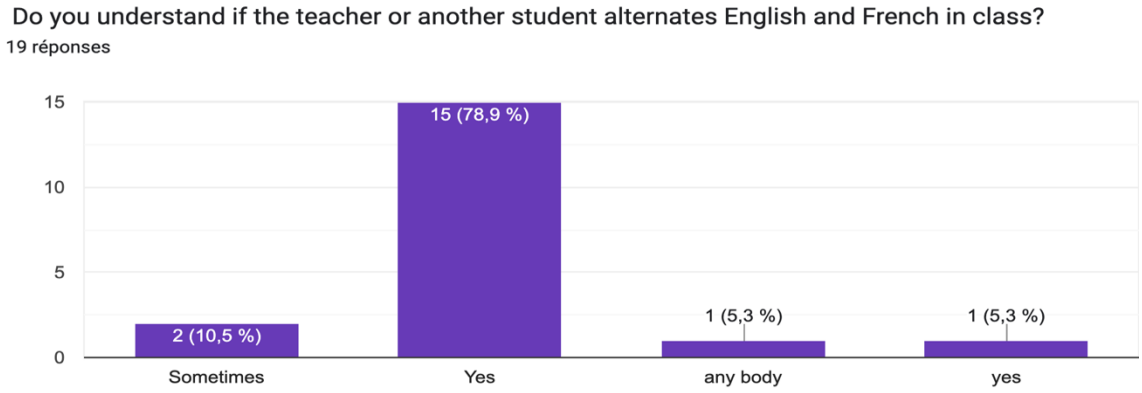

Tableau 7 : Graphique avec le pourcentage de compréhension des apprenants lors d'un recours à la langue anglaise en classe de FLE

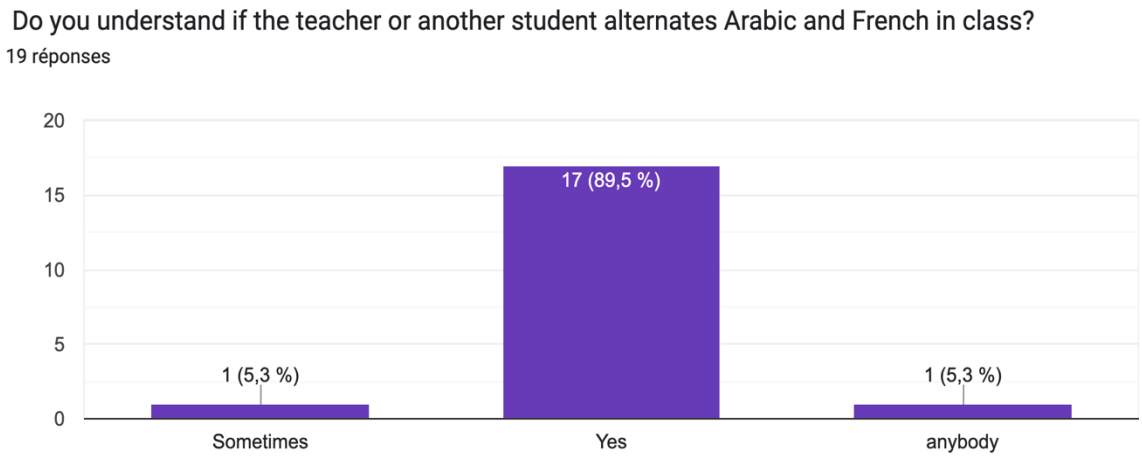

Tableau 8 : Graphique avec le pourcentage de compréhension des apprenants lors d'un recours à la langue arabe en classe de FLE

Les deux dernières questions de l'enquête ou nous avons demandé s'ils ont recours à une autre langue que le français en classe « quelle est cette langue et pourquoi ? », les apprenants révèlent deux principales raisons d'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE :

1. L'alternance codique pour communiquer/demander une information
2. L'alternance codique pour demander des clarifications

2.2. Synthèse des réflexions des apprenants observés sur l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE

L'AC peut jouer plusieurs rôles au sein d'une même leçon pour les apprenants. Dans notre enquête, 11 apprenants sur 19 ont répondu qu'ils avaient recours uniquement l'anglais alors que les 8 autres utilisent l'arabe et l'anglais. Tout d'abord, c'est un moyen tout simplement de communiquer clairement avec l'enseignant ou les autres apprenants si leur niveau en français ne le permet pas encore. Nous avions vu que lorsqu'elle est utilisée par l'enseignant, son rôle vise majoritairement à faciliter la compréhension des apprenants, que ce soit lors d'explications de consignes ou de contenus. Elle permet également de mettre en confiance l'apprenant. Toutefois, du côté de l'apprenant le recours à une autre langue se fait principalement dans le but de demander des informations à l'enseignant pour s'assurer du sens d'un énoncé ou d'une consigne par exemple. L'apprenant peut ainsi vérifier et communiquer des informations avec les autres apprenants ou l'enseignant.

Dans notre étude, les langues utilisées dans la classe sont trois : le français comme langue cible, l'arabe comme langue maternelle des apprenants et l'anglais comme langue tierce. Le choix de la langue utilisée par l'apprenant dépend de la maîtrise de celle-ci par l'enseignant. Ce dernier privilégiera une langue plutôt qu'une autre (anglais ou arabe) dans ses explications en fonction des compétences qu'il possède dans la langue choisie. C'est pareil pour l'apprenant qui privilégiera plus l'arabe avec un enseignant de langue maternelle arabe et l'anglais avec les enseignants natifs français. Ainsi, les apprenants utilisent l'AC principalement pour communiquer clairement, demander des informations et des clarifications lorsqu'un sujet n'est pas compris mais également dans le but de créer des liens sociaux entre enseignant/apprenants et entre apprenants/apprenants.

Pour finir, dans cette dernière partie nous avons présenté les résultats de nos observations de leçons réalisées auprès de trois enseignants différents à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite pour ensuite les interpréter et mettre en valeur les fonctions qui ressortaient sur l'utilisation de l'alternance codique chez les différents acteurs de la classe de FLE.

Conclusion

Au terme de ce mémoire, rappelons-nous de notre problématique initiale : comment est-ce que l'alternance codique est utilisée dans l'enseignement/apprentissage à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite chez l'enseignant et l'apprenant ? Quelle est la place et le rôle de l'alternance codique dans une classe de FLE ? Dans notre travail, nous avons énoncé les différentes formes d'alternance codique qui se sont manifestées dans les classes observées. Puis, nous avons souligné les raisons pour lesquelles les enseignants utilisaient l'alternance codique en classe de FLE en Arabie Saoudite. Nous avons également mis en avant les différents facteurs déclenchant l'alternance codique chez les enseignants et les apprenants en classe de FLE. Nous avons découvert que les motivations de l'alternance codique ne sont pas identiques chez les enseignants et les apprenants. Et nous en avons conclu que le passage du français à l'arabe et/ou à l'anglais et vice versa dans l'enseignement/apprentissage avait des fins didactiques.

Les résultats présentés dans notre recherche mettent en évidence l'utilisation fréquente de l'AC dans les classes de FLE étudiées. Grâce à la typologie des différentes formes d'AC proposée par Causa (1996), nous avons identifié trois raisons principales qui motivent l'utilisation d'une autre langue que la langue cible en classe. Celles-ci incluent la résolution d'obstacles pédagogiques, l'évitement d'interruptions gênantes et l'expression de la volonté de l'enseignant de s'intégrer dans la communauté d'accueil. De plus, cinq raisons ont été identifiées pour lesquelles l'enseignant auto-confronté peut avoir recours à l'AC, telles que faciliter la compréhension des apprenants, traduire des consignes, expliquer des règles de grammaire difficile, clarifier des concepts complexes et mettre les apprenants en confiance. Ainsi, la pratique de l'alternance codique en contexte plurilingue n'est pas une source d'incompétence et les enseignants doivent accueillir avec tolérance le recours aux langues étrangères de leurs apprenants. Enfin, il est important de souligner que l'analyse de l'AC en classe de FLE doit prendre en compte les enjeux socio-culturels qui dépassent le cadre de la classe.

L'alternance codique dans l'enseignement du FLE présente plusieurs avantages significatifs si elle est utilisée de manière appropriée. C'est donc 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. Le recours aux langues étrangères par l'enseignant et les apprenants n'est donc pas une source d'incompétence mais une stratégie d'apprentissage.

L'utilisation stratégique de l'AC peut ainsi favoriser la compréhension interlinguistique en établissant des liens entre la langue cible et la langue maternelle des apprenants. Elle offre également à l'enseignant la possibilité de s'adapter aux besoins individuels des apprenants en fournissant des explications dans leur langue maternelle lorsque cela est nécessaire. Cependant, il est important de noter que l'utilisation de l'AC doit être guidée par des objectifs pédagogiques clairs et ne doit pas devenir une dépendance excessive à la langue maternelle au détriment de l'apprentissage du français. L'AC doit être utilisée de manière stratégique et progressive, en encourageant les apprenants à s'engager davantage dans la langue cible.

Pour finir, je souhaiterais partager brièvement mes propres pensées sur l'usage d'autres codes dans une classe de FLE. Au début de ma carrière, j'ai longtemps pensé que l'emploi de la langue maternelle des apprenants ou d'une langue tierce en classe de FLE n'aurait pas d'avantages et pourrait être un handicap. Toutefois, avec l'expérience et grâce à mon travail de recherche actuel, je pense que l'alternance codique peut être utile dans certains cas si le choix est bien réfléchi et suit des objectifs didactiques pour l'enseignant. Ainsi, si elle est utilisée de manière stratégique, cette pratique longtemps considérée comme source d'incompétence peut-elle se transformer en un outil pédagogique en classe de FLE ?

Bibliographie

Alhawiti, A. (2014). *La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien.* Thèse de doctorat. Université de Lorraine.

Almalki, A. (2015). *La présence du français en Arabie : les revues culturelles saoudiennes* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité). (Almalki 2015 : 10-11)

Anciaux, F., Forissier, T., Jeannot-Fourcaud, B., Picot, P., & Delcroix, A. (2013). Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. *Ejrieps*, n°29, 94-126.

Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects : Toward a dynamic typology of bilingual speech. *The International Journal of Bilingualism*, 3 (4), 309-332.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

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'enseignant : Entre transmission de connaissances et interaction. *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, 111-129.

Causa, M. (2002). *L'Alternance Codique dans l'Enseignement d'une Langue Étrangère – Stratégies d'Enseignement Bilingue et Transmission de Savoirs en Langue Etrangère*. Bern, Switzerland : Peter Lang.

Causa, M. (2007). Enseignement bilingue : L'indispensable alternance codique. *Le français Dans le Monde*, n°351), mai-juin, pp.18-19.

Causa, M & Stratilaki-Klein, S. (2022). Alternances codiques en classe (Gérer des). In Geiger- Jailler, A., Fonseca Favre, M., Vaissière, S., & Verney, Y. (dir). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB, 2-6.

Cicurel, F. 2011b. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.* Paris : Didier.

Cicurel, F. 2011c. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques,* 149/150, 49-50.

Cicurel, F. 2013. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves* n°8 - 2013 : 19-33.

Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée,* n°108, 393-400. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Cuq, JP. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Clyne, M. (1987). Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics*, 25, 739-764.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review,* n°57/3, 402-423.

Goffman, E. [1963] 2000. Engagement (traduit de l'anglais par D. Bansard, A. Cardoen, M.-C. Chiarieri, J.-P. Simon & Y. Winkin). In Y. Winkin (dir.). *La Nouvelle Communication.* Paris : Le Seuil, 267-268.

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

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press. Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction.* Paris : Armand Colin.

Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tubingen : Niemeyer.

Lüdi, G. & Py, B. [1986] 2003. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

Mondada, L. (1998). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, 10, 64-65.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations of codeswitching*. Oxford : Clarendon Press.

Nabila, M. (2008). L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique. *Synergies Algérie*, n°2, pp. 93- 107.

Riehl, C.M. (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. Müller-Lancé, J., Riehl, C.M. (dir) *Ein Kopf – Viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen : Shaker, 63-78.

Riley, P. (2003) Le "linguisme" – multi- poly- pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. Le français dans le monde. Juillet 2003.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée, in B. Gauthier (ed.), *Recherche sociale : de problématique à la collecte de données* (3e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Vion, R. [1992] 2000. *La communication verbale. Analyse des interactions.* Paris : Hachette.

Turkestani, M. (2012). *Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement : expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Étude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite).* Thèse de doctorat. Université Montpellier 3.

Sigles et abréviations utilisés

AC : Alternance codique

AFAS : Alliance Française d'Arabie Saoudite

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplômes d'études en langue française (DELF)

DALF : Diplômes approfondis de langue française

EAC : Entretien d'auto-confrontation

FLE : Français Langue Etrangère

TCF : Tests de connaissances du français

Table des illustrations

Tableau 1 : Fonctions de l'alternance codique (Gregio & Gil, 2007 : 386) _____ *33*
Tableau 2 : Fonctions de l'AC mises en évidence par Nabila (2008 : 102) _____ *34*
Tableau 3 : Tableau des formes de l'alternance codique mises en évidence par Maria Causa (1996 : 4) _____ *49*
Tableau 4 : Niveau de langue en français des étudiants observés _____ *68*
Tableau 5 : Graphique des langues de recours des apprenants en classe de FLE en cas de non-compréhension _____ *68*
Tableau 6 : Graphique sur le recours des apprenants à une langue tierce en classe de FLE _____ *69*
Tableau 7 : Graphique avec le pourcentage de compréhension des apprenants lors d'un recours à la langue anglaise en classe de FLE _____ *69*
Tableau 8 : Graphique avec le pourcentage de compréhension des apprenants lors d'un recours à la langue arabe en classe de FLE _____ *70*

Table des annexes

Annexe 1 Formulaire de consentement éclairé *80*
Annexe 2 Transcriptions de leçons *81*
Annexe 3 Guide d'entretien d'auto-confrontation *122*
Annexe 4 Questionnaire des apprenants sur l'alternance codique *125*

Annexe 1
Formulaire de consentement éclairé

Adresse du lieu d'observation : Alliance Française d'Arabie Saoudite

Personne de contact : Ummahan BARMAKSIZ

Adresse électronique : ummahan.barmaksiz@gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je déclare que je consens à participer au projet intitulé ***« Alternance codique dans les discours de l'enseignant et des apprenants : fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite ».*** J'autorise Ummahan BARMAKSIZ à faire des enregistrements audios / me filmer lors des séances du _____ qui se déroulent à l'antenne _____ de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite.

Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre des travaux de recherches du mémoire de Ummahan BARMAKSIZ qui s'en servira pour constituer un corpus de données afin de travailler sur la place de l'alternance codique dans les interactions en classe de français langue étrangère.

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Ummahan BARMAKSIZ à traiter les vidéos qui seront faites au cours de cette étude.

Participant	Responsable de recherche
Nom :	Nom : BARMAKSIZ
Prénom :	Prénom : Ummahan
Date et signature :	Date et signature

Annexe 2
Transcriptions de leçons

Séquence 1 – Enseignant Alexis
Extrait 1 – Leçon 1 (5 :18 – 09 :10)
E : Ça va Abdurrahman et Samiha ? quatre-vingt-dix, quatre-vingt-onze. ***You didn't see it before euh this right ? ***
App fille : Yeah
App garçon : hm hm
E : ***Euh, you have seen the seventies ? Maybe? Right ? ***
App garçon : ***Yes***
E : ***Yeah, you know Abdurrahman*** Donc, en fait Samiha ***for the seventies and the nineties in French we don't say*** par exemple euh – euh ***seventy-one, seventy-two***. On dit plutot ***sixty ten, sixty eleven, sixty twelve, that's it! Ok? ***
App fille : ***No! say it again? ***
E : ***So, for example for sixty-two in French seventy-two in French we don't say seventy-two, we say SIXTY-TWELVE, you know. ***
App fille : oooh
(rires)
App garçon : ***So, sixty plus twelve equals seventy-two***
E : Alors
App garçon : ***it is that complicated***
App fille : ***** ***I SHOULD DO MATHS! ***
(rires)
E : Alors, attends ***that's what I wanted to say, don't think too much. Don't think at all actually. Just***
App fille : ***Ooh, that's why you skipped! When she was reading this, right? ***
E : Hein?
App fille : ***You skipped it***
E : Ah non! ***** ***I didn't skip***
App fille : ***** ***There was like. Can you go up a little bit? ***
E : Oui
App fille : ***Ok I missed that part, Ok my bad***
E : Ok, c'est pas grave. ***** ***But just as I said, don't think about it just say it. Just us in French as native speakers we just say it***
App garçon : ***** ***Yesterday, at the exercise there was*** [siksouan] dix-huit

E : Ouais
App garçon : *** Yeah, that one. She didn't attend so***
E : Ouiii, c'est pour ça
App fille : ***Ah I didn't attend a lot*** (rires des apprenants)
E : C'est pas grave
App fille : ***I was practising somewhere <u>else*</u>** (rire de l'apprenante)
E : ***<u>But she</u> had a good excuse, she was in France*** (rire de toute la classe) *** That's a very good excuse***
App fille : *** By the way when I was saying couple of the words there. Is it different the accent from the South of France to the North? ***
E : Non, non *** there is no euh:: you're more in the East it's almost the same. What kind of word? ***
App fille : ***Like for example, twenty something***
E : *** No, it's the SAME! ***
App fille : *** Because the guy actually corrected me***
E : ***Ok, what did you say? *** <u>par exemple</u>
App fille : ***<u>Euh</u>:: twenty euh::*** [ventideux]
E : vingt-deux
App fille : ***yeah, or*** [ventiun]
E : vingt-et-un
App fille : ***twenty-one, how do you say? ***
E : VINGT-ET-UN
App fille : ***That's what I said. And he said something like in a different way***
E : ***No*** vingt-et-un ***there is no other way to say it, do you confirm Ummuhan? ***
Ummuhan : ***Yes, it is*** vingt-et-un
E : vingt-et-un
App fille : ***He said it differently***
E : ***Aah actually*** tu es de quelle ville déjà en France ? (en montrant Ummuhan) Ummuhan : Euh:: de Mulhouse
E : Ah Mulhouse ouais c'est l'Est <u>ça</u>
Ummuhan : <u>Mais</u> c'est pas différent hein, c'est pareil
E : Ouais y'a pas de différence non euh ***just some people they like to correct you they feel like teacher you know***
App fille : ***Aa I see I'm used to that yeah***
App garçon : ***I mean the difference is*** VING.
E : Oui alors oui ***there is a word in French when you say*** VING *** عشرين (achriine) we can say VING ou VINGT أحيانا ننطق ال t في النهاية (parfois on prononce le « t » à la fin) *** VING ou VINGT. Et *** ٢٠ في الشرق نقول دائما بس عشرين** (À l'Est, on dit toujours VINGT mais seulement vingt) **for the rest there is no change. ***
App fille : ***And it's funny actually cause he wasn't even a pure French***
E : Ouii ***this happens***
App fille : ***Yeah, he wasn't***

E : Ouais non ***don't worry***
App fille : ***And in Switzerland they truly speak French, right? ***
E : Ah, oui ***in*** Suisse ***they can have something different with numbers but it's not about pronunciation***
App fille : ***Oh it wasn't it wasn't casual when he corrected me***
E : Ok, bon c'est pas euh c'est pas important. Alors euh :: voila Samiha ***my advice for all of you don't think about numbers don't try to count just memorize*** d'accord?
App garçon : d'accord

Extrait 2 – Leçon 1 (16 :37 – 17 :47)
E : Comment on dit ***I don't like*** en Français ? Comment on dit ***I like احب*(uhib)** en Français ? XX
App garçon : Euhh [djeu djeu t'aime]
E : Euhh je t'aime * **احبك*** **(uhibek)*** Moi aussi
(rires des apprenants)
E : Alors * **احب*(uhib)** j'aime
App garçon : je t'aime c'est ***love***
E : Oui exactement, je t'aime ***يعني انا احبك** * (c'est-à-dire je t'aime) je t'aime
App fille: ***is it something* pas pas?**
E : * **نعم (neam)*** pas negative ouais J'AIME PAS. XX
App garçon: ***But you asked for I like***
E : Ouais parce que Samiha ***She said I don't like*** j'aime * **احب*(uhib)** j'aime pas ***لا احب*(la uhib)** (l'enseignant écrit au tableau)
App garçon : Aa j'aime pas
E : J'aime pas les maths
App fille: ***But don't give me wrong I was the best in my class***
E : Ah ouais, c'est vrai ?
App fille : ***But I don't like it***
E : Oh, bon c'est comme ça hein XX
App fille: ***I did my bachelor's in economics. How do you say economics? in euh? ***
E : ECONOMIE. ***I was bad in literature and I'm a French teacher*** (rires) ***I prefer maths***. Alors fini, c'est correct ?

Extrait 3 – Leçon 1 (18 : 28 – 21 : 30)
E : Alors là on va écrire les numéros de téléphone. Je vais vous donner un numéro de téléphone et vous allez écrire. ECRIRE NUMERO OK?

App garçon: ***real Saudi number, right? ***
E : Euh oui ***oh no, this one is not saudi***
App garçon: ***So the one who calls gets a star*** (rire de l'apprenant)
E: Hein?
App garçon: ***the one who calls the number gets a star?***
E: ***Oh, they don't have your numbers****
App garçon: ***We know which one***
App garçon : ***[plus nul six six] saudi***
E : Ah oui c'est bon ! ***Ok, wait I'll give you my saudi number. The first one who calls me has a badge*** (rires des apprenants)
App garçon: d'accord +++
App garçon: ***ah you don't know your number***
E: Si si mais ***just not to make mistakes*** (rires)
E : Alors donc c'est parti euh :: mm zéro cinq ++ zéro cinq ++ cinquante-et-un
App garçon : [cenquantii un]
E : cinquante-et-un, cinquante-et-un et ***انا قلت لكم*** **(ana goul lekoum**= je vous ai dit) (son d'appel téléphonique et rires) c'est pas fini, pas fini (rires)
App garçon: (inaudible)
E: ***she will try every number*** (rires) Euh oui ***بالعربي اكتب الارقام تعرفون لم لو حتي*** **(même si vous ne connaissez pas les chiffres écrits en arabe) CINQUANTE-ET-UN مثلا ٥١ اكتب بالعربي (par exemple, écrivez 51 en arabe et pensez ensuite)** ***بعدين تفكر***, cinquante-et-un + cinquante-et-un ++ quarante-deux + QUARANTE-deux ++ cinquante-quatre, cinquante-quatre ++ et quatre-vingt-sept + quatre-vingt sept (son d'appel téléphonique et rires)
E : ***You're calling someone else*** (rires de toute la classe)
App fille : ***Not you ? ***
E : (son téléphone sonne) BRAVO, Bravo Abdurrahman c'est Abdurrahman qui a trouvé

Extrait 4 – Leçon 1 (26 : 18 – 33 :18)
E : Euh tiens Samiha, comment tu dis en Français ***أناعندي*** **(ana eindi) ?**
App fille : je a
E : J'ai, j'ai euh : Hamad comment tu dis ***أنتعندك*** **(anta eindek) ? ***
App garçon : Tu as
E : TU AS, avec s ?
App garçon: Si s
E : Avec s oui + Abdurrahman comment tu dis ***هو عنده*** **(houwa eindeh)?***

App garçon : Il tu
E : IL A
App garçon : Il a
E : Oui très bien euh Abdullah comment tu dis *** هي عندها * (hiya endeha) ?**
App garçon : il a
E : ELLE a très bien + Moudi comment tu dis *** نحن عندنا * (nahnou eindena) ?**
App fille : nous euh : nous nous a
E : comment on dit *** نحن * (nahnou) ?**
App garçon : nous avons
E : NOUS AVONS très bien. Donc ça on la déjà fait aujourd'hui la présentation ++ Ah tiens on va faire les les petites phrases euh :: Samiha est-ce que tu peux faire une phrase une phrase *** مثلا * (meselen)** marcher *** يمشي * (yamshi)** JE MARCHE. Vas-y une phrase avec un verbe
App fille : Euhh je marche la France
E : Ouais très bien tu marches par exemple. Euh : Abdurrahman vas-y une phrase +
App garçon: Euh ++
E: ***you have * مثلا * (meselen)*** aimer ***يحب * (youhib)** TU AIMES ***تحب أنت* (anta touhib)+**
App garçon: ***تحب أنت* (anta touhib)?**
E: Ouais
App garçon: + euh: +
E : Regarde par exemple ***تحب أنت* (anta touhib)** tu aimes
App garçon : Tou aimes
E: *** أنت تساعد * (anta tousaeid)** TU AIDES
App garçon: ***(très bas)*** tou aides
E: *** أنت تعطي * (anta tuahti)** tu donnes
App garçon: tu donnes
E: *** يمكنك إخباري أنك تستمع * (yumkinuk goul anta tastamia = tu peux me dire «tu écoutes »)**
App garçon : [tou octo]
E : Tu écoutes
App garçon : ***(très bas)*** Tu écoutes
E: Tu écoutes, ok ? Tiens vas-y Abdurrahman comment tu dis *** أنت تأكل* (anta takoul)**
App garçon : mange ?
E : TU manges oui ok ? Euh Abdullah comment tu dis *** أنت تأكل * (anta toushahid)**
App garçon: tu regardes
E: Tu regardes oui. Euh Moudi

Séquence 2 – Enseignant Alexis
Extrait 1 : Leçon 2 (04 :00 - 08 :08)
E : Euh + Abdullah, comment on dit en français ***this number* ?** (montre le tableau)
App garçon: + dix-neuf
E: (rire) AH ***in French, you don't say nineteen ninety-nine, you have to say all half this* (1990) الف و تسعة مئة و تسعون** euh ++ je rigole, je rigole
App garçon : Oh neuf neuf neuf (rire de toute la classe) oh neuf trente-neuf (rire de classe)
E : Alors c'est quoi la DATE aujourd'hui ? La DATE + d'aujourd'hui ? La DATE
App. fille : la date aujourd'hui euh +
App garçon : ***this day* ?**
E : ouais + c'est quoi la date d'aujourd'hui ?
App. fille : euh +
App fille 2 : dimanche +
E : on est dimanche x douze
App fille 2 : douze mar euh mar
E : mars
App fille 2 : mars
E : et ça en français ? (montre le tableau)
App fille 2 : mmm
E : Abdullah, comment on dit ça ?
App garçon : X
E : oui
App garçon : X
E : Ah, en français *** بالفرنسية لانقول عشرين و ثلاثون و عشرين نقول الفين * (on ne dit pas 20 et 30)**
App fille : deux mille, deux mille !
E **: * الفين Oui ? (elfiin) (2000 en arabe)***
App fille : deux mille !
E : deux mille, très bien
App garçon : (acquiesce)
E : deux mille**, *(elfiin) (2000 en arabe) الفين ***
App garçon : vingt-et
App fille : vingt-et
App garçon : trois
E : deux mille vingt trois + deux mille vingt trois (écrit au tableau) + très bien ++ alors maintenant, vous allez écrire comme d'habitude + Écrire un nombre en français + d'accord ? Écrire un nombre en français de ZÉRO à CENT un deux trois + vingt d'accord ? vous allez ÉCRIRE + ÉCRIRE un nombre entre + (écrit au tableau) écrire + un nombre

+ entre ++ zéro et cent + d'accord ? Écrire un nombre entre zéros et cent par exemple dix-huit, vingt, trente, quatre-vingt-dix-neuf etc etc
(Pause d'une minute)
App garçon : ***You didn't say*** Quoi de neuf ?
E : ah oui, quoi de neuf
App garçon : quoi de neuf Alexis ?
E : ça va
App garçon : ça va !
E : rien et toi ?
App garçon : rien
E : rien ? Et toi Zahra quoi de neuf ?
App fille : rien
E : ***I hope you didn't forget French***
App fille: euh ***no no no***
E : non ? (rire de Zahra) c'est bien, on va voir
App fille : X oui
E : aujourd'hui, EXAMEN, test
App fille : euh + d'accord
E : ouais ? Aujourd'hui ? Ouais Abdullah
App fille : aujourd'hui ?
E : aujourd'hui oui le test, oui Abdullah + ***you told her* ?**
App garçon: ***yeah yeah yeah***
E: ***Did you told her? ***
App garçon: ***** no no no* !**
App fille: ***he didn't, he didn't X this test*** (rire d'Alexis)
App garçon: ***yes***
E: ***Oh you're so NICE, you like*** surprise?
App fille : (rire)
E: aller + (Retour au temps laissé aux apprenants pour faire l'exercice écrit des nombres) (L'enseignant passe dans les rangs pour voir ce que les apprenants écrivent)
App garçon: ***this is good number***
E: ça va + facile ++ ***because you know how what is going to happen, that's why you*** (rire de l'apprenant)
E: euh Zahra, ***can you just euh hide the*** +
App fille: Oh
App garçon: ***me and Abdurrahman should not do this***
E : oui c'est vrai + euh + Abdullah et Abdurrahman vous allez corriger
App garçon : ***yeah***
E : CORRIGER +++ ça marche du coup Abdullah ? XX Vous allez corriger ok ?

App garçon : d'accord
E : Non aller on va vous X aussi, parce que c'est rigolo
App garçon: ***no, i'm not joking***
E : c'est c'est rigolo oui mais vous allez corriger
App garçon: [zé corrigi]
E: corriger
App garçon: corriger ***joking*** **?**
E: euh ***no*** **euh** ***correct***
App garçon : ***correct*** corriger ah

Extrait 2 : Leçon 2 (9 :50 – 10 :10)
E : attention parce que s'il y a UNE FAUTE + UNE FAUTE examen ++ ok ? test
App garçon : une faute
E : s'il y a UNE FAUTE + FAUTE ***error*** ***mistake*** ***khata*** **خطأ** une faute examen
App garçon : une + une une faute
E : examen ouais
App garçon : examen ?
E : examen

Extrait 3 : Leçon 2 (14 :38 - 15 :13)
E: comment ça va?
App garçon: XX ***want to check want to check***
E: comment on dit ***taqriban*** **تقريبا** ***almost*****
App garçon: ***almost*****
E : ouais + en français ++ ***almost*** ++ ***taqriban*** **تقريبا** ++ PRESQUE
App garçon: presque ?
E : PRESque
App garçon : presque
E : par exemple + presque fini ++ ***taqriban khalasna*** **تقريبا خلصنا** presque fini
App garçon : presque fini
E: presque fini
App garçon : is X
E : ah XX non c'est pas grave mets-le ici + très bien ++ ok c'est fini ?
App garçon : X
E : Ah ! Comment on dit ***almost*** ?
App fille : presque
E : PRESQUE

App : garçon : [pres]
E : PRESQUE

Extrait 4 : Leçon 2 (17 :57 - 19 :15)
E : Zahra + où est Hamad + où est Hamad ++ Où ***اين * (ayna)** + Où est Hamad
App fille : + mmm +
E : ***** اين *(ayna Hamad)**
App fille : + Hamad [éter] euh ++ XXX
E : tu veux dire entre (rire de Zahra et Alexis)
App fille : euh
E : tu veux dire entre les Abdurrahman ***** بين عبد الرحمان * (bayn al Abdurrahman)**
App fille : ***yeah***
E : entre les Abdurrahman + ok + attention ENTRE
App fille: entre
E : ENTRE + très bien ++ Hamad où est Abdullah + où est Abdullah ***اين يكون عبدالل* (wayn yakun Abdullah)** +++ Abdullah + où est Abdullah + tu peux dire ***وأين عبدالله* (wayn Abdullah)** + comment on dit ***هو بجانب زار*(huwa bijaneb zar)** + comment on dit ***bijaneb*** + ou on peut dire aussi euh + euh ++ ***يسار *yasar***
App garçon : ***يسار *yasar***
E : ++ comment on dit ***يسار *yasar***
App garçon : [goa]
E : À GAUCHE
App garçon : à gauche
E : Abdullah + est + à gauche de Zahra

Extrait 5 : Leçon 2 (19 :19 - 22:00)
E : Euh, Abdullah, où est Mudi? Où est Mudi?
App garçon : Di'est gauchee Abdurrahaman
E : A gauche d'Abdurrahaman, très bien + ou tu peux dire la, la
App garçon: la
E: la
App garçon: ***What do you mean by*** [odibadi]
E: ***You can say*** la
App fille: aaah la
E : la, bon très bien
App fille : XXXXXXX ?

E : Oui alors en fait il y a, en français, pour dire **هنا *rhouna*** on peut dire ici, ici **هنا *rhouna*** ou pour dire ***rhouna aka* هناك (là-bas)**
App garçon : ***rhouna aka* هناك**
E : là-bas
App garçon: ***what about?*** la
E : La *** يعني بين * (yaeni bayna)**
App garçon: REALLY (rires)
E: comment on dit ***really*** en français? (Rires)
App garçon : XX
E : euh +, oui?
App garçon : ah bon
E : a bon? c'est très bien oui,
App garçon: a bo
E : oui très bien
App garçon: a bon, très très bien
E: très très bien oui
App garçon : très très bien
E : faut mettre un #badge# pour ah bon, pour euh, Abdurrahman, oui donc c'est ça, c'est en fait, ici c'est vraiment proche, ici, + là c'est *** من هنا (min rhouna) *** et là-bas c'est vraiment *** بعيد *(bahrd) (loin)**
App fille : XX
App garçon : XXX
E : alors euh, on va réviser ça euh, par exemple je vais au musée *** انا اذهب الي المتحف *(ana adhhab ilal mathaf),** je vais
App garçon : je vais
E : euh:: à l'hôtel *** انا اذهب الي الفندق *(ana adhhab ilal funduq) et * انا اذهب الي الميدان *(ana adhhab ilal maydan)** une personne
App garçon : *** ميدان * (maydan)**
E : ouais *** ميدان ياني *(maydan yaeni)** place
App garçon : place
E : <u>place</u>
App garçon : je vais
E : oui alors tu dis comment Abdurrahman je vais <u>à la</u> place?
App garçon : je vais à la place
E : très bien je vais à la place, très bien, pourquoi ? pourquoi à la? *** لماذا تقترح * à la (limadha taqtarih « à la »)**
App garçon : euh:: à la euh::
E : oui
App garçon : euh:: masceulin
E : t'es sur ? féminin
App garçon : féménin, féménin

E : féminin, attention hein e féminin, e à la, e
App garçon: ***always*** * **ديمان** * **(daimen)** (tout le temps) e
E : e féminin, * **ديمان** * **(daimen)** euh Zahra comment tu dis * **انا اذهب الي الجامعة** **(ana adhhab ilal jamiea)***
App fille : XXXXX aeuh:: e
E : au université
App fille: ah, no XX ++ XXX euh no XXXX
E : à l'université, à l'université
App fille : aux ***with the*** pluriel
E : bravo, avec du pluriel très bien

Extrait 6 : Leçon 2 (23 :10 - 25 :50)
E : il y a SIX sons + ***ستة أصوات*** **(sittat aswat)** donc il y a le numéro UN on prononce ET + répétez ET +
Classe : et
E : ET + c'est quoi ET ? +++ ***شو يعني في الفرنسية*** * **(eshw yaeni fi alfaransia)** (ça veut dire quoi en français et)
App : ***and***
E : oui ***and*** XXX ET ? ***تكلم الفرنسية*** **(atakallam al faransi)** (en français on dit) EST + répétez EST
Classe : est
E : EST ++ À + répétez À
Classe : à
E : AU
Classe : au
E : AU
Classe : au
E : ensuite le cinq c'est ON
Classe : on
E : ON
Classe : on
E : ***كيف ننطق*** **(kayf nantaq)** (comment on prononce ?) ON * **ننطق** * **(nantaq)** (on prononce) AU * **ننطق** ***(nantaq)** AU + ON + AU + ON
App. garçon : au on
E : AU + ON et le numéro six + UN
Classe : un
E : * **نفس الواحد** * **(nafs wahed)** (le même) UN
Classe : un
E : ok ça va Samiha ?
App fille : ça va bien

E: ***you come to the wo.. to the most difficult exercise of today*** (rire) ***perfect then*** ++ alors donc on RÉPÈTE numéro un + ET
Classe : et
E : numéro deux + EST
Classe : est
E : numéro trois + À
Classe : à
E : d'accord alors attention la différence ET
Classe : et
E : EST
Classe : est
E : À
Classe : à
E : AU
Classe : au
E : ON
Classe : on
E : UN
Classe : un
E : ok ++ ça va aller
App garçon: ***what does it mean what does it mean? ***
E : Ah OUI alors ET * **يعني و * (yaeni wa)** (ça veut dire et) EST ***يعني اش* * (yaeni esh)** qu'est-ce que c'est EST ? ++ EST E-S-T ? qu'est-ce que c'est ? + Par exemple il est français + il EST français +++ qu'est-ce que c'est est ?
Classe : XXX
E : * **يكون *(yakun)** ++ euh ++ * **هو يكون لفرنسية * (huwa yakun faransi)** euh+ la * **يعنيالى * (yaeni ila)** + AU c'est au ? Par exemple je vais AU restaurant AU restaurant
App fille : XXX * **ال* (al)**
App garçon : * **ال* (al)**
E : * **مو أل * (mu al)** * **نفسإلى أل* (nafs ilaa al)** (pareil pour tous)
App garçon : * **إلى* (ilaa)**
E : ON +++
(un apprenant éternue)
App garçon : à tes souhaits
E : oh très bien ! à tes souhaits
App garçon : à tes souhaits
E : À TES SOUHAITS +++ euh oui on c'est quoi ON le numéro cinq ?
App garçon : ON [atityu]
E : oui
App garçon : ON [atityu]

E : Aaah *يعني اش* **(yaeni esh)**
App garçon : * نحن * **(nahnou)** (nous)
E : très bien + excellent + en fait en français comme il y a deux * نحن *(nahnou) il y a NOUS et ON on peut dire qu'en fait NOUS + c'est un peu * نحن *(nahnou) et ON c'est un peu *إحنا* **(iihna)** c'est c'est ça mais tu as raison + et le UN qu'est-ce que c'est un ?
App fille : *واحد* **(wahed)**
E : *واحد* **(wahed)** très bien

Extrait 7 : Leçon 2 (29 :33 - 30 :30)
E : ok on passe à la suite euh qu'est-ce que c'est je vais ? je vais
App fille : XX
E : oui?
App fille : XXX
E : en fait c'est
App fille : XX? no
E : je vais, je vais
App fille : * سوف* **(sawfa)**
E : c'est deux choses
App fille : * أنا سوف* **(ana sawfa)**
E : exactement
App fille : XX
E : je vais *انا اذهب و انا سوف* * **(ana adhhab wa ana sawfa)**
App garçon : *انا اذهب و انا سوف* * **(ana adhhab wa ana sawfa)**
E : par exemple, ***both*** les deux
App garçon : je vais
E : les deux
App garçon : XX
E : je vais à euh: l'hôpital
App garçon : au miusée
App fille : XX
E : je vais à l'hôpital *انا اذهب الي المستشفي* * **(ana adhhab ilal mustashfa)**
App garçon : ***is***
E : ou, oui ?
App garçon: ***is the last one correct***
E: comment?
App garçon: ***is the last one correct? ***
App fille : (très bas) a visité
E : je visite, a visité un musée oui

App fille : a vis tu
E : un, ***one*** ***أ*** **(ay)**
App fille: ***no no no*** a
E : ah ***it's like*** euh XX
App garçon: ***can you translate this sentence? ***
E: ***it doesn't have a meaning, it's like I'm surprised and say oh! * XXX #*surprise*#***
App fille: ah: X ***like this***
App garçon: ah:
E: ah ***you just did it***
App garçon: ah
(rires)

Extrait 8 : Leçon 2 (30 :51 - 32 :10)
E : ah: alors je vais à l'hôpital, alors ***انا اذهب الي المستشفي*** **(ana adhhab ilal mustashfa)** mais si j'dis allô je vais: visiter le musée, qu'est-ce que c'est je vais visiter le musée ?
App fille : ***أنا سوف*** **(ana sawfa)**
E: ***سوف أنا*** **(ana sawfa) ok? *لانقول* (laa nagul) (on ne dit pas) je vais *او تقول* (aw tagul) (ou tu dis) je vais *مع فعل الثاني مستقبل* (maa fiel althaani mustaqbel)** (avec le deuxième verbe au futur)
App fille : ***سوف*** **(sawfa)**
App garçon : ah::
E: ***نفس الانجليزي*** **(nafs al injiliizi)** (pareil en anglais) ***i'm going to+ i'm going to visit***
App garçon: ah::
E: ***i will visit***
App garçon: d'accord, très très bien
E: ok, alors, on va regarder un peu le verbe aller aujourd'hui, donc ***انا اذهب*** **(ana adhhab)** répétez je vais
App garçon: je vais
E: je vais
App fille: je vais
App garçon: je vais
E: tu vas
App fille: tu vas
App garçon tu vas
App fille: tu vas
E: tu vas
App fille: tu vas
App garçon tu vas

App fille: tu vas
E: il va
App fille: il va
App garçon: il va
E: elle va
App fille: elle va
App garçon: elle va
E: on va
App fille: on va
App garçon: on va
E: c'est quoi on?
App fille: * نحن * **(nahnou)** (nous)
E: *إحنا* **(iihna)** (on)
App garçon: *إحنا* **(iihna)**
E: mais c'est presque la même chose
App garçon: * نفس العربي* **(nafs al arabi)** (c'est pareil en arabe)
App garçon: ***I thought « nous » will be only V*** (rires)
E: euh:
App garçon: V-E-A-E-S, V-E-S, V-E *only V* (rires)
E: (rires)
App garçon: X #n'est-ce pas# X
E: en fait c'est XXX c'est *نفس* **(nafs)** vais et *إحنا* **(iihna)*** va
App fille: mmm
App garçon: ah:
E: mais * تقريبًا * **(taqriban)** vais vas va+ ok * نحن نذهب * **(nahnou nadhhab)** nous allons

Extrait 9 : Leçon 2 (33 :00 - 34 :29)
E: Euh: Abdurrahman
App garçon: je vais
E: comme ça? c'est correct?
App garçon: euh non, euh I-S
E: très bien, euh Hamad comment on dit * انت تذهب * **(anta tadhhab)?**
App garçon: je vais
E: très bien, comme ça? c'est correct?
App garçon: [iz]
E: oui
App garçon: [iz]
E: très bien avec S, euh Abdurrahman comment tu dis * هي يذهب * **(huwa yadhhab)** (il va)?

App garçon: * هي يذهب *(huwa yadhhab)? euh: elle va
E: très bien, avec S?
App garçon: euh V
E: c'est tout
App garçon: c'est tout
E: *بس* (bess) c'est tout, Moudi comment tu dis *هي تذهب* (hiiya tadhhab)?
App fille: elle va
E: elle va, avec S?
App fille: (très bas) non
E: XX comment tu dis euh *نحن نذهب * (nahnou nadhhab) ?
App fille: nous allons
E: très bien, avec euh S?
App fille: ***yes, yes***
E: hein? quoi?
App fille: oui!
E: Zahra comment tu dis *انتم تذهبون* (antoum tadhhaboun)?
App fille: vous allez
E : c'est bien, vous allez avec S?
App fille: X, vous allez
App garçon: (très bas) vous allez Z
E: voilà Abdullah comment tu dis euh *هي يذهبون* (houm yadhhaboun)
App garçon: elle-z va
E: ah * ما ننطق * S (maa nantiq) (on ne prononce pas s)
App garçon: ahah
E :ما ننطق *لماذا (limadha maa nantiq ?) (Pourquoi on ne prononce pas ?)
App garçon: ils vont
E: ils vont, et euh Abdullah comment tu dis euh * هن * (houna)?
App garçon: ils vont
E: et elles vont aussi
App garçon : ils vont
E: elles vont

Extrait 10 : Leçon 2 (34 :30 - 39 :30)
E : alors aujourd'hui on va faire euhm + une nouvelle leçon pour proposer une sortie + par exemple, vous voulez INVITER un ami, vous voulez INVITER un ami ↑ par exemple pour aller au: restaurant
App garçon: ok

E : donc vous appelez l'ami, par exemple chui euh euh Allô Abdurrahman JE VAIS au restaurant tu viens avec moi ? tu VIENS avec moi
App garçon: aller c'est * تاتي *(taahti)
E : c'est quoi oui * تاتي *(taahti) donc voilà *انا اذهب الي المتحف تاتي معي * (ana adhhab ilal mathaaf taahti maei) (je vais aller au musée, tu veux venir avec moi ?)
App garçon : ah * تاتي معي* (taahti maei) (venir avec moi)
E : voilà
App garçon : moi, moi
app fille: XX
E: ***you come with me***
App garçon: aah:
App garçon: avec ***me***
App garçon: XXX
E : avec * معي *(maei)
App garçon: oui d'accord ça va
App garçon: XX
E : * كيف ندعو بالفرنسية * (kayf nadeu bil faransi) (comment on invite en français ?) d'accord je vais au restaurant tu viens?
App garçon: aah:
App garçon: moi::
App fille: XXX avec
E : je vais au restaurant, tu viens ? tu viens?
App garçon: avec moi
E : ok
App garçon: XXXXX
E : tu viens
App garçon: tu viens
E : ***you come*** + tu viens
App garçon: avec moi
E : avec moi * معي *(maei) *with me* donc par exemple Abdurrahman je vais dire euh je vais au cinéma tu viens
App garçon: tu viens
E : avec moi
App garçon : avec moui avec moi euh moi
E: avec moi
App garçon : *(très bas)* avec moi
E : ok? Première option, option deux je peux dire ça te dit de, ça te dit de, ça te dit de? ***passage en arabe*** euh * المعنى حرفيامهما * (almaana harfian mouhim) (la signification exacte – importante) ok ***(bruits de chaises)*** ça te dit de * هل تريد *(hal tourid) (vous voulez ?)
App garçon: * هل تريد *(hal tourid)

E: d'accord? ***(bruits de chaises)*** par exemple ***(bruits de chaises)*** par exemple ça te dit de: aller au restaurant? Aller au cinéma?
App garçon: ***What is*** aller?
App fille: ***يالله*(yallah)** (allons-y)
E : aller c'est euh *** يذهب * (yadhhab)** (aller)
App fille : *** يذهب * (yadhhab)**
E : c'est *** المصدر من * (al mazdar min)** (le verbe avec) aller, je vais, tu vas, nous allons
App garçon: aah
E : aller *** المصدر * (al mazdar)** (le verbe)
App garçon: aller
App fille: aller ***it's a most common verb***
E : *** نقول يالله * (yallah nagul)** (nous disons yallah) aller aussi
App garçon: aah
App fille: XX euh::
E : euh *** تقريبًا نفس *(taqriban nafs)** (presque la même chose) aller *** يلي نستخدم الامر بالفرنسية * (yali nastakhdim alamir bialfaransia)** (on les utilise dans l'ordre)
App garçon: XX
App fille: XX
E : avec Z
App garçon: euh aller ***I think*+ euh: *the* X *national*** euh
E : ah oui (rires)
App garçons (rires) allez les bleus
E : allez les bleus
App garçon: allez les bleus (rires)
E : allez ***look * انتم تذهبون * (antoum tadhhaboun)** (vous allez) alors ***كيف ندعو بالفرنسية*(kayf nadeu bil faransi)** (comment on invite en français) très facile *** في العربية احيانا شويا مختلف مثلا انت تذهب انت مرة سهل تذهبون لازم تذهبون اذهب اذهبو * (marra sahl masalan anta tadhhab aw masalan antoum tadhhaboun** = très facile, par exemple tu vas ou par exemple vous allez) vous allez mais comment j'dis *** لازم تذهبون * (laazim tadhhaboun) (tu dois partir)**
App fille: aah:
E : *** اذهب اذهبو *(idhaab – idhhabou)** allez
App garçon: aller
E: *** بس بالعربي شوي مختلف *(bes bil arabiya shwey mouhtalif)** (en arabe c'est un peu différent) (applaudissement bref), ***well*** en arabe
App fille: XX
E: par exemple ouais
App fille: XX
E: euh: ***اذهب الي المطعم* (idhhab ilal matham)** va au restaurant *** انت تذهب * (anta tadhhab)** VA au restaurant
App fille: ah:
E : ou *** انتم اذهبو لي المطعم * (antoum idhhabou ilal matham)** (allez au restaurant)

App fille: allez
E : allez au restaurant * **على طول** * **(alaa toul)** (toujours) ++ euhm:
App fille: XXXX
E : oui donc ***كيف ندعو بالفرنسية* (kayf nadeu bill faransi)*** (comment on invite en français) quand je dis je vais au restaurant, tu viens?
App garçon: tu viens?
E : ouais ***انا اذهب الي المطعم تاتي معي* (ana adhhab ilal matham taahti maei ?) *** (je vais au restaurant tu viens avec moi ?)
App garçon: tu viens euh:
E : tu viens
App garçon: tu veux euh:: avec moi
E : avec moi *with me* ou je peux dire
App fille: ça te::XXXXX
E : ça te dit
App fille: XXX
App fille: XX
E : aller au restaurant, aller au cinéma, aller au musée d'accord ? Ca te dit de * **عبارة هل تريد** * **(albarat hal tourid)** (c'est donc si tu veux) (bruits de fond)
App garçon: XXXXXXXXXXX
E : non c'est euh * **هل تريد** * **(hal tourid)** aller au restaurant, aller au restaurant, aller au cinéma, ah: visiter un musée
App fille: ***what is*** faire?
E : faire? euh qu'est-ce que c'est faire?
App garçon: faire euh::
E : je fais, je fais du sport, je fais du sport,
App fille: XX
App garçon: XX
App fille: XXX
E : je fais * **افعل** * **(afeal)** faire * **يفعل** * **(yefeal)**
App fille: * **يفعل** * **(yefeal)** (faire)
E : * **يفعل** * **(yefeal)*** (faire) le sport par exemple + ok donc aujourd'hui on va faire des messages, des messages, donc par exemple, je vais écrire un message pour ++ Hamad et j'vais dire au message la Hamad par exemple le Salut Hamad, comment ça va, quoi de neuf, ça te dit de + aller au cinéma ? + rue Olaya devant le restaurant euh le Café euh jeudi + soir à vingt heures avec euh Simon
App fille: avec
E: au revoir + ok donc là c'est une invitation ***دعوة بالفرنسية* * (daewat bil faransia)** (invitation en français) ok?
App fille: aah

Extrait 11 : Leçon 2 (42 :32 - 43 :03)
App garçon: euh:
E : oui Abdullah
App garçon: te biens avec moi
E : ouais tu viens
App garçon: tu viens avec moi
E : ouais ***you come***
App garçon : * **تاتي معي*** **(taahti maei)** (venir avec moi)
E : ouais * **تاتي معي*** **(taahti maei)** (venir avec moi)
App garçon: ***you what's come with me* ok** *ما عنا* * **(maarna)** (avec nous)
E : euh oh ***عنا ما* * (maarna)** (avec nous) comment on dit euh? c'est très bien ça ***عنا ما* * (maarna)**
App garçon : MA
E : ***ma ay*** avec moi * **معي*** **(maei)**
App garçon: XX ***us***
E: oui?
App garçon: XX ***us***
E: non en fait c'est nous
App garçon : XX
E : avec nous + avec nous

Extrait 12 : Leçon 2 (51 :35 - 53 :05)
E : donc ça te dit de aller au restaurant ? oui et après Moudi tu peux dire oú ***اين*** **(ayna)** et moi j'peux dire par exemple
App garçon : ah:
E : c'est au parc euh pas au parc au restaurant rue Oulaya devant le restaurant ok ? * **مثل فيل المطعم** * **(masalan fil matham)** (par exemple le restaurant) rue oulaya ok ? et après tu peux dire euh quand ? * **امام المطعم اين وَمتي** * **(amam al matham ayn wanti)** (devant le restaurant où et quand ?) quand ? XX
App fille : XX
E : donc tu peux dire par exemple: jeudi
App garçon : jeudi
E : * **يوم الخميس** * **(yawm al khamis)** jeudi
App garçon: oui X
E: ouais euh après ya l'heure ouais donc par exemple jeudi on va dire jeudi soir
App garçon: ahah
App fille: ce soir
E: ou CE soir
App garçon: ce soir

E: ce soir
App fille: ce soir
E: ce soir *** هذا المساء * (hadhal masa)** (ce soir) (bruits de fond) et on peut dire par exemple euh, après Moudi elle peut dire à quelle heure
App garçon: ***(très bas)*** à quelle heure
E: à quelle heure le restaurant
App fille: XX (bruits de fond)
E : à six heures, (bruits de fond) à six heures + et Moudi elle peut dire par exemple euh avec QUI, avec QUI *** مع من * (maa men)** avec qui, moi j'peux dire par exemple euh avec moi ou avec la classe
App fille: aah:
E : avec la classe
App garçon: mm
E: ou avec personne, personne
App garçon: personne
E : personne *** لا شخص * (la shakhs)** (personne)
App fille: avec personne, ***no guys***
App garçon: avec personne
E: personne, avec personne
App fille: avec moi ***it means just me?***
E : ou avec moi, ouais ***just me***
App fille: ***with me***
E: *** we can say*** aussi euh juste moi
App fille: juste moi
E : juste moi, avec moi *** معي* (maei)*** ou juste ***me*** ***أنا فقط* (ana fakhat)** juste moi ok?

Séquence 1 – Enseignante Rachel
Extrait 1 – Leçon 1 (00 :30 – 07 :07)
E : Alors qui peut répondre à la question de Turki ? Vous connaissez la réponse ? ***تعرفو الجواب ليسأل تركي** * **(taerifu aljawab lias'al turki = vous connaissez la réponse a la question de Turki ?) Turki** ***هو يسأل وين اوكسيليار** * **(hu yas'al win awksilyar = Turki demande où est l'auxiliaire)** QUE veut dire auxiliaire ? C'est quoi l'auxiliaire ?
App garçon : le être, le verbe être
E : Oui être d'accord ? Être c'est voilà. Et là où est le verbe ? Et si je dis euh : euh + il c'est-à-dire Turki d'accord est euhh:: arrivé ou est non je vais pas utiliser le passé composé Turki est par exemple IL EST EN FORME. Il est pas malade, il est en forme d'accord ? Turki est en forme. Dans cette phrase, où est le verbe ?
App garçon : est
E : EST, voilà ! Donc c'est est qui est le verbe. Voilà ça c'est le verbe alors Turki c'est le sujet ***subject*** d'accord ? L'auxiliaire c'est + Pourquoi j'appelle l'auxiliaire ? Donc plutard ***بعدين** * **(baedin)** vous allez apprendre * **عدين راح تعلمو** * **passé composé (eadin rah taealamu**= vous allez apprendre la passé composé). Au passé composé * **راح يكون مساعد il est* (il est rah yakun musaeid = « il est » sera l'auxiliaire)** d'accord ? ***بس هون مو مساعد هون الفعل** * **(bis houn mou musaeid houn alfiel = mais ici il ne sera pas l'auxiliaire, mais le verbe)** d'accord ? Donc Turki est en forme. Donc, je tu il. Et là pour le verbe avoir c'est pareil. J'AI ↑
App fille: tu
E: TU AS ↑ il a
App fille : elle a
E : oui, NOUS↑
App fille : ont
E : non nous A-VONS↑
App garçon: nous avons
E: vous avez
App fille: vous avez, ils sont?
E: ils ONT↑ elles ont d'accord? Ça c'est le verbe avoir. Alors «ai» c'est le verbe l'auxiliaire et le « je » le sujet mais je ai deux voyelles alors on met l'apostrophe. Ouais alors c'est plus clair ? Alors très bien merci pour cette question euh + Turki tu vas me donner une phrase avec euh vous avez ++
App garçon : avez ?
E : oui vous avez
App garçon : euh+ vous avez+ vous êtes (rires)
E : Oui oui vous avez. Tu nous parles ***تتكلم مع من الان** * **(tatakalam mae min alan = a qui parles-tu maintenant ?)**
App garçon : vous
E : voilà OU↑ ?
App garçon : ***in respect***
E : VOİLA très bien ouais
App garçon : ***so*** quel est vous avez ? ++ ***لا** * **(la = non)** il y a vous avez

E : je réécris, je vais écrire la phrase « il y a vous avez » comme ça ? C'est ça ?
App fille : *** لالا * (la la= non non)** vous avez ***to have***
App garçon : ah *** صح * (sakh = d'accord)** euh (rire de l'apprenant)
App fille : je vais euh vous avez une valise
E : TRÈS BIEN ! ↑ vous avez une valise d'accord. Et euh moi je dois répondre par oui ou non + d'accord ?
App fille : ***is it a question*** vous avez ?
E : très bien ! Voilà merci pour la question ***في العنصر question لحد تكون في نوع* (lihad takun fi naouai question fi aleunsur = ici vous avez c'est un type de question) *how do you start yes-no question ? ***
App fille : [quouai] que, est-ce que ↑
E : est-ce que très bien (l'enseignante écrit le mot au tableau) voila+ mais je peux dire « vous avez une valise ? » d'accord ? sans est-ce que, vous avez une valise ? mais dans les ***yes-no questions*** on préfère ajouter est-ce que. « Est-ce que vous avez une valise ? » d'accord ? TRÈS BIEN ↑ donc ça c'est pour vous**.** Pour le verbe être euh+ vous ÊTES ↑ vous êtes Rada, une phrase avec vous êtes.
App fille : euh++ ***سؤال* * (soual = question)**
E : oui *** حتي سأل * (houti soual = on demande une question)**
App fille : ***(très bas)*** vous êtes parlé langues
E : ++ vous êtes parlé je vais écrire la phrase oui, vous ÊTES ↑ parlé langues. Qu'est-ce que vous en pensez ? *** شو رأيكم * (shou rayoukoum = qu'est-ce que vous en pensez ?)** vous êtes parlé langues ++
App fille : *** لا لا صح صح * (la la sakh = non non c'est vrai)**
E : **? صح (sakh = c'est vrai ?)** pourquoi ?
App fille: (inaudible) ***to have and to be***
E : oui mais qu'est-ce qu'on veut dire par cette phrase ? ***? شو قاعد تقول غادة للسأل * (shou qaeid taqul Rada lilsoual = qu'est-ce qu'elle est en train de dire Rada ?)** vous êtes parlé quelles langues ? + il y a vous comprenez il y a ? IL Y A ↑ C'est quoi il y a ?
App fille : ***there <u>is</u>***
E : ***<u>there</u> is*** COMBİEN ?
App fille : ***كم * (kem = combien)**
E : ***كم * (kem = combien)** très bien c'est la quantité d'accord ? il y a combien de verbes dans cette phrase ? combien de verbes ? ***كم * (kem = combien)** combien égal ***كم * (kem = combien)**. Il y a ?
App garçon : deux
E : Il y a deux verbes dans cette phrase très bien. Donc êtes et parlé. Pourquoi deux verbes ? Je n'ai pas besoin de deux verbes + pourquoi deux verbes ?
App fille : ahh
E : D'accord ? Oui pourquoi ? ++ non, donc choisissez
App fille : vous parlez [lengui] ?
E : MERCI ↑ très bien. Donc, vous parlez langues. (inaudible)
App fille : ***question***
E : la question c'est euh ***كم * (kem = combien) *كم لغة* (kem loughat = quelles langues ?)**
App fille : que est

E : QUEL ↑
App fille : quel est ?
E : très bien vous parlez quelles langues ? D'accord ? Voila
App garçon : Madame euh quelles langues vous parlez ?
E : quelles langues vous parlez très bien ! oui bien sur très bien bravo. Merci pour ta question euh euh Turki.

Extrait 2 – Leçon 1 (08 :35 – 17 :03)
E: Hier on a parlé des verbes d'appréciations les verbes d'appréciations. Quels sont les verbes d'appréciations ? quels sont QUELS SONT les verbes d'appréciations ? *(l'enseignante écrit la question au tableau)*
App garçon : euh++ quatre
E : ouais euh quels ? combien quatre très bien
App garçon : quel est
E : quels sont
App garçon : j'adore
E : très bien j'adore
App garçon : euh+
App fille : je [diste]
E : Je DETESTE ↑ je déteste très bien oui et ? j'aime je n'aime pas très bien alors. J'adore, je déteste, j'aime, je n'aime pas. Hier ***البارح*** **(albareh=hier)** on a parlé de ***تكلمنا عن*** **(takalamna ean = on a parlé de)** des verbes ***و كيف نستخدمهم صح تزكري*** **(wa kayf nastakhdimuhum sahou tazkiri = comment on les utilise ?)** comment je les utilise ? **صح ? (sakh = c'est vrai ?)** Siham tu t'en souviens ? ***تتذكر*** **(tatadhakari = tu t'en souviens ?)** j'adore, j'adore par exemple donne-moi une activité ***أو*** **(aw = ou)** un sport que tu adores.
App fille : J'adore le sport la natation
E : Tu peux le dire directement ***مباشر*** **(mubashir = directement)** Siham tu peux dire j'adore la natation d'accord ? J'adore la natation.
App fille : Et ballet
E : Oui et ?
App fille : Et ballet
E : Et le ballet d'accord et la danse c'est bien. Vous allez voir une autre forme donc j'adore la natation et la danse. Je déteste ? *(L'enseignante désigne une apprenante fille avec le doigt)*
App fille : euh je déteste euh+ footing
E : le footing oui
App fille : euh et le football football
E : et le football + j'aime ?
App fille : la musique
E : la musique d'accord et toi Turki ? je n'aime pas
App garçon : euh je n'aime pas euh je n'aime pas la danse

E : d'accord je n'aime pas la danse
App garçon : et et euh+
App fille : [lecsior]
E : LECTURE ↑ *طيب* **(tayyib = bien)** je n'aime pas la danse et la lecture * لما نقول بالفورم negative بالعربي* **(lamaa naqul bial forme negative bialearabii = quand on dit à la forme negative en arabe)** nous en arabe on dit *ما بحب الرقص ولا القرأة* **(ma bihubi alraqs wala alqar'a = je n'aime ni la danse ni la lecture)** comment je vais dire ça en français ?
App garçon : Elle a
E: je peux dire * نقول* **(naqul = on dit)** je remplace je n'aime ni la danse ni la lecture
App fille : je n'aime ni ?
E : je n'aime ni la danse ni la lecture d'accord ? + ou je n'aime pas la danse + je n'aime ni la danse ni la lecture d'accord ça c'est la forme négative. Je peux dire je n'aime ni la danse ni la lecture ou je n'aime pas la danse voilà, très bien. Alors, regardez la forme de la phrase + la structure plutôt la structure de la phrase. J'adore le « j » c'est quoi ? ++ le « j » je, je, j', c'est quoi ? (en entourant les mots au tableau)
App garçon : euh euh apostrophe
E : oui c'est un j apostrophe
App garçon : deux deux voyelles **? صح (sakh = c'est vrai ?)**
E : oui très bien très bien Turki ! Il y a il y a deux voyelles
App garçon : il y a deux voyelles
E : Alors j', je, j', je. Les j', je, j', je sont des quoi ?
App fille : voye euh voyelles
E : noms noms ***nouns***
App garçon : ah
E : *الفعل* **(faeil = sujet) ? صح (sakh = c'est vrai ?) *subject*** très bien donc je je sujet *الفعل* **(faeil = sujet)** d'accord sujet d'accord ? Sujet plus regardez le verbe d'appréciation et après le verbe d'appréciation il y a quoi ?
App garçon : j'adore la
E : oui l'article très bien là. Et après il y a quoi ?
App garçon : euh le verbe
E : un verbe natation, footing ?
App garçon : ah *** لالا * (la la= non non)**
E : non, il y a ?
App fille : nom
E : un nom très bien il y a le nom, le nom. Donc sujet + verbe + nom d'accord ? (L'enseignante écrit au tableau)
Apprenants : hmm
E : VOİLÀ donc j'adore sujet verbe article nom d'accord ? sujet verbe article nom (en montrant les phrases au tableau) sujet verbe article nom et sujet euh voilà c'est pareil partout. Alors il y a une autre structure * البارح حكينا عنها* **(albarih hakayna eanha = hier on en a parlé)** au lieu de dire j'adore la natation et la danse. Là j'ai sujet *subject, verb* article et nom mais là « le, la » j'adore *اعشق* **(aeshaq = j'adore) * يعني * (yaeni = c'est-à-**

dire) *إل إل * (el el = la la) natation **صح (sakh = d'accord ?) *و ال* (wouel = et la)** danse ***الرقص * (al raqas = danse).** Euh euh une autre structure ***شكل ثاني * (shakl thani = deuxieme forme)**
App fille : j'adore la danser
E : j'adore oui c'est ça j'adore danser. Sujet + verbe + verbe a l'infinitif *infinitive form* d'accord ? J'adore danser j'adore euh nager et danser. Je déteste le footing et le football Siham je déteste ?
App garçon : footer ?
E : Euh je déteste faire, je déteste faire du footing et du football et du foot d'accord ? J'AIME ↑ la musique. J'aime écouter de la musique, regarder j'aime et le verbe a l'infinitif *infinitive form*. J'aime écouter de la musique et je n'aime pas, je n'aime pas la danse et la lecture.
App garçon : Euh je n'aime pas danser
E : Très bien
App garçon : Et la lecture
E : non lecture c'est ?
App fille : lire
E : LIRE ↑ très bien lire, je n'aime ni danser ni lire ou je n'aime pas danser et je n'aime pas lire. Voilà très bien bravo c'est bien *(l'enseignante applaudit).* Donc maintenant vous savez comment utiliser ***بتعرفو كيف تستعمل الافعال * (bitaerifu kayf tastaemil aliafeal = vous savez utiliser les verbes) les** verbes d'appréciations. Donc sujet ***لحظة* (lahza = un instant)** sujet + verbe + verbe a l'infinitif ***ما تنسو* (ma tansaw = n'oubliez pas)** verbe a l'infinitif.

Extrait 3 – Leçon 1 (21 : 02 – 23 : 05)
E : Oui regarde, quel est ton équipe ?
App fille : Turki quelle est ton équipe préférée ?
E : Oui
App garçon : Euh moi équipe préférée
E : moi ou mon ?
App garçon : mon
E : mon très bien ! Mon équipe préférée
App garçon : mon équipe préférée
E : Oui
App garçon : est Ittihad
E : Ittihad, Ittihad c'est avec Cristiano Ronaldo c'est ça ?
App garçon : non Nasr
(rires)
App garçon : Ittihad est [equi] est equipe euh+ equipe *** لا * (la= non) *defeat*** euh ***فاز * (faz = gagne)**
E : euh gagne
App garçon : ***victory* *فاز * (faz = gagne)**
(inaudible)

App garçon : infinitif ?
E : gagner
App garçon : ok ok gagner
E : Ah a l'infinitif c'est gagner et le contraire de gagner c'est perdre.
App garçon : perdre
E : D'accord ? Il a gagné il a perdu
App garçon : perdu ? Oh
E : donc l'équipe Ittihad c'est une bonne équipe qui GAGNE ↑

Extrait 4 – (29 : 15 – 43 :08)
E : quel âge ? Siham
App fille : quel âge a votre ami ?
E : oui
App fille : j'ai quinze ans
E : euh + votre amie
App fille : ++ Elle a euh vingt-deux vingt ans
E : Très bien, pourquoi pourquoi vingt-deux ans ? pourquoi il a vingt-deux ans ?
App fille : il
E : oui parce que c'est votre ami. Votre ami **c'est *هو* (huwa = il)** d'accord ? votre ami ***هو* (huwa = il),** il a quel âge ?
App fille : ah
E : donc quel âge a votre ami ? Votre ami est égal a il (l'enseignante écrit au tableau) ***هو* (huwa = il).** Donc quel âge a votre ami ? il a
App fille : ami

Séquence 2 – Enseignante Rachel
Extrait 1 – Leçon 2 (1 :36 – 8 :35)
E : Alors regardez cette photo, regardez la photo ++
App garçon : euh + une garçon
E : oui (rire) *** ناظرتم تقلي اي قبل *** garçon (**nazartum tuqiliy ay qabl = tu m'as regardé avant de dire**) garçon
App garçon : Et euh il est c'est
E : oui c'est
App garçon : c'est la garçon
E : C'est un garçon

App garçon : un garçon
E : ***أو* (aw = ou) *there is*** il y a. Il y a ? *(L'enseignante montre la photo au tableau)*
App garçon : il y a un garçon
E : oui
App garçon : avec euh
E : oui
App garçon : sac
E : avec ? réfléchissez ***فكرو فكرو شوي* (fakkar fakkar shouaya = réfléchissez, réfléchissez un peu)** le garçon ***شو عم يعمل* (sheam yaemal = que fait-il ?)** je lui parle ?
App garçon : ***لا* (la= non)** il
E : très bien, il il. (L'enseignante écrit au tableau) Je, mon ma mes. Tu, ton ta tes. Pour il, SON sa ses d'accord ?
App garçon : Il y a un garçon avec il son
E : avec ***مش أل* (mish al = pas il)**
App garçon : avec euh sa son
E : son oui
App garçon : son sac dos
E : sac oui très bien sac à dos très bien *(l'enseignante applaudit l'apprenant)* Donc il y a un garçon avec son sac à dos ou il y a un garçon avec son sac d'accord ? oui très bien alors qu'est-ce qu'il fait ? qu'est-ce qu'il fait ?
App fille : qu'est qu'il fait ?
App garçon : ***(très bas)*** qu'est-ce qu'il fait ? ++
E : ***شو عم يعمل* (sheam yaemal = que fait-il ?)** +
App garçon : ah
E : je fais du sport, je fais de la natation *** I do * je fais**
App fille : je fais je [prennede]
E : PREND ↑ très bien prend
App fille : Il prend
E : Il prend oui
App fille : cahier
E : Il prend ***شو؟* (shou= quoi) ?**
App fille : cahier [ilaver]
E : ***تغير الشخص* (taghayar alshakhs = la personne a changé)** ici
App fille : les le cahier
App garçon : son
E : Il prend le cahier ***الدفتر* (al daftar= le cahier)** (rires)
App garçon : son
E : SON ↑ cahier son cahier ce mot est la même personne ***نفس الشخص* (nafs alshakhs = la même personne)** il donc le garçon
App fille : ***بس صح اما* (bas sah ama = c'est bien ça)**

E: **صح (sakh = c'est vrai)** oui voila ***يأخذ الدفتر * (yakhudh aldaftar = prends le cahier)** Il prend son cahier, tres bien. Euuh dans son sac, il y a? + a votre avis qu'est-ce qu'il y a dans son sac? ***شو * (shou= quoi) ?** dans son sac
App garçon: euh livre
App fille: stylo
App garçon: un livre
E: oui un stylo oui
App garçon: un livre
E: un livre oui
App garçon : une euh+
App fille : cahier
E : euh cahier oui, un cahier oui
App fille : une calculatrice
E : très bien bravo, très bonne prononciation Asma. Une CALCULATRICE ↑ calculatrice *** الحلو انك هجيتيها و عملتيها صح (alhulw ank hijiatayha w eumlatayha sahi) *(ce que tu as fait, tu l'as très bien fait)** c'est bien une calculatrice très bien oui ++
App garçon : chaise
App fille : une livre
E : euh chaise ?
App fille : *** لا لا لا * (la la la = non non non)**
E: non euh: qu'est-ce qu'une chaise? ***شو * (shou= quoi)** chaise ?
App fille: ***كرسي (kursi)*** (chaise)
App garçon: ***كرسي (kursi)*** (chaise) (rire de l'apprenant)
E: ***كرسي (kursi)*** (chaise) oui
App fille: une téléphone
E: un téléphone peut-être ***يمكن (yumkin)*** (peut-être)
App fille: des lunettes
E : des lunettes très bien + une paire ***زوج (zawj)*** (paire) lunettes ou des lunettes directement très bien, des clés ?
App fille : une porte
E : des clés, des clés
App garçon : *** لا * (la= non)**
E: non
App garçon: montre?
E: montre ***ساعة (saeah)*** (montre)
App garçon: Ah
E: + règle? ***المسطرة (almistar)*** (règle)
App garçon : règle ?
App fille : règle (hoche la tête)
E : règle et euh la règle ++
App fille : gomme ?

E : la gomme ***منحاز (mumhat)*** (gomme)
App fille : gomme
E : la règle la gomme euh règle ***أو* (aw = ou)** gomme euh+
App fille : stylo
E : euh le stylo le stylo, à votre avis il met où il met OÙ ↑ * **وين بح (wayn bih)** * (où est ?) la règle la gomme le stylo ? Où est-ce qu'il met ? App garçon : met
E : Il met ***يضع (yadae)*** (mettre) oui
App garçon : Il met euh
E : ***in* ? + *داخل (dakhil)*** (dans) ++ DANS ↑
App fille: ***** oh yes yes***
App garçon : dans ma valise (rire de l'apprenant)
E : dans ta valise dans ta valise (en le pointant du doigt)
App garçon, euh non, dans son valise
E : valise avec « e » féminin valise
App garçon : ah ***yes*** dans sa valise (rire de l'apprenant)
E : (applaudit) Bravo ***دارت بس برافو عادي (darat bas barafu eadi) *** (bravo, c'est bien) ***شوي compliqué لانو ما تشبه اللغات الثانية (shui compliqué lanu ma tushbih allughat althaania) *** (c'est un peu compliqué car ce n'est pas comme les langues secondes). La règle, la gomme, le stylo dans la valise. Et dans une trousse? Trousse, c'est quoi une trousse? ***شو * (shou= quoi) trousse ? *شو * (shou= quoi)***
App garçon: ***مقلمة (muqlamia)*** (trousse)
E: ***مقلمة (muqlamia)* * مثل ما انا مبسوطة لمقلمية (mithl ma ana mabsutat limuqlamia) *** (comme je suis heureuse pour une trousse) (rires de la classe) Voilà en français trousse une trousse.
App garçon : Ah une trousse.

Extrait 2 – Leçon 2 (10 :08 – 14 :13)
E : Alors le garçon parle avec * **مع يعني (mae yaeni)** * (c'est-à-dire avec) avec * **مع (mae) * (avec)** le garçon parle avec ? Là je vous montre le garçon (montre du doigt le garçon au tableau) * **الوالد (el weled) *** (le garçon) le garçon parle avec sa mère vous êtes d'accord ?
App fille : sa mère
E : Très bien ! Il parle avec sa mère + DANS ↑ ?
App fille : dans son
E : dans son sac euh il y a
App fille : il y a
E : vous comprenez la phrase « dans son sac, il y a » ?
App fille : ***yes***
App garçon : ***<u>yes*</u>**

E : Très bien + oui qu'est-ce qu'il y a dans son sac ? Il y a une trousse
App fille : une trousse
App garçon : hm hm
E : oui je répète l'audio * **بدكن ارجع عيد ؟ (bidakoun arjie audio) ? *** (vous voulez que je répète l'audio ?)
App garçon : oui
E : oui
App garçon : ***نسيت (nsit)*** (j'ai oublié)
E : j'ai oublié ***نسيت (nsit)***
(les apprenants réécoutent l'audio)
E : Alors qu'est-ce qu'il y a dans son sac ?
App garçon : trousse
E : une trousse
App garçon : euh une règle
E : une règle ?
App garçon : une [goumme] ***no* * لا * (la= non)**
E : une règle ++ il n'y a pas de règle dans liste + ah oui désolée oui une règle oui +
App garçon : hmm
E : c'est tout ? * **كل شيئ؟ (kulu shayyi ?)*** (c'est tout ?) +
App fille : [quele]
E : des clés il y a des clés
App fille : euh + ***كانت مرة سريعة* (kanat marra saneat) *** (c'était très rapide)
E : c'est rapide c'est rapide
App fille : rapide ?
E : rapide * **بتخيل انكر بتستعملوها باديالاكت (bitastaemiluha badialakt) *** (vous l'utilisez avec un dialecte)
(les apprenants réécoutent l'audio)
E : Alors moi je je
App garçon : prends la liste ++
E : complétez MOI ↑ je *(l'enseignante écrit la phrase au tableau)* la liste *list*
App fille : ah
App garçon : ah

Extrait 3 – Leçon 2 (18 :33 – 25 :39)
E : Alors moi je ? après je * **من المفروض يكون (min almafrud yakun) *** (c'est cense être) il y a un ? + verbe ***صح؟ (sakh)*** (=c'est vrai?)
App garçon: hm hm
E: Moi je ***شو؟ (shou)*** (= quoi?) Moi je ? *(écoute de l'audio)*
App garçon : ***(très bas)*** je prends

E : je ?
App fille : PRENDS ↑
E : TRES BIEN ! ↑ je prends. Moi je prends la liste voilà
App : ahh
E : le verbe prendre, alors moi je prends la liste moi ***يأخذ (yahdhu)*** (= prendre) et toi ?
TU ↑ tu fais quoi ? qu'est-ce que tu fais ? *(écoute de l'audio)* et toi tu ?
App fille : dans sac
App fille : ton sac
E : d'accord ton sac et toi tu quoi dans ton sac ? + dans ton
App garçon : dans ton sac ***شو بتعمل داخل الشنطة ؟ (shou bitaemal dakhil alshanta ?)*** (qu'est-ce qu'il y a dans ton sac ?) on a besoin d'un verbe ***لازمالفعل (lazem alfeal)*** (on a besoin d'un verbe) ***صح؟ (sakh)*** (=c'est vrai?)
App fille : ton +
E : Après le pronom il y a un verbe toi tu ? je répète + *(écoute de l'audio)*
App garçon : tu regardes
E : REGARDES ↑ très bien ! Et toi tu regardes tu REGARDES ↑ dans ton sac, tu regardes voilà d'accord ? Moi je prends la liste et toi tu regardes dans ton sac +
App garçon : dans ton sac
E : pour verifier ***to verify*** ***للتحقق الشنطة (liltahaquq alshanta)*** (=pour vérifier dans le sac) d'accord ?

Séquence 1 – Enseignante Élise
Extrait 1 – Leçon 1 (01 :54 – 03 :52)
Émilie : Alors nous avons l'exercice 3 aussi, c'est ça ? hm ?
App garçon: 3? ***But before we start, for singular it was "C'est" and for plural it was euh: I can't remember***
E: ***Hmm ok good question Nesrine maybe you can help out with that? ***
App fille: ***for what? ***
E: ***** **Khaled is saying we say*** "c'est" pour singulier pour pluriel?
App fille: c'est
E: hm hm ***when we present***
App fille: ***singular*** "c'est" ***means this***
App garçon: ***yeah for euh***
E: *remember we said* C'EST
App garçon: un photo camera
E : ***we said*** c'est par exemple c'est un stylo ok PLURIEL ↑ ?
App fille : Ah ce sont !
E : bravo ce sont ok + ce sont + ça va Khaled ? hein c'est pour singulier ou ce sont pluriel ok d'accord très bien. Alors euh
App garçon : [Lissé]
E : LISEZ ↑ Khaled hein lisez l'exercice trois
App garçon : [qu'est c'est]
E : qu'est-ce
App garçon : qu'est-ce quoi c'est ?
E : QU'EST-CE QUE C'EST ↑ hein ***it's a difficult one this one*** hein
App garçon : ***yeah***
E : qu'est-ce que c'est ?
App garçon : qu'est-ce que c'est ?
E: ***it's a [diffi] very difficult way to say to say "what is this"** * hein *(rires)* c'est quoi?
App garçon: ***I just try to figure out which letter is pronounced, and which one is silent**** *(rire de l'apprenant)*
E: oui alors
App garçon : qu'est-ce que c'est ?
E : qu'est-ce que c'est
App garçon : qu'est-ce que c'est
E : bravo super oui
App garçon : Hmm fais des [frasé]
E : PHRASES ↑
App garçon : phrases
E: Ok ça va ***do we understand what we have to do here? ***
App garçon: euh ***what is what is this? ***

E: hm hm
App garçon: ***And what are the phrases? ***
E: euh FAITES ↑ ***it comes from*** FAIRE ↑ ***to do hein right? So to do sentences make sentences* Ok très bien**

Extrait 2 – Leçon 1 (05 :20 – 09 :07)
E : Alors on a fait euhh : l'exercice 4 c'est ça ? hmm d'accord. Là vous devez barrer l'article qui ne convient pas. ***Ok, so we have to choose*** Euh, alors Nesrine, peut-être ?
App fille: ***To choose the incorrect one, right? ***
E: ***** YES↑ yes***
App garçon: ***Ah, the incorrect one? ***
E: ***THE INCORRECT ONE ↑ Yeah! ***
App fille: Dans ma classe, c'est, il y a, un des professeurs. DES ***is the incorrect one***
E: Bravo, hein! ***We're saying which one is the incorrect. Right *** Alors DES yes. Il y a des professeurs. ***Why did you choose this euh Nesrine? ***
App fille: ***Because it's 'un professeur' it's singular not plural***
E: ***Right. And how do we know this? That it's singular? ***
App fille: ***No x or s***
E : ***Great! It doesn't have x hein it doesn't have s, great! So, we look at how it's written hein*** Il y a un professeur. Super. Khaled ↑ XX oui ***the next one*.**
App garçon: ***So, the incorrect one is*** "un."
E : Bravo ! UN ↑ étudiant hein. ***Why ? Why? ***
App garçon: Euh: ***there is an S.****
E: ***Ok, great! There is an S hein*.** Il y a S.
App garçon : Il y a S
E : à la fin
App garçon : pluriel
E : pluriel très bien donc des étudiants. Oui Nesrine ?
App fille : aa un un livre
E : un livre
App fille : yeah
E : ***it's the incorrect one*** hein très bien. Il y a S pluriel
App fille : Il y a S des livres ***the correct one***
E : SUPER ↑ Oui ! Après ? Khaled
App garçon : Hmm euh : une tableau
E: Oui c'est ça ! UN ↑ tableau c'est masculin d'accord ? Un tableau it's the board hein? Un tableau blanc. Ça veut dire quoi blanc ? C'est quoi blanc ?

App garçon : ***euh white***
E : Ouais hein ok, un tableau blanc (l'enseignante écrit au tableau)
App fille : Il y a
E : Oui
App fille : aussi une carte de la France
E: hm hm
App fille : une
E: euh: alors une ***it's the incorrect one? No it's euh une it's féminin carte hein ok ? ***
App fille: ***Sometimes we don't take it as féminin if we if it ends with "e" and sometimes we take it as féminin. ***
E : ***Aa yeah, we were talking about this before (laughs). For countries it works! *** Pour les pays hein les pays. ***For countries we know more or less but for nouns we said we learn them every time it's not a rule euh*** oui.
App fille : aah
E : Là c'est UNE ↑ une carte d'accord féminin de la France euh Khaled ?
App garçon : Euh une voiture euh des voitures euh ***sorry*** une voiture ***is the incorrect one. ***
E : Oui, très bien ! Des photos pluriel hein des photos de Paris et X Nesrine ?
App fille : de Paris et un ordinateur
E : Bravo hein une c'est faux hein, c'est UN ↑ ordinateur masculin un ordinateur. Un ordinateur hein Khaled.
App garçon: ***it's unnecessarily confusing*** (rires)
E: ***euh voilà it's euh yeah, it's a lot of work but with time we said it will be a piece of cake*** (rires)
App garçon: ***it's easy and confusing because we have to choose the incorrect one. ***
E: ***Ah yeah yeah! ***
App garçon: ***So, ok this is correct. ***
E: ***But French people like making things difficult right? *** (rires) Oui, très bien donc un ordinateur on a dit MAS-CU-LIN. ***That's all right? We didn't have anything else from this side. *** Ok très très bien super!

Extrait 3 – Leçon 1 (16 :02 – 18 :35)
E : ***So, last time hein we were giving each other objects and we tried to guess what it is. So, do you remember how we say "what is it?" ***
App fille : Yeah ! C'est quoi ?
E : C'EST QUOI ? ↑ Bravo ! Hein ok ça marche. Alors Khaled prêt ?
App garçon : Yeah euh
E: Nesrine ? Alors attendez ***Nesrine you have to ask?***
App fille : C'est quoi ?
E : C'EST QUOI ↑

App garçon : (l'apprenante fille met des objets dans la main de l'apprenant garçon qui a les yeux bandés) Il y a une carte euh credit card (rires)
E : Ça pourrait ! (Rires dans la classe) C'est une carte super oui ok ! ***Keep going Nesrine***
App garçon : Euh il y a
E : C'est quoi ? hein
App garçon : Il y a une gomme
E : Oui bravo ! c'est une gomme
App garçon : gomme
E : C'est ↑ une gomme
App garçon : c'est une gomme
E: ***Super X And last one Nesrine? (L'apprenante met un objet dans la met de l'apprenant) Don't forget to ask hein ?***
App fille : C'est quoi ?
App garçon : euhm il il y a des clés
E : Oui oui merci merci Khaled. ***It's your turn hein Nesrine? (rires) Don't sit.*** Alors ***Khaled just remember we would say c'est or ce sont hein? to reply.***
App garçon: Ah ok
E: ***No problem. Just because we're asking what is it? We would say it is or there are*** hmm ça va? Ok ça marche. Alors à ton tour.
App garçon : (l'apprenant garçon met un objet dans la main de l'apprenante fille qui a les yeux bandés) C'est euh
E : C'est quoi ?
App garçon : C'est quoi ?
App fille : Euh c'est un livre
App garçon : Non
App fille : ***Oh no sorry*** (rires) ce sont des livres
E : Très bien, quoi d'autres ?
App garçon : C'est quoi ?
App fille : C'est un cra euh un cahier
E : bravo oui
App garçon : euh c'est quoi ?
App fille : C'est un ciseau euh
E: ***what we call it? ***
App garçon : des ciseaux
App fille : des ciseaux
E : OUI ↑ des ciseaux très bien ! Ce sont des ciseaux <u>bravo</u>
App fille : ce <u>sont</u> ce sont
E: *This one was a bit more difficult bravo* (rires) Super bon ça va ? Hein maintenant on connait bien les objets de la classe hein ? On connait les objets de la classe. Ça marche.

Extrait 4 – Leçon 1 (20 :58 – 23 :05)
E: Répondez au sondage. ***Ok so, what do we have to do here? Do you understand? ***
App garçon: ***Read document 3 and respond euh: sondage? ***
E: ***Exactly! So, this is if you want a survey hein sondage it means survey****
App garçon: hm hm
App fille: [inkit]
E : Comment Nesrine?
App fille: [inkit] ***also survey no?***
E : ***Euh exactly yes. They've same meanings hein ?*** enquête ou sondage. XX Ok, alors lisez d'accord Khaled Nesrine LI-SEZ le document 3 ici ça va ?
App fille : Ok
E : Mais avant il y a quoi sur la photo ? Vous pouvez me dire il y a quoi sur la photo ?
App garçon : une valise
App fille : une valise
E : D'accord une valise très bien hein
App garçon : des lunettes
E : DES LUNETTES ↑ oui super
App garçon : hmm
App fille : camera
App garçon: ***camera is it camera? ***
E : euh oui ouais oui camera d'accord
App garçon : euh
App fille : chemises
E : D'ACCORD ! peut-être il y a des chemises oui
App garçon : euh euhm pantalon
App fille : c'est des chemises ?
E : Des chemises oui si c'est pluriel hein
App garçon: ***chemise is what? Hm t-shirts***
E : chemises euh? ***No no chemises shirts***
App garçon: Aa ok
E : Et alors camera normalement on dit « appareil photo » en français ok ? for camera. Ça va ? Un appareil PHOTO ↑ Ça va ? Un appareil photo ***a camera***
App garçon: ***a camera***
E : Yes très bien ! Il y a beaucoup de choses hein il y a beaucoup de choses.

Extrait 5 – Leçon 1 (25 :25 – 30 :03)
E: Alors euhh ***what did we understand so far from the document hein? *** Le document 3 nous pouvons lire peut-être Nesrine? ***What is it? ***
App fille: ***inside what is in the luggage***
E : ***Exactly what is in the luggage? Can we read it Nesrine? *** Hein lisez
App fille : Dans ma valise c'est c'était il y a un zéro livre parce que lire c'est nul
E: hm hm
App fille : mon livre de l'été, mes magazines préférés
E : Hmm ok alors ça veut dire quoi ? ****what does it mean? you think so far****
App fille : euhhm on my valise
App garçon: ***there are numbers, there are my favorite magazines***
E : ***in my suitcase yes* très bien *this summer you remember hein? *** été
App garçon: ***Yeah summer ***
E: été ↑ été il y a
App garçon: ***in my suitcase of summer, there is zero zero books euh***
E : ***Yes***
App garçon : parce que lire ***what is parce que ? ***
E: Hmm ***can you guess what it means? *** parce que? ***Have you heard it before?***
App fille: parce que
E : parce que
App fille : No
E: **Ok *so parce que it means because hein because***
App fille : lire ?
E: Lire ***we know this one! ***
App garçon: ***Reading***
E: ***READING ↑ exactly remember when we say "lisez" hein *infinitive form the verb is lire* très bien lire LI-RE X *because you said Khaled yeah reading? ***
App garçon: ***boring nul is boring***
E: Oui! nul ***it's like it's boring, it's so bad that it's not interesting hein c'est nul***
App garçon: mon livre de l'ete ***my reading books of the summer***
E: ***Hmm my book yeah hein my book of the summer or my summer book in a way*** très bien oui de l'été
App garçon : (inaudible)
E : Et Nesrine ?
App fille : Mes magazines préférés euhh ***favorite magazine***
E : oui ***exactly***
App garçon : magazines
E : Hein mes MAGAZINES ↑ préférés vous vous rappelez quand on a ma COULEUR ↑ préférée hein mon SPORT ↑ préféré

App garçon : hm hm
E : d'accord très très bien super ***so, it's a survey hein so which one do you choose? *** Lequel vous choisissez?
App garçon : Mon livre [dé l'été]
E : Mon livre de l'été d'accord ok. Khaled a un livre hein son livre de l'été. Oui Nesrine ?
App fille : zéro livre parce que c'est nul (rire de l'enseignante)
E : Ok (rire de l'enseignante)
App fille: ***I'm traveling and need my time not to read***
E : Alors tu préfères quoi Nesrine ? Tu préfères quoi ? Pas les livres
App fille: hum je préfère sport activité ***anything I can be I can feel joyful and trying it but not reading***
E: Hm hm ***more about moving hein? ***
App fille: ***Yeah! Activities more about activities***
E : Tu aimes le sport hein tu AIMES ↑ le sport Nesrine.
App fille : Oui
E : Pilates tu m'as dit (rires)
App fille : Pilates ***or different sports***
E : Différents sports ok très bien d'accord ça va ça marche. Alors, regardez s'il vous plaît les adjectifs possessifs hein ***we said today we will talk about possessives, ok? So, I want you to observe the two first sentences ok? Have a look and tell me what you understand hm*** Observez les phrases A ↑ et B ↑ XX
App fille : dans ***is « on » right ? ***
App garçon : ***IN ↑ ***
E : ***in*** oui dans XXXX

Extrait 6 – Leçon 1 (32 : 12 – 37 :13)
E : Ok **alors *I want you to go to the board page* nous allons page 45** ça va? Nous allons page quarante cinq
App garçon: ***fourty five?***
E : Oui bravo quarante-cinq pour voir les adjectifs possessifs ça va ? ***So, this is our reference, we have a board and we know which one it is hein? *** c'est ici Nesrine (l'enseignante montre la page du livre du doigt) hein ça va d'accord ? Ce sont les adjectifs possessifs tout à fait ok d'accord ***we already know for ME ↑ for myself what is it Khaled? ***
App garçon : Euh mon ma mes
E : Ok oui ça va donc mon ma mes ***for TU ↑ toi ? ***
App garçon : ton ta tes
App fille : ton ta tes
E : Super Ok
App garçon: ***do we pronounce the « n » or is it a nose « n »? ***

E : ***Nose! this one is the nose*** hein (rire) ton ta tes d'accord très bien et puis pour il elle ?
App fille : Ah lui son sa ses
E : Oui bravo super
(apprenant garçon éternue)
E : A tes souhaits ! (rire)
App garçon : Merci !
E: son sa ses d'accord très très bien son sa ses ***so these ones more or less we already know hein ? so what's the difference between those ?***
App garçon: ***Mon is talking about myself or euh sorry***
E: ***Can you tell for these ones hein? and state them by category***
App garçon: Yeah
E : première catégorie d'accord
App garçon: ***So mon is for masculine***
E : hm hm ça marche
App garçon: ***ma is for féminin***
E : Ça c'est féminin bravo
App garçon : mes euh pluriel
E : Pluriel super ok très bien euh ***what are we looking for in French? we said what is important? Like how do we know what we choose? ***
App garçon: ***the word***
E : ***the word? what we have right? Not the person who has it***
App fille: ***Yes***
App garçon: ***not the person***
E : Ok très bien ça va ? ok très bien euh : alors par exemple si je vous dis hmm euh OR-DI-NA-TEUR ↑ ordinateur ***how can I say my pc ?***
App garçon : ***it's masculine right ?***
App fille ***: it's mon***
App garçon : ***so mon***
E : Très bien ok, si je dis euh la trousse
App garçon : féminin
App fille : ma trousse
E : Super Ok et si je dis lunettes
App garçon : euh mes
E : mes lunettes hein ? Super très bien c'est pluriel ***so meaning here*** ce n'est pas important si c'est Khaled si c'est Nesrine si c'est moi c'est toujours MON ↑ ordinateur hein ça va ?
App garçon : ça va
E : D'accord ok super alors ***I'll let you have a look at the other ones hein*** nous vous elles ok? ***These are plural hein if you can have a look at them two minutes hein*** deux minutes lisez d'accord à nous à vous à elles ok?

App garçon : à vous ? à vous ?
E : ça va? deux minutes XX
App garçon**: *what's the difference between nous and on? ***
E: ***you remember what we said about « on » last time? ***
App fille : Oui oui
E: ***what's the difference between nous and on? ***
App garçon: ***Did you say it fast? ***
E: ***Yeah I just explained it fast but we said it there is a small difference like I remember about « on »* alors on a dit « on » c'est comme « nous » mais à l'oral à l'oral *when we speak it's informal <u>in a way*</u>**
App garçon: <u>Aah</u>
E: ***You don't use it to write****
App garçon: ***Ah which one?****
E: on ***this one**** (l'enseignante montre le mot au tableau) ***it means we but it's in an informal way and we use it more when we speak****
App fille: ***so it means we? ***
E : Oui aah ***I'm sorry you meant « we » yeah ok* (rires) I was thinking oui yes****
App garçon: ***You thought yes****
App fille: ***Thank you****
E : ***I didn't fast but yeah**** (rires) Très bien oui, this is it.

Annexe 3
Guide d'entretien d'auto-confrontation

Enseignant :	♦ **Peux-tu te présenter ? Peux-tu me parler de ton expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement ? Depuis combien d'années enseignes-tu le FLE ? À quels niveaux ? Dans quels contextes ? As-tu enseigné d'autres langues que le FLE ?** ♦ **Quelles autres langues parles-tu ? Les utilises-tu dans d'autres classes ou les as-tu déjà utilisées dans une précédente école ?**
Déroulement de la séance 1 : Visionnage des extraits sélectionnés : Extrait 1 – Leçon 1 (5 :18 – 09 :10) Extrait 2 – Leçon 1 (16 :37 – 17 :47)	♦ **Comment as-tu organisé ton cours ?** ♦ **Y a-t-il eu des entraves ? des imprévus ?** ♦ **Quels sont tes motifs de satisfaction ou d'insatisfaction ?** Lors de la première leçon observée, j'ai retenu particulièrement quelques extraits où tu as recours à l'alternance codique. De plus, les apprenants également ont recours à différentes langues, peux-tu commenter tes ressentis à ce sujet ? ⇒ Dans cet extrait, tu fais des révisions et tu utilises particulièrement l'anglais. Y a-t-il une raison spécifique à cela ? À quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises-tu ? ⇒ Dans le deuxième extrait, lors de l'activité tu commences à poser des questions. A quoi t'intéresses-tu ? A quoi tu t'attendais ? Est-ce que tu t'attendais à ce que l'apprenant te dise "je t'aime" à la place de "j'aime"?

Extrait 3 – Leçon 1 (18 : 35 – 22 : 00) Extrait 4 – Leçon 1 (26 : 18 – 33 :18)	⇒ Dans le troisième extrait, tu demandes aux apprenants de t'appeler pour réviser les nombres en leur donnant ton numéro de téléphone saoudien. Tu donnes des explications en arabe et anglais. Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là ? Les réflexions des apprenants sont-elles celles que tu recherches ? ⇒ Dans ce dernier extrait, tu utilises majoritairement l'arabe lors des explications. Comment expliques-tu cela ? Tu penses quoi quand tu fais ça ?
Déroulement de la séance 2 : Visionnage des extraits sélectionnés : Extrait 1 – Leçon 2 (4 : 00 – 08 : 08) Extrait 2 – Leçon 2 (19 : 19 – 22 : 00) Extrait 3 – Leçon 2 (34 : 30 – 39 : 30)	♦ **Comment as-tu organisé ton cours ?** ♦ **Y a-t-il eu des entraves ? des imprévus ?** ♦ **Quels sont tes motifs de satisfaction ou d'insatisfaction ?** Lors de la deuxième leçon observée, j'ai retenu particulièrement quelques extraits où tu utilises l'alternance codique. ⇒ Dans le premier extrait, tu fais des révisions et tu alternes l'arabe et l'anglais. Pourquoi ? Y a-t-il une raison spécifique à cela ? A quoi t'intéresses-tu ? ⇒ Dans le second extrait, tu utilises majoritairement la langue arabe pour des justifications. Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? ⇒ Dans le dernier extrait que j'ai retenu pour la leçon 2, tu introduis une nouvelle leçon ayant pour thème « inviter un ami pour une sortie ». La majorité des explications et clarifications sont faites en arabe. Comment tu vois la situation ? Quelle est ton intention quand tu fais ça ? Et penses-tu avoir atteint ton objectif ?

Fin de l'EAC et remerciements	♦ **Tu utilises l'alternance codique dans des classes plus avancées, de niveaux intermédiaires ? Y a-t-il des classes où tu n'as pas recours à d'autres langues que le français ?** ♦ **Pourquoi utilises-tu l'anglais en plus de l'arabe ? (Pour les apprenants non-arabophones ?)** ♦ **Utilises-tu l'anglais pour des explications particulières et l'arabe pour d'autres ?** **(! Cette question sera modifiée uniquement pour l'enseignante Émilie qui n'utilise que l'anglais en recours dans sa classe)** ♦ **Est-ce que tu as conscience de l'utilisation d'autres langues en classe ?** ♦ **Est-ce qu'il y a des objectifs pédagogiques derrière leur utilisation ?** ♦ **Est-ce qu'elles font partie pour toi d'une méthodologie spécifique ?** ♦ **Quelle(s) place(s) et quel(s) rôle(s) leur donnes-tu dans tes stratégies d'explication ?** ♦ **Utilises-tu l'alternance codique uniquement dans le but de résoudre des obstacles communicatifs ?** ♦ **Comment accueilles-tu l'usage des différentes langues du répertoire des apprenants en classe ?** ♦ **Quelles sont tes attentes quand tu as recours à une langue autre que le français en classe ? Quels résultats attends-tu de cette action ?** ♦ **As-tu des commentaires à faire ?** ♦ **Aimerais-tu ajouter des remarques ou des observations que tu n'as pas mentionnés durant l'entretien ?** **Merci beaucoup !**

NB : Les questions **en gras** seront communes pour tous les enseignants.
Celles qui concernent les extraits visionnés seront personnalisées.

Annexe 4
Questionnaire des apprenants sur l'alternance codique

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdVRmaQsVtQVB6-o7i1KvdM6lYsKxe7UzYZTbj5d_mWINLCyA/viewform?usp=sf_link

SURVEY FOR STUDENTS

1. **What's your name?**
2. **What's your level of French?**
3. **What are the different languages that you know that you've learnt or that you are learning?**
4. **What language do you usually use in class when you don't understand?**
5. **Do you understand if the teacher or another student alternates Arabic and French in class?**
6. **Do you understand if the teacher or another student alternates English and French in class?**
7. **In general, do you use another language in French class?**
8. **If yes, which language(s) do you use? And why?**
9. **Do you feel comfortable when the teacher uses a language other than French in class for explanations? If yes, why?**
10. **Other comments?**

Table des matières

Introduction **6**

PARTIE 1 - CONTEXTE & METHODOLOGIE 8

Chapitre 1. Présentation du contexte **9**

1. Présentation de l'Arabie Saoudite 9
2. Le contexte sociolinguistique du Royaume 10
3. La place du français en Arabie Saoudite 11

Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel **14**

1. L'Alliance Française d'Arabie Saoudite (AFAS) 14
2. Les enseignants observés 15

2.1. L'enseignant Alexis 15
2.2. L'enseignante Élise 16
2.3. L'enseignante Rachel 16

3. Les apprenants 17

3.1. Les apprenants de l'AFAS 17
3.2. Les apprenants observés 17

Chapitre 3. La méthodologie de recherche et d'analyse des données **19**

1. Démarche ethnographique – observation de leçons 19

1.1. Prise de notes lors des observations 19
1.2. Choix des cours et enseignants à observer 20

2. Les enregistrements et transcriptions 20

2.1. Enregistrements audios et/ou vidéos 20
2.2. Transcriptions 21

3. Les entretiens d'auto-confrontation 21
4. Les questionnaires distribués aux apprenants 22
5. La méthodologie d'analyse des données 23

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE 24

Chapitre 4. Le plurilinguisme **25**

1. Définition du plurilinguisme 25
2. La coexistence des langues dans un environnement multilingue 26

2.1. La diglossie 26
2.2. Le parler bi-plurilingue 27

3. Usages et fonctions des langues dans un environnement multilingue 28

Chapitre 5. L'alternance codique **30**

1. Définition de l'alternance codique 30
2. L'utilisation de l'alternance codique en classe 31
3. Fonctions de l'alternance codique en classe de FLE 32

Chapitre 6. L'analyse des interactions et l'agir professoral **35**

1. L'analyse des interactions 35

1.1. L'historique des recherches sur la classe de langue 35
1.2. L'interaction didactique dans une classe de langue 36
1.3. Analyse des interactions didactiques 37

2. L'agir professoral 38

2.1. Définition de l'agir professoral 38
2.2. Influence de l'enseignant sur l'agir professoral 40
2.3. Influence du contexte sur l'agir professoral 40

PARTIE 3 - RESULTATS DES ANALYSES ET INTERPRETATIONS DE FLE 42
Chapitre 7. Analyses d'interactions et interprétations des données 43
1. Description des séquences analysées 43
1.1. Séquences d'Alexis 44
1.2. Séquences de Rachel 45
1.3. Séquences d'Élise 47
2. Formes de l'alternance codique : manifestations de l'alternance codique dans la stratégie de communication 48
2.1. Les activités de reprises 49
2.2. Les achèvements 52
2.3. Le parler bilingue 54
Chapitre 8. Fonctions et convictions des acteurs de la classe à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite 59
1. Fonctions de l'alternance codique chez l'enseignant en Arabie Saoudite 59
1.1. Alternance codique pour faciliter la compréhension 60
1.2. Alternance codique pour donner des explications de concepts difficiles / grammaire 62
1.3. Alternance codique pour mettre les apprenants en confiance et à l'aise 64
1.4. Synthèse des réflexions des enseignants observés sur l'utilisation de l'alernance codique en classe de FLE 65
2. Fonctions de l'alternance codique chez les apprenants en Arabie Saoudite 67
2.1. Résultats du questionnaire et réflexions des apprenants de l'Alliance Française d'Arabie Saoudite 67
2.2. Synthèse des réflexions des apprenants observés sur l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE 70
Conclusion 72
Bibliographie 74
Sigles et abréviations utilisés 77
Table des illustrations 78
Table des annexes 79
Table des matières 126

MOTS-CLÉS : alternance codique, bi-plurilinguisme, langue source, langue cible, acquisition des langues étrangères.

RÉSUMÉ

Bien que l'utilisation de l'alternance codique dans une classe de langue étrangère fasse l'objet de nombreux débats, c'est un phénomène linguistique très répandu en contexte bi-plurilingue. En effet, certains chercheurs la considèrent comme une source d'incompétence linguistique alors que d'autres y voient une stratégie pédagogique efficace pour faciliter la compréhension et la participation des apprenants dans l'acquisition des langues étrangères.

Notre étude a pour objectif de montrer comment l'alternance codique est utilisée par les enseignants et apprenants dans l'enseignement/apprentissage à l'Alliance Française d'Arabie Saoudite. Étayée sur un recueil d'observations de leçons, d'entretiens d'auto-confrontation ainsi que de questionnaires effectués aux apprenants, cette étude a pour but de dégager les fonctions de l'alternance codique chez les enseignants et les apprenants dans le contexte saoudiens.

KEYWORDS: code-switching, bi-plurilingualism, source language, target language, acquisition of foreign languages.

ABSTRACT

Even if the use of code-switching in foreign language classroom is subject to many debates, it is a very common linguistic phenomenon in a bi-plurilingual context. Indeed, some researchers see it as a source of linguistic incompetence while others think that it is an effective pedagogical strategy to facilitate the understanding and participation of learners in the acquisition of foreign languages.

Our study aims to identify how code-switching is used by teachers and learners at the Alliance Française of Saudi Arabia. Based on several classroom observations, self-confrontation interviews as well as questionnaires carried out with learners, the aim of this research is to understand and discover the functions of code-switching for teachers and learners in the context of Saudi Arabia.