

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master



Option : Sciences du langage

L'usage de l'arabe par les apprenants en classe de FLE

Cas des apprenants de troisième année secondaire au lycée El-khaouarizmi Ouargla



Présenté et soutenu publiquement par

Mouna BENDERRADJI

Sous la direction du

Dr. Louiza HACHANI

Jury

Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Président
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Rapporteur
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Examineur

Année universitaire : 2025–2026

L'usage de l'arabe par les apprenants en classe de FLE

Cas des apprenants de troisième année secondaire au lycée
El-khaouarizmi Ouargla

Présenté et soutenu publiquement par

Mouna BENDERRADJI

Dédicace

À ma chère mère, dont la mémoire demeure vivante en moi et dont la force, la détermination et l'amour continuent de m'accompagner chaque jour. Bien que tu ne sois plus parmi nous, ton souvenir reste ma source d'inspiration et de courage.

À mon père, pilier de ma vie, qui par ses sacrifices et son soutien indéfectible m'a toujours guidée sur le chemin de la réussite.

À mon mari, compagnon fidèle et bienveillant, dont l'amour, la patience et l'appui constant m'ont donné la force d'aller toujours plus loin.

Enfin, à mes sœurs et mes frères, mes héros du quotidien, pour leurs encouragements, leur bonté et leur présence rassurante, je leur exprime ma profonde gratitude et mon respect.

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à Allah le Tout-Puissant, pour toutes les grâces et les bienfaits dont Il m'a comblée tout au long de ce parcours. Sans Sa miséricorde et Son soutien divin, je n'aurais jamais eu la force ni la persévérance nécessaire pour accomplir ce travail de recherche.

Que la paix et la miséricorde d'Allah soient sur l'âme de ma chère mère. Qu'Il l'accueille dans Son vaste Paradis et lui accorde Sa miséricorde infinie.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Madame **Kachani Louiza**, pour avoir accepté d'encadrer ce mémoire. Je lui suis infiniment reconnaissante pour ses précieux conseils, sa disponibilité, sa rigueur et son accompagnement de qualité tout au long de ce travail.

Je remercie également mon père pour son soutien et ses prières, mon mari pour son amour, sa patience et son encouragement constant, ainsi que mes sœurs pour leur aide précieuse et leur présence réconfortante.

Mes sincères remerciements vont à mes élèves pour leur motivation et leur participation qui m'ont encouragée durant ce parcours, et à mes enfants pour leur compréhension, leur tendresse et la joie qu'ils m'apportent chaque jour.

Enfin, je remercie les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

Table des matières

Table des matières

Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Table des matières.....	5
Introduction.....	9
Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel.....	13
I.1. Le contexte linguistique algérien et l'enseignement du FLE.....	13
I.1.1. La diversité linguistique en Algérie.....	13
I.1.2. Le statut du français dans le système éducatif secondaire.....	14
I.1.3. Les spécificités du FLE en milieu plurilingue algérien.....	15
I.2 L'alternance codique en classe de langue.....	16
I.2.1. Définition et typologie de l'alternance codique.....	16
I.2.2. Fonctions communicatives et stratégiques de l'alternance codique chez les apprenants.....	16
I.2.3. Avantages et limites de l'usage de l'arabe dans l'apprentissage du FLE.....	17
I.3. L'insécurité linguistique chez les apprenants.....	18
I.3.1. Notion d'insécurité linguistique et ses manifestations.....	18
I.3.2. Facteurs psychologiques et sociolinguistiques.....	18
I.3.3. Impact sur la participation et l'acquisition des compétences orales.....	19
I.4. Apports de la linguistique contrastive.....	19
I.4.1. Définition et principes de la linguistique contrastive.....	20
I.4.2. Comparaison arabe/français : points de convergence et de divergence.....	20
I.4.3. Approche contrastive et reformulation en arabe.....	21

Table des matières

Chapitre II : Étude de terrain au lycée Elkhaouarizmi (Ouargla).....	23
II.1 Présentation du terrain et de la méthodologie.....	23
II.1.1. Description du lycée et du public cible.....	23
II.1.2. Méthodes de collecte de données centrées sur les apprenants.....	24
II.1.3. Outils et méthodes d'analyse, quantitative et qualitative.....	33
II.2. Analyse des pratiques orales des apprenants.....	34
II.2.1. Situations et contextes.....	34
II.2.2. Stratégies et types d'alternance codique.....	36
II.2.3. Manifestations d'insécurité linguistique et leur relation avec l'usage de l'arabe.....	37
II.3. Résultats des enquêtes et discussion.....	40
II.3.1. Perceptions des apprenants sur leur propre usage de l'arabe en classe de FLE.....	41
II.3.2. Fréquence, fonctions et motivations de cet usage.....	43
II.3.3. Discussion des résultats à la lumière des hypothèses et du cadre théorique...	49
Conclusion.....	55
Références bibliographiques.....	58
Annexes.....	61
Résumés.....	78

Introduction

Introduction

L'Algérie est un pays caractérisé par un plurilinguisme complexe, résultant d'une histoire riche et d'une politique linguistique marquée par le processus d'arabisation engagé après l'indépendance en 1962. Dans ce paysage sociolinguistique, plusieurs variétés coexistent : l'arabe classique, langue officielle et de l'enseignement, l'arabe dialectal, langue de communication quotidienne, le tamazight, reconnu comme langue nationale, et le français, qui occupe une place particulière en tant que langue étrangère tout en restant fortement implanté dans la société, notamment dans les domaines scientifique, technique et administratif.

Malgré les réformes successives d'arabisation qui ont visé à faire de l'arabe la langue principale de l'enseignement, le français demeure une matière enseignée dans le système éducatif secondaire. Introduit dès le primaire, il fait l'objet d'un enseignement structuré visant le développement des compétences de communication chez les apprenants. Cependant, la réalité de la classe de français langue étrangère (FLE) contraste souvent avec les orientations officielles qui privilégient un usage exclusif de la langue cible. En effet, dans un contexte plurilingue, les apprenants ne se présentent pas en classe avec un répertoire linguistique vierge ; ils mobilisent naturellement leurs langues antérieures, et en premier lieu l'arabe, pour gérer les interactions et les tâches d'apprentissage.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent mémoire, intitulé « **L'usage de l'arabe par les apprenants en classe de FLE. Cas des élèves de 3^e année secondaire au lycée Elkhaoarizmi (Ouargla)** ». En tant qu'enseignante de FLE au sein de cet établissement et chercheuse, nous nous trouvons dans une position privilégiée d'observation participante. Ce double statut nous permet d'accéder directement aux pratiques langagières réelles des apprenants, tout en nous imposant une vigilance particulière quant à la neutralité et à l'objectivité de l'analyse.

La problématique centrale de ce travail peut être formulée comme suit : Dans quelle mesure et pour quelles fonctions les apprenants de 3^e année secondaire mobilisent-ils l'arabe lors des activités orales en classe de FLE ? Cet usage constitue-t-il principalement un obstacle à l'acquisition de la langue cible, une simple stratégie de compensation liée à

Introduction

l'insécurité linguistique, ou bien une ressource potentielle qui pourrait être exploitée de manière raisonnée dans une perspective didactique ?

Pour répondre à cette interrogation, nous nous appuyons sur les concepts clés de l'alternance codique, de l'insécurité linguistique et des apports de la linguistique contrastive arabe/français. Ces notions permettent d'éclairer les mécanismes sous-jacents à l'usage de l'arabe par les apprenants et d'en évaluer les implications sur le développement des compétences orales.

Ce mémoire s'articule autour des questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les situations et les contextes dans lesquels les apprenants recourent à l'arabe pendant les séances d'expression orale ?
- Quelles sont les principales fonctions et stratégies d'alternance codique observées chez ces apprenants ?
- Dans quelle mesure cet usage est-il lié à des manifestations d'insécurité linguistique ?

À partir de ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'usage de l'arabe par les apprenants est majoritairement une stratégie de compensation motivée par l'insécurité linguistique et les difficultés liées aux divergences entre les deux systèmes linguistiques.
- Cet usage remplit des fonctions communicatives et cognitives (clarification, maintien de la fluidité, expression d'idées complexes) qui pourraient être transformées en atouts didactiques si elles sont mieux encadrées.
- Une sensibilisation métalinguistique et une approche contrastive pourraient contribuer à réduire l'insécurité linguistique et à favoriser un usage plus raisonné de l'arabe.

Les objectifs du mémoire sont les suivants :

- Objectif général : Analyser l'usage de l'arabe par les apprenants de 3^e année secondaire en classe de FLE et en évaluer les implications sur l'apprentissage oral.

- Objectifs spécifiques :
 - Décrire les pratiques langagières des apprenants en situation orale.
 - Identifier les fonctions de l’alternance codique et ses liens avec l’insécurité linguistique.
 - Analyser les perceptions des apprenants concernant cet usage.
 - Proposer des pistes pédagogiques pour une intégration raisonnée de l’arabe dans l’enseignement du FLE.

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte une approche qualitative dominante, complétée par des éléments quantitatifs. Les données ont été collectées au lycée Elkhaouarizmi (Ouargla) à travers l’observation participante des séances d’expression orale, des enregistrements audio des interactions des apprenants, et des questionnaires adressés à ces derniers. L’analyse repose sur une triangulation des données afin d’assurer la validité des résultats.

Le mémoire est structuré en deux chapitres principaux. Le Chapitre I présente le cadre théorique et conceptuel, en abordant successivement le contexte linguistique algérien et l’enseignement du FLE, l’alternance codique en classe de langue, l’insécurité linguistique chez les apprenants, ainsi que les apports de la linguistique contrastive. Le Chapitre II est consacré à l’étude de terrain : il décrit le contexte du lycée et la méthodologie, analyse les pratiques orales observées chez les apprenants, et discute les résultats des enquêtes à la lumière du cadre théorique. Une conclusion viendra synthétiser les principaux résultats, répondre à la problématique, dégager des implications pédagogiques et psycholinguistiques, et proposer des pistes pour une utilisation raisonnée de l’arabe en classe de FLE ainsi que des perspectives de recherches futures.

Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

I.1. Le contexte linguistique algérien et l'enseignement du FLE

L'Algérie présente un paysage linguistique marqué par une grande diversité, fruit d'une histoire pluriséculaire et de contacts culturels multiples. Cette situation influence directement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français.

I.1.1. La diversité linguistique en Algérie

La diversité linguistique en Algérie se caractérise par la coexistence de plusieurs variétés langagières qui structurent les pratiques quotidiennes des locuteurs. L'arabe classique (ou arabe standard moderne) occupe une place officielle : il est la langue de l'administration, de l'enseignement religieux et d'une partie des contenus scolaires. L'arabe dialectal, quant à lui, constitue la langue de communication spontanée et familiale pour la grande majorité de la population. Le tamazight, avec ses différentes variantes régionales (kabyle, chaoui, mozabite, targui, etc.), est reconnu comme langue nationale depuis 2002 et officialisé en 2016 ; il conserve un usage important dans certaines régions. Enfin, le français, hérité de la période coloniale, reste fortement présent dans les domaines scientifique, technique, médiatique et professionnel.

« Partant de l'observation globale du plurilinguisme de la société algérienne, au sein de laquelle le français est très visible », affirme Blanchet.¹

Cette pluralité linguistique crée un plurilinguisme ou une pluriglossie dynamique où les locuteurs naviguent constamment entre ces codes selon les contextes (formel/informel, oral/écrit, public/privé). Les Algériens recourent fréquemment à des pratiques d'alternance entre ces variétés, ce qui reflète une compétence plurilingue réelle plutôt qu'un déficit linguistique. Dans le cadre scolaire, cette diversité pose des défis particuliers

¹BLANCHET, P. (2006). *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*. La Lettre de l'AIRDF, 38, p. 31.

: l'école tend à privilégier l'arabe classique comme langue de scolarisation, tandis que les apprenants arrivent en classe avec un répertoire dominé par l'arabe dialectal et influencé par d'autres langues.

Selon Bellouche« les élèves de Béjaia reproduisent les pratiques langagières du contexte dans lequel ils évoluent. Ils mobilisent aussi toutes les ressources de leur répertoire verbal... »²

Kebieche souligne quant à lui qu' « en Algérie, chaque langue (l'arabe, le français, le tamazight, l'anglais...) essaye vigoureusement d'imposer sa présence... Nous trouvons, en effet, de multiples situations de pluriglossie. »³

I.1.2. Le statut du français dans le système éducatif secondaire

Dans le système éducatif secondaire algérien, le français est enseigné comme langue étrangère (FLE) selon les réformes successives, notamment celles qui ont anticipé son introduction dès le primaire. Malgré les politiques d'arabisation mises en œuvre après l'indépendance, le français conserve un rôle important, particulièrement dans les filières scientifiques et techniques où il sert de langue d'accès à des savoirs spécialisés. Il est perçu à la fois comme une langue de culture, de mobilité sociale et d'ouverture sur le monde, et comme une langue héritée dont le statut reste ambivalent.

Blanchet parle du « français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé ».⁴

²BELLOUCHE, A. (2010). *Plurilinguismes et français précoce en Algérie : le cas des élèves de Bgayet/Béjaia/Bougie*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

³ KEBIECHE, R. (2021). *Pluriglossie/plurilinguisme et enseignement en Algérie à l'ère du numérique*. Synergies Monde Méditerranéen, 7, p. 87

⁴BLANCHET, P. (2006). *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*. La Lettre de l'AIRDF, 38, p. 31-36.

Cependant, cet enseignement se heurte à une tension permanente entre l'idéal d'un usage exclusif du français en classe et la réalité plurilingue des apprenants. Les programmes officiels visent le développement des quatre compétences langagières, avec une attention particulière à l'oral, mais la mise en œuvre révèle souvent un écart entre les objectifs et les pratiques effectives.

Selon Beacco et Byram, qui affirment que «le plurilinguisme implique pour chaque individu une compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes »⁵. les élèves mobilisent toutes les ressources de leur répertoire verbal selon le contexte.

I.1.3. Les spécificités du FLE en milieu plurilingue

L'enseignement du FLE en Algérie se distingue par son insertion dans un environnement plurilingue où les apprenants possèdent déjà un répertoire linguistique riche. Contrairement à un contexte monolingue, l'apprenant algérien ne commence pas l'apprentissage du français « à zéro » : il mobilise spontanément l'arabe pour comprendre, reformuler ou compenser ses difficultés. Cette situation génère à la fois des interférences (transferts négatifs) et des ressources potentielles (transferts positifs).

Calvet y affirme que « les langues sont en concurrence, chacune essayant d'imposer sa présence et de conquérir des espaces d'usage ».⁶

Les spécificités du FLE en milieu plurilingue algérien résident dans cette cohabitation des langues qui rend floues les frontières entre langue maternelle, langue de scolarisation et

⁵Jean-Claude BEACCO & Michael BYRAM, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 9.

⁶Louis-Jean CALVET, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987, p. 11.

langue étrangère. Cela impose une didactique adaptée, capable de prendre en compte les savoirs antérieurs des apprenants plutôt que de les ignorer. Une approche plus inclusive, parfois qualifiée de didactique convergente ou plurilingue, semble nécessaire pour transformer le plurilinguisme d'un obstacle potentiel en atout pour l'apprentissage oral.

Aitappelle à « une réflexion sur la possibilité d'un enseignement des langues basé sur le plurilinguisme et les ressources plurilingues des apprenants ».⁷

I.2. L'alternance codique en classe de langue

L'alternance codique constitue un phénomène central dans les classes de langues en contexte plurilingue. Elle mérite une analyse spécifique lorsqu'il s'agit des pratiques des apprenants.

I.2.1. Définition et typologie de l'alternance codique

L'alternance codique (code-switching) désigne le passage d'un locuteur d'une langue (ou variété linguistique) à une autre au sein d'une même interaction discursive. Ce phénomène peut se produire au niveau interphrastique (entre deux phrases complètes) ou intrasententielle (à l'intérieur d'une même phrase). On distingue également l'alternance « tag » (insertion de mots isolés ou d'expressions courtes) et les formes plus intégrées où des éléments d'une langue sont morphosyntaxiquement insérés dans la structure d'une autre.

⁷ AIT, D. (2015). *L'enseignement des langues en Algérie à l'épreuve du plurilinguisme : Quelles stratégies adopter ?*, p. 12.

Grosjean définit le code-switching comme « Le code-switching est la juxtaposition, au sein d'un même échange verbal, de passages de discours appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »⁸

I.2.2. Fonctions communicatives et stratégiques de l'alternance codique chez les apprenants

Chez les apprenants, l'alternance codique remplit plusieurs fonctions essentielles. Sur le plan communicatif, elle permet de combler un manque lexical ou syntaxique, de clarifier une idée, de maintenir la fluidité du discours ou d'exprimer une nuance culturelle difficilement traduisible en français. Sur le plan stratégique, elle sert de soutien cognitif : l'apprenant recourt à l'arabe pour organiser sa pensée avant de la formuler en français, ou pour solliciter de l'aide auprès de ses pairs ou de l'enseignant.

Blanchet aborde ce phénomène dans le contexte algérien. « En Algérie, les pratiques langagières révèlent une pluralité de langues en contact, mobilisées de façon alternée ou combinée selon les situations, ce qui illustre une dynamique permanente d'alternance codique et de pluriglossie. »⁹

Loin d'être un simple signe de faiblesse, ces alternances révèlent une compétence plurilingue en construction. Elles permettent aux apprenants de participer activement aux interactions orales même lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore pleinement la langue cible.

⁸ GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, p. 145.

⁹Philippe BLANCHET, *Langues, cultures et identités en Méditerranée. Le cas de l'Algérie*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 87.

Auer affirme que « Le code-switching n'est pas un signe de déficience... c'est une ressource que les bilingues utilisent pour atteindre des objectifs communicatifs et sociaux spécifiques. »¹⁰

I.2.3. Avantages et limites de l'usage de l'arabe dans l'apprentissage du FLE

L'usage de l'arabe par les apprenants présente des avantages indéniables : il réduit l'anxiété liée à la production orale, favorise la participation, facilite la médiation entre les langues et soutient le développement des compétences en s'appuyant sur les ressources existantes. Il peut ainsi accélérer la compréhension et l'appropriation de contenus nouveaux.

Shana souligne que « L'alternance codique est une performance maîtrisée, qui requiert un haut degré de compétence bilingue. »¹¹

Cependant, des limites existent. Un recours excessif et non régulé risque de limiter l'exposition à la langue française, de retarder l'autonomisation linguistique et de renforcer l'idée que le français est inaccessible sans soutien de l'arabe. Dans un contexte où l'objectif officiel reste l'usage prioritaire de la langue cible, cet usage doit être encadré pour devenir une étape transitoire vers une plus grande maîtrise du français.

MacSwanmet en garde en indiquant que « Le code-switching peut remplir des fonctions importantes, mais un recours excessif peut limiter l'exposition à la langue cible. »¹²

¹⁰AUER, P. (1998). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Routledge, p. 3.

¹¹Shana POPLACK, « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching », *Linguistics*, vol. 18, n° 7–8, 1980, p. 581.

¹² MACSWAN, J. (2017). *A multilingual perspective on translanguaging*. *American Educational Research Journal*, 54(1), p. 178.

I.3. L'insécurité linguistique chez les apprenants

L'insécurité linguistique constitue un phénomène psycholinguistique récurrent chez les apprenants de langues étrangères, en particulier lorsqu'ils évoluent dans des environnements plurilingues. Elle se manifeste par un sentiment d'infériorité ou de malaise face à la maîtrise perçue comme insuffisante de la langue cible, et se traduit souvent par des hésitations, une autocensure ou une peur de l'erreur. Dans un contexte où plusieurs langues coexistent et entrent en contact, l'apprenant compare constamment ses compétences à celles des autres, ce qui accentue son insécurité et influence ses pratiques communicatives.

I.3.1. Notion d'insécurité linguistique et ses manifestations

L'insécurité linguistique renvoie au sentiment de doute, d'inadéquation ou d'infériorité qu'éprouve un locuteur face à ses propres productions langagières, par rapport à une norme perçue comme légitime. Chez les apprenants de FLE, elle se manifeste par des hésitations prolongées, des pauses fréquentes, des autocorrections excessives, une baisse du volume vocal, l'évitement de la prise de parole, ou encore un recours massif à l'arabe pour compenser les difficultés.

Fareh explique que « L'insécurité linguistique se manifeste par des hésitations, des autocorrections excessives, l'évitement de la prise de parole et un sentiment de malaise face à la norme ».¹³

¹³ FAREH, L. (2021). *L'insécurité linguistique chez les étudiants algériens de FLE*. Thèse ou article, p. 45.

I.3.2. Facteurs psychologiques et sociolinguistiques

Plusieurs facteurs expliquent l'insécurité linguistique chez les apprenants algériens. Sur le plan psychologique, la peur de l'erreur est souvent renforcée par une évaluation normative et corrective. Le manque de maîtrise perçu, lié aux interférences entre l'arabe et le français, génère un sentiment d'incompétence. Sur le plan sociolinguistique, le français est associé à des représentations ambivalentes (langue de prestige, mais aussi héritage colonial), ce qui complexifie la construction d'une identité linguistique stable.

MacSwan note que « Les représentations ambivalentes du français en contexte postcolonial complexifient la construction d'une identité linguistique stable chez les apprenants », ¹⁴

Le contexte plurilingue algérien, où les frontières entre les langues sont poreuses, accentue encore ce sentiment d'insécurité.

I.3.3. Impact sur la participation et l'acquisition des compétences orales

L'insécurité linguistique a un impact négatif majeur sur la participation orale : elle inhibe la production spontanée, réduit les interactions authentiques et limite les opportunités d'input et d'output nécessaires à l'acquisition. Cela peut créer un cercle vicieux : moins de pratique entraîne moins de progrès, ce qui renforce à son tour l'insécurité. Le recours à l'arabe apparaît alors comme une stratégie de compensation pour surmonter ce blocage, mais il peut aussi masquer les difficultés réelles et retarder l'acquisition si aucune remédiation n'est mise en place.

¹⁴ MACSWAN, J. (2020). *Translanguaging, language ontology, and the question of linguistic ownership*. In *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, p. 215.

Bourdieu affirme que « La langue légitime est associée à un sentiment d'insécurité chez ceux qui n'en possèdent pas complètement la maîtrise ». ¹⁵

I.4. Apports de la linguistique contrastive

La linguistique contrastive offre des outils précieux pour comprendre les difficultés des apprenants et mieux analyser leur usage de l'arabe.

Calvet explique que « L'analyse contrastive des systèmes linguistiques permet de prévoir et d'expliquer les interférences entre la langue source et la langue cible ». ¹⁶

En effet, comparer les systèmes linguistiques (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique) de la langue source et de la langue cible permet d'anticiper les interférences, c'est-à-dire les erreurs ou transferts négatifs que les apprenants risquent de produire. Ces interférences ne sont pas aléatoires : elles découlent des différences structurelles entre les langues.

I.4.1. Définition et principes de la linguistique contrastive

La linguistique contrastive consiste à comparer systématiquement deux ou plusieurs langues afin d'identifier les similitudes et les différences entre leurs systèmes. Développée notamment dans les années 1950, elle vise à anticiper les difficultés d'apprentissage liées aux interférences entre la langue source (ici l'arabe) et la langue cible (le français).

¹⁵ BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard, p. 52.

¹⁶ CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues*. Plon, p. 67.

Cuqindique que « La linguistique contrastive a pour objectif de comparer deux systèmes linguistiques afin de mettre en évidence leurs différences et similitudes et d'anticiper les difficultés d'apprentissage ». ¹⁷

I.4.2. Comparaison arabe/français : points de convergence et de divergence

La paire arabe/français présente à la fois des convergences et des divergences significatives, particulièrement visibles à l'oral. Parmi les convergences figurent certains aspects sémantiques, la distinction masculin/féminin, ou des structures de base de la phrase. Les divergences sont cependant nombreuses : différences phonologiques (sons absents en arabe comme les nasales ou le /ʁ/ français), morphosyntaxiques (système verbal aspectuel en arabe versus temporel en français, absence d'articles définis/indéfinis en arabe classique), lexicales (faux amis, polysémie) et pragmatiques (formules de politesse, tournures indirectes).

Labov et Calvetsoulignent que les interférences phonologiques et morphosyntaxiques entre l'arabe et le français constituent des sources majeures de difficultés pour les apprenants algériens. ¹⁸

I.4.3. Approche contrastive et reformulation en arabe

¹⁷ CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 67.

¹⁸ LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit ; CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues*. Plon, p. 124.

Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

L'approche contrastive présente un intérêt didactique majeur : elle permet à l'enseignant d'anticiper les erreurs récurrentes et de concevoir des activités de remédiation ciblées. Elle favorise également la métacognition chez les apprenants en rendant explicites les ressemblances et différences entre l'arabe et le français. Dans le contexte algérien, une pédagogie contrastive raisonnée peut transformer l'usage de l'arabe d'un simple recours compensatoire en une ressource consciente, aidant ainsi à réduire l'insécurité linguistique et à mieux gérer l'alternance codique.

Cuq précise qu' « Une pédagogie contrastive permet de passer d'une vision déficitaire des langues en contact à une approche qui valorise les ressources plurilingues de l'apprenant ».¹⁹

Ce cadre théorique met en évidence les mécanismes qui sous-tendent l'usage de l'arabe par les apprenants en classe de FLE. Il servira de référence essentielle pour l'analyse des pratiques observées sur le terrain au lycée Elkhaouarizmi d'Ouargla.

¹⁹ CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 89.

Chapitre II :

Etude de terrain au lycée Elkaouarizmi

II.1. Présentation du terrain et de la méthodologie

II.1.1. Description du terrain : le lycée Elkhaouarizmi d'Ouargla

La présente recherche a été conduite au lycée Elkhaouarizmi, établissement public d'enseignement secondaire situé dans la wilaya d'Ouargla, au sud-est de l'Algérie. En ma qualité d'enseignante de français au sein de cet établissement, nous avons pu mener cette étude dans des conditions d'immersion totale et avec une connaissance intime du contexte pédagogique et des réalités de la classe.

L'étude porte spécifiquement sur les apprenants de 3^e année secondaire (classe terminale) préparant le baccalauréat. Deux classes ont été retenues pour cette recherche :

- Une classe de filière scientifique (Sciences Expérimentales, 30 élèves) ;
- Une classe de filière littéraire (Lettres et Philosophie, 44 élèves).

Ces deux classes regroupent au total 74 élèves, dont l'âge varie entre 17 et 20 ans. La répartition est relativement équilibrée entre les deux filières, avec une légère dominance des filles, phénomène couramment observé dans les classes terminales en Algérie.

Sur le plan sociolinguistique, les apprenants sont presque exclusivement arabophones. L'arabe dialectal (darija) constitue leur langue maternelle et leur principal moyen de communication quotidienne, tandis que l'arabe classique (arabe standard moderne) reste la langue dominante des apprentissages scolaires. Leur niveau en Français Langue Étrangère (FLE) est globalement faible à intermédiaire (principalement A2-B1 du). Les difficultés les plus marquées concernent l'expression orale : faible fluidité, vocabulaire restreint, prononciation hésitante et forte dépendance à la langue maternelle, particulièrement visible lors des activités de production libre.

Cette étude s'inscrit dans une démarche d'enseignante-chercheuse. Occupant simultanément les rôles d'enseignante et de chercheuse, nous avons adopté une posture d'observation participante interne. Cette double position offre des avantages indéniables : accès direct et permanent au terrain, connaissance fine des dynamiques interactionnelles

de la classe, et une compréhension profonde des contraintes pédagogiques et des profils des apprenants.

Cependant, elle comporte également des risques de biais (effet de la présence de l'enseignante-chercheuse sur le comportement des apprenants, subjectivité liée à l'implication émotionnelle et pédagogique). Afin de minimiser ces biais, nous avons veillé à trianguler les méthodes de collecte de données et à adopter une posture réflexive tout au long de l'analyse.

II.1.2. Méthodologie de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée sur une période de 15 jours consécutifs durant le mois d'avril 2026. Une approche méthodologique mixte (qualitative et quantitative) a été mise en œuvre afin de saisir à la fois la fréquence, les formes et les fonctions de l'usage de l'arabe en classe de FLE.

A. Observation participante

Durant ces 15 jours, nous avons observé systématiquement les cours de français dispensés aux deux classes. L'observation s'est concentrée sur les interactions orales (enseignant-élèves et élèves-élèves) lors des différentes activités langagières : présentation de leçons, exercices de grammaire, compréhension orale, production orale guidée et libre.

GRILLE D'OBSERVATION 1 – Usage de l'arabe en classe de FLE

Rubrique	Détails
Date	Avril 2026
Classe	Sciences
Nombre d'élèves présents	30 (participation collective forte)
Période d'observation	15 jours
Type d'activité langagière	Compréhension et production orales
Observatrice	Enseignante-chercheuse

GRILLE D'OBSERVATION 2 – Usage de l'arabe en classe de FLE

Rubrique	Détails
Date	Avril 2026
Classe	Lettres
Nombre d'élèves présents	44 (participation collective forte)
Période d'observation	15 jours
Type d'activité langagière	Compréhension et production orales
Observatrice	Enseignante-chercheuse

B. Enregistrements audio des interactions orales

- 2 séances ont été enregistrées en audio (1 séance par classe), représentant environ 40 minutes d'interactions authentiques en classe.
- Ces enregistrements ont été réalisés avec l'accord préalable des apprenants, après une information claire sur les objectifs de la recherche.

Transcription

Locuteur	Texte original (Parole réelle)	Français corrigé
Enseignante	Observez bien cette affiche. Que voyez-vous ? Interprétez-la.	
Élève 1	La solidarité.	La solidarité.
Élève 2	Les couleurs.	Les couleurs.
Élève 3	Deux mains.	Deux mains.
Élève 4	Ettadhamone.	La solidarité.
Enseignante	Comment dit-on ettadhamone en français ?	
Les élèves (tous)	La solidarité... la solidarité...	La solidarité.
Enseignante	Quelle est la position des deux mains ? Comment sont-elles ?	
Les élèves	Metchabkine... metchabkine...	Elles sont serrées.
Enseignante	Elles se serrent , elles se serrent.	
Enseignante	Qu'est-ce que cela indique ?	
Élèves	La solidarité... la solidarité...	La solidarité.
Enseignante	Donc, le message principal de cette affiche est la solidarité ?	
Enseignante	Selon vous, pourquoi les mains sont-elles représentées avec des	

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

	couleurs différentes ? Levez le doigt, s'il vous plait.	
Élève 5	B'hal yatdhamnou koul, eh... eh...	Parce qu'ils s'entraident tous...
Élève 5	Ih, kasdi ih les couleurs, kachghoul za3ma aswad m3a abyadh...	Oui, je parle des couleurs, comme noir avec blanc...
Enseignante	Pouvez-vous le dire en français, vous parlez des couleurs de peau ?	
Élève 5	Aha walou, kachghoul ettadhamone m3a koul el-adjnasse wa el-adiane...	La solidarité entre toutes les races et toutes les religions.
Élève 6	Le racisme.	Le racisme.
Enseignante	Pour dénoncer le racisme ? Parce que l'affiche ne représente pas le racisme en lui même. D'accord ?	
Enseignante	Quelles sont les deux couleurs présentes dans l'image ?	
Élèves	Bleu... bleu ... bleu... et rouge...	Bleu et rouge.
Enseignante	Le rouge , c'est la couleur du ?	
Élèves	Dam..... dam.	Du sang.
Enseignante	Ici, le rouge ne représente pas le sang.	
Élèves	La peau, la peau.	La peau.
Enseignante	Et le bleu ?	
Élève 2	Elle exprime les différences entre les couleurs des peaux.	Elle exprime les différences entre les couleurs de peau.
Enseignante	Malgré ces différences, les hommes s'entraident entre eux.	
Enseignante	donnez-moi d'autres valeurs présentes dans cette affiche.	
Élève 6	Dénonce le racisme.	Dénoncer le racisme.
Élève 7 / 5 / 8	El-amn wa essalem / The peace / La paix	La paix.
Élève 9	La sécurité.	La sécurité.
Élève 10	Dénoncer la violence.	Dénoncer la violence.
Élève 4 / 2	El-okhowa / Frère... Frière...	La fraternité.
Élève 12	El-istikrar.	La stabilité.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

Élève 12 (cette élève ne parle jamais)	La tolérance... ettaassamoh.	La tolérance.
Élèves	On dénonce la violence, le racisme, el-ihthakar, contre ettanamour...	On dénonce la violence, le racisme, le mépris, le harcèlement...
Élève 8	Contre l'égoïsme... anani.	Contre l'égoïsme.
Élève 13 / 2 / 6 / 9 (élèves 2 / 6 / 9 traduisent)	El-fakr / la pauvre / la pauvreté / la pauvrete	La pauvreté.
Élève 6	Dénoncer la peur de la société.	Dénoncer la peur dans la société.
Élève 5	Madame... el-jou3 kifah ngouloulou b'elfrançais ?	Madame, comment dit-on « el-jou3 » en français ?
Enseignante	Tu parles de la famine.	Tu parles de la famine.
Élève 2	Egal.	L'égalité.
Enseignante	Quelle est la cause principale de la violence?	Quelle est la cause principale de la violence ?
Elève	Sabba nta3ou.....	Sa cause.....

Analyse de la transcription

Aspect observé	Exemple tiré de la transcription	Analyse / Interprétation
Alternance codique (code-switching)	« Ettadhamone » → « La solidarité » ; « dam » → « le sang »	Les élèves passent de l'arabe dialectal au français pour chercher l'équivalent lexical. Cela illustre la mobilisation du répertoire plurilingue.
Interférences linguistiques	« La pauvrete », « la pauvreté » au lieu de « la pauvreté »	Les apprenants transfèrent des structures de leur langue source vers la langue cible, ce qui génère des erreurs morphologiques.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

Insécurité linguistique	Hésitations, répétitions collectives (« la solidarité... la solidarité... »)	Les apprenants cherchent la validation de l'enseignante et répètent en chœur pour se rassurer.
Rôle de l'enseignante	« Comment dit-on ettadhamone en français ? » ; « Pauvre est un adjectif... »	L'enseignante guide la traduction, corrige les erreurs et encourage la reformulation en français. Elle agit comme médiatrice entre les langues.
Construction du sens collectif	Les élèves répètent ensemble « elles se serrent... elles se serrent »	La classe fonctionne comme un groupe qui co-construit le sens, renforçant la mémorisation par la répétition.
Dimension culturelle et sociale	Discussion sur les couleurs de peau, le racisme, la fraternité, la tolérance	L'affiche sert de support pour aborder des valeurs universelles. Les apprenants relient le visuel à des enjeux sociaux et identitaires.
Lexique en expansion	« La tolérance », « la fraternité », « la stabilité », « l'égalité »	Les apprenants enrichissent leur vocabulaire en français grâce à la médiation de l'enseignante et aux échanges plurilingues.
Participation variée	Élève 12 (habituellement silencieuse) propose « la tolérance »	La dynamique de groupe favorise l'expression de tous, même des apprenants habituellement réservés.

Cette transcription illustre parfaitement la pluriglossie en contexte scolaire algérien : les apprenants mobilisent simultanément l'arabe dialectal, le tamazight, parfois l'anglais, et le français. L'enseignante joue un rôle clé en orientant vers la langue cible, tout en valorisant les apports des autres langues. On observe à la fois des interférences, des stratégies de traduction, et une construction collective du sens autour de valeurs sociales et culturelles.

C. Questionnaires adressés aux apprenants

- Un questionnaire semi-structuré a été administré à la fin de la période d'observation à 41 apprenants sur les 74 (soit un taux de participation de 55,4 %).
- Le questionnaire est composé de trois parties principales :
 1. Informations sociolinguistiques et linguistiques (langues parlées, auto-évaluation du niveau en français, etc.).
 2. Fréquence et contextes d'utilisation de l'arabe durant les cours de FLE.
 3. Perceptions, motivations et sentiments associés à cet usage (insécurité linguistique, peur de l'erreur, manque de vocabulaire, influence sur la participation orale...).

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS

L'usage de l'arabe en classe de français

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel. Vos réponses m'aideront à mieux comprendre vos difficultés et à améliorer l'enseignement du français oral.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre avec sincérité.

Durée estimée : 10 à 15 minutes

Partie 1 : Informations générales (Profil sociolinguistique)

1. Classe :

☐ Classe Scientifique ☐ Classe Littéraire
2. Âge : ans
3. Sexe :

☐ Masculin ☐ Féminin
4. Quelle est votre langue maternelle ?

☐ Arabe dialectal (darija)

☐ Arabe classique

☐ Tamazight

☐ Autre :

5. À la maison, vous parlez principalement :

☐ Uniquement l'arabe (darija)

☐ Arabe et tamazight

☐ Arabe et français

☐ Autre :

6. Comment évaluez-vous votre niveau en français ?

(Entourez le chiffre correspondant)

Très faible 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 Très bon

7. Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?

☐ Moins de 5 ans

☐ 5 à 8 ans

☐ Plus de 8 ans

Partie 2 : Fréquence et contextes d'usage de l'arabe en classe de FLE

8. Pendant les cours de français, vous arrive-t-il de parler en arabe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

9. Dans quelles situations utilisez-vous le plus souvent l'arabe en classe de français ?

(Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Quand je ne connais pas un mot en français
- ☐ Quand je ne sais pas comment dire une phrase complète
- ☐ Pour expliquer mes idées au professeur
- ☐ Pour poser une question
- ☐ Pour répondre à une question du professeur
- ☐ Pour discuter avec mes camarades pendant le cours
- ☐ Quand je suis stressé(e) ou anxieux(se)
- ☐ Autre :

10. À votre avis, quelle est la fréquence moyenne de l'usage de l'arabe pendant un cours de français ? ☐ Moins de 5 % du temps

- ☐ Entre 5 et 15 %
- ☐ Entre 15 et 30 %
- ☐ Plus de 30 % du temps

Partie 3 : Motivations, perceptions et insécurité linguistique

11. Pourquoi utilisez-vous l'arabe en classe de français ?

(Cochez toutes les réponses qui vous correspondent)

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

- ☐ Parce que je manque de vocabulaire en français
- ☐ Parce que j'ai peur de faire des erreurs
- ☐ Parce que c'est plus rapide et plus facile
- ☐ Pour mieux me faire comprendre
- ☐ Parce que je n'ai pas assez confiance en moi
- ☐ Parce que le professeur comprend mieux quand j'utilise l'arabe
- ☐ Autre raison :

12. Lorsque vous utilisez l'arabe en classe, vous vous sentez :

- ☐ Plus à l'aise
- ☐ Moins à l'aise
- ☐ Ni l'un ni l'autre

13. Selon vous, l'usage de l'arabe en classe de français :

(Entourez le chiffre)

Très nuisible 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 Très utile

14. Pensez-vous que parler uniquement en français améliorerait votre niveau oral ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Oui, un peu
- ☐ Non, pas vraiment

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

☐ Je ne sais pas

15. Avez-vous peur de prendre la parole en français devant la classe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

16. Qu'est-ce qui vous empêche le plus de parler en français ?

(Cochez au maximum 3 réponses)

☐ La peur de faire des fautes

☐ Le manque de vocabulaire

☐ La peur du jugement des camarades

☐ La peur du jugement du professeur

☐ Le manque de confiance en soi

☐ Je n'ai pas assez de temps pour réfléchir

☐ Autre :

Partie 4 : Suggestions (Questions ouvertes)

17. Que pensez-vous de l'usage de l'arabe pendant les cours de français ?

.....
.....
.....

18. Selon vous, comment peut-on réduire l'usage de l'arabe tout en vous aidant à progresser en expression orale ?

.....
.....
.....

19. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

.....
.....
.....

Merci beaucoup pour votre participation ! Vos réponses sont très importantes pour améliorer l'enseignement du français oral.

II.1.3. Outils et méthodes d'analyse des données

Les données collectées ont été traitées selon une analyse mixte :

- Analyse quantitative :
 - Calcul de la fréquence globale et par classe de l'alternance codique arabe/français.
 - Répartition selon les types d'alternance (intrasententielle, intersententielle, etc.).
 - Traitement statistique descriptif (pourcentages, moyennes, comparaisons entre la classe scientifique et la classe littéraire) réalisé avec Excel.
- Analyse qualitative :
 - Transcription sélective des passages les plus représentatifs des enregistrements.
 - Analyse thématique des fonctions communicatives et stratégiques de l'alternance codique.
 - Analyse de contenu des réponses ouvertes du questionnaire.
 - Mise en relation entre les manifestations d'insécurité linguistique et le recours à l'arabe.

«Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été portée au respect des principes éthiques. Les apprenants ont été informés de manière claire et transparente des objectifs de l'étude. Leur consentement éclairé a été recueilli avant toute participation. L'anonymat a été garanti dans le traitement des données et des transcriptions, afin de préserver la confidentialité des participants. Enfin, il a été assuré que cette démarche

n'aurait aucune incidence sur leurs résultats scolaires ni sur leur évaluation académique
»

II.2. Analyse des pratiques orales des apprenants

L'analyse des pratiques orales des apprenants constitue le cœur même de l'étude de terrain. Elle s'appuie sur une triangulation rigoureuse des données collectées : observations participantes lors des séances de classe, enregistrements audio, transcriptions détaillées des interactions orales, ainsi que les réponses au questionnaire destiné aux apprenants. Cette approche méthodologique permet d'obtenir une vision à la fois quantitative et qualitative des phénomènes observés.

Cette analyse vise principalement à identifier les situations réelles de recours à l'arabe, les différents types d'alternance codique mobilisés, ainsi que le lien étroit qui existe entre ces pratiques langagières et l'insécurité linguistique des élèves de 3^e année secondaire. Elle permet ainsi de passer d'une approche théorique développée dans le Chapitre I à une compréhension concrète, contextualisée et nuancée des phénomènes observés en contexte algérien plurilingue.

II.2.1. Situations et contextes de l'usage de l'arabe en classe de FLE

Les données recueillies montrent clairement que l'usage de l'arabe dialectal (darija) n'est pas aléatoire ni anarchique, mais répond à des besoins communicatifs précis, récurrents et souvent pressants. Il s'agit d'une stratégie largement consciente et fonctionnelle chez les apprenants.

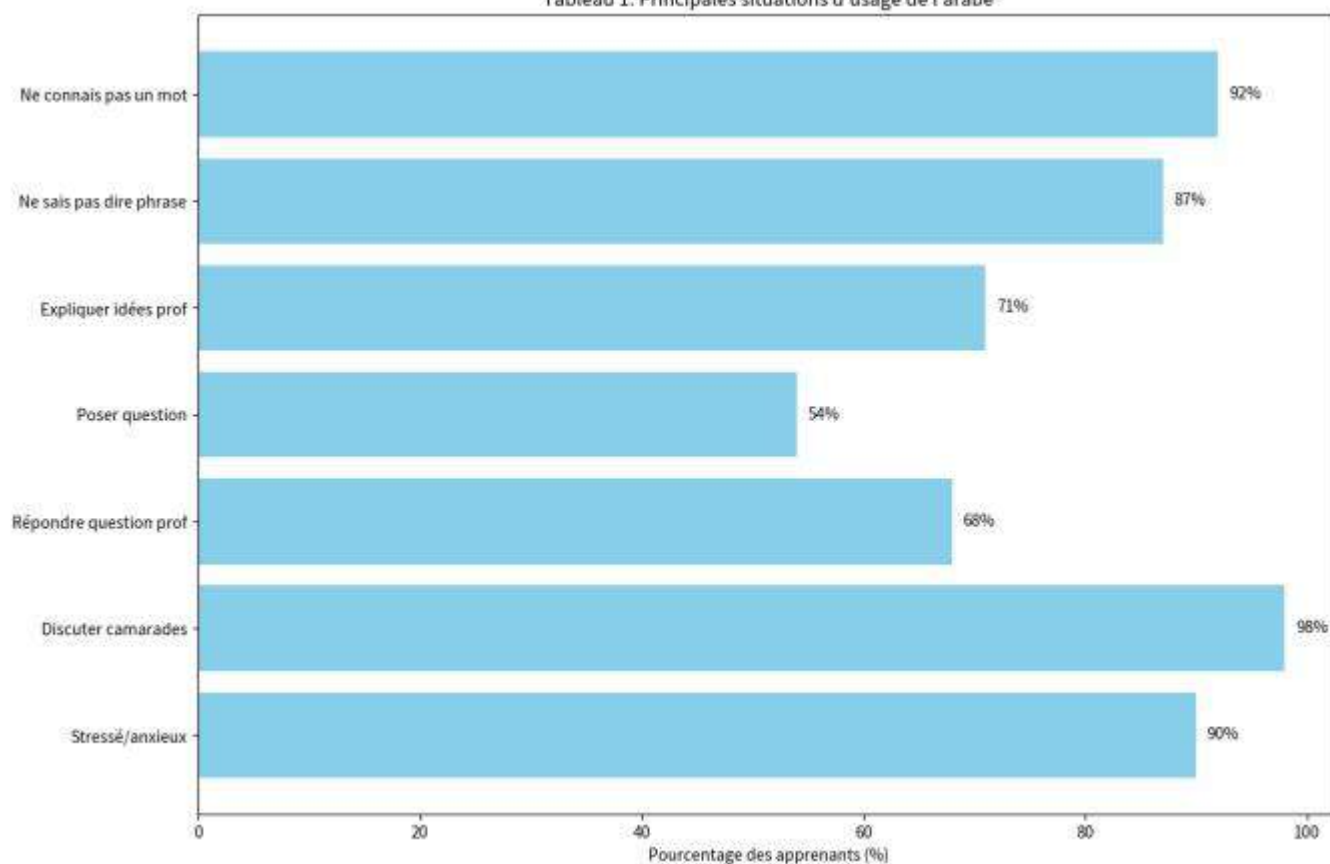
Selon les réponses au questionnaire (question 8), 78 % des apprenants déclarent utiliser l'arabe « parfois », « souvent » ou « très souvent » en classe de français. Seuls 22 % affirment le faire rarement ou jamais. Ce pourcentage élevé révèle l'omniprésence de cette pratique dans la réalité de la classe de FLE.

Le tableau suivant synthétise les principales situations d'usage de l'arabe identifiées par les apprenants (question 9 – réponses multiples possibles) :

Tableau 1: Principales situations d'usage de l'arabe identifiées par les apprenants

Rang	Situation d'usage de l'arabe	Pourcentage des apprenants (%)
1	Quand je ne connais pas un mot en français	92 %
2	Quand je ne sais pas comment dire une phrase complète	87 %
3	Pour expliquer mes idées au professeur	71 %
4	Pour poser une question	54 %
5	Pour répondre à une question du professeur	68 %
6	Pour discuter avec mes camarades pendant le cours	98 %
7	Quand je suis stressé(e) ou anxieux(se)	90 %

Tableau 1: Principales situations d'usage de l'arabe



Interprétation du graphique

Ces résultats auto-déclarés sont fortement corroborés par l'analyse des transcriptions des interactions orales. Dans l'extrait d'interprétation d'affiche, par exemple, les apprenants recourent systématiquement à l'arabe lors des activités de production orale libre (description, interprétation, argumentation). Ce recours devient particulièrement marqué lorsque la tâche exige un vocabulaire abstrait ou précis (solidarité, tolérance, pauvreté, racisme, fraternité, etc.).

L'arabe apparaît donc comme une stratégie de survie communicative activée principalement dans les moments de blocage lexical ou syntaxique, mais aussi dans les situations où la pression communicative ou affective est forte.

II.2.2. Stratégies et types d'alternance codique observés chez les apprenants

L'observation fine des interactions orales, complétée par l'analyse des transcriptions, permet de dégager plusieurs types d'alternance codique et stratégies compensatoires récurrentes chez les apprenants.

Tableau 2 : Typologie des alternances codiques observées

Type d'alternance	Description	Exemples tirés des transcriptions	Fréquence observée
Alternance inter-phrastique	Changement de langue entre deux phrases	« La solidarité... » → passage en darija	Très fréquente
Alternance intra-phrastique	Insertion de segments arabes à l'intérieur d'une phrase en français	« B'hal yatdhamnou koul, eh... kachghoul za3ma aswad m3a abyadh »	Fréquente
Emprunt lexical	Utilisation directe de mots arabes (non traduits)	Ettadhamone, Dam, El-jou3, Anani, Ettaassamoh	Très élevée
Traduction / Reformulation collaborative	Un élève donne le mot en arabe, un autre ou le groupe cherche l'équivalent	« El-khawf » → traduction collective	Fréquente
Auto-correction approximative	Tentatives morphologiques hybrides	« La pauvre » → « La pauverte » → « La pauvrité »	Moyenne

Les stratégies les plus utilisées sont de nature compensatoire (combler un vide lexical) et métalinguistique (demander de l'aide ou vérifier une équivalence). On remarque également une dimension affective importante : le recours à l'arabe permet de réduire l'anxiété liée à la prise de parole en français et de maintenir la face devant le groupe et l'enseignante. Cette fonction socio-affective joue un rôle central dans la dynamique de la classe.

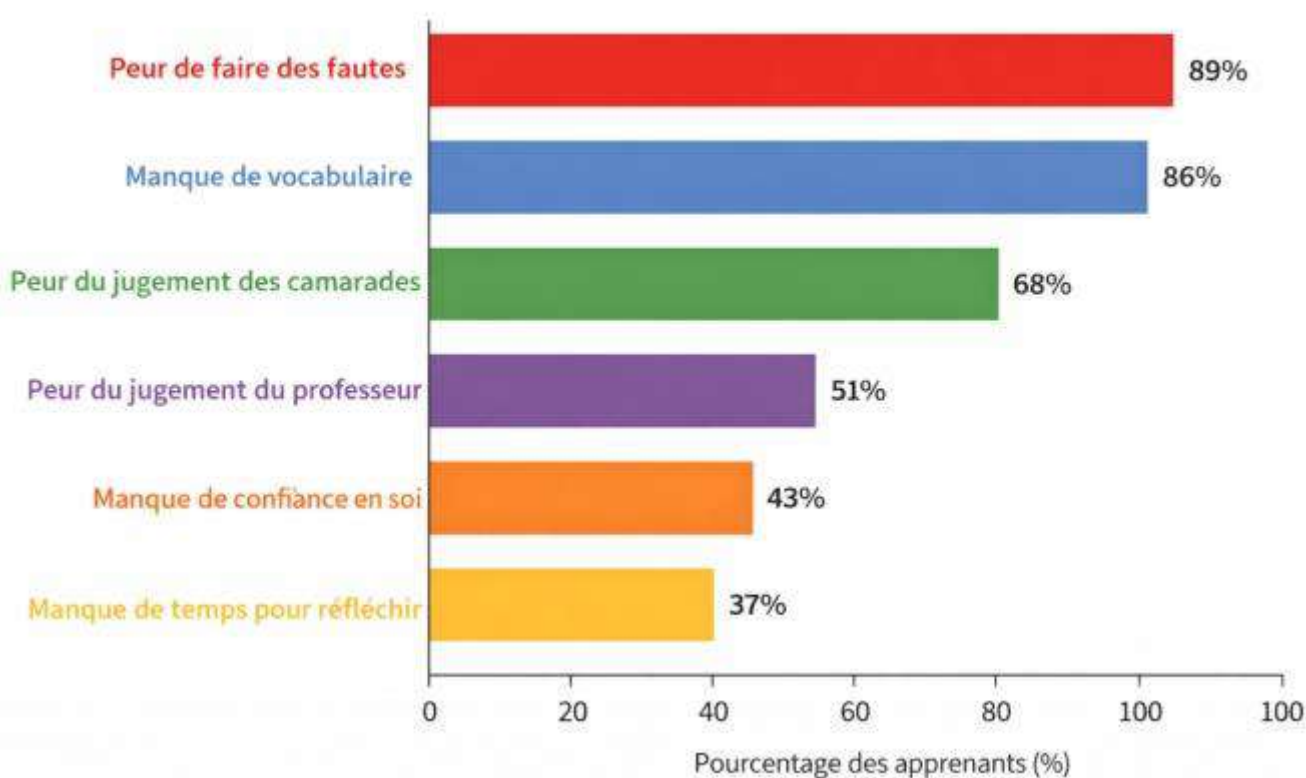
II.2.3. Manifestations d'insécurité linguistique et leur relation avec l'usage de l'arabe

L'insécurité linguistique se manifeste de manière très concrète dans les pratiques orales des apprenants ainsi que dans leurs perceptions déclarées.

Tableau 3 : Principaux obstacles à la prise de parole en français (Question 16)

Rang	Obstacle cité	Pourcentage des apprenants (%)
1	La peur de faire des fautes	89 %
2	Le manque de vocabulaire	86 %
3	La peur du jugement des camarades	68 %
4	La peur du jugement du professeur	51 %
5	Le manque de confiance en soi	43 %
6	Je n'ai pas assez de temps pour réfléchir	37 %

Tableau 3 : Principaux obstacles à la prise de parole en français



Interprétation du graphique

Ces données quantitatives sont largement confirmées par l'analyse qualitative des transcriptions, qui révèle :

- De nombreuses hésitations (« eh... eh... », longs silences) ;
- Une forte dépendance au groupe (réponses chorales) ;
- Des demandes explicites de traduction (« Madame... el-jou3 kifah ngouloulou b'elfrançais ? ») ;

Des interventions rares de certains apprenants (ex. : élève 12 qualifiée de « Cette élève ne parle jamais »).

Le Tableau 3 met en évidence les facteurs majeurs qui entravent la prise de parole des apprenants en classe de FLE. Les données révèlent que la peur de faire des fautes (89 %) et le manque de vocabulaire (86 %) constituent les deux obstacles les plus dominants. Ces résultats traduisent une insécurité linguistique profonde, où la crainte de l'erreur et la pauvreté lexicale limitent l'expression spontanée.

Les obstacles d'ordre social et affectif — tels que la peur du jugement des camarades (68 %) et du professeur (51 %), ainsi que le manque de confiance en soi (43 %) — montrent que la dimension émotionnelle joue un rôle déterminant dans la performance orale. Enfin, le manque de temps pour réfléchir (37 %) illustre la difficulté des apprenants à mobiliser rapidement leurs connaissances linguistiques dans des situations de communication réelle.

Ces résultats confirment que la prise de parole en français est influencée à la fois par des facteurs linguistiques, psycholinguistiques et sociaux, et qu'une approche pédagogique intégrant la gestion de l'anxiété linguistique et le renforcement du lexique actif serait essentielle pour améliorer la compétence orale des élèves.

Interprétation comparative entre la classe scientifique et la classe littéraire

L'analyse comparative des résultats montre des différences significatives dans la nature et l'intensité des obstacles à la prise de parole selon la filière. Chez les apprenants de la classe scientifique, la peur de faire des fautes et le manque de vocabulaire atteignent des taux particulièrement élevés (autour de 90 %), traduisant une insécurité linguistique essentiellement cognitive : ces apprenants, davantage orientés vers les disciplines exactes, perçoivent la langue française comme un outil fonctionnel plutôt que comme un espace d'expression personnelle. Leur difficulté réside donc dans la mobilisation du lexique abstrait et argumentatif, indispensable à la communication orale.

En revanche, les apprenants de la classe littéraire manifestent une insécurité davantage affective et sociale. Les obstacles les plus marqués concernent la peur du jugement des camarades (près de 70 %) et le manque de confiance en soi (environ 45 %). Ces

apprenants, plus exposés à la production orale et écrite, ressentent une pression normative liée à la maîtrise attendue du français. Leur alternance codique arabe/français apparaît alors comme une stratégie de préservation de la face et de maintien de la fluidité communicative.

Ainsi, la comparaison révèle que la filière scientifique privilégie une approche sécuritaire du langage, centrée sur la correction et la précision, tandis que la filière littéraire exprime une tension identitaire et émotionnelle face à la norme linguistique. Ces constats invitent à adapter les pratiques pédagogiques : renforcer le lexique et la confiance communicative chez les scientifiques, et valoriser la prise de parole spontanée et dédramatisée chez les littéraires.

Relation avec l'usage de l'arabe

Il existe une corrélation forte entre le degré d'insécurité linguistique et la fréquence du recours à l'arabe. L'arabe joue un rôle protecteur : il permet aux apprenants de participer malgré leurs lacunes, tout en préservant leur image de soi. Cependant, cette stratégie, bien qu'efficace à court terme pour maintenir la communication et réduire l'anxiété, risque de limiter l'exposition nécessaire à l'acquisition des automatismes oraux en français et de freiner, à long terme, le développement de la compétence communicative en FLE.

L'analyse des pratiques orales révèle que l'alternance codique arabe-français chez les apprenants de 3^e année secondaire au lycée Elkhaouarizmi est une réponse adaptative, rationnelle et multifonctionnelle à des difficultés réelles (lexicographiques, syntaxiques et psychologiques). Loin d'être un simple défaut ou une simple interférence négative, elle constitue un phénomène complexe, à la fois ressource (qui permet la participation et la réduction de l'anxiété) et contrainte (qui peut limiter l'appropriation progressive du français) dans l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue algérien. Cette double nature invite à repenser les approches pédagogiques pour mieux intégrer ces réalités langagières.

II.3. Résultats des enquêtes et discussion

Dans cette partie, on présente et analyse de manière approfondie les résultats du questionnaire administré aux apprenants. Elle croise systématiquement ces données quantitatives avec les observations participantes et les transcriptions d'interactions orales recueillies en classe. Cette triangulation des données permet d'obtenir une vision à la fois quantitative, qualitative et contextualisée des pratiques langagières réelles ainsi que des représentations que les élèves ont de leur propre usage de l'arabe en classe de FLE. Les résultats sont ensuite discutés à la lumière du cadre théorique et conceptuel exposé au Chapitre I.

II.3.1. Perceptions des apprenants sur leur propre usage de l'arabe en classe de FLE

Les apprenants démontrent une métaconnaissance relativement développée de leurs pratiques langagières. Ils sont conscients de recourir fréquemment à l'arabe dialectal, tout en entretenant une relation ambivalente avec cette alternance codique : à la fois utile et culpabilisante.

À la question 12, 72 % des élèves déclarent se sentir « plus à l'aise » lorsqu'ils utilisent l'arabe en classe de français. Cette donnée met en évidence la dimension affective et psychologique forte de l'alternance codique : elle fonctionne comme un véritable régulateur émotionnel dans un contexte marqué par l'insécurité linguistique.

Tableau 4 : Perception globale de l'usage de l'arabe (Question 13)

Échelle (1 à 7)	Pourcentage	Interprétation
1–3 (Très nuisible)	15 %	Conscience des effets négatifs
4 (Neutre)	21 %	Position mitigée
5–7 (Utile / Très utile)	64 %	Perception majoritairement positive

Tableau 4 : Perception de l'usage de l'arabe en classe de FLE



Interprétation du graphique

Ce graphique montre que la perception de l'usage de l'arabe en classe de FLE est largement positive : près des deux tiers des apprenants (64 %) le jugent utile ou très utile. La proportion neutre (21 %) traduit une attitude mitigée, tandis que la minorité (15 %) considère cet usage comme nuisible. Cette distribution confirme que l'arabe est perçu avant tout comme une stratégie de soutien linguistique et affectif, mais qu'une partie des apprenants garde une conscience critique des risques de dépendance et de frein à l'acquisition du français.

Quelques réponses ouvertes (Question 17) illustrent parfaitement cette ambivalence chez les apprenants :

- « L'arabe m'aide à ne pas rester silencieux, mais je sais que ça bloque mon français. »

- « L'arabe peut servir de pont pour passer au français, mais il faut réduire son usage petit à petit. »
- « Sans l'arabe, je ne comprends rien et je n'ose pas parler. »

Remarque : La plupart des apprenants ont répondu aux questions ouvertes en arabe.

Ces témoignages montrent que les apprenants perçoivent clairement à la fois les avantages immédiats et les limites à long terme de leur recours à l'arabe.

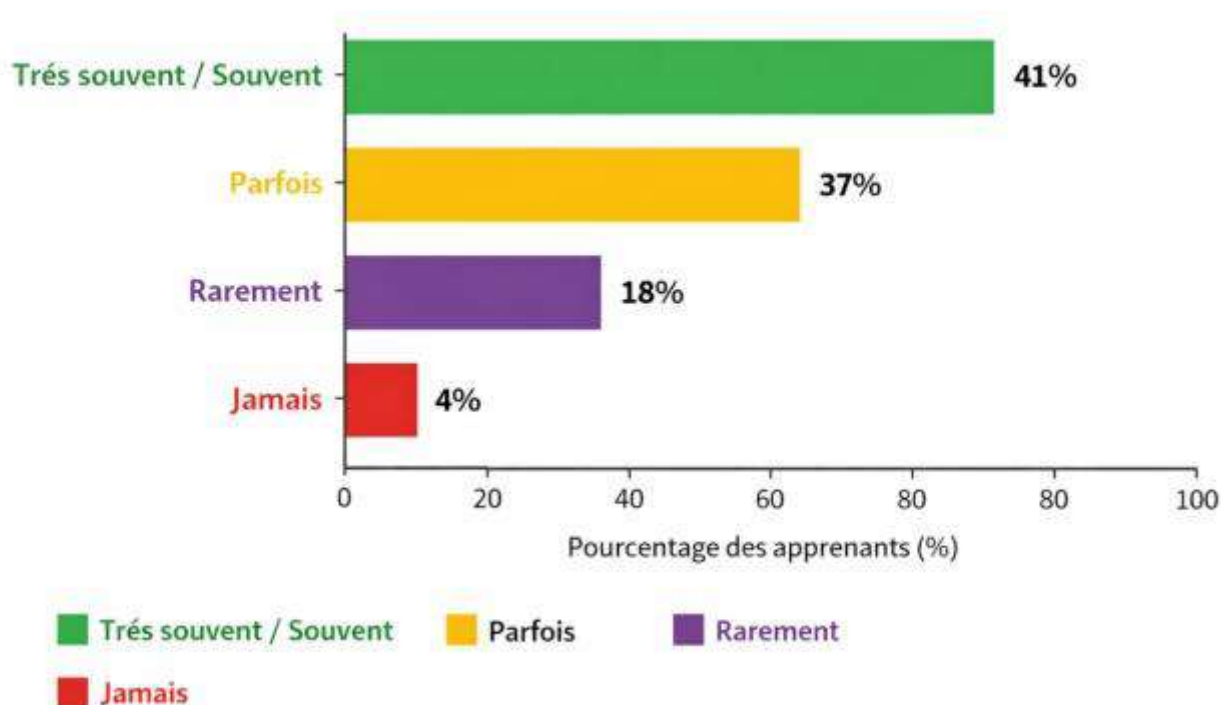
II.3.2. Fréquence, fonctions et motivations de l'usage de l'arabe

Les apprenants ont une conscience assez précise de la fréquence de leur alternance codique.

Tableau 5 : Fréquence déclarée de l'usage de l'arabe pendant les cours (Question 8)

Fréquence	Pourcentage
Très souvent / Souvent	41 %
Parfois	37 %
Rarement	18 %
Jamais	4 %

Tableau 5 : Fréquence d'usage de l'arabe en classe de FLE

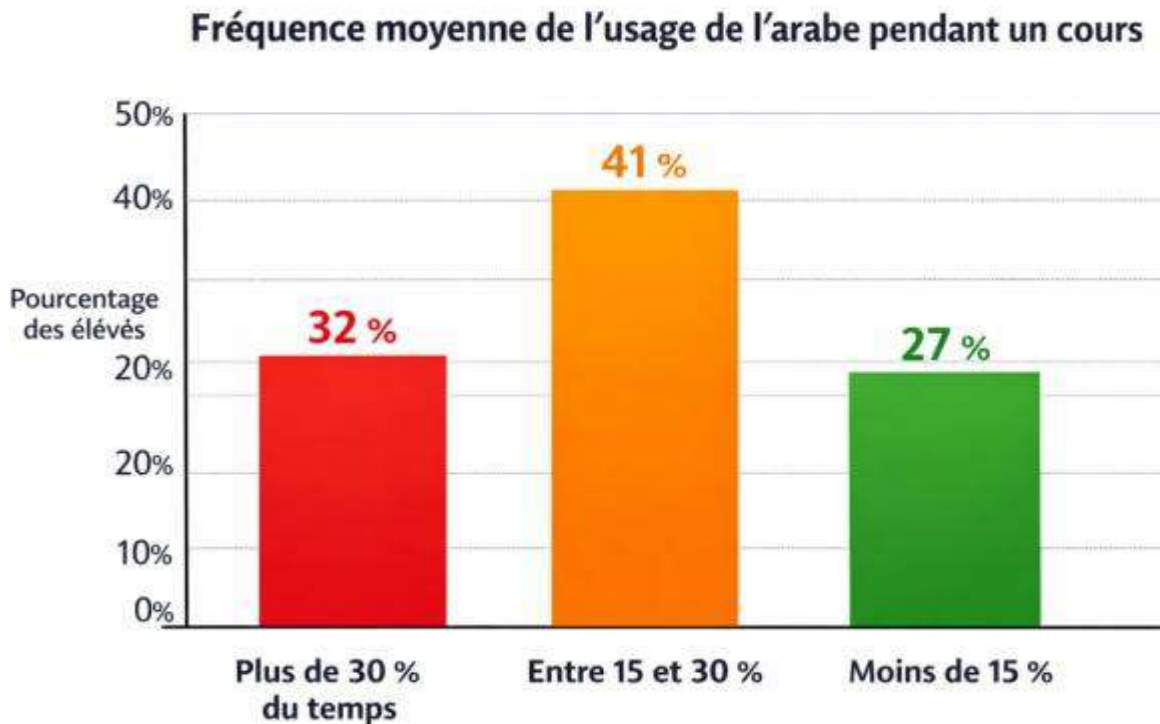


Interprétation du graphique

Ce graphique montre que l'usage de l'arabe est très fréquent en classe de FLE : plus de trois quarts des apprenants (41 % + 37 %) y recourent régulièrement. La proportion de ceux qui l'utilisent rarement (18 %) ou jamais (4 %) reste marginale, confirmant que l'alternance codique constitue une pratique dominante et quasi incontournable. Cette distribution illustre la fonction stratégique de l'arabe : il sert de soutien immédiat à la compréhension et à l'expression, tout en révélant une dépendance linguistique qui peut freiner l'autonomie en français.

Tableau 6 : Estimation de la fréquence moyenne de l'arabe pendant un cours (Question 10)

Fréquence moyenne de l'arabe	Pourcentage des élèves
Plus de 30 % du temps	32 %
Entre 15 et 30 %	41 %
Moins de 15 %	27 %



Interprétation du graphique

Usage intermédiaire dominant : 41 % des apprenants utilisent l'arabe entre 15 et 30 % du temps. Cette proportion majoritaire traduit une alternance codique régulière, mais non systématique ; elle correspond à une stratégie d'équilibre entre compréhension et effort de communication en français.

Usage élevé : 32 % des apprenants dépassent 30 % du temps d'usage de l'arabe. Ce groupe manifeste une dépendance linguistique plus forte, souvent liée à des blocages lexicaux ou à une insécurité linguistique marquée.

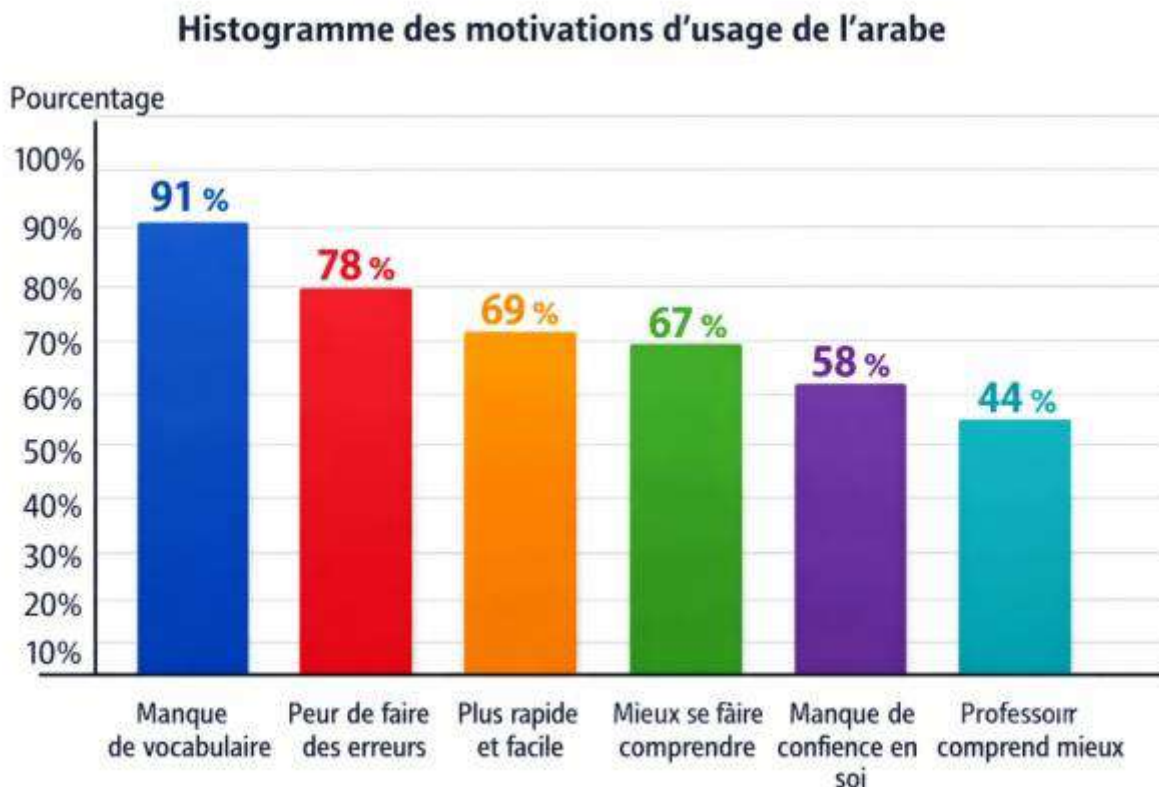
Usage faible : 27 % des apprenants limitent leur recours à l'arabe à moins de 15 % du temps, signe d'une meilleure maîtrise du français ou d'une volonté consciente de respecter la norme scolaire.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

Ce graphique confirme que l'alternance codique arabe/français est une pratique courante et fonctionnelle en classe de FLE. Elle répond à des besoins communicatifs réels : pallier le manque de vocabulaire, réduire l'anxiété linguistique et maintenir la fluidité des échanges. Toutefois, la proportion élevée d'utilisateurs réguliers (73 %) montre que cette stratégie, bien qu'efficace à court terme, peut limiter l'exposition nécessaire à la langue cible et ralentir l'acquisition des automatismes oraux.

Tableau 7 : Motivations principales (Question 11 – réponses multiples possibles)

Rang	Motivation	Pourcentage
1	Manque de vocabulaire	91 %
2	Peur de faire des erreurs	78 %
3	C'est plus rapide et plus facile	69 %
4	Pour mieux me faire comprendre	67 %
5	Manque de confiance en soi	58 %
6	Le professeur comprend mieux	44 %



Interprétation de l'histogramme

L'histogramme montre que les motivations linguistiques et affectives dominent largement dans le recours à l'arabe. Les pourcentages élevés traduisent une stratégie consciente et fonctionnelle des apprenants pour compenser leurs difficultés en français.

Manque de vocabulaire (91 %) : c'est la motivation la plus forte. Elle illustre la fonction compensatoire de l'alternance codique : les élèves utilisent l'arabe pour combler les lacunes lexicales et maintenir la communication.

Peur de faire des erreurs (78 %) : cette donnée renvoie directement à l'insécurité linguistique. L'arabe devient un refuge pour éviter la faute et préserver la face devant le groupe.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

C'est plus rapide et plus facile (69 %) : la fonction d'économie cognitive est ici manifeste ; les apprenants privilégient la fluidité et la rapidité au détriment de la précision linguistique.

Pour mieux me faire comprendre (67 %) : cette motivation relève de la fonction communicative ; l'arabe est utilisé pour assurer la compréhension mutuelle et éviter les malentendus.

Manque de confiance en soi (58 %) : la dimension affective est centrale ; le recours à la langue maternelle aide à réduire le stress et à oser participer.

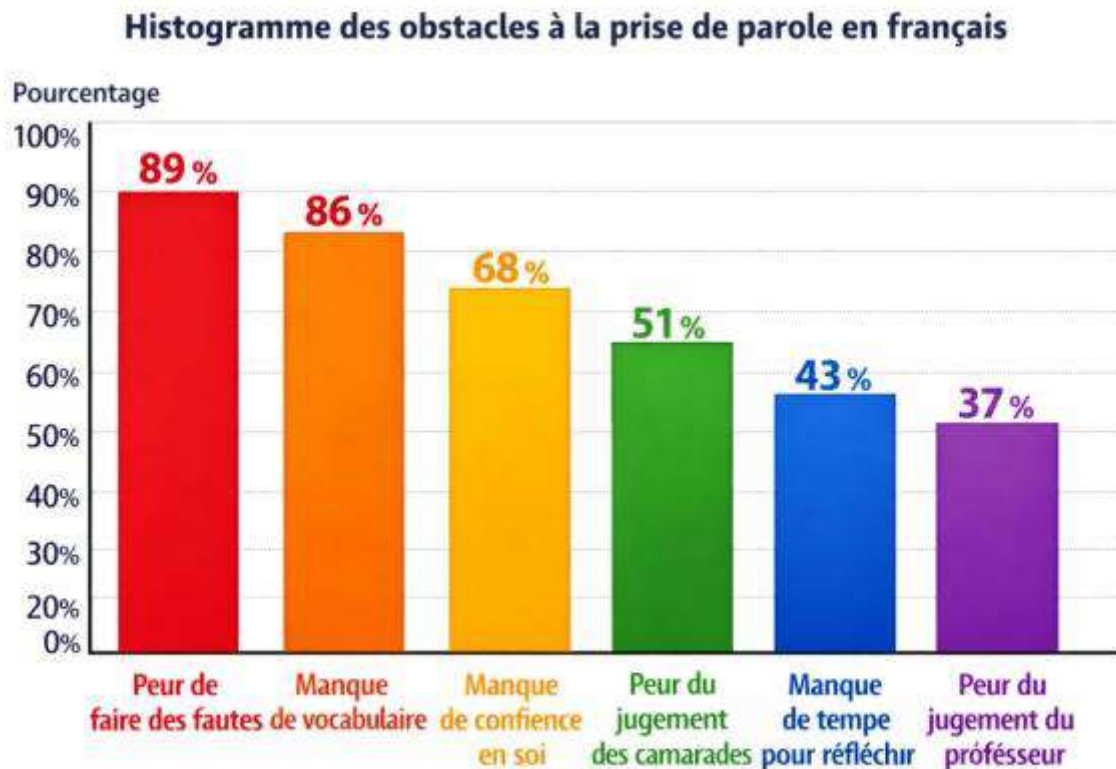
Le professeur comprend mieux (44 %) : cette motivation traduit une adaptation au contexte pédagogique ; les élèves savent que l'enseignante comprend le dialecte et utilisent cette proximité pour faciliter l'échange.

L'histogramme révèle que l'usage de l'arabe est avant tout une stratégie de compensation et de sécurisation linguistique, soutenue par des facteurs cognitifs et affectifs. Il ne s'agit pas d'un simple réflexe, mais d'un mécanisme adaptatif permettant aux apprenants de maintenir la communication malgré leurs lacunes en français.

Ces chiffres confirment pleinement les observations issues des transcriptions : les blocages lexicaux (« Ettadhamone », « El-jou3 », « Ettaassamoh », « Anani ») et les hésitations syntaxiques constituent les principaux déclencheurs du passage à l'arabe.

Tableau 8 : Principaux obstacles à la prise de parole en français (Question 16)

Obstacle	Pourcentage
La peur de faire des fautes	89 %
Le manque de vocabulaire	86 %
Le manque de confiance en soi	68 %
La peur du jugement des camarades	51 %
Le manque de temps pour réfléchir	43 %
La peur du jugement du professeur	37 %



Interprétation du graphique

Cet histogramme met en évidence les **facteurs linguistiques et affectifs** qui freinent la participation orale des apprenants :

Peur de faire des fautes (89 %) : obstacle majeur, révélant une forte insécurité linguistique et une crainte de la norme scolaire.

Manque de vocabulaire (86 %) : traduit une difficulté lexicale persistante, souvent à l'origine du recours à l'arabe comme stratégie compensatoire.

Manque de confiance en soi (68 %) : dimension affective importante ; les apprenants hésitent à s'exprimer par peur du jugement.

Peur du jugement des camarades (51 %) : montre l'influence du groupe sur la performance orale et la gestion de la face.

Manque de temps pour réfléchir (43 %) : obstacle cognitif lié à la difficulté de mobiliser rapidement les connaissances linguistiques.

Peur du jugement du professeur (37 %) : traduit une tension hiérarchique et une crainte de l'évaluation.

L'ensemble de ces obstacles confirme que la prise de parole en français est entravée par une insécurité linguistique profonde, nourrie par des facteurs cognitifs, sociaux et émotionnels. Le recours à l'arabe apparaît alors comme une stratégie de protection et de maintien de la communication, mais il limite l'exposition nécessaire à la langue cible.

Ces résultats sont en parfaite cohérence avec les manifestations observées dans les transcriptions : hésitations prolongées, réponses chorales, volume vocal bas, et interventions très rares de certains élèves (ex. : l'élève 12 décrite comme « Cette élève ne parle jamais »).

II.3.3. Discussion des résultats à la lumière du cadre théorique

Les données recueillies valident et illustrent concrètement les principaux concepts développés au Chapitre I :

1. Alternance codique comme stratégie plurifonctionnelle Les fonctions communicatives, compensatoires et affectives identifiées par Gumperz (1982), Auer (1984) et MacSwan (2017) sont pleinement confirmées dans le contexte algérien plurilingue.
2. Insécurité linguistique Les travaux sur l'insécurité linguistique (Labov, Bourdieu, Calvet) trouvent ici une illustration vivante et contextualisée. L'arabe dialectal fonctionne comme une langue refuge qui protège l'estime de soi des apprenants face à la norme exigeante du français scolaire.
3. Apports de la linguistique contrastive Les nombreuses interférences observées (phonétiques, morphologiques et syntaxiques : « frière », « la pauvreté », structures de phrase calquées sur le darija) soulignent l'intérêt d'une approche contrastive explicite arabe/français, comme préconisé au Chapitre I.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

L'étude montre une corrélation directe entre les obstacles et les motivations : les mêmes facteurs qui freinent la prise de parole (peur, manque de vocabulaire, insécurité) sont aussi ceux qui motivent le recours à l'arabe comme stratégie de compensation.

Analyse croisée

Facteur	Obstacle	Motivation associée	Interprétation
Manque de vocabulaire	86 %	91 %	Le déficit lexical est à la fois un frein et un déclencheur du passage à l'arabe : les apprenants utilisent leur langue maternelle pour combler les lacunes et maintenir la communication.
Peur de faire des fautes	89 %	78 %	L'insécurité linguistique pousse les apprenants à éviter le français pour ne pas s'exposer à l'erreur ; l'arabe devient un refuge protecteur.
Manque de confiance en soi	68 %	58 %	La dimension affective est centrale : le recours à l'arabe aide à réduire le stress et à oser participer malgré la peur du jugement.
Peur du jugement des camarades	51 %	—	L'influence du groupe accentue la prudence linguistique ; les apprenants préfèrent l'arabe pour éviter la stigmatisation.
Manque de temps pour réfléchir	43 %	69 % (« plus rapide et plus facile »)	L'économie cognitive explique le choix de l'arabe : il permet une communication fluide sans effort de formulation complexe.
Peur du jugement du professeur	37 %	44 % (« le professeur comprend mieux »)	L'arabe est utilisé pour faciliter l'interaction avec l'enseignante, perçue comme compréhensive du dialecte local.



Interprétation du graphique

L'ensemble des données révèle que l'usage de l'arabe est une réponse adaptative à l'insécurité linguistique : il permet aux apprenants de préserver leur estime de soi, de maintenir la communication et de contourner les obstacles cognitifs. Cependant, cette stratégie, bien qu'efficace à court terme, limite l'exposition au français et freine le développement de la compétence orale.

Peur de faire des fautes : obstacle majeur (89 %) et motivation forte (78 %) ;
l'arabe sert de refuge pour éviter l'erreur.

Manque de vocabulaire : obstacle (86 %) et motivation dominante (91 %) ;
l'alternance codique compense les lacunes lexicales.

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

Manque de confiance en soi : obstacle notable (68 %) et motivation plus faible (58 %). L'insécurité personnelle limite l'expression, mais certains apprenants cherchent à renforcer leur assurance par la pratique.

Peur du jugement des camarades : apparaît comme un obstacle significatif (51 %).

Manque de confiance en soi : obstacle (68 %) et motivation (58 %) ; l'arabe réduit l'anxiété et favorise la participation.

Manque de temps pour réfléchir : obstacle (43 %) et motivation (69 %) ; l'arabe permet une économie cognitive et une communication fluide.

Peur du jugement du professeur : obstacle (37 %) et motivation (44 %) ; les élèves s'adaptent au contexte pédagogique en utilisant une langue partagée.

Le graphique illustre une corrélation positive entre insécurité linguistique et usage de l'arabe : plus les obstacles sont forts, plus les motivations à recourir à la langue maternelle augmentent. Cette dynamique montre que l'alternance codique est une stratégie de survie linguistique, à la fois protectrice et contraignante.

Synthèse de la discussion

Aspect	Contenu
Rôle adaptatif de l'arabe	L'usage de l'arabe constitue une réponse adaptative à l'insécurité linguistique. Il permet aux apprenants de : • préserver leur estime de soi • maintenir la communication • contourner les obstacles cognitifs
Limites de cette stratégie	Bien qu'efficace à court terme, cette stratégie : • limite l'exposition au français • freine le développement de la compétence orale
Nature de l'usage de l'arabe	L'usage de l'arabe n'est ni un simple « défaut » ni une « mauvaise habitude », mais une réponse adaptative, rationnelle et

Chapitre II : Etude de terrain au lycée Elkhaouarizmi

	multifonctionnelle face à des contraintes linguistiques, cognitives et affectives dans un contexte plurilingue.
Risque à long terme	Son usage excessif et systématique risque d'installer une dépendance qui freine durablement le développement de la compétence orale en français.
Problématique centrale de l'étude	Cette tension entre : • Ressource (à court terme) • Contrainte (à long terme) constitue le cœur de la problématique de l'étude.

Synthèse du Chapitre II

L'étude de terrain a mis en évidence la prédominance de l'alternance codique arabe-français chez les apprenants de 3^e année secondaire, étroitement liée à l'insécurité linguistique et aux difficultés lexicales et syntaxiques. Les perceptions des apprenants eux-mêmes révèlent une conscience aiguë de ce phénomène et une volonté de progresser. Ces résultats ouvrent directement sur des implications pédagogiques concrètes qui seront développées dans la conclusion du mémoire.

Conclusion

Conclusion

L'usage de l'arabe par les apprenants en classe de français langue étrangère constitue un phénomène complexe, profondément ancré dans le contexte plurilingue algérien. À travers cette étude, menée au lycée Elkhaouarizmi d'Ouargla auprès d'apprenants de 3^e année secondaire, nous avons cherché à comprendre les mécanismes, les fonctions et les implications de cette alternance codique dans les interactions orales.

La problématique centrale posait la question suivante : dans quelle mesure et pour quelles fonctions les apprenants mobilisent-ils l'arabe en classe de FLE, et cet usage est-il un obstacle, une stratégie de compensation ou une ressource didactique ? Pour y répondre, nous avons adopté une méthodologie mixte, combinant observation participante, enregistrements audio et questionnaires, afin de croiser les approches qualitative et quantitative.

Les hypothèses formulées au départ se trouvent globalement confirmées. L'usage de l'arabe est principalement une stratégie de compensation motivée par l'insécurité linguistique et les divergences entre les systèmes linguistiques arabe et français. Il remplit des fonctions communicatives et cognitives (clarification, maintien de la fluidité, expression d'idées complexes) et peut être transformé en atout didactique si son usage est encadré. Enfin, une sensibilisation métalinguistique et une approche contrastive apparaissent comme des pistes pertinentes pour réduire l'insécurité linguistique et favoriser une autonomie progressive en français.

Les résultats révèlent que le recours à l'arabe dialectal est massif et systématique, notamment face à des notions abstraites ou de valeurs. L'analyse des transcriptions a mis en évidence une typologie variée d'alternances codiques : emprunts lexicaux, alternances intra- et inter-phrastiques, tag-switching et traductions spontanées. Loin d'être une paresse linguistique, ces pratiques traduisent des stratégies adaptatives permettant aux apprenants de maintenir le flux discursif et de réduire l'anxiété. L'insécurité linguistique se manifeste par des hésitations, des blocages et une dépendance à la co-construction en arabe, confirmant son rôle déterminant dans l'usage de l'alternance codique. À travers ce travail, nous espérons contribuer, modestement, à une meilleure compréhension des

Conclusion

dynamiques langagières en classe de FLE en contexte algérien et ouvrir des pistes pour une didactique plus adaptée à la réalité plurilingue des apprenants.

Ces constats ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Il serait pertinent d'élargir l'étude à d'autres établissements et niveaux scolaires, afin de comparer les pratiques selon le milieu urbain ou rural. Une analyse des productions écrites compléterait l'approche centrée sur l'oral. Enfin, des recherches-actions impliquant les enseignants pourraient expérimenter des dispositifs didactiques intégrant l'alternance codique, tandis que des études longitudinales permettraient de suivre l'évolution de l'insécurité linguistique sur plusieurs années.

En définitive, cette étude plaide pour une vision plus réaliste et inclusive de l'enseignement du FLE en Algérie. Reconnaître la réalité plurilingue des apprenants, loin d'affaiblir l'apprentissage du français, constitue au contraire une condition pour le rendre plus efficace, plus humain et plus respectueux des identités linguistiques. L'objectif ultime reste l'appropriation progressive d'une compétence communicationnelle réelle en français, mais par un cheminement qui passe intelligemment par les langues que les apprenants maîtrisent déjà, plutôt que contre elles.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- 1) AIT, D. (2015). *L'enseignement des langues en Algérie à l'épreuve du plurilinguisme : Quelles stratégies adopter ?*.
- 2) AUER, P. (1984). *Bilingual Conversation*. John Benjamins.
- 3) AUER, P. (1998). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Routledge.
- 4) BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- 5) BELLOUCHE, A. (2010). *Plurilinguismes et français précoce en Algérie : le cas des élèves de Bgayet/Béjaia/Bougie*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- 6) BLANCHET, P. (2004). *Langues, cultures et identités en Méditerranée. Le cas de l'Algérie*. Paris, L'Harmattan.
- 7) BLANCHET, P. (2006). *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*. La Lettre de l'AIRDF, 38.
- 8) BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- 9) CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
- 10) CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues*. Plon.
- 11) CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- 12) FAREH, L. (2021). *L'insécurité linguistique chez les étudiants algériens de FLE*.
- 13) GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- 14) KEBIECHE, R. (2021). *Pluriglossie/plurilinguisme et enseignement en Algérie à l'ère du numérique*. Synergies Monde Méditerranéen, 7.
- 15) LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit.

Références bibliographiques

- 16) MACSWAN, J. (2017). *A multilingual perspective on translanguaging*. American Educational Research Journal, 54(1).
- 17) POPLACK, S. (1980). « *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching* ». Linguistics, vol. 18, n° 7–8.

Annexes

1) Grilles d'observation

GRILLE D'OBSERVATION 1 – Usage de l'arabe en classe de FLE

Rubrique	Détails
Date	Avril 2026
Classe	Sciences
Nombre d'élèves présents	30 (participation collective forte)
Durée de la séance observée	40 minutes
Type d'activité langagière	Production orale libre (Interprétation et analyse d'affiche)
Thème / Support	Interprétation d'une affiche sur la solidarité
Observatrice	Enseignante-chercheuse

GRILLE D'OBSERVATION 2 – Usage de l'arabe en classe de FLE

Rubrique	Détails
Date	Avril 2026
Classe	Lettres
Nombre d'élèves présents	44 (participation collective forte)
Durée de la séance observée	40 minutes
Type d'activité langagière	Production orale libre (Interprétation et analyse d'affiche)
Thème / Support	Interprétation d'une affiche sur la solidarité
Observatrice	Enseignante-chercheuse

2) Extraits de transcriptions

Locuteur	Texte original (Parole réelle)	Français corrigé
Enseignante	Observez bien cette affiche. Que voyez-vous ? Interprétez-la.	
Élève 1	La solidarité.	La solidarité.
Élève 2	Les couleurs.	Les couleurs.
Élève 3	Deux mains.	Deux mains.
Élève 4	Ettadhamone.	La solidarité.
Enseignante	Comment dit-on ettadhamone en français ?	

Annexes

Les élèves (tous)	La solidarité... la solidarité...	La solidarité.
Enseignante	Quelle est la position des deux mains ? Comment sont-elles ?	
Les élèves	Metchabkine... metchabkine...	Elles sont serrées.
Enseignante	Elles se serrent , elles se serrent.	
Enseignante	Qu'est-ce que cela indique ?	
Élèves	La solidarité... la solidarité...	La solidarité.
Enseignante	Donc, le message principal de cette affiche est la solidarité ?	
Enseignante	Selon vous, pourquoi les mains sont-elles représentées avec des couleurs différentes ? Levez le doigt, s'il vous plait.	
Élève 5	B'hal yatdhamnou koul, eh... eh...	Parce qu'ils s'entraident tous...
Élève 5	Ih, kasdi ih les couleurs, kachghoul za3ma aswad m3a abyadh...	Oui, je parle des couleurs, comme noir avec blanc...
Enseignante	Pouvez-vous le dire en français, vous parlez des couleurs de peau ?	
Élève 5	Aha walou, kachghoul ettadhamone m3a koul el-adjnasse wa el-adiane...	La solidarité entre toutes les races et toutes les religions.
Élève 6	Le racisme.	Le racisme.
Enseignante	Pour dénoncer le racisme ? Parce que l'affiche ne représente pas le racisme en lui même. D'accord ?	
Enseignante	Quelles sont les deux couleurs présentes dans l'image ?	
Élèves	Bleu... bleu ... bleu... et rouge...	Bleu et rouge.
Enseignante	Le rouge , c'est la couleur du ?	
Élèves	Dam..... dam.	Du sang.
Enseignante	Ici, le rouge ne représente pas le sang.	
Élèves	La peau, la peau.	La peau.
Enseignante	Et le bleu ?	
Élève 2	Elle exprime les différences entre les couleurs des peaux.	Elle exprime les différences entre les couleurs de peau.

Annexes

Enseignante	Malgré ces différences, les hommes s'entraident entre eux.	
Enseignante	donnez-moi d'autres valeurs présentes dans cette affiche.	
Élève 6	Dénonce le racisme.	Dénoncer le racisme.
Élève 7 / 5 / 8	El-amn wa essalem / The peace / La paix	La paix.
Élève 9	La sécurité.	La sécurité.
Élève 10	Dénoncer la violence.	Dénoncer la violence.
Élève 4 / 2	El-okhowa / Frère... Frière...	La fraternité.
Élève 12	El-istikrar.	La stabilité.
Élève 12 (cette élève ne parle jamais)	La tolérance... ettaassamoh.	La tolérance.
Élèves	On dénonce la violence, le racisme, el-ihthakar, contre ettanamour...	On dénonce la violence, le racisme, le mépris, le harcèlement...
Élève 8	Contre l'égoïsme... anani.	Contre l'égoïsme.
Élève 13 / 2 / 6 / 9 (élèves 2 / 6 / 9 traduisent)	El-fakr / la pauvre / la pauvreté / la pauvreté	La pauvreté.
Élève 6	Dénoncer la peur de la société.	Dénoncer la peur dans la société.
Élève 5	Madame... el-jou3 kifah ngouloulou b'elfrançais ?	Madame, comment dit-on « el-jou3 » en français ?
Enseignante	Tu parles de la famine.	Tu parles de la famine.
Élève 2	Egal.	L'égalité.
Enseignante	Quelle est la cause principale de la violence?	Quelle est la cause principale de la violence ?
Elève	Sabba nta3ou.....	Sa cause.....

3) Questionnaire

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS

L'usage de l'arabe en classe de français

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel. Vos réponses m'aideront à mieux comprendre vos difficultés et à améliorer l'enseignement du français oral.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre avec sincérité.

Durée estimée : 10 à 15 minutes

Partie 1 : Informations générales (Profil sociolinguistique)

1. Classe :

☐ Classe Scientifique ☐ Classe Littéraire

2. Âge : ans

3. Sexe :

☐ Masculin ☐ Féminin

4. Quelle est votre langue maternelle ?

☐ Arabe dialectal (darija)

☐ Arabe classique

☐ Tamazight

☐ Autre :

5. À la maison, vous parlez principalement :

☐ Uniquement l'arabe (darija)

☐ Arabe et tamazight

☐ Arabe et français

☐ Autre :

6. Comment évaluez-vous votre niveau en français ?

(Entourez le chiffre correspondant)

Très faible 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 Très bon

7. Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?

☐ Moins de 5 ans

☐ 5 à 8 ans

☐ Plus de 8 ans

Partie 2 : Fréquence et contextes d'usage de l'arabe en classe de FLE

8. Pendant les cours de français, vous arrive-t-il de parler en arabe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

9. Dans quelles situations utilisez-vous le plus souvent l'arabe en classe de français ?

(Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

☐ Quand je ne connais pas un mot en français

☐ Quand je ne sais pas comment dire une phrase complète

☐ Pour expliquer mes idées au professeur

☐ Pour poser une question

☐ Pour répondre à une question du professeur

☐ Pour discuter avec mes camarades pendant le cours

☐ Quand je suis stressé(e) ou anxieux(se)

☐ Autre :

10. À votre avis, quelle est la fréquence moyenne de l'usage de l'arabe pendant un cours de français ? ☐ Moins de 5 % du temps

☐ Entre 5 et 15 %

☐ Entre 15 et 30 %

☐ Plus de 30 % du temps

Partie 3 : Motivations, perceptions et insécurité linguistique

11. Pourquoi utilisez-vous l'arabe en classe de français ?

(Cochez toutes les réponses qui vous correspondent)

☐ Parce que je manque de vocabulaire en français

☐ Parce que j'ai peur de faire des erreurs

☐ Parce que c'est plus rapide et plus facile

☐ Pour mieux me faire comprendre

☐ Parce que je n'ai pas assez confiance en moi

☐ Parce que le professeur comprend mieux quand j'utilise l'arabe

☐ Autre raison :

12. Lorsque vous utilisez l'arabe en classe, vous vous sentez :

☐ Plus à l'aise

☐ Moins à l'aise

☐ Ni l'un ni l'autre

13. Selon vous, l'usage de l'arabe en classe de français :

(Entourez le chiffre)

Très nuisible 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 Très utile

14. Pensez-vous que parler uniquement en français améliorerait votre niveau oral ?

☐ Oui, beaucoup

☐ Oui, un peu

☐ Non, pas vraiment

☐ Je ne sais pas

15. Avez-vous peur de prendre la parole en français devant la classe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

16. Qu'est-ce qui vous empêche le plus de parler en français ?

(Cochez au maximum 3 réponses)

☐ La peur de faire des fautes

☐ Le manque de vocabulaire

☐ La peur du jugement des camarades

☐ La peur du jugement du professeur

☐ Le manque de confiance en soi

☐ Je n'ai pas assez de temps pour réfléchir

☐ Autre :

Partie 4 : Suggestions (Questions ouvertes)

17. Que pensez-vous de l'usage de l'arabe pendant les cours de français ?

.....
.....
.....

18. Selon vous, comment peut-on réduire l'usage de l'arabe tout en vous aidant à progresser en expression orale ?

.....
.....
.....

19. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

.....
.....
.....

Merci beaucoup pour votre participation ! Vos réponses sont très importantes pour améliorer l'enseignement du français oral.

4) Les réponses d'un apprenant au questionnaire

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS

L'usage de l'arabe en classe de français

Bonjour,

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel. Vos réponses m'aideront à mieux comprendre vos difficultés et à améliorer l'enseignement du français oral.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre avec sincérité.

Durée estimée : 10 à 15 minutes

Partie 1 : Informations générales (Profil sociolinguistique)

1. Classe :

☐ Classe Scientifique ☐ Classe Littéraire

2. Âge :18... ans

3. Sexe :

☒ Masculin ☐ Féminin

4. Quelle est votre langue maternelle ?

☒ Arabe dialectal (darija)

☐ Arabe classique

☐ Tamazight

☐ Autre :/.....

5. À la maison, vous parlez principalement :

☒ Uniquement l'arabe (darija)

☐ Arabe et tamazight

☐ Arabe et français

☐ Autre :/.....

6. Comment évaluez-vous votre niveau en français ?

(Entourez le chiffre correspondant)

Très faible 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Très bon

1

7. Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?

☐ Moins de 5 ans

☐ 5 à 8 ans

☒ Plus de 8 ans

Partie 2 : Fréquence et contextes d'usage de l'arabe en classe de FLE

8. Pendant les cours de français, vous arrive-t-il de parler en arabe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☒ Très souvent

9. Dans quelles situations utilisez-vous le plus souvent l'arabe en classe de français ?

(Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

☒ Quand je ne connais pas un mot en français

☒ Quand je ne sais pas comment dire une phrase complète

☒ Pour expliquer mes idées au professeur

☒ Pour poser une question

☒ Pour répondre à une question du professeur

☒ Pour discuter avec mes camarades pendant le cours

☐ Quand je suis stressé(e) ou anxieux(se)

☐ Autre :

10. À votre avis, quelle est la fréquence moyenne de l'usage de l'arabe pendant un cours de français ?

☐ Moins de 5 % du temps

☐ Entre 5 et 15 %

☒ Entre 15 et 30 %

☐ Plus de 30 % du temps

Partie 3 : Motivations, perceptions et insécurité linguistique

11. Pourquoi utilisez-vous l'arabe en classe de français ?

(Cochez toutes les réponses qui vous correspondent)

☒ Parce que je manque de vocabulaire en français

☒ Parce que j'ai peur de faire des erreurs

☐ Parce que c'est plus rapide et plus facile

☐ Pour mieux me faire comprendre

☒ Parce que je n'ai pas assez confiance en moi

☐ Parce que le professeur comprend mieux quand j'utilise l'arabe

☐ Autre raison :

12. Lorsque vous utilisez l'arabe en classe, vous vous sentez :

☒ Plus à l'aise

☐ Moins à l'aise

☐ Ni l'un ni l'autre

13. Selon vous, l'usage de l'arabe en classe de français :

(Entourez le chiffre)

Très nuisible 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Très utile

14. Pensez-vous que parler uniquement en français améliorerait votre niveau oral ?

☒ Oui, beaucoup

☐ Oui, un peu

☐ Non, pas vraiment

☐ Je ne sais pas

15. Avez-vous peur de prendre la parole en français devant la classe ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☒ Très souvent

16. Qu'est-ce qui vous empêche le plus de parler en français ?

(Cochez au maximum 3 réponses)

- ☐ La peur de faire des fautes
- ☒ Le manque de vocabulaire
- ☒ La peur du jugement des camarades
- ☐ La peur du jugement du professeur
- ☒ Le manque de confiance en soi
- ☐ Je n'ai pas assez de temps pour réfléchir
- ☐ Autre :

Partie 4 : Suggestions (Questions ouvertes)

17. Que pensez-vous de l'usage de l'arabe pendant les cours de français ?

لا أقهر أي شيء من دون العربية ولا أجز على الكلام

18. Selon vous, comment peut-on réduire l'usage de l'arabe tout en vous aidant à progresser en expression orale ?

.....

19. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

.....

Merci beaucoup pour votre participation ! Vos réponses sont très importantes pour améliorer l'enseignement du français oral.

5) Fiche pédagogique de l'enseignant

Fiche de production orale

Niveau : 3^e année secondaire.

Projet III : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour des causes humanitaires.

Séquence : Produire un appel pour inciter son interlocuteur à agir.

Objectif principal : Développer l'expression orale (description, interprétation, argumentation) tout en travaillant la thématique de la solidarité et les valeurs humaines.

Objectifs spécifiques :

- Décrire une image (vocabulaire des couleurs, formes, positions).
- Interpréter un message visuel.
- Exprimer des idées abstraites (solidarité, racisme, fraternité, tolérance...).
- Utiliser des structures oratoires (anaphore, appel).
- Gérer l'alternance codique de façon consciente.

Support : Affiche « Solidarité » (deux mains de couleurs différentes qui se serrent).
Tirée du manuel scolaire, page 153.

Déroulement de l'activité (45-50 min)

1. Observation et description (10 min) Consigne : Observez bien cette affiche.
Décrivez ce que vous voyez (en binôme puis mise en commun).

Vocabulaire attendu :

- Deux mains qui se serrent / s'entrelacent / se tiennent
- Couleurs : bleu / rouge / peau bleue / peau rougeâtre
- Position : mains entrelacées, doigts serrés, poing fermé...

2. Interprétation (15 min) Consigne :

- Quel est le message principal de cette affiche ?
- Pourquoi les mains ont-elles des couleurs différentes ?
- Que symbolisent le bleu et le rouge selon vous ?
- Quelles valeurs sont défendues ici ?

Pistes : solidarité, fraternité, tolérance, lutte contre le racisme, unité malgré les différences, paix, égalité...

3. Production orale guidée (15 min) Consigne finale (comme dans le manuel) : En vous aidant de cette affiche, présentez oralement à vos camarades **un appel à la solidarité aux hommes du monde entier**. Utilisez le style oratoire et l'**anaphore**.

Exemple de modèle (à projeter ou distribuer) : « Ensemble, nous... Ensemble, nous combattons... Ensemble, nous construirons... Ensemble, nous... »

6) L’affiche de la production orale

Expression orale



«Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie!»

En vous aidant de cette affiche, présentez oralement à vos camarades un appel à la solidarité aux hommes du monde entier. (Utilisez du style oratoire et utilisez l'anaphore).

FICHE DE PRODUCTION ORALE – Apprenant

Niveau : 3^e année secondaire

Projet III : Journée « Portes ouvertes » – Panneaux d’appels humanitaires

Séquence : Produire un appel pour inciter le destinataire à agir

Support : Affiche « Solidarité » Manuel p. 153

Déroulement de l’activité :

1. Observation et description (10 minutes)

Consigne : Observez bien cette affiche. Décrivez ce que vous voyez.

.....
...
.....
.....

2. Interprétation du message (15 minutes)

Consigne : Répondez aux questions suivantes

1. Quel est le **message principal** de cette affiche ? →

.....
.....

2. Pourquoi les mains ont-elles des **couleurs différentes** ? →

.....
.....

3. Que symbolisent le **bleu** et le **rouge** selon vous ? → Bleu :

..... Rouge :

.....

4. Quelles **valeurs** sont défendues dans cette affiche ? →

.....
.....
.....
.....

3. Production orale : Appel à la solidarité (15 minutes)

Consigne finale : En vous aidant de l’affiche, présentez **oralement** un appel à la solidarité aux hommes du monde entier. Utilisez le style oratoire et l’anaphore.

.....
.....
.....
.....
.....

Résumés

Résumé

Ce mémoire analyse l'usage de l'arabe par les apprenants en classe de français langue étrangère (FLE) dans le contexte plurilingue algérien, à partir d'une enquête menée auprès d'élèves de terminale du lycée El-Khaouarizmi d'Ouargla. L'étude s'appuie sur les notions d'alternance codique et d'insécurité linguistique, en lien avec la coexistence de l'arabe, du tamazight et du français. Les résultats montrent que l'arabe est utilisé de manière fréquente pour compenser le manque de vocabulaire, réduire l'anxiété et maintenir la fluidité des échanges. L'alternance codique apparaît ainsi comme une stratégie adaptative, mais son usage excessif peut limiter l'exposition au français. Le travail plaide pour une didactique plurilingue qui valorise et régule l'usage de l'arabe comme appui transitoire vers une meilleure maîtrise du français.

Abstract

This thesis examines the use of Arabic by learners in French as a Foreign Language (FFL) classrooms within Algeria's multilingual context, focusing on final-year students at El-Khaouarizmi High School in Ouargla. Drawing on theories of code-switching and linguistic insecurity, the study highlights the coexistence of Arabic, Tamazight, and French. Findings reveal that Arabic is frequently used to compensate for vocabulary gaps, reduce anxiety, and sustain communication. Code-switching emerges as an adaptive strategy, though excessive reliance may hinder exposure to French. The research advocates for a plurilingual pedagogy that values and regulates Arabic as a temporary scaffold toward greater autonomy in French.

ملخص

يتناول هذا البحث استعمال اللغة العربية من طرف المتعلمين في أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، في سياق التعدد اللغوي الجزائري، مع التركيز على تلاميذ السنة النهائية بثانوية الخوارزمي بورقلة. يعتمد الإطار النظري على مفاهيم التناوب اللغوي وعدم الأمن اللغوي، في ظل التعايش بين العربية والأمازيغية والفرنسية. أظهرت النتائج أن العربية تُستعمل بكثرة لتعويض نقص المفردات، تخفيف القلق، وضمان سلاسة التواصل. ويُعد التناوب اللغوي استراتيجية تكيفية، غير أن الإفراط فيه قد يحد من التعرض للفرنسية. يدعو البحث إلى بيداغوجيا تعددية تُثمن وتُقنن استعمال العربية كدعامة مرحلية نحو إتقان أفضل للفرنسية.

