

## L'alternance codique au service de l'apprentissage et de la communication dans une classe de FLE au collège

Cherfaoui Abdellah\* (1)

Centre universitaire-Salhi Ahmed- Nâama.(Algérie)

cherfaoui@cuniv-naama.dz

Braik Sâadane(2)

Centre universitaire-Salhi Ahmed- Nâama.(Algérie)

saadane.braik@yahoo.fr

<b>Date :25/08/2022</b> <b>d'envoi</b>	<b>Date</b> <b>d'acceptation :05/06/2023</b>	<b>date de :17/06/2023</b> <b>publication</b>
---	---	--

### Résumé:

Entre établissement constructeur de bons citoyens riches en termes de l'interculturalité et lieu que les sujets de la société hantent pour construire du savoir et notamment pour apprendre une ou plusieurs langue(s), l'école algérienne s'est trouvée censée mettre à jour ses dispositifs et actualiser les esprits de ces recrues-enseignants et sa profession de foi. A vrai dire, apprendre une langue étrangère n'est pas une besogne ergonomique mais plutôt un processus ou un labeur requérant l'ingérence de plusieurs facteurs opérationnels. Le recours à l'arabe dialectal/classique dans le processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère ne se traduit que comme un de ces facteurs liés à ce qu'on appelle dans le champ de la sociolinguistique, « l'alternance codique ». Par conséquent l'alternance, qu'elle soit « relais » ou « tremplin » fera l'objet de mon article.

Mots-clés: alternance codique, alternance tremplin, alternance relais, bilinguisme, classe de FLE.

ملخص :

بين مؤسسة تبني مواطنين صالحين أغنياء من حيث التواصل بين الثقافات ومكاناً يتردد عليه عناصر المجتمع لبناء المعرفة وعلى وجه الخصوص لتعلم لغة أو عدة لغات، تجد المدرسة الجزائرية نفسها في حتمية أن تقوم بتحديث أجهزتها وتفعيل

\* *Auteur correspondant*

الروح المعنوية لهؤلاء المعلمين المجندين وبرنامجها العام. في الحقيقة، إن تعلم لغة أجنبية ليس مهمة مريحة بل عملية أو إجراء يتطلب تدخل العديد من العوامل العملية. إن استخدام اللهجة / العربية الفصحى في عملية تعليم / تعلم الفرنسية كإجراء أجنبية يعتبر كواحد من هذه العوامل المرتبطة بما يسمى في مجال علم اللغة الاجتماعي، "التناوب اللغوي". لذلك فإن التناوب ، سواء كان "أداة نقل المعلومات" أو "وسيلة تواصل" سيكون موضوع مقالتنا.

## 1. INTRODUCTION

A la manière de tous les pays du monde, l'Algérie, depuis que le monde est monde, mise sur le système éducatif pour instruire, éduquer voire former les citoyens-algériens. Ce système a pour but de les nantir des vertus et tempérer leur animosité. Parmi les labeurs confiés à cette corporation gouvernementale est l'exhortation de ces sujets sociaux à l'ouverture sur les divers champs d'interculturalité, ce qui garantit, au fur et à mesure, l'instauration des bases d'accointance entre les membres des groupes sociétaux et d'ethnies. Il va sans dire que l'une des configurations de cet « *interculturalisme* », nous pouvons citer, juste à titre d'exemple, « l'enseignement/apprentissage » des langues étrangères. A vrai dire, dès la première rencontre avec ses apprenants, l'enseignant d'une langue étrangère aspire à les acclimater aux différentes situations interactionnelles afin qu'ils soient pourvue de qualités permettant de les qualifier de « *bons communicateurs* », que ce soit au niveau scriptural ou même oralement. Dès lors, le profil d'entrée et de sortie des apprenants manifestent certainement un grand écart *positif* lié aux compétences acquises et permettant à l'enseignant de procéder à une sorte de s'auto-évaluation dépendamment des attentes déclarées et tacites au niveau de sa profession de foi.

L'école algérienne hantée par des acteurs sociaux (apprenant et enseignement) qui apprennent, avant de faire leur première enjambée vers le monde extérieur, à parler soit l'amazigh<sup>†</sup>, soit l'arabe dialectal ou les deux à la fois, et non pas le français<sup>‡</sup>. Dans ce cas, nous pouvons dire sans aucune tergiversation que la rue et le foyer algériens constituent des situations linguistiques *exolingues* où le recours aux autres systèmes linguistiques, même si nos interactions comportent des unités empruntées majoritairement au français, est généralement clairsemé. En d'autres termes, l'alternance codique est un phénomène, dans certains cas stratégique, omniprésent dans la société algérienne.

Les études menées, sur l'alternance codique et sa vocation dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), font foi de l'importance du recours aux langues disparates dans les différentes situations<sup>§</sup> de

<sup>†</sup> Nous considérons comme langue amazigh, le parler des Kabyles, des Touaregs, des Chaouis et des Mozabites.

<sup>‡</sup> A l'exception des familles françaises qui ont préféré s'installer en Algérie pour de multiples raisons.

<sup>§</sup> Par situations, nous entendons les différentes séances constituant la profession de foi que les représentants de la tutelle distribuent chaque année aux enseignants.

communications dans une classe\*\* de FLE (Billiez J. (1998), Abdoulay, M. (2016), Causa, M (2002)). Cette importance nous a engagé à nous acquitter d'une étude de plus qui nous permettra certainement de voir de plus près en quoi consiste cette importance et apporter quelques éléments d'éclaircissements et d'analyse portant sur l'un des aspects du contact des langues dans une école algérienne.

Nous entamons cette contribution par la formulation d'une réponse à une question qui tourne en boucle dans la tête de tout sociolinguiste algérien se préoccupant du rapport langue-société et les différentes tranches d'usagers : existe-il vraiment un monolingue en Algérie ? Nous pouvons prendre l'initiative et répondre à cette question par la reprise des propos de Bernard Py et Laurent Gajo (2013, p. 72) qui avancent que « Le bi- / plurilinguisme représente la *norme* et non *l'exception* », c'est-à-dire que, selon les deux auteurs, le monolingue est considéré comme une exception et non pas comme une règle. Etant donné le cas nous nous permettons de dire qu'en Algérie, il y a une « quasi-absence » d'une personne monolingue dans la mesure où le parler algérien est une sorte de mélange ; français, arabe dialectal ou classique.

## 2. Cadrage théorique

### 2.1 Alternance depuis l'enfance

Comme nous l'avons déjà dit, l'enfant algérien est issu d'une famille arabe ou amazigh qui considérée comme étant un lieu où le mélange des langues est très remarquable. Par cela nous entendons l'emprunt (*non*) *fidèle*†† d'un grand nombre d'unités linguistiques, notamment, au français. Dans le tableau ci-dessous, où nous avons procédé à une transcription phonétique, nous exposons quelques mots que l'ensemble d'enfants utilisent sans se rendre compte de leurs origines et si on leur demande de donner leurs vraies significations en langue arabe ils se trouveront, à l'exception de quelques-uns, dans un manque de repartie:

Termes/Expressions	Signification. Fr.	Signification. A
[PRIZ]	Dispositif de contact électrique	مأخذ كهربائي
[KAROSA]	Carrosserie ou voiture	سيارة
[BIDUN]	Bidon	دلو

\*\* Selon Causa (1996), la classe de langues n'est pas à considérer uniquement comme un lieu où il y a ce processus de transmission des savoirs ayant trait à la langue cible mais elle est aussi considérée comme un espace où s'instaure ce lien communicationnel reflétant une des dimensions du bilinguisme.

†† Il est à noter que, dans la société algérienne, certains mots ou expressions empruntés aux autres langues, ont été déformés.

[TAS]	Tasse	فنجان
[KARTA]	Carte	بطاقة
[PILA]	Pile	بطارية
[MALBOZ]	Mal posé	في وضعية سيئة
[KIKUTA]	Cocotte-minute	قدر الضغط
[MADRIJA]	Madrier	لوح
[MATRAK]	Matraque	عصا
[GARAGE]	Garage	مراب
[ĴĀBRA]	Chambre	غرفة

Il est à signaler qu'il existe un grand nombre d'exemple d'emprunt, dans le sens de Poplack (1989, p. 142), généralement à la langue française, et aux autres langues comme par exemple, [TRABAGAR] de la langue espagnole, qui signifie « Travailler », [BLOTA], de la même langue, utilisé dans certaines régions de l'étendu algérien pour signifier « Ballon », [KUZINA] qui signifie « cuisine » et même [SABAT] qui signifie « chaussure ». Mais faute d'espace nous nous sommes cantonné de citer 16 exemple qui semblent pouvoir témoigner de cette omniprésence de « l'alternance codique » dont nous avons parlé plus haut. Pour confirmer ou infirmer nos propos, nous avons demandé à un de nos élèves de nous parler un peu de sa démarche adoptée pour apprendre le français au bercail. Voici la transcription d'un fragment de son discours fourmillé de mots provenant des trois langues : arabe dialectal, *classique* et **français**:

Alternance	Traduction
[Ki nerjaà <i>ila lmanzil</i> , nsalam <i>ala mama</i> après nrouh <b>lchambra</b> ntaî, nhot <b>cartabli</b> , nchaàal <i>tablette</i> ntaî, nhot <b>lcahier de français</b> , nekseb fi <b>youtube</b> ou sur le <b>moteur de recherche</b> lounwan ntaâ <b>la leçon</b> w ndir des <b>exercices</b> ]	[Quand je rentre au bercail, je salue ma mère, après je vais à ma chambre, je pose mon cartable, j'allume ma tablette, je mets mon cahier de français auprès de moi, j'écris sur YouTube ou sur le moteur de recherche l'intitulé de la leçon et je fais des exercices...]

Dans cette bribe, nous constatons la présence de trois phénomènes liés au contact de langues. Dans ces dire, il y a des propos classable dans la catégorie « diglossie » dans la mesure où l'élève s'est servi des deux variétés d'une même langue à savoir l'arabe dialectal (LB) et l'arabe classique (LH). En deuxième lieu, il y a ce « mélange de langue » où nous constatons que cet élève a

mis cote à cote des mots de la langue arabe et de la langue française sans le respect des règles de la syntaxe par exemple. En dernière instance, la personne a construit, au sein de son discours, des énoncés entièrement en français, et cela témoigne de la présence de ce qu'on appelle « l'alternance codique »

## 2.2 *Alternance codique ; caractérisation générale*

Multiple sont les définitions qu'on assigne au phénomène de l'alternance codique. Mais ce qui est saillant, c'est que ses différentes caractérisations partagent les mêmes concepts, à savoir le concept de « *systèmes linguistiques* » et celui de « *conversations* ». Résultant de ce qu'on appelle le « contact des langues », le code switching ou l'alternance codique se définit, selon John Gumperz (1989), comme étant la présence de deux ou plusieurs langues dans la même situation de communication. Ce dernier théoricien, s'attelle à disséquer ce genre de conversation où deux ou plusieurs langues se trouvent accolées. D'après lui, il est plusieurs modalités d'alternances codique : *situationnelle*‡‡ et *conversationnelle*§§.

La définition que nous proposons, bien entendu en référence à celles proposées par l'ensemble des théoriciens, ne se démarquent pas du tout-venant. Pour nous, l'alternance codique peut être défini comme étant le recours, parfois *par coercion*, à un autre système linguistique dans la même conjoncture dans un besoin communicatif. A cela nous devons ajouter que ce recours doit être *légitime*. Par cela nous entendons que, celui qui prend la parole, se doit de prendre en considération le niveau intellectuel de son interlocuteur, c'est-à-dire ne pas se permettre de faire appel aux unités d'une autre langue dont les significations demeurent difficiles à saisir par l'autre participant.

Simonin et Wharton (2013), parle dans leur définition de cette notion de « *maitrise* » de la deuxième langue qui se représente comme étant *une deuxième ressource linguistique*. Cette définition semble être en contradiction explicite avec celle que propose Macnamara (John, 1967) et partagée par Bernard Py et Laurent Gajo (2013, p. 76), qui pensent que le *bilingue* n'est pas dans

---

‡‡ Dans l'alternance situationnelle, le sujet s'oriente vers telle ou telle langue en fonction des participants à l'échange verbale et sa thématique. (Gumperz, 1989, p. 59)

§§ Pour ce qui est de l'alternance conversationnelle, nous pouvons dire que le sujet, opte pour un autre système linguistique d'une manière spontanée qu'il y ait changement de participants ou du thème de la conversation.

l'obligation de *maitriser* les quatre *skills* (parler, écouter, écrire, et lire) de la deuxième langue. Par conséquent, il faut préciser que cette *maitrise* peut être qualifiée de *partielle*. Du reste, Bernard Py et Laurent Gajo (2013, p. 77), définissent le bilingue comme l'individu qui se sert régulièrement des deux langues à des degrés divers, avant de reprendre un des commentaires de Crosjean (1993a, p. 71) qui pense que « les bilingues acquièrent et utilisent leurs langues pour effectuer différentes tâches, dans différents domaines, avec différentes personnes. C'est précisément à cause de la diversité des besoins de chaque langue que les bilingues ne développent que rarement une maîtrise égale dans chacune d'elles »

### **2.3 La construction d'un répertoire plurilingue**

Dans sa gîte, ou à l'école, deux environnements tout à fait différents où l'enfant commence à se construire en s'instruisant. Pour assurer une bonne construction, l'enfant est invité, par contrainte, à apprendre la langue. Cet instrument de communication lui permet de nouer ce contact avec les membres de sa famille voire ses amis. Vu le grand écart entre les deux systèmes linguistique de deux langues (arabe dialectal et l'arabe classique), l'enfant devient, du point de vue de Bernard Py et Laurent Gajo (2013), un *plurilingue*. D'après les deux sociolinguistes, « apprendre/enseigner des langues signifie construire un *répertoire plurilingue* »

### **2.4 Vers la valorisation des pratiques de l'alternance codique.**

Il n'est pas préférable d'apprendre une langue en faisant appel et la langue maternelle (arabe dialectal) de l'apprenant. C'est la directive que l'ensemble des inspecteurs s'amuse à reprendre lors de leurs visites aux enseignants des langues étrangères. Personne ne peut nier qu'ils avaient partiellement raison, mais aujourd'hui les expérimentations (Coste Daniel, Moore Danièle et Zarate Geneviève, 1997) témoignent de l'importance de la langue maternelle dans cette opération d'enseignement/apprentissage du FLE. Daniel Coste (1997), contrairement à ce qui est souvent admis, pense qu'il est devenu vital de donner de la valeur aux recours systématique et récurrent à l'alternance codique dans les diverses situations d'apprentissage des langues étrangère en classe. Cette confirmation n'est pas le fruit du hasard mais elle est bien fondée sur l'argument suivant : avoir une tête bien construite en terme de diversification des langues vaut mieux qu'une tête pleine des termes relevant d'une nomenclature non diversifiée. Par cela Coste (1997) laisse sous-entendre qu'être plurilingue

semble constituer une capacité permettant à la l'individu-élève « d'opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et de gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée ». D'une manière ou d'une autre, Daniel Coste (1997) valorise l'intégration des langues maternelles dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Il est très souvent partagée que l'introduction des langues maternelle signifie une faiblesse entravant le bon déroulement de l'opération d'apprentissage des langues étrangères. Mais selon Moore (1996), cette manière de concevoir les choses doit être abandonnée. Car, toujours selon ces deux auteurs, l'enseignant ou l'apprenant qui empruntent des unités linguistiques aux autres langues, n'indiquent pas leur incompetence. Ce recours se traduit comme une stratégie servant à maintenir le contact entre eux. A cela, elles ajoutent que le fait de parler d'une seule langue dans sa classe, celle à apprendre, ne garantit pas la bonne construction de ce répertoire linguistique. D'après elles, se servir de la langue maternelle est tout à fait légitime et naturel en ce sens que les deux pôles du processus d'apprentissage partagent cette même langue maternelle. Ce que ces théoriciens ont eu en commun, c'est se mettre d'accord *sur l'importance de la didactisation de l'alternance codique*.

### **3. Cadrage méthodologique**

Ce travail s'inscrit, sans aucun doute, dans le cadre de la sociolinguistique exploratoire. Il s'agit dans cette étude de nous atteler à analyser les séquences qui constituent l'ensemble des deux épisodes (E1, E2) d'enregistrement qui constituent notre corpus. Nous travaillons avec le premier groupe de la classe deuxième année moyenne. Le premier épisode (1h) avait comme intitulé : *la compréhension de l'oral* s'inscrivant dans les séances de la première séquence du deuxième projet du programme annuel. Tandis que le second (1h) s'intitule : *la compréhension de l'écrit* faisant partie des séances constituantes de la deuxième séquence du même projet.

Utile de signaler que dans le programme que la tutelle envoie aux inspecteurs chaque année, on accorde une certaine importance aux deux compétences permettant aux futurs citoyens d'être de « *bons communicateurs* ». Par cela nous entendons la compréhension/production de l'oral/écrit. Dans ce travail, nous nous focalisons uniquement sur la compréhension de l'écrit et de l'oral. Notre choix est justifié par le fait que c'est la compréhension qui prime sur la

production. Du reste, un individu qui ne comprend absolument pas les mots (écrits ou prononcés) d'une langue, ne pourra certainement pas produire des énoncés avec des termes ou des expressions relevant de cette même langue. Il n'est pas sans intérêt de noter que nous faisons très bien la différence entre l'incompréhension *absolue* et l'incompréhension *relative*.

	Séances	Enseignant	Apprenant	Intervalle	Support
<b>Séquence</b> <b>1.P.2</b>	C. de l'oral	E	A	10	Audiovisuel
<b>Séquence</b> <b>2.P.2</b>	C. de l'écrit			séances	Bande dessinée

### 3.1. *Question de recherche*

Notre tâche consiste donc à observer des pratiques langagières des enseignants et des élèves au niveau de la classe et ce, en vue de trouver une réponse à la question suivante : le passage d'un système linguistique à un autre, se fera-t-il majoritairement pour maintenir et raffermir le lien interactionnel « enseignant-apprenant », dans ce cas nous parlons de « l'alternance relais » (Moore, 1996), ou plutôt pour faciliter l'opération d'apprentissage, par cela nous entendons l'alternance « tremplin » (Moore, 1996)?

Nous pensons que le recours systématique à l'alternance codique « tremplin » caractérise la conjoncture où l'enseignant veut apporter des définitions des termes à découvrir pas l'ensemble des élèves. Tandis que l'alternance « relais » caractérise très souvent les situations, où l'enseignant veut s'imposer et remettre de l'ordre dans sa classe, ou les situations où les élèves grognent contre leurs collègues.

### 3.1 *Situer une classe de FLE en Algérie*

En ce qui concerne la question qui se rapporte au milieu où nous pouvons inscrire une classe de langue en Algérie, nous pouvons partager le point de vue de Laurent Gajo, (2000, pp. 17-25), qui nous parle de cette distinction entre milieu « *alloglotte* » et milieu « *homoglotte* ». Pour lui, la classe est en situation « *homoglotte* » dans la mesure où l'apprenant pratiquait dans son quotidien presque exclusivement sa langue maternelle. Tandis que, dans le cas où il y a une absence, non totale, de la langue étrangère à enseigner (dans notre

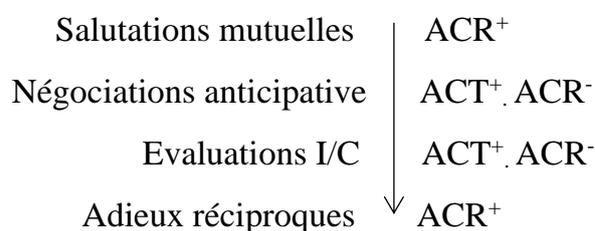
cas le français) où sporadiquement utilisée, la classe de langue est située un milieu « *alloglotte* ». Par conséquent, la classe de FLE en Algérie se trouve situé dans un milieu « *alloglotte* ».

### 3.2 Constitution du corpus

En termes de la constitution de notre corpus, nous nous sommes surpassé pour ne rien manquer. Pour l'enregistrement des séquences des deux épisodes, nous avons opté pour l'emploi d'une application d'enregistrement vocal appelée « *Super Recorder* » qui est téléchargeable gratuitement sur la plateforme androidique « *Play store* ». Nous avons jeté notre dévolu sur cette application car, après avoir procédé à une comparaison entre les différentes applications qui sont disponibles, elle est pourvue de multiples options et fonctions rendront efficace ses services. Nous pouvons citer, juste à titre d'illustration, le *découpage* des épisodes d'enregistrement en séquences, *transcriptions* de voix au texte, etc.

### 3.3 Alternance « *relais* » et « *tremplin* »

Nous pensons que la trame communicationnelle de toute séance en classe de FLE peut être présentée comme un continuum partant des premières « *salutations mutuelles* » entre « enseignant-apprenant », pour arriver au moment où ils font les « *adieux réciproques* ». Nous pensons également que pendant ces deux situations de communication, le type d'alternance qui prédomine est, bien entendu, celui du « *relais* » (ACR). Entre les deux moments fatales, où il y aura une sorte de mélange d'alternance « *relais-/tremplin+* », se situent deux autres stations d'apprentissage que nous préférons d'appeler « *négociation anticipative* » et « *évaluation individuelle/collective (I/C)* ».



### 4. Alternier en « *saluant* »

On accorde une certaine importance aux premiers moments de la première rencontre « enseignant-apprenant », qu'elle soit quotidienne ou hebdomadaire, dans la mesure où cela favoriserait, peut-être, une bonne démonstration de la

part de l'enseignant et une bonne compréhension de la part des apprenants. Ainsi dans la séquence ci-après :

Episode 1	Episode 2
<i>E : Bonjours mes enfants, Twahachtkom !</i>	<i>E : Bonjour mes enfants.</i>
<i>A : Bonjour monsieur, hna tani twahechenak ! [Il s'agit d'une repartie collective]</i>	<i>A : Bonjour monsieur. E : Vous ne m'avez pas dit twahechnak.</i>
<i>A : monsieur, ngolek qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?</i>	<i>A : iih nsina monsieur ! Twahechnaaak ! E : maâlich ce n'est pas grave.</i>
<i>E : Ossebri ! Yak nebdaw b la date.</i>	<i>A : Ana j'écris la date monsieur.</i>
<i>E : Eh touret Nabila.</i>	

Il n'y a pas mieux qu'un accueil si chaleureux voire idéal comme celui-là. L'enseignant, tout au long de l'année, trouve très utile de commencer son travail par dire à ses apprenants « *twahachtkom* ». Cette expression, laissant transparaître l'état d'âme de l'enseignant, se traduit en français par « *vous me manquez* ». De l'arabe dialectal, celle-ci est la construction la plus utilisée presque dans toutes les régions du pays pour exprimer ce sentiment qui relie deux personnes. Les apprenants qui n'ont pas tardé de répondre d'une manière massive en empruntant, à leur enseignant, la même expression mais en effectuant quelques rectifications morphosyntaxiques.

*Twahechenak* → *tu nous manques*

*Twahachtkom* → *vous me manquez.*

Dans la même séquence de E1, se présentant comme un passage préparatoire pour la phase qui suit, l'apprenant avance un énoncé ou il alterne les deux langues : l'arabe dialectale « *ngolek* » signifiant « *je te dis* » et le français « *qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?* ». Cette manière de prononcer parfaitement ce dernier fragment, reflète le rôle qu'a joué la stratégie de « *répétition* » que l'enseignant a adoptée tout au long de l'année. L'enseignant, avant de passer en revue les différents éléments d'une nouvelle leçon, avait l'habitude d'accorder dix minutes à ce « *rappel technique* » où il demande à ses apprenants de lui donner quelques *réponses-indices* sur la leçon déjà vue et ce, en leur posant la question articulée par l'un de ses apprenants. Mais l'enseignant

a répondu défavorablement à la requête de son élève en l'incitant à patienter « *Ossebri* », en lui rappelant qu'ils avaient l'habitude de commencer par l'écriture de la date. Par conséquent, l'apprenant acquiesce à la demande de son enseignant en alternant : « *touret Nabila* » qui signifie « *le tour de Nabila* ».

Dans la deuxième séquence de E2, nous remarquons aussi que l'alternance constitue une stratégie permettant l'instauration des liens communicationnels. L'enseignant en saluant ses apprenants, ne s'est pas servi de l'alternance codique et ne leur avait pas dit « *twahachetkom* ». Cela avait un effet immédiat dont témoigne la réponse des apprenants dans la mesure où eux aussi ne se sont pas permis d'alterner les deux langues. Ce constat nous autorise à avancer que les apprenants ne se permettent pas d'alterner les langues alors que leur enseignant ne leur en a pas fait un « *signe d'autorisation* ». Notre propos est justifié par le fait qu'une fois l'enseignant a alterné le français et l'arabe dialectal, qui se traduit dans ces circonstances comme étant un « *signe d'autorisation* », les apprenants ne se sont pas empêchés de répondre collectivement en articulant un énoncé où il y a une alternance codique « ACR ». Avant de parler de l'interjection « *iiih* », prononcée avec un allongement de la voyelle « *i* », on doit rendre compte de l'emploi de « *ih* » et de celui de « *iiih* ».

Dans le contexte algérien, la première forme est utilisée pour dire « *oui* », alors que la deuxième, avec un sorte d'étirement de la voyelle « *i* », se trouve employée comme étant un moyen permettant de signaler à quelqu'un qu'on vient de se souvenir de quelque chose. Et c'est pour cette raison que les apprenants, après s'être servi de l'alternance de type intraphrastique, ont dit « *Twahechnaak* », après avoir dit « *iiih nsina* » qui signifie « *Ah oui ! Nous avons oublié* ». Et pour les rassurer, l'enseignant, a pensé utile de s'orienter vers la langue maternelle commune pour leur dire « *maeliche* » et « *ce n'est pas grave* » qui partagent le même sens. Dans ce cas l'alternance accomplit une fonction de « *réitération* » qui consiste à reprendre le même message dans les deux langues « arabe dialectal et français ». Le dernier énoncé de cet E2 est un lieu où il y a eu une alternance codique ACR. L'apprenant, s'oriente vers l'arabe dialectal/classique pour y emprunter le pronom de la première personne du singulier « *Ana* » avant d'enchaîner en français « *j'écris la date monsieur* ». Il s'agit, bel et bien, d'une alternance intraphrastique ayant une fonction de « *réitération* ».

#### 4.1. *Alterner pour « blâmer » un comportement*

L'alternance codique s'accapare une place dans les paroles de l'enseignant et celle des apprenants pour leur permettre d'émettre des jugements défavorables sur les comportements d'un apprenant, que ce soit un jugement émis par le maître de la classe ou par un pair. Et c'est là où nous avons constaté que les instances (enseignant/élèves) alternent les trois langues à savoir l'arabe dialectal/classique et le français. Comme le montrent les séquences ci-dessous où l'un des apprenants claironne contre l'un de ses camarades de classe. L'objectif de cette alternance de type « relais » est de transmettre un jugement dévalorisant à l'égard du comportement d'un certain « Anes ». Ce point de vue, ou ce blâme, a été étayé par un autre membre de la classe que l'on peut considérer comme étant un « témoin ». Le propos de ce dernier, ont été aussi marqués par une d'alternance codique.

Episode1	Episode 2
A : <i>monsieur, Anes Kla chips f la course</i>	A ; <i>monsieur, Harzeli sraqli trousseti</i>
A' : <i>oui monsieur kla chips w andou chewing-gum.</i>	A' : <i>monsieur Abdelhak zarta sbah.</i>
	E : <i>t'a fait les exercices ntaâk ?</i>
	E : <i>yqoul lmathal, les absents ont toujours tort.</i>

Le premier énoncé de E1, comporte une alternance intraphrastique ACR dans la mesure où celui qui s'en prend à Anes s'est servi des unités des deux langues à savoir le français (*monsieur, chips, la course*) et l'arabe dialectal (« *Kla* » qui signifie « *mangea* » et la préposition « *f* ») qui a comme équivalents (*dans, à, sur, etc.*). Pareil pour le deuxième énoncé du même épisode où l'apprenant a repris un passage du discours de son ami qui se traduit comme une stratégie d'insistance « *kla chips* » avant d'ajouter « *andou chewing-gum* » signifiant « *il a du chewing-gum* ».

Dans le deuxième épisode, nous remarquons la présence du même type d'alternance (ACR). L'apprenant s'en sert en vue de transmettre un message à son enseignant où il accuse son camarade d'avoir volé « *sraqli* » sa trousse « *trousseti* ». Vers le début de la même séance, un autre apprenant, s'en est pris à un autre élève en informant son enseignant qu'il était absent (« *zarta* » qui

signifie *rater* au passé simple à la troisième personne du singulier) durant la matinée « *sbah* ». L'enseignant, s'adresse à cet apprenant en lui demandant s'il a fait ses exercices (« *ntaâk* » équivalent de l'adjectif possessif « *tes* ») exercices ou non avant de lui signaler au moyen d'un proverbe introduit par un paradigme de l'arabe dialectal, « *ygoul lmathal* », qui signifie « *le proverbe dit* ». Il est donc légitime de dire que cette dernière alternance interphrastique assume une fonction « *citation* ». Dans une autre situation de blâme semblable à celle-ci, l'enseignant, avant de commencer sa nouvelle leçon, s'est aperçu qu'un élève ne porte pas sa « *blouse* » et qu'un autre ne la ferme pas. Ainsi il a réagi immédiatement.

### Episode 1

*E: ooof, win rahou le tablier ntaek  
Ishak, enta elhih ferme ton tablier.*

### Episode 2

*E: wech bikom, Je vous ai dit milles  
fois wa7ed ma yensa lmiezar ntaou  
meftou7.*

Nous remarquons ici la présence d'une alternance intraphrastique. Ce type d'alternance se concrétise lorsqu'un locuteur introduit dans la même phrase un mot ou une unité linguistique d'une autre langue. Pour ce qui est du cas du premier fragment, s'inscrivant majoritairement dans le registre de l'arabe dialectal, nous avons constaté que l'enseignant procède à une alternance codique « ACR » dans la mesure où il s'est servi du mot français « *tablier* » qui s'accapare une place dans le parler, presque, de tous les citoyens des quatre coins de l'Algérie. Dans la même séquence, nous pouvons remarquer la présence d'une interjection {*ooof*} prononcé d'une manière allongée ce qui exprime le mécontentement du professeur vis-à-vis du comportement de son élève. Le terme « *tablier* » a été repris dans le même énoncé ce qui signifie que l'alternance accomplit une fonction de « *réitération* ».

Dans l'énoncé de E2, nous observons très bien comment la proposition, « *Je vous ai dit milles fois* », se situe entre deux autres paradigmes de l'arabe dialectal à savoir « *wech bikom* » qui signifie « *qu'est-ce qui vous a pris* » et « *wa7ed ma yensa lmiezar ntaou meftou7* » qui équivaut à « *personne ne doit oublier sa blouse ouverte* ». Il n'est pas sans intérêt de signaler que l'alternance en question est de type interphrastique.

### 5. Alternen en « *négociant* » et en « *évaluant* »

Le constat que nous avons pu faire durant les deux phases du déroulement général des deux séances, nous a permis, comme nous l'avons déjà dit, d'affirmer que l'ACT est plus dominante et que l'ACR ne se manifeste qu'occasionnellement. Durant ces deux phases auxquelles on accorde une certaine importance dans ce processus d'apprentissage de langue, l'enseignant et ses apprenants, souffrent d'un certain blocage qui les contraint de s'orienter vers l'alternance codique ainsi dans :

Episode 1	Episode 2
<i>E1 : Le deuxième projet porte sur la fable, Alabalkom wech meanaha fable.</i>	<i>A1 : monsieur naerafou la fable hadi, la torutue et le lapin, qrinaha f le</i>
<i>E2 : la fable en arabe veut dire Khorafa</i>	<i>primaire. [réaction massive]</i>
<i>A : l'âne howa alhimar yak monsieur</i>	<i>E1 : goulouli qu'est-ce que ça veut dire lente ?</i>
<i>E3 : l'âne à répondu défavorablement à la demande du chien, galou ma nmedlekch ftourek.</i>	<i>A2 : lente hiya lâaks ntaâ Rapide</i>
<i>A : la morale de la fable hiya yadjibo</i>	<i>E2 : le lièvre se moque de la tortue. Bda yedhak aliha.</i>
<i>mossaàdat alakharine waqt alhadja.</i>	<i>A3 : la morale*** hiya rira bien qui rira le dernier</i>

Utile de signaler que le premier épisode portera sur la fable « *l'âne et le chien* ». Comme nous le voyons, après avoir mis au net le premier projet, l'enseignant doit entamer son deuxième projet par ce qu'on appelle une négociation du projet où il fait allusion, d'une manière hâtive à ses différentes composantes. Dans le premier énoncé, l'enseignant alterne le français et l'arabe dialectal et ce en demandant à ses apprenants s'ils saisissent ce que veut dire le mot fable en leur disant « *Alabalkom wech meanaha fable* » qui signifie « *saisissez-vous la signification du mot fable ?* » avant de répondre par la suite au moyen d'une alternance intraphrastique où il emprunte à l'arabe classique le terme « *Khorafa* ».

Ensuite, l'enseignant lance la vidéo. Après la première diffusion, le premier apprenant qui intervient s'adresse à son enseignant en lui disant « *l'âne howa alhimar yak monsieur ?* ». Par le biais de son énoncé, l'apprenant veut informer son enseignant qu'il a au moins compris de quoi parle-t-on dans cette vidéo. Il

\*\*\* Cette morale n'est pas la seule à dégager mais il y en a d'autres à savoir rien ne sert de courir, il faut partir à point.

s'agit d'une assertion déguisée en question. L'unité linguistique qui nous a permis de dire qu'il s'agit d'une question est celle provenant de l'arabe dialectal « *yak* » qui signifie en français « *n'est-ce pas* ». L'apprenant, un élève ayant un bon niveau par rapport à ses collègues, ne veut pas avoir une réponse à sa question mais il cherche à partager avec ses pairs que « *l'âne* » veut dire en arabe « *alhimar* ». Pour leur faciliter la compréhension, l'enseignant ne trouve pas d'autre moyen plus utile comme l'alternance codique « ACT » du type interphrastique comme le montre l'énoncé de E3, pour compléter une réponse à la question « *l'âne, a-t-il baissé la tête afin que le chien puisse tirer son repas ?* » ; « *galou ma nmedlekch ftourek* » qui signifie « *je te donne pas ton repas.* »

En terme de « *morale de la fable* », nous jugeons que le recours à l'alternance codique, ACT, est inévitable en ce sens qu'il permet de partager une vérité générale ou principe que les apprenants ont certainement déjà vu avec les autres enseignants notamment ceux du module « *langue arabe* ». Cela se manifeste dans la réponse proposée par l'apprenant où il présente la morale en ayant recours à l'arabe classique « *yadjibo mossaàdat alakharine waqt alhadja* » qui se traduit par « *il faut aider les autres en cas de besoin* »

Le deuxième épisode porte sur la compréhension de l'écrit. Nous avons comme support la fable « *la tortue et le lièvre* » présentée sous forme d'une bande dessinée. La première réaction de quelques apprenants était de signaler à leur enseignant qu'ils avaient déjà vu cette fable au primaire « *qrinaha f le primaire* ». Après une lecture silencieuse, commence l'exploitation du texte. L'ACT est omniprésente dans la mesure où elle constitue un moyen intervenant dans, presque, toutes les définitions. Par cela nous entendons qu'une fois il y a eu un blocage, l'enseignant et l'apprenant commencent à alterner deux ou plusieurs langues pour faciliter l'apprentissage. Ainsi le cas de la définition du terme « *lente* » qui a été défini par un des apprenants en donnant son antonyme. Ce dernier fait référence à sa langue maternelle et y emprunte le mot « *laâks* » qui signifie « *le contraire/antonyme* ». L'ACT joue toujours le même rôle à savoir assurer des définitions correctes des termes. Ainsi le cas du verbe « *se moquer* » qui signifie en arabe dialectal, selon l'enseignant, « *yadhak aliha* ». L'alternance est ici de type intraphrastique.

Le dernier cas où l'apprenant a alterné les deux langues se trouve vers la fin de la séance. En réponse à la question « *quelle est la morale de cette fable ?* » L'un des apprenants a repris la morale dictée par son enseignant mais en se servant de la langue arabe dont témoigne le pronom de la troisième personne du singulier « *hiya* »

### 6. *Alterner en faisant ses « adieux »*

Après la phase « d'évaluation » vient le moment où l'enseignant s'apprête à partir. Par conséquent, il doit, avant de quitter la salle, conseiller ses apprenants de faire des exercices pour consolider ce qu'ils ont eu comme informations. Après cela, il est invité à dire « *au revoir* » à ses apprenants et les préparer à la prochaine séance :

Episode 1	Episode 2
<i>E : au revoir mes enfants. Ma tensawech trajaou f dar</i>	<i>E : au revoir, ilalliqa</i>
<i>A : au revoir monsieur, inchaallah</i>	<i>A : au revoir monsieur, godwa maâdnach mâak.</i>

Comme nous le voyons, l'enseignant en E1 et en E2 a alterné le français et l'arabe dialectal, d'une part pour donner un conseil à ses apprenants « *Ma tensawech trajaou f dar* » qui signifie « *n'oubliez pas de réviser à la maison* » et d'autre part pour redire ce qui a été déjà dit par lui-même « *ilalliqa* » qui veut dire « *au revoir* ».

### 7. *Synthèse récapitulative*

Les résultats obtenus nous ont permis de voir les circonstances et les raisons dans et pour lesquelles les deux pôles du processus d'apprentissage opte pour l'alternance des langues (français, arabe dialectal et classique). Dans la définition que nous avons proposée (voir infra), nous avons préféré de dire que l'individu recourt, par coercition, à une langue ou à une autre. Par cela nous entendons que le recours systématique à l'alternance codique se traduit comme étant une stratégie que l'individu adopte en vue de combler des lacunes. C'est-à-dire que ce recours lui permet d'éviter ce blocage et de combler un manque en langue arabe (dialectal ou classique) ou française.

Au niveau de l'introduction de notre article, nous avons dit que les représentants du ministère de l'éducation en Algérie doivent faire un pas en arrière et mettre à jours ses dispositifs. Par cela nous entendons qu'il sont censés

adopter le point de vue de certains chercheurs en sociolinguistique et en didactique (D. Coste, D. Moore) qui, par le biais de leurs contributions, veulent inciter les enseignants et les élèves à apprendre une ou des langue(s) étrangère(s) en s'appuyant sur leur langue maternelle. Les enseignants sont donc dans l'obligation d'être formés afin qu'ils se rendent compte des avantages de certaines pratiques langagières en classe de langue et avoir une idée limpide sur l'importance et les bienfaits de l'emploi de la langue maternelle lors de la présentation des éléments constitutifs de la profession de foi qu'ils récupèrent au début de chaque rentrée scolaire.

Ce qui importe dans la relation « enseignant-apprenant » est l'instauration des liens communicationnels très solides ainsi que le partage et l'acquisition d'un grand nombre d'éléments informationnels liés à la langue à enseigner. Pour cela, et comme nous avons déjà vu tout au long de notre analyse, l'alternance codique (ACR) a joué son rôle dans la mesure où elle a garanti cette entente entre les membres de la classe. Pour ce qui est de l'autre type d'alternance à savoir l'ACT, nous avons pu voir ses inscriptions dans les dires des enseignants et ceux des élèves pour donner des définitions des quelques termes de la langue française et par conséquent pour faciliter l'apprentissage du français.

### **8. Conclusion**

Dans cette contribution, nous nous sommes acquittés, autant que faire se peut, d'une étude qui nous a permis de voir de plus près l'importance des inscriptions des alternances codique, ACT/ACR, dans les paroles des animateurs de deux épisodes d'enseignement du FLE. Nous pouvons dire que ce qui a été remarqué auparavant au niveau de l'école algérienne, c'est cette évasion des enseignants de l'alternance codique en se faisant l'idée que cela peut entraver le bon déroulement de ce processus pédagogique. Mais aujourd'hui l'enseignant se doit de se rendre compte qu'il pourra adopter une démarche très pertinente, qui lui permettra d'animer facilement sa classe de langue, à savoir le recours à l'alternance codique. En tant qu'un signe de pluralité linguistique, l'alternance codique se représente comme étant une pratique ayant plusieurs aspects. Par « aspects » nous entendons les trois concepts « *multilinguisme* », « *plurilinguisme* » et « *bilinguisme* ». Il n'est pas sans intérêt de signaler que les chercheurs dans le domaine de la sociolinguistique nous exhortent à faire la différence entre ces trois stades d'apparition des différents systèmes linguistiques dans les situations d'interactions. Le « *multilinguisme* » se définit par rapport à la collectivité dans la mesure où l'on ne parle pas du plurilinguisme quand on veut qualifier une communauté ou plutôt un pays. Quant au « *plurilinguisme* » est beaucoup plus lié à

l'individu. D'un autre côté, il n'est pas aisé d'extirper les frontières existant entre « *bilinguisme* » et « *plurilinguisme* ». Mais il serait salubre de dire que le premier concept peut se définir comme étant soit un intérêt pour deux langues ou plus ou comme étant un cas particulier de *plurilinguisme*.

Dans une classe de FLE, les deux pôles de l'opération d'apprentissage, s'intéressent au bon déroulement de la transmission des contenus informationnels, des besoins, des requêtes. Ils sont invités donc à se servir de tout ce que les systèmes linguistiques leur offrent et permettent, et d'une meilleure façon, d'exprimer ce voulu psychique, émotionnel ou scientifique, c'est à dire pour communiquer et apprendre. Et c'est là où peut se concrétiser les deux opérations ; l'autostructuration et l'hétérostructuration. Par « autostructuration » nous entendons que l'élève le plus fort, qui fait partie de la catégorie « apprenant », se montre plus ou moins capable et se débrouille tout seul en mettant en forme, par le biais d'énoncés, ses désirs, ses questions, ses intentions. Tandis que par la deuxième opération se laisse voir lorsque l'élève paraît très faible et sollicite implicitement l'intervention, soit l'élève le plus fort de la classe soit celle du maître la classe, et ce, pour parvenir à construire, d'une façon tangible, un ou des énoncé(s) véhiculant des réponses, des questions ou des requêtes et même des renoncements. Une autre étude sur l'autostructuration et l'hétérostructuration permettra certainement d'apporter quelques éléments de réflexions et d'analyse sur les inscriptions des différents types d'alternances codiques au sein de ces deux opérations.

### **9. Liste bibliographique**

Bernard Py et Laurent Gajo (2013), *Bilinguisme et plurilinguisme*, ENS Éditions, France.

Coste Daniel, Moore Danièle et Zarate Geneviève (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Allemagne.

Grosjean François (1993a). *La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds*, *Nouvelles pratiques sociales*, Québec, Volume 1, Numéro 6.

Gajo Laurent (2000), *Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Suisse, Numéro 71.

---

Gumperz, John Joseph (1989), Sociolinguistique Interactionnelle : une Approche Interprétative, Éditions l'Harmattan, France.

Macnamara John (1967) The bilingual's linguistic performance : a psychological overview, SOCIAL ISSUES, Volume 23, Numéro 2,

Danièle Moore (1996), Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, Aile-Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris, Numéro 7.

Poplack Shana (1989), Statut de langue et accommodation langagière le long d'une frontière linguistique, Presses de l'Université Laval, Québec, Volume 14.

Wharton, Jacky Simonin et Sylvie (2013), Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Ens Editions, France.